

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



DRAMA EN LA EDUCACIÓN COMO CATALIZADOR DE LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DE
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE MONTERREY

PRESENTA

CARLOS IVÁN LÓPEZ MACÍAS

COMO PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAestrÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

DIRECTOR: DR. MANUEL SANTIAGO HERRERA MARTÍNEZ

JULIO 2023



ACTA DE APROBACIÓN

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80, 104, 115, 116, 121, 122, 126, 131, 136, 139)

Producto Integrador de Aprendizaje

DRAMA EN LA EDUCACIÓN COMO CATALIZADOR DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE MONTERREY

Comité de evaluación

Dr. Manuel Santiago Herrera Martínez
Director

Dra. Lizette Berenice González Martínez
Lectora

Dr. Alfonso Ramírez Reyes
Lector

San Nicolás de los Garza, N.L., julio de 2023
Alere Flammam Veritatis

DR. FELIPE ABUNDIS DE LEÓN
SECRETARIO DEL ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Dedicatoria

Este proyecto está dedicado a todos los amantes del teatro y la educación. Deseo que este escrito les motive a incorporar el drama a su práctica educativa.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis padres, Horacio y Adriana, por apoyarme y acompañarme durante toda mi vida. Me enseñaron a siempre dar lo mejor en todo. Son los mejores. A mis hermanos, Alba y Alan, por ser mi ejemplo a seguir. Un día quiero llegar a ser como ustedes. A mi novia, Cynthia, por escuchar y cuestionar mis ideas, y por todos los domingos que trabajamos juntos. Gracias a ustedes, mi familia, este proyecto fue tomando forma. Gracias por escuchar mis teorías e ideas locas.

A mis compañeros de maestría, Aracely, Carlos, Estephany, Judith, María, Mariela, Natalia, Rubén, y todos los demás que conocí en el camino. Hierro con hierro se afila, y juntos pudimos aprender y crecer como docentes. ¡A innovar el mundo!

A todos mis profesores de maestría, particularmente a la Dra. Guadalupe Chávez, Dr. Felipe Abundis, Dra. Lizette González, Dra. Lizbeth Habib, y Dra. Beatriz De Ita. Gracias por crear la zona de desarrollo próximo, y traspasar el control con sus ayudas. Así mismo, a todos los profesores que a lo largo de la vida me han inspirado a seguir esta profesión que tanto amo. A ustedes, máximo de los respetos.

Al comité tutorial, Dr. Santiago Herrera, Dra. Lizette González, y Dr. Alfonso Ramírez. Gracias por leer las 151 cuartillas de mi proyecto, y todavía escucharme media hora hablar acerca de él. Sus comentarios y observaciones validaron mi trabajo, y me hicieron sentir que todo el esfuerzo valió la pena. Gracias por sus palabras de aprecio y aprobación.

A mi asesor de proyecto, Dr. Santiago Herrera. Gracias por aguantarme, por escuchar mis propuestas, por revisar mil veces el escrito, por su disponibilidad, por la libertad que me dio, por

entregar documentos en posgrado, pero, sobre todo, gracias por su entrega y dedicación. El mejor asesor que pude haber tenido.

A Tim Taylor y Viv Aitken, quienes estuvieron dispuestos a conectarse conmigo desde Inglaterra y Nueva Zelanda para escuchar de mi proyecto. Gracias por sus comentarios y observaciones. Me ayudaron a ser realista, y al mismo tiempo a defender mi propuesta con pasión. Se han convertido en mi Heathcote & Bolton. Gracias por mantener *Mantle of the Expert* y el drama en la educación vivos.

Y aunque muchos de ellos ya no están con nosotros, quiero agradecer a todos los autores en quienes se fundamenta mi proyecto, en particular a Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, y Lev Vygotsky. Gracias por su legado.

Y, por último, quiero agradecerte a ti, amable lector, que estás a punto de embarcarte en una lectura de 2 horas y media, o más. Qué flojera. Espero que no te aburras.

Resumen

La presente investigación aborda una alternativa didáctica para el aprendizaje activo a través de la incorporación de *Drama en la educación* (DIE, por sus siglas en inglés: *Drama in Education*) como catalizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación ciudadana de estudiantes de licenciatura de la Universidad de Monterrey (UDEM), en Nuevo León, México. La problemática surge de la falta de participación activa e interés hacia el curso por parte de los estudiantes, producto del estilo de educación tradicional con que está diseñado. Las preguntas que guían la investigación son: ¿cuáles son los alcances de aprendizaje a través del uso de herramientas dramáticas en estudiantes de educación superior?, ¿qué factores humanistas y socioculturales respaldan la incorporación del drama en la formación ciudadana de universitarios?, y ¿de qué manera se desarrollan los procesos de aprendizaje en los estudiantes de educación superior a partir del drama en la educación? El proyecto se basa en diversas teorías: psicopedagogía humanista (Rogers & Freiberg, 1996), psicopedagogía sociocultural (Vygotsky, 1934), *Manto del experto* (MOE, por sus siglas en inglés: *Mantle of the Expert*) (Heathcote & Bolton, 1995), modalidades de comportamiento dramático (Bolton, 1984) y *metaxis* (Boal, 1995; Bolton, 1985). Siguiendo la metodología investigación-acción, el proyecto presenta un reporte mixto acerca del impacto del drama en el desarrollo de competencias ciudadanas. Las principales conclusiones del trabajo muestran que el DIE favorece al desarrollo de conocimientos y habilidades propias de un ciudadano global en mayor medida que la enseñanza tradicional.

Palabras clave: drama, educación humanista, educación sociocultural, manto del experto.

Tabla de Contenidos

Introducción.....	10
Origen del Drama.....	10
Drama y Educación.....	12
Unidad de Aprendizaje.....	14
Objetivo General.....	15
Competencias del Curso.....	15
Problema.....	17
Diagnóstico.....	20
Percepción de los Estudiantes.....	20
Percepción de los Profesores.....	26
Antecedentes.....	31
DIE Británico.....	31
DIE en los Últimos 10 Años.....	34
Justificación.....	35
Impacto Emocional y Social por la Pandemia.....	35
Transición a Educación por Competencias.....	36
Falta de Estudios Relacionados con DIE en México.....	37
Objetivos.....	38
Preguntas de Investigación.....	38
Marco Teórico-Conceptual.....	39
Paradigmas Psicopedagógicos del Proyecto.....	39
Psicopedagogías Asociadas a la UDEM.....	39
Psicopedagogía Humanista.....	42

Uso de Contratos de Aprendizaje.....	43
Uso de Autoevaluación.....	44
Psicopedagogía Constructivista Sociocultural.....	45
Funciones Psicológicas Superiores	45
La Conciencia	46
Mediación.....	48
Zona de Desarrollo Próximo	48
Andamiaje	50
Enseñanza Proléptica	51
Evaluación Dinámica	53
Drama en la Educación	54
Manto del Experto.....	54
Modalidades de Comportamiento Dramático	57
Juego Dramático	58
Actuación.....	59
Ejercicio Dramático	59
Perezhivanie.....	60
Metaxis.....	62
Afectividad Dual.....	62
Diseño Metodológico	63
Enfoque para la Investigación-Acción.....	63
Planificación y Actuación	65
META Original.....	66
Materiales.....	66

Metodología de Enseñanza	67
META MOE	68
Materiales.....	68
Metodología de Enseñanza	69
Tallero Dramático (1er Parcial).....	72
Manto del Experto (MOE) (2do Parcial)	74
Autonomato del Experto (AMOE) (3er Parcial).....	76
Observación.....	77
Diagnóstico de Competencias del Curso	77
Observaciones Generales de la Implementación	80
Tallero Dramático (1er Parcial).....	80
Mayor Interés por los Temas de Clase.....	80
Libertad Creativa e Interactiva.....	81
Esfuerzo Extra de los Estudiantes	81
Aprendizajes a partir del Rol Imaginario	81
Evaluación de los Aprendizajes como Motivador	82
Grupos Numerosos de Estudiantes	82
Tiempo Limitado de Clase	82
Proceso Lento de Posicionamiento Dramático	83
Diagnóstico para Próximos MOEs.....	83
Manto del Experto (MOE) (2do Parcial)	83
Iniciativa e Involucramiento de los Alumnos	84
Estimulación Educativa a través del Drama	84
Uso de Disfraces	84

Poco Uso de Multimedia.....	84
MOEs Extensos y Detallados.....	85
Tiempo Extenso de Posicionamiento Dramático	85
Fatiga por Drama	85
Variedad de Metodologías de Enseñanza	85
Autonomía Limitada para el Aprendizaje.....	86
Autonomato del Experto (AMOE) (3er Parcial).....	86
Cierre de Competencias del Curso.....	86
Evaluación.....	88
Comparativa Desglosada de Competencias	88
Por Grupo	89
Grupo Control	89
Grupo de Prueba.....	90
Entre Grupos	92
Conocimientos	92
Habilidades.....	92
Actitudes	92
Valores	93
Comparativa Global de Competencias.....	93
Por Grupo	93
Grupo Control	93
Grupo de Prueba.....	94
Entre Grupos	94
Humanística Social y Cívica.....	94

Globalización Digital.....	95
Encuesta MOE	95
Comentarios de los Estudiantes	96
Tallero Dramático (1er Parcial).....	96
Positivos	96
Negativos	97
Manto del Experto (MOE) (2do Parcial)	97
Positivos	97
Negativos	97
Conclusiones/Recomendaciones	98
Resumen del Proyecto	98
Alcances del Proyecto	102
Pregunta Específica 1	102
Hallazgos Obtenidos	102
Balance contra la Teoría	103
Pregunta Específica 2.....	104
Hallazgos Obtenidos	104
Balance contra la Teoría	105
Pregunta Específica 3.....	106
Hallazgos Obtenidos	106
Balance contra la Teoría	107
Pregunta Central.....	107
Limitaciones del Proyecto	108
Recomendaciones	109

Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje.....	109
Drama como Estrategia Didáctica.....	109
Prospectivas del Proyecto.....	110
Pendiente de Trabajar.....	110
Proyección a Otras Áreas.....	110
Segundo Ciclo de I-A.....	110
Lista de Referencias.....	112
Apéndice A. Preguntas de la Encuesta de Medición de Competencias.....	123
Apéndice B. Preguntas de Encuesta de Satisfacción MOE.....	125
Apéndice C. Lista de Materiales META Original.....	126
Apéndice D. Lista de Materiales META MOE.....	128
Apéndice E. Videos como Youtubers.....	133
Apéndice F. Audio como Podcasters.....	136
Apéndice G. Presentación como Redactores.....	138
Apéndice H. Reporte como Psicólogos.....	140
Apéndice I. Presentación como Asociación Civil.....	142
Apéndice J. Trabajo como Ambientalistas.....	144
Apéndice K. Trabajo como Antropólogos.....	146
Apéndice L. Recursos Autonomato del Experto.....	148

Introducción

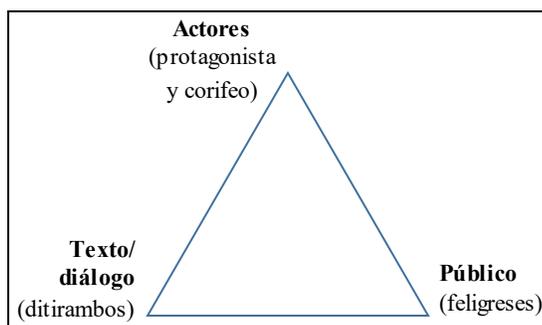
El propósito de este proyecto es probar los beneficios pedagógicos del *Drama en la Educación* o DIE (por sus siglas en inglés: *Drama in Education*) a nivel de educación superior. Esto se da a través de la adaptación y creación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que incorporen herramientas dramáticas en un contexto de educación humanista.

Origen del Drama

Para comenzar a comprender este proyecto, es importante definir la palabra *drama*. De acuerdo con su etimología, drama es un término de origen griego que significa hacer o actuar (Anders, 2021). El drama está asociado al teatro, cuyos orígenes se remontan a las prácticas religiosas de la Antigua Grecia, en las que Tespis, dramaturgo del siglo VI a.C., aportó diversas innovaciones al recitado de ditirambos, composiciones líricas al dios Dionisio. Los ditirambos eran interpretados por el corifeo, un grupo de actores que cantaban y danzaban. La innovación de Tespis consistió en la creación del protagonista, un actor a parte del corifeo, el cual hacía de relator, estableciendo una conversación con el corifeo. De esta conversación surge el diálogo teatral (Álvarez, 2019; Montano, 2019). Con esto, Tespis ayudó a definir lo que se conoce como el triángulo teatral (Figura 1).

Figura 1

Triángulo teatral



Nota. Elaboración propia.

Otra innovación de Tespis al teatro fue la dramatización de los ditirambos por medio de la incorporación de máscaras expresivas para los actores. De esta manera, comenzaron a escribirse textos donde el protagonista y el corifeo interpretaban personajes específicos, por ejemplo, un dios que habla con su pueblo. Estas máscaras servían para dar características distintivas a cada personaje, asociándoles a emociones humanas (Álvarez, 2019; Montano, 2019).

Hablar de drama también es hablar de historias. A lo largo de la historia humana, nos hemos dedicado a contar historias de forma escrita, verbal y representativa. Los antepasados se reunían a comer alrededor de fogatas, y contaban historias con voces, pantomimas y objetos, transmitiendo experiencias personales, hechos históricos y mitos que capturaban la imaginación de los presentes. Hay un gran poder en las historias, un poder que atrapa y une a los seres humanos.

Un enfoque educativo que trabaja con historias es el DIE, el cual involucra la participación de los estudiantes de manera activa en la creación y dramatización de historias desde contextos imaginarios, siendo ellos mismos quienes viven la experiencia de aprendizaje de manera espontánea e inmersiva. DIE se define como "[el] uso de las técnicas teatrales en el aula [...] como método didáctico. Se puede insertar en el currículum para impartir cualquier aspecto del plan de estudios" (Motos, 2020, p. 22). El DIE se apoya de herramientas como el juego dramático, la improvisación, la dramatización, los juegos de rol y las lecturas dramatizadas. Estas herramientas sirven como recursos didácticos para la construcción de aprendizajes en diversas disciplinas o áreas de estudio.

El surgimiento del DIE se dio a mediados del siglo XX, teniendo su auge en Europa después de la Segunda Guerra Mundial, en atención a los niños que sufrieron afectaciones psicológicas producto de dicho conflicto bélico, lo cual se reflejó en una desmotivación educativa posguerra. En este sentido, el DIE se convirtió en una estrategia con la que los estudiantes

afectados pudieron enfrentar el desánimo, reconectándose consigo mismos y con sus emociones a través del drama (García-Huidobro, 1996).

Esta innovación pedagógica fue impulsada por la Declaración de los Derechos de los Niños, la cual fue promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1959. El principio número 7 de dicha declaración establece el derecho de los niños a jugar. Esta declaración despertó un movimiento de educación a través del drama que se venía gestando desde principios del siglo XX en Gran Bretaña.

El DIE se materializa en la creación de historias desde un contexto imaginario, el cual vincula las emociones y los conocimientos de los estudiantes, con situaciones del mundo real, teniendo como objetivo el desarrollo de aprendizajes significativos (Motos, 2020). Es en la interpretación de “otro” que el alumno se ve a sí mismo y a la sociedad desde una nueva perspectiva. En contextos educativos, el drama ofrece al alumno la oportunidad de convertirse en una persona crítica y reflexiva de sí misma y de su sociedad, por tanto, el diseño de experiencias dramáticas educativas, presenta un potencial importante para la reconstrucción del tejido social.

En este punto, cabe puntualizar que este proyecto no busca formar actores, sino poner al servicio de la formación ciudadana de universitarios herramientas de carácter dramático que les permitan obtener aprendizajes significativos a través del uso de sus conocimientos y emociones, vividos desde la perspectiva del “otro” en su imaginación.

Drama y Educación

Existen diversas figuras que a lo largo de los años han llevado el drama a contextos educativos. Para este proyecto, resultan de especial importancia Heathcote y Bolton (1995).

Dorothy Heathcote fue una educadora y teórica británica que desarrolló el enfoque educativo *Manto del experto* (MOE, por sus siglas en inglés: *Mantle of the Expert*). Su trabajo ha sido influyente en la educación del Reino Unido y en otros países del mundo, y ha sido

reconocida por su trabajo innovador y efectivo para el aprendizaje. La técnica de MOE se utiliza ampliamente en contextos educativos diversos, ya que permite a los estudiantes aprender a través de la experiencia y la práctica, construyendo su propio conocimiento a través de la indagación y el drama (Davis, 2016).

La técnica se centra en el uso de la imaginación y la curiosidad, y demuestra ser muy efectiva para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje y mejorar su comprensión de los temas de clase. Heathcote es muy influyente en la educación y demuestra que su enfoque es un método efectivo para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales en los estudiantes (Aitken, 2021).

Por otra parte, Gavin Bolton fue un destacado teórico y practicante del drama educativo en el Reino Unido. Su trabajo se centró en el uso del drama como una herramienta educativa para mejorar la comprensión en contextos educativos y sociales. Bolton creía que el drama no solo es una forma de entretenimiento, sino también una herramienta poderosa para la educación (Bolton, 1979).

Una parte fundamental de la teoría de Bolton son las modalidades de comportamiento dramático: juego dramático, actuación y ejercicio dramático. Cada una de las 3 modalidades tiene sus propios objetivos y técnicas, pero todas están destinadas a fomentar el aprendizaje y la creatividad a través del drama (Bolton, 1984). Estas modalidades se pueden utilizar de forma individual o combinada en cualquier contexto del drama educativo, dependiendo de los objetivos específicos de la actividad. Las teorías de Bolton siguen siendo una referencia importante en el campo del drama educativo.

Con base en el trabajo de ambos autores como principales fuentes, el presente proyecto hace frente a una problemática identificada en la formación ciudadana de estudiantes universitarios.

Unidad de Aprendizaje

Por medio de la metodología investigación-acción, este proyecto se implementó en la Universidad de Monterrey (UDEM), en el curso cocurricular¹ META (Materia Enfocada a Temas Actuales), con estudiantes de entre 17 y 25 años de edad, inscritos en los diversos programas académicos que la universidad ofrece.

META tiene como finalidad impulsar a los estudiantes a reconocer su influencia a nivel individual, social y humano, así como fomentar en ellos un sentido de responsabilidad, integridad y participación en su entorno.

Esto se da a través del abordaje de temas relevantes como Integridad, Ciudadanía responsable, Pensamiento sistémico, Problemáticas sociales, Sostenibilidad, Interculturalidad, Participación ciudadana, y Liderazgo. Los temas mencionados se dividen en 3 parciales a lo largo del semestre, el cual se compone de 16 semanas de clase:

- 1er Parcial – Modelo Formativo UDEM, Integridad, Ciudadanía responsable, Pensamiento sistémico y Problemáticas sociales
- 2do Parcial – Sostenibilidad e Interculturalidad
- 3er Parcial – Participación ciudadana y Liderazgo

Además de abordar en clase los temas mencionados, en META se realiza una actividad comunitaria semestral de mínimo 4 horas de duración, en la que los estudiantes apoyan una causa o a una organización, con el fin de tener un acercamiento a las problemáticas sociales de su entorno, y poner en práctica lo aprendido en el salón de clases. Los alumnos se unen a una actividad ya establecida, es decir, no la planean ellos, sino la organización con la que van a participar.

¹ Cursos formativos que buscan desarrollar diversas competencias definidas en el Modelo Formativo UDEM (Universidad de Monterrey, 2022a).

Todo lo anterior, se ve plasmado en el objetivo general del curso, y en las dos competencias transversales que éste busca desarrollar en los estudiantes. A continuación, se describe cada uno de estos elementos.

Objetivo General

De acuerdo con su carta descriptiva, el objetivo general de META es:

La persona inscrita en el curso conocerá algunas herramientas que la ayudarán ejercer una ciudadanía responsable; entenderá que sus acciones impactan en sistemas más amplios y en la relación que tiene con otras personas. Conocerá, además de qué manera puede formar parte de una sociedad activa y participativa para ayudar a la solución de problemas sociales desde su área de influencia. (Vicerrectoría de Formación Integral, 2022, párr. 5)

Como se indica, por medio de este curso, la UDEM tiene como objetivo acercar a los estudiantes a las problemáticas sociales que les rodean, y motivarlos a ser agentes de cambio en su entorno como ciudadanos responsables y participativos.

Competencias del Curso

Por otra parte, en abril de 2020, con motivo de una transición institucional de educación por objetivos a educación por competencias, la UDEM estableció una serie de competencias transversales ligadas a todos los cursos académicos y formativos que ofrece la universidad (Universidad de Monterrey, 2020). A partir de dicho cambio, al curso META adoptó las competencias transversales “Humanística social y cívica” y “Globalización digital”. Con la transición a competencias aún en proceso, el curso META tiene como principal objetivo el desarrollo de estas competencias en los estudiantes que cursan la materia, mismas que definen actualmente al curso.

A continuación, se presenta la descripción de ambas competencias transversales. Adicional a su definición, la Tabla 1 presenta los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que componen a cada una de estas competencias:

Humanística social y cívica: alguien que replantea los retos de las sociedades actuales con una visión humanista y que se compromete en la construcción de un mundo más justo y sustentable [...] Globalización digital: aquel que interactúa con empatía y respeto en entornos digitales para resolver retos globales con conocimiento, manejo de nuevas tecnologías y aprecio hacia las diversas realidades culturales. (Universidad de Monterrey, 2020, p. 2)

En resumen, a través del desarrollo de ambas competencias en el curso META, los estudiantes UDEM son introducidos a un mundo globalizado en el que se convierten en protagonistas del cambio, mismo que se requiere para enfrentar las problemáticas de la sociedad actual.

El presente documento cuenta con 4 apartados. Inicialmente se aborda el problema de estudio, incluyendo antecedentes y justificación del mismo, así como los objetivos y preguntas de investigación. En segundo lugar, se presenta el marco teórico-conceptual, compuesto por teorías de psicopedagogía humanista, psicopedagogía constructivista sociocultural, y DIE. Posteriormente, se plantea el diseño metodológico basado en investigación-acción, donde se explica el proceso llevado a cabo para la construcción de la propuesta didáctica. Y, por último, se presenta un apartado de conclusiones/recomendaciones a partir del trabajo empírico.

Tabla 1

Desglose de competencias transversales META

Competencia	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Valores
Humanística social y cívica	Planear soluciones a problemas sociales, económicos y ambientales actuales.	Proponer proyectos basados en criterios humanísticos para la resolución de problemas.	Mostrar interés, sentido crítico y empatía para lograr una transformación social.	Demostrar a través de la vivencia de la integridad la importancia del trabajo en comunidad.
Globalización digital	Identificar los elementos y aportaciones culturales que enriquecen a la sociedad.	Contribuir en proyectos con personas de otra cultura en entornos digitales.	Mostrar disposición y aprecio por personas de otras culturas para colaborar en la solución de problemas.	Demostrar apertura, y respeto hacia la diversidad cultural en entornos digitales.

Nota. Elaboración propia. Contenido de la tabla, Universidad de Monterrey (2020).

Problema

La problemática que se observa es la falta de involucramiento e interés por parte de los estudiantes del curso META en su formación como ciudadanos responsables a través de la materia. Así mismo, existe un desaprovechamiento de las herramientas digitales al alcance del profesor para conectar con los estudiantes a través de experiencias donde sus emociones y sus conocimientos sirvan como motivadores para el aprendizaje.

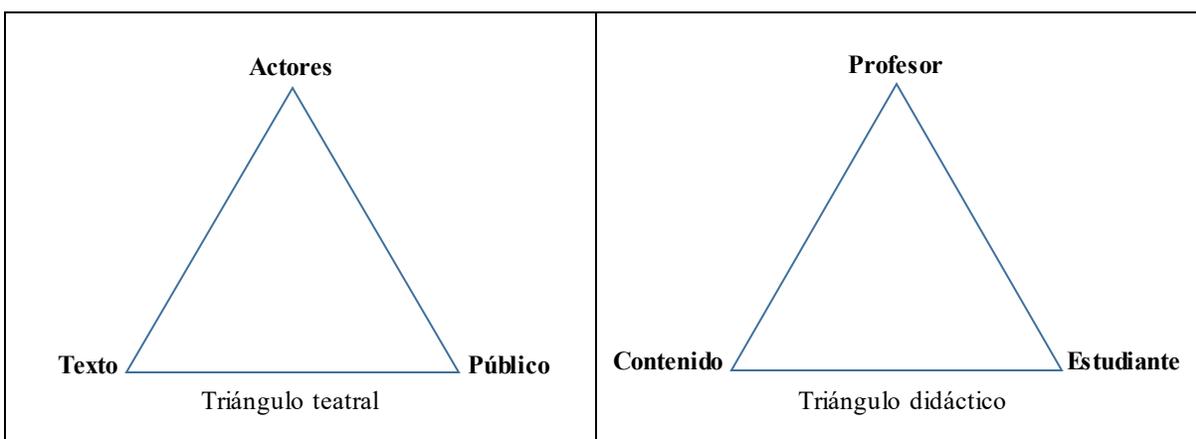
Para un mayor entendimiento del problema educativo que se presenta, se retoman los orígenes del drama en el teatro. Existe un paralelo entre el triángulo teatral y el triángulo didáctico (Figura 2).

El entrelace de ambos triángulos conecta al *texto* con el contenido del curso; a los *actores*, con el profesor y a los estudiantes, quienes interactúan entre sí a través del diálogo para construir aprendizajes; y, por otra parte, el *público*, es decir, la sociedad que espera ser transformada por

los estudiantes que actualmente se están formando. Lamentablemente, la participación de los estudiantes en META se asemeja más a la pasividad de un público que a la actividad de los actores, reflejándose en un desinterés por la materia, provocada por la educación tradicional con que el curso está diseñado.

Figura 2

Similitudes entre triángulo teatral y triángulo didáctico

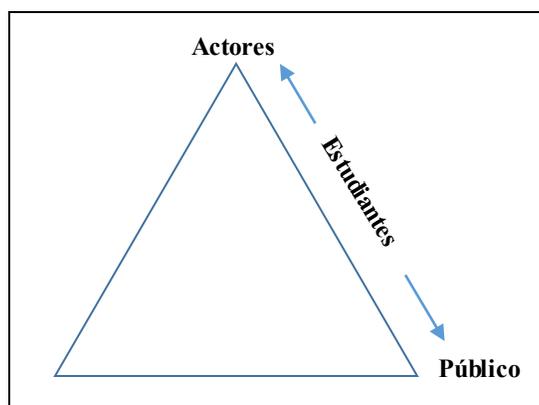


Nota. Elaboración propia.

Ante esto, el reto es desarrollar nuevas técnicas didácticas que motiven a los estudiantes a convertirse de un público pasivo a actores activos de su propio aprendizaje. A través de fusionar el triángulo teatral y el triángulo didáctico, se pretende ofrecer a los estudiantes experiencias dramáticas que produzcan en ellos mayores niveles de atención, interacción e involucramiento en el aula, llevándoles a un aprendizaje más significativo. Esta fusión de triángulos se da a través de la asociación del texto teatral con el contenido educativo, el actor con el profesor, y los estudiantes tanto con el público como con los actores (Figura 3). Esta dualidad de público-actor, Bolton (1980) la expresa de la siguiente manera: “cuando [jóvenes] se encuentran en un estado de invención, jugando entre ellos [...] ellos son agentes, así como destinatarios de la experiencia” (p. 70).

Figura 3

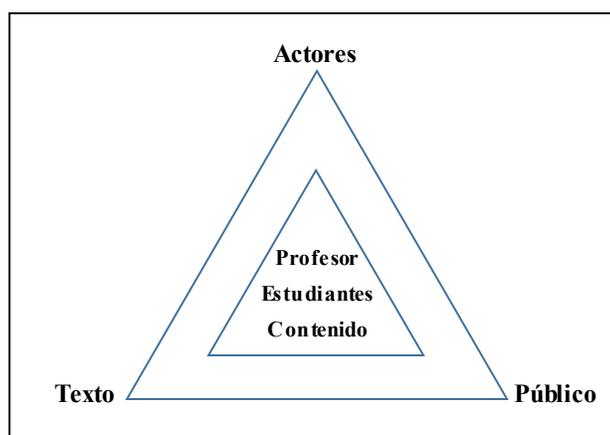
Rol de los estudiantes en el triángulo teatral



Nota. Elaboración propia.

Figura 4

Fusión de triángulo teatral y triángulo didáctico



Nota. Elaboración propia.

El alumno como actor se vuelve parte del diálogo educativo, al traer sus conocimientos previos, sus emociones y su personalidad al acto educativo, de la misma manera que en la innovación tespiana el diálogo se creó a partir de la conversación entre el protagonista y corifeo (Álvarez, 2019; Montano, 2019). El alumno como actor es el protagonista de su propio aprendizaje. Por otra parte, el alumno como público tiene la tarea de observarse y analizarse a sí

mismo a través de las experiencias de aprendizaje vividas en clase, llevando el rol de público de algo pasivo a algo activo. Se busca atender la falta de involucramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la materia META a través de la exploración del triángulo teatral como una capa del triángulo didáctico (Figura 4).

Diagnóstico

Con el fin de focalizar la problemática que aborda el proyecto, y enmarcarla dentro de la experiencia que viven los estudiantes que cursan META, y los profesores que la imparten, durante el mes de octubre del semestre Otoño 2021 (agosto-diciembre 2021) se aplicó una encuesta diagnóstica a 300 estudiantes que han cursado o están cursando actualmente la materia, y se entrevistó a 7 profesores que imparten el curso.

La encuesta se aplicó a través de la plataforma Google Forms, y las entrevistas fueron realizadas de manera presencial y en línea con los profesores seleccionados. A continuación, se presenta un resumen de los resultados obtenidos.

Percepción de los Estudiantes

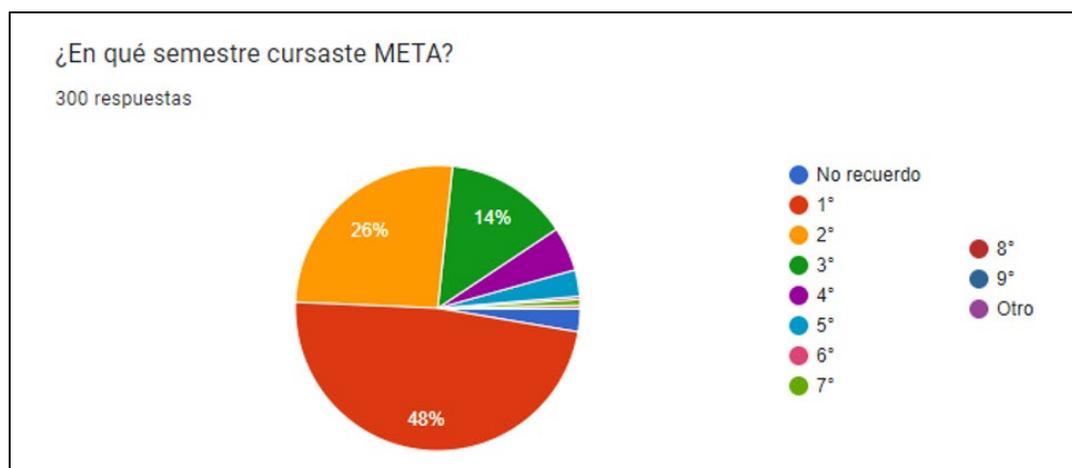
La muestra de personas encuestadas es de 300 estudiantes de nivel superior, y está conformada por estudiantes de los 47 programas académicos que ofrece la UDEM. Entre los estudiantes encuestados, destacan en número los alumnos de las carreras de médico cirujano partero (20%), ingeniería industrial y de sistemas (8.3%), e ingeniería en gestión empresarial (6%).

Los estudiantes encuestados actualmente cursan diversos semestres, resaltando aquellos se encuentran en 3er semestre (37.7%), 5to semestre (23.3%) y 7mo semestre (15%). Por otra parte, su edad se encuentra entre 16 y 27 años, con una edad promedio de 20 años, mientras que el género de los estudiantes se distribuye en 62.7% femenino y 37.3% masculino.

Como información adicional (Figura 5), el 74% de los estudiantes encuestados cursaron META durante su 1er año² en la UDEM (suma de los estudiantes que cursaron la materia en 1er semestre (48%) y en 2do semestre (26%)), el 14% cursaron la materia en 3er semestre, mientras que el resto en semestre posteriores.

Figura 5

Semestres en que los estudiantes cursan META



Nota. Elaboración propia.

Se invitó a los estudiantes a plasmar en pocas palabras qué es lo primero que piensan cuando se les pregunta por META. La encuesta reveló, en orden de frecuencia, que los alumnos principalmente piensan en palabras como temas actuales, ayudar, sociedad, ambiente, noticias, actividades, y aprendizaje. Con un menor número de frecuencia entre las ideas compartidas, salen a relucir algunos de los temas del curso, como interculturalidad e integridad. Así mismo, resaltan palabras de connotación positiva como divertido, convivir, platicar, interesante, buena, personas, y paz. Por otra parte, algunas palabras con connotación negativa son de relleno, aburrida, tediosa y obligatoria.

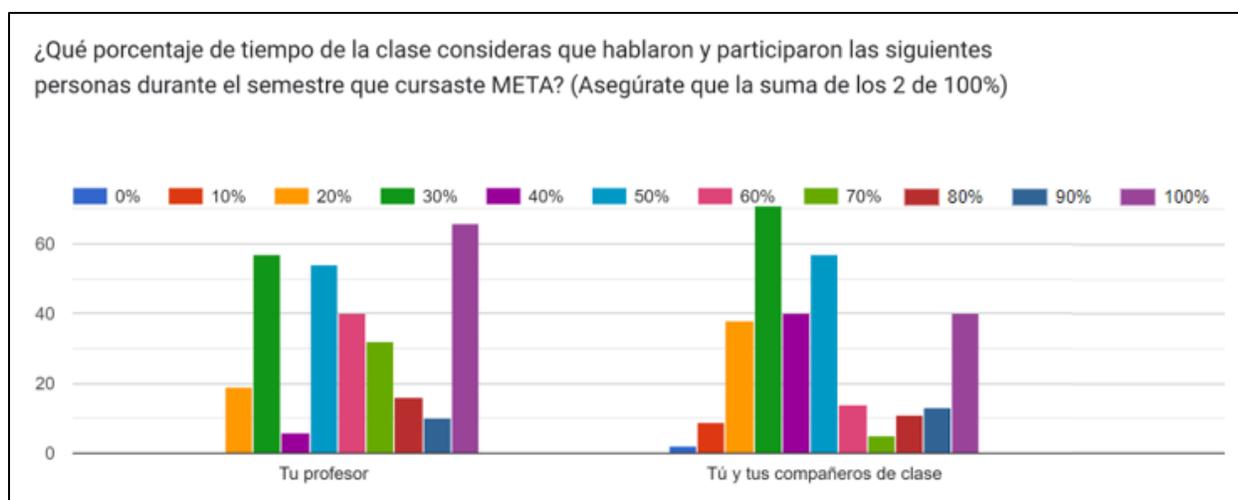
² Idealmente se busca que los estudiantes cursen META durante su 1er año en la UDEM, es decir, en su 1er o 2do semestre de carrera.

En la misma encuesta se invitó a los estudiantes a describir en un enunciado qué aprendieron en el curso META. Lo expresado muestra que los alumnos aprendieron a “servir a los demás”, a “informarse de lo que pasa en el mundo”, a “identificar los problemas sociales de su país y del mundo”, a “cuidar el planeta”, a “conocer culturas y perspectivas diferentes”, a “reconocer su rol como ser humano”, a “ser mejor ciudadano”, y a “convivir con otros”. Así mismo, señalan el desarrollo de empatía, valores, consciencia, y pensamiento crítico, así como la habilidad de trabajar en equipo.

Con relación a la distribución de la participación en clase, los estudiantes encuestados señalaron que el profesor habla un 56.5% del tiempo de clase durante el semestre, mientras que los ellos sólo un 43.5% (Figura 6).

Figura 6

Participación de profesor vs. alumnos (percepción alumnos)

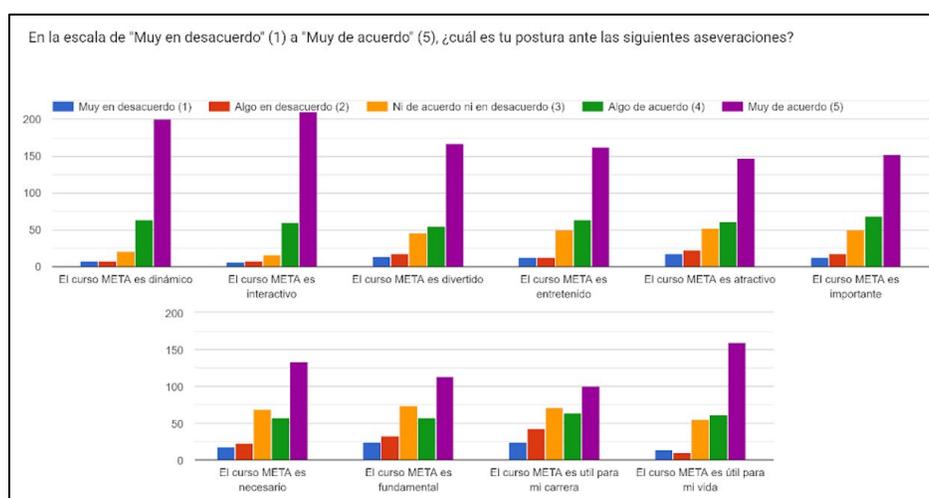


Nota. Elaboración propia.

En la escala³ de muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5), los estudiantes calificaron diversas aseveraciones acerca del curso META (Figura 7). Completando la frase “el curso META es, a continuación, se presenta la calificación promedio para cada una de dichas aseveraciones: el curso META es dinámico (4.5), interactivo (4.5), divertido (4.1), entretenido (4.2), atractivo (4.0), importante (4.1), necesario (3.9), fundamental (3.7), útil para mi carrera (3.6), y útil para mi vida (4.1).

Figura 7

Postura de alumnos para con el curso META



Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, el 55.3% de los estudiantes encuestados admiten haber realizado tarea de otra materia durante sus clases de META, y el 67% de consideran al curso como una “materia de relleno”.

Entre lo que más les gusta a los estudiantes acerca del curso META se encuentra la interacción que tienen con otros estudiantes, el dinamismo de las sesiones, los temas abordados y el diálogo que se genera en torno a ellos, la actividad comunitaria realizada, las actividades de

³ Escala: muy en desacuerdo (1); algo en desacuerdo (2); ni de acuerdo ni en desacuerdo (3); algo de acuerdo (4); a muy de acuerdo (5).

clase, los compañeros de aula, y el ambiente del salón. Por otra parte, salen a relucir aspectos como la pasión del profesor por impartir la clase, así como sus estrategias de enseñanza, la participación y los debates grupales, la diversidad de estudiantes de distintas carreras.

Entre lo que menos les gusta a los estudiantes acerca del curso META se encuentra la duración del curso⁴, que cursaron la materia en línea y no de manera presencial, la excesiva cantidad de tareas laboriosas, el horario de clases (o muy temprano o muy tarde), y cómo se impartían los temas del curso. Así mismo, resaltan aspectos como lo pesada que es la actividad comunitaria grupal, que el curso es tedioso, los temas son repetitivos, la gran cantidad de actividades y su exigencia, la obligatoriedad de la participación en clase, y el desempeño del profesor.

De manera general, se preguntó a los estudiantes, en la escala de pésimo (0) a excelente (10), de acuerdo al impacto que el curso META tuvo en su desarrollo personal, cómo lo calificarían (Figura 8). Como resultado, META promedia un 8.14, tendiendo a la zona de excelente. Así mismo, se preguntó a los estudiantes, en la escala de nada factible (0) a muy factible (10), qué tan factible es que recomienden el curso META a un amigo o un compañero (Figura 9). El promedio de recomendación es de 7.98, tendiendo a muy factible.

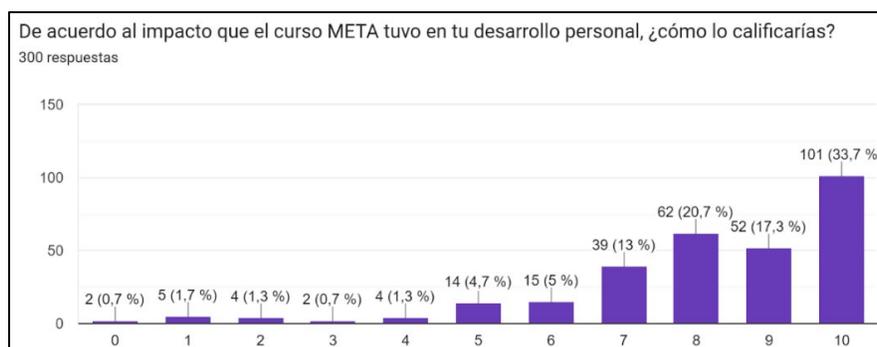
Algunas razones por las que los alumnos sí recomiendan el curso son que la pasan bien, aprenden cosas nuevas, les ayuda a desarrollarse como persona, conocen gente nueva, se informan de lo que pasa en el mundo, les permite servir a los demás, y que es un curso relajante. Así mismo, promueven el curso, pero específicamente con el profesor que se los impartió. Por otro lado, reconocen lo interesante de los temas, y lo valioso del diálogo entre compañeros como

⁴ Duración del curso: 3 horas semanales, las cuales se ofrecen con 1 frecuencia de clase de 3 horas (miércoles), o con 2 frecuencias de 1 hora y media (lunes y jueves; martes y viernes).

elementos distintivos del curso. Quienes promocionan el curso lo consideran fácil y dinámico, y como una materia que les ayuda a subir su promedio de calificaciones.

Figura 8

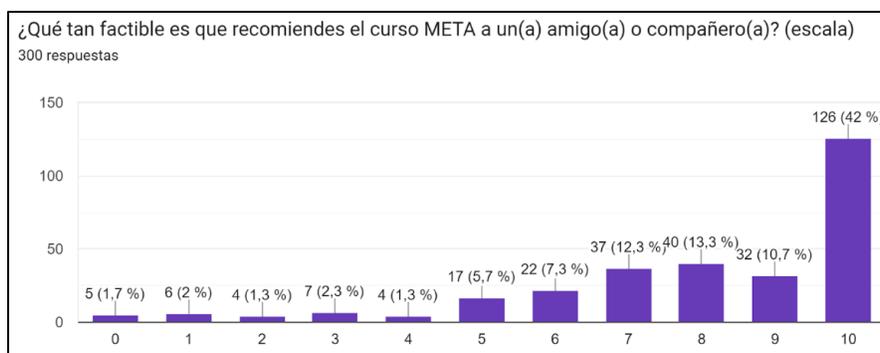
Impacto del curso META en el desarrollo personal de los estudiantes



Nota. Elaboración propia.

Figura 9

Factibilidad de recomendación del curso META



Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, las principales razones por las que los alumnos no recomiendan el curso META es debido a que lo consideran innecesario y aburrido. Así mismo, la ven como una materia de relleno, que les quita tiempo, que no es significativa, y que no les resulta útil ni para su vida, ni para su carrera profesional. Con relación a sus motivos de por qué no promueven el curso META, la mayoría de los estudiantes encuestados prefieren no opinar al respecto.

Percepción de los Profesores

Para conocer la perspectiva de los profesores con relación al curso META, se entrevistó a 7 profesores (4 hombres, 3 mujeres) que han trabajado en la UDEM en un rango de 2 a 28 años (11 años en promedio), de los cuales han impartido el curso META entre 3 y 7 años (5 años en promedio).

Los profesores se han sentido contentos, a gusto y enriquecidos impartiendo el curso META. Algunos comentarios que respaldan lo anterior son: “me siento muy cómodo, es agradable, la clase es muy espontánea”, “es una oportunidad para perfeccionarme como docente”, y “me gusta mucho, a pesar de que trabajo fuera y aunque paguen poco”. Comentan que, a lo largo de sus años de dar la materia, han podido formarse como profesores, modificando algunas prácticas y mejorando en el proceso. Así mismo, atribuyen el estado emocional en el que actualmente se encuentran al regreso al campus (posterior al confinamiento por motivo de la pandemia de COVID-19), lo cual les ha permitido reconectar y empatizar de manera más personal con los estudiantes, cosa que les ayuda a ofrecer sesiones más adaptadas a las necesidades de sus alumnos.

Por otra parte, los profesores entrevistados describen su estilo de enseñanza como abierto, libre, dinámico, creativo e improvisado, señalando que siempre buscan conocer a los estudiantes y sus intereses, o en sus propias palabras “sentir al grupo”. De acuerdo a lo comentado por los profesores, con esta libertad en su enseñanza, lo que buscan es involucrar más a los alumnos a través de un diálogo fluido y participativo, adecuando el curso al estudiante, pues declaran que en todo grupo existen estudiantes extrovertidos e introvertidos, y que el curso “favorece al extrovertido”. Los profesores son conscientes de que el curso promueve sesiones dinámicas, por lo tanto, con el afán de darle ese dinamismo a sus clases terminan improvisando, es decir,

adaptando actividades y contenidos, o creando nuevas. Reconocen que en ocasiones la improvisación no les funciona.

Algunos de los retos más grandes a los que los profesores se han enfrentado impartiendo el curso META son ofrecer la materia en línea durante la pandemia del COVID-19, y mantener la atención e interés de los estudiantes en la clase presencial. Esto último lo atribuyen a la gran cantidad de estudiantes que existe por grupo (entre 24 y 30 estudiantes), la oferta de horarios complicados de clase (o muy temprano [7:00 am] o muy tarde [5:30 pm]), el aburrimiento que puede llegar a generar las dinámicas de clase o la materia, la poca interacción que los estudiantes tienen entre ellos al trabajar en equipos con personas que no conocen, y la existencia de asientos con ruedas en el aula, las cuales propician que los estudiantes se muevan y giren para formar círculos con sus compañeros, provocando que hablen entre ellos y se distraigan en cosas ajenas al curso. Los profesores describen a los estudiantes de los grupos retadores como cerrados, desinteresados y abusadores de confianza.

Los retos anteriormente mencionados han sido enfrentados por los profesores de distintas formas, siendo el común denominador el cambio de estrategia de enseñanza y de control de grupo. Por una parte, algunos profesores dan mayor paso a la flexibilidad, al dinamismo, se adaptan a sus estudiantes, manteniendo una constante comunicación con ellos, y crean un ambiente agradable de aprendizaje en el aula. Por otro lado, algunos profesores suelen volverse más estrictos, disciplinarios, estableciendo reglas, pautas y castigos a los estudiantes, incluso aplicándoles exámenes para corroborar que hayan puesto atención. Los profesores que tienen este acercamiento describen a los estudiantes como irrespetuosos y flojos. Uno de los profesores señaló que utiliza el sarcasmo para llamar la atención de sus estudiantes.

Tomando en consideración las opiniones de los profesores, el curso META ideal para ellos incluiría los siguientes elementos:

- Más actividades experienciales
- Más actividades fuera del aula y de la universidad
- Participación activa del 100% de los estudiantes
- Atención plena de los estudiantes durante la clase
- Ambiente de integración del grupo
- Visitas de expertos al aula
- Actividades colaborativas con otros grupos de META y de otras materias
- Una versión del curso en la que se pueda viajar por el mundo para conocer personas, comunidades y sus problemas
- Enseñanza transversal de los temas
- Adaptado a la edad, carrera profesional y situación particular de los estudiantes

Por otra parte, los profesores entrevistados declaran que actualmente utilizan el material original de META proporcionado por la coordinación del curso, pero no de forma absoluta. Ellos comentan que han realizado diversas adecuaciones como: agregar videos, cambiar el orden de los temas, incluir visitas de expertos al aula, y cambiar la estética y el diseño de las presentaciones de clase. Los profesores mencionan que utilizan el material como una guía o como una herramienta que pueden decidir si utilizar o no de acuerdo a lo que observan en la dinámica de grupo.

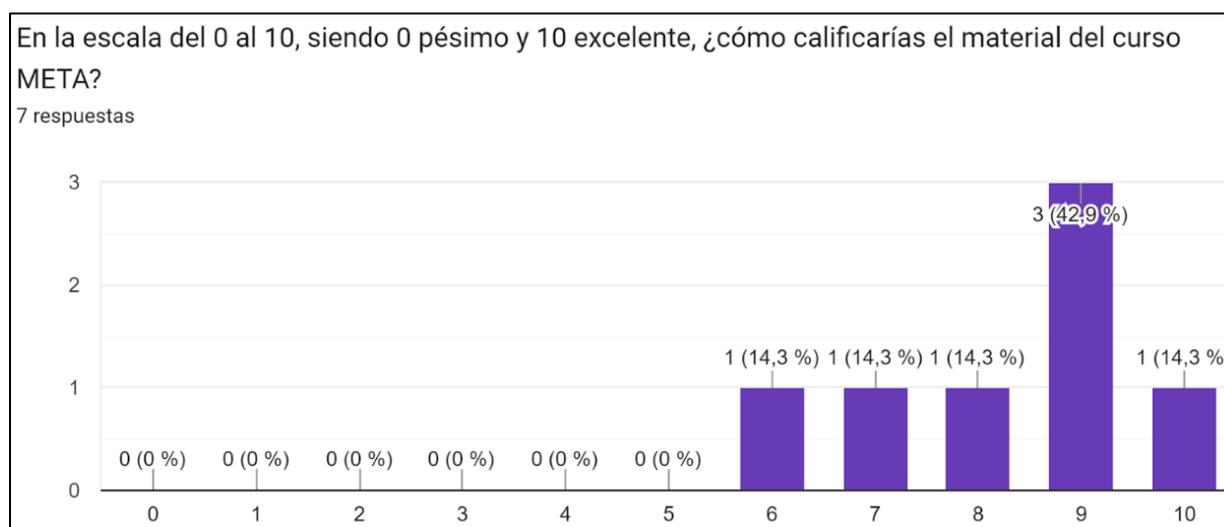
Algunos profesores comentaron que utilizan material de semestres pasados que les fueron de utilidad pero que actualmente no forma parte del material oficial del curso. Incluso, algunos mencionan que ellos mismos desarrollan su propio material para la clase, utilizándolo a prueba y error. Con relación a esto, sale a relucir la frase de uno de ellos quien comenta que a su clase llega con un “buffet de enseñanza”, es decir, con una variedad de estrategias docentes para educar.

Con relación a los estudiantes, los profesores reconocen que, al utilizar el material original del curso, los alumnos se observan aburridos y distraídos, lo cual atribuyen a la gran cantidad de contenidos expositivos por parte del profesor, presentados en diapositivas con demasiado texto. Algunos profesores reconocen que el material cuenta con elementos muy buenos, sin embargo, un profesor comenta que “los estudiantes no quieren las presentaciones de PowerPoint; el material debe ser un detonador de conversación únicamente”.

En resumen, en la escala del 0 al 10, siendo 0 pésimo y 10 excelente, los profesores califican el material original del curso con un promedio de 8.28 (Figura 10). Esta calificación se debe a que los profesores consideran que el curso puede estar más actualizado, más aterrizado a la realidad, con mejores elementos visuales, y con menos información. Comentan que “el curso por sí solo no ayuda a mantener la atención del grupo”.

Figura 10

Calificación del material del curso



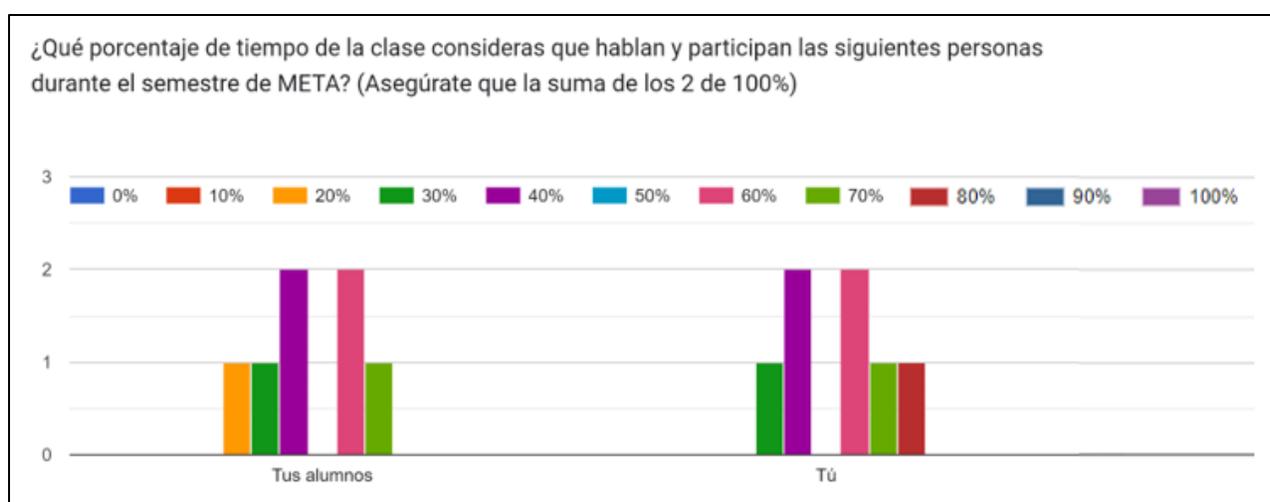
Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, los profesores entrevistados estiman que, durante el semestre, ellos hablan y participan en clase un 54% del tiempo, mientras que sus alumnos el restante 46% (Figura 11).

A pesar de ser un porcentaje muy equilibrado, el hecho de que los profesores reconozcan que hablan más que sus alumnos se debe a que por el excesivo contenido del curso, no queda suficiente tiempo para que los estudiantes compartan sus ideas, además de que los grupos de estudiantes son numerosos. Los profesores han observado que cuando ellos hablan mucho tiempo los estudiantes se aburren y no atienden la clase.

Figura 11

Participación de profesor vs. alumnos (percepción profesores)



Nota. Elaboración propia.

Por último, los profesores comentan que si pudieran mejorar el curso original de META propondrían dar más importancia a ciertos temas de su interés, cambiar el orden de los temas, adaptar las actividades a la edad y realidad de los estudiantes, priorizar metodologías de carácter experiencial, incluir material más interactivo, retomar algunas actividades y dinámicas utilizadas en semestres pasados del curso, mejorar la dosificación del curso (reducir la cantidad de contenido), traer invitados al aula, y colaborar entre docentes de la misma y otras unidades de aprendizaje.

Antecedentes

En respuesta a la problemática presentada, el siguiente apartado aborda los orígenes del DIE, sus principales herramientas y promotores. Así mismo, se presenta un resumen con información de diversos estudios realizados en los últimos 10 años en torno al tema. Esta amplia panorámica de precedentes busca establecer un punto de partida para el diseño de la presente propuesta de innovación educativa.

DIE Británico

El DIE británico cuenta con dos precursores: Harriet Finlay-Johnson y Caldwell Cook. Por un lado, Finlay-Johnson (citada en Parr, 2018) expone una forma de trabajar con niños, permitiéndoles crear sus propias obras y aprender a partir de ellas. Propone dejar que los alumnos aprendan unos de otros, y ve al maestro como un facilitador del grupo y como un igual a los alumnos. Por otra parte, Cook (citado en Aldrich & Gordon, 1989) propone el juego como la forma natural de estudio de los jóvenes, argumentando que aprenden más haciendo, que leyendo o escuchando.

Otro precursor del DIE en Gran Bretaña es Peter Slade. En sus escritos, Slade (citado en Jackson, 1990) señala una distinción entre los términos drama y teatro, refiriéndose al primero como una expresión de crecimiento y desarrollo, ligada al juego y conectada con el deseo humano de imaginar y crear; y el segundo al acto orquestado de una producción teatral.

Por su parte, Way (citado en Croft, 2021), nota que traer al niño al espacio del teatro lo saca de su contexto educativo, por lo que propone llevar el teatro a las escuelas. En su trabajo, Way resalta la importancia de la participación de la audiencia (Croft, 2021).

Way también explora la incorporación del drama como herramienta educativa en el aula. El autor hace alusión al drama como una experiencia inmersiva: “todo lo que el drama hace es tomar una ilustración bidimensional y convertirla en una iluminación tridimensional” (Dillon &

Way, 1981, p. 357). El autor pone como ejemplo de esto la diferencia entre aprender acerca de la ceguera con una clase tradicional en donde se explique lo que es, a la experiencia de simplemente cerrar los ojos e intentar salir de una habitación sin poder ver. Distingue a una experiencia como más inmersiva que la otra.

Otra reconocida exponente británica del DIE es Dorothy Heathcote, quien entre las décadas de 1970 y 1980 desarrolló estrategias educativas basadas en drama, las cuales colocaban a los alumnos en diversos contextos ficticios para el aprendizaje por medio de la interacción, la imaginación, la indagación dramática y la reflexión.

Su más grande contribución es el enfoque educativo conocido como Manto del experto (MOE, por sus siglas en inglés: *Mantle of the Expert*), el cual consiste en presentar, desde un contexto ficticio, una comisión de parte de un cliente a un grupo de expertos (los alumnos), sirviendo este escenario como excusa para el aprendizaje del currículo escolar. Heathcote (citada en Taylor, 2016b) planteaba que tratar al niño como experto en un contexto dramático, le invita a desarrollar confianza, responsabilidad, criterios para la toma de decisiones y resolución de problemas. Con MOE, los alumnos se ven motivados a obtener nuevos conocimientos, a mejorar su conducta y a tener una vinculación empática con su educación.

Heathcote (1983) contempla al maestro y al alumno como colaboradores, alejando al maestro de la figura de poseedor de conocimiento. Con relación a esto, esta técnica requiere tanto de la participación activa del alumno, como la del maestro. A la participación del profesor dentro de contextos imaginarios para el aprendizaje, Heathcote (1983) le denomina *maestro en rol*. Ella argumenta que, a través de experiencias dramáticas en colaboración con el maestro y sus compañeros de clase, el alumno puede descubrir nuevos aprendizajes de manera vivencial. Así mismo, Heathcote (1983) define al maestro como un creador de experiencias, responsable de

guiar y acompañar al estudiante en una experiencia dramática que le permita aprender en el aquí y ahora.

El DIE que Heathcote propone, sumerge al alumno en una experiencia de aprendizaje individual y colectiva, donde los errores son permitidos con el fin de aprender de ellos. De acuerdo con Taylor (2016b), al trabajar desde un contexto ficticio, existe la posibilidad de “pausa[r], rebobina[r], y repeti[r]” las experiencias vividas por los estudiantes, “dándoles la oportunidad de explicar alternativas, cometer errores, y corregir las cosas” (párr. 5).

Por otra parte, se destaca también el trabajo de Gavin Bolton, quien desarrolló teorías y prácticas en torno al drama como instrumento didáctico en la educación. Bolton (citado en Tsiaras, s.f.) cree que, “cuando el drama es el compartir de una situación dramática en grupo es más poderoso que cualquier otro medio en educación para alcanzar los objetivos pedagógicos” (párr. 19).

Bolton (1980) definió 3 modalidades de comportamientos que toda persona experimenta a la hora de formar parte de una actividad de carácter dramático:

- Juego dramático: modalidad orientada a procesos, de carácter lúdico, experiencial, espontáneo, no repetitivo, interno; modifica lo que ya se sabe
- Actuación: modalidad orientada a interpretación, de carácter demostrativo, estructurado, repetitivo, externo; clarifica lo que ya se sabe
- Ejercicio dramático: modalidad orientada a habilidad, de carácter fortalecedor, acentuador, ejercitador, de apoyo; refuerza lo que ya se sabe

Bolton (1980) argumenta que, la recompensa educativa proviene del proceso dramático (el juego), y no del producto (la actuación). Considera que el aprendizaje se da en el proceso de reflexión que ocurre durante y después de la vivencia dramática, siendo los participantes tanto agentes como destinatarios de la experiencia. Tsiaras (s.f.) comenta acerca del diálogo al que

Bolton se refiere: “es un enganche emocional con algo fuera de uno mismo, filtrado a través de la invención que tiene un potencial poderoso de aprendizaje” (párr. 19).

Por otra parte, Tsiaras (s.f), resalta el importante papel de las modalidades de comportamiento dramático de Bolton en el desarrollo del aprendizaje y la experiencia social de las personas sin importar su edad.

DIE en los Últimos 10 Años

En los últimos 10 años, a lo largo del mundo, se ha utilizado el DIE en diversos niveles de estudio para la enseñanza de distintas materias, disciplinas y áreas, entre las que se encuentran Primera Lengua, Segunda lengua, Historia, Matemáticas, Desarrollo personal, Sostenibilidad, Ciencias naturales, Pensamiento crítico, Escritura, Literatura, Educación emocional y Educación especial (Ragnarsdóttir & Björnsson, 2021; García-Matheus, 2020; McDonnell, 2020; Valencia, 2019; Alcalá, 2017; García *et al.* 2017; González, 2015; Papavassiliou & Zourna, 2015; Stathopoulou *et al.*, 2015; Bergera, 2015; Cahisa, 2013; Hernández, 2013; Onieva, 2011). De acuerdo a la investigación realizada, en México sólo se encontraron artículos relacionados con la aplicación de DIE en las materias de Primera lengua (español) e Historia, ambas en educación básica.

En resumen, las principales herramientas utilizadas en los últimos 10 años a través del DIE son narraciones, dramatizaciones, juegos de rol, improvisaciones, creación de contextos imaginarios, ejercicios dramáticos, creación de personajes, maestro en rol, y MOE. Como resultado de estas prácticas, los autores han observado en sus estudiantes una mayor participación y motivación por el aprendizaje, mayor confianza para expresarse, el desarrollo de la creatividad, de habilidades de socialización y colaboración entre pares, mejor comprensión de los conceptos asociados al área de estudios, un desarrollo emocional y psicológico, así como un desarrollo cognitivo e integral.

Justificación

La UDEM se rige bajo un modelo educativo que contempla 2 áreas: un plan académico y un modelo formativo. A través de este modelo se ofrece a los alumnos una formación integral que les invita a convertirse no sólo en excelentes profesionistas, sino también en extraordinarias personas. Basados en los principios institucionales UDEM (Humanismo, Apertura y Servicio), el acercamiento de la universidad a la educación se da a través de un modelo pedagógico que coloca al alumno en el centro de su desarrollo y aprendizaje. Por medio del aprendizaje activo, colaborativo y experiencial, los alumnos de la UDEM adquieren las herramientas y conocimientos necesarios para desempeñarse como profesionistas y como personas en un mundo globalizado y tecnológico (Universidad de Monterrey, 2021b).

Gracias a los avances en vacunación contra el COVID-19, se ha dado gradualmente en la UDEM el regreso al campus desde el semestre Otoño 2021 (agosto-diciembre), con la implementación de diversas modalidades de clase (presencial, en línea, híbrida, mixta, etcétera). En el caso del curso META, esta materia regresó en modalidad presencial a partir del semestre Otoño 2021 (agosto-diciembre).

Con este regreso a la presencialidad, la UDEM se encuentra en una etapa de transición educativa a un ritmo distinto al vivido en marzo 2020 cuando comenzó la pandemia. Es por esto que el presente proyecto busca ayudar a hacer de esta transición una donde los alumnos puedan volver a conectarse consigo mismos y con otros, a través de la vinculación de sus emociones y conocimientos por medio de experiencias dramáticas de aprendizaje.

Impacto Emocional y Social por la Pandemia

La pandemia del COVID-19 ocasionó afectaciones en la psique de los estudiantes mexicanos. Una encuesta realizada en 2020 a alumnos de la UDEM, reveló que durante el semestre Otoño 2020 (agosto-diciembre) 47% de los estudiantes encuestados presentaron

dificultades asociadas a salud mental entre las que destacan: trastorno de estrés postraumático, depresión, y ansiedad. Así mismo, los estudiantes enlistaron los problemas que han tenido que enfrentar a raíz de la pandemia, destacando estrés, problemas académicos, ansiedad o preocupación, problemas de concentración, entre otros (Figge *et al.*, s.f.).

Por su parte, Fernández (2021) refiere que las emociones que más han experimentado los estudiantes, a causa del confinamiento por la pandemia son ansiedad, estrés, encierro, tensión, enojo, así como sentimientos de tristeza, apatía, desánimo, depresión, fatiga, agotamiento, aburrimiento y pereza. El autor asocia estas últimas emociones al síndrome de fatiga crónica, el cual produce problemas de memorización y concentración en quienes lo padecen.

Por otra parte, en la educación en línea, las interacciones sociales espontáneas disminuyeron o hasta fueron eliminadas, debido al distanciamiento social que se vivió. Los encuentros espontáneos entre estudiantes dejaron de existir, y las pocas interacciones educativas entre alumnos, sin la presencia del maestro, fueron a través de las mismas clases en línea, en espacios de *breakout rooms* (salas de reunión) o en actividades de clase donde el maestro cedía el control de la sesión al grupo. Ante esto, Rodríguez *et al.* (2020) comentan que el distanciamiento social ha provocado aislamiento y soledad, así como estrés y ansiedad en estudiantes universitarios.

Transición a Educación por Competencias

Actualmente la UDEM se encuentra en transición de una educación por objetivos a una educación por competencias. En agosto de 2022 se dio inicio al proceso de capacitación a docentes a través de un curso en línea por medio de la plataforma Blackboard. En el curso se presentan las bases para dicho modelo educativo, basado en diversos autores, pero principalmente en el trabajo de Tobón (2006).

El autor define la educación por competencias como un enfoque educativo que busca desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes que les permitan enfrentar y resolver situaciones problemáticas en contextos reales (Tobón, 2006). En este enfoque, el aprendizaje se centra en el desarrollo de competencias, es decir, habilidades prácticas y aplicables en situaciones concretas, en lugar de simplemente la transmisión de conocimientos teóricos.

Tobón (2006) destaca que la educación por competencias implica un cambio en la forma de enseñar y de evaluar el aprendizaje, y requiere un enfoque más orientado a la práctica, en el que los estudiantes puedan aplicar lo que han aprendido en situaciones reales y recibir retroalimentación continua para mejorar su desempeño. Además, este enfoque se busca el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en el aspecto cognitivo sino también en su desarrollo personal y social.

Falta de Estudios Relacionados con DIE en México

A partir de la investigación de antecedentes, únicamente se encontraron 4 artículos (datados entre 2001 y 2017) relacionados con el uso de DIE en México. Las regiones del mundo en donde más uso de esta herramienta se encontró fueron Reino Unido, España, Grecia, Irlanda, Islandia, Alemania, Nueva Zelanda, Croacia e India (Ragnarsdóttir & Björnsson, 2021; McDonnell, 2020; Valencia, 2019; Alcalá, 2017; Papavassiliou & Zourna, 2015; Stathopoulou *et al.*, 2015; Bergera, 2015; Cahisa, 2013; Hernández, 2013; Onieva, 2011). En América, el principal país en utilizar este enfoque educativo es Estados Unidos (García-Matheus, 2020), mientras que, en Latinoamérica, países como Colombia y Chile (García *et al.* 2017; González, 2015) también presentan estudios relacionados al tema.

Soní (2016) considera que en México es necesario utilizar el DIE de manera sistemática para la enseñanza, pues ante los problemas sociales y políticos que enfrenta el país, introducir el

drama como herramienta pedagógica ayudará a que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico necesario para hacer frente a los retos de la sociedad actual.

Objetivos

Con base en lo anteriormente planteado, el objetivo general del proyecto es demostrar el potencial del DIE como herramienta didáctica catalizadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación ciudadana de estudiantes de nivel superior. A partir de este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Estimar los efectos en el aprendizaje de estudiantes de educación superior a través del uso de herramientas dramáticas
- Identificar las variables de educación humanista y sociocultural presentes en la formación ciudadana a través del uso del drama
- Analizar los procesos de aprendizaje del estudiante a través del uso del drama en la educación

Preguntas de Investigación

De acuerdo con el objetivo general planteado, la pregunta central del estudio es: ¿en qué medida es el DIE un buen catalizador de enseñanza y aprendizaje para la formación ciudadana de estudiantes de educación superior? Con relación a los objetivos específicos establecidos, las preguntas específicas de investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los alcances de aprendizaje a través del uso de herramientas dramáticas en estudiantes de educación superior?
- ¿Qué factores humanistas y socioculturales respaldan la incorporación del drama en la formación ciudadana de universitarios?
- ¿De qué manera se desarrollan los procesos de aprendizaje en los estudiantes de educación superior a partir del drama en la educación?

Marco Teórico-Conceptual

El presente marco teórico se compone de dos apartados: el primero aborda los paradigmas psicopedagógicos que sustentan el proyecto, y el segundo, expone las herramientas y teorías de drama en la educación que respaldan la metodología de innovación educativa a implementar.

Paradigmas Psicopedagógicos del Proyecto

Psicopedagogías Asociadas a la UDEM

La visión humanista de la UDEM se estableció con su fundación en 1969. Esto se dio a través de la iniciativa de cinco congregaciones católicas⁵ y un grupo de empresarios de la ciudad de Monterrey, quienes con su visión, y bajo la filosofía de colocar a la persona al centro de la educación, buscaron hacerle frente a los problemas sociales de la época (Universidad de Monterrey, 2022c). De acuerdo con el Informe anual UDEM 2020, “[...] la UDEM plasma el humanismo emanado de la Iglesia católica: es decir una cultura centrada en la humanización de todos y cada uno” (Universidad de Monterrey, 2021a, p. 7).

Con referencia este principio fundacional, Adler-Lomnitz y Sheinbaum (2010) mencionan que “la finalidad del esfuerzo educativo de la UDEM tiene por objeto y sujeto al hombre integral” (p. 41), es decir, al ser humano en su totalidad. Así mismo, las autoras reconocen la influencia del Concilio Vaticano II (1965) en la visión humanista de la UDEM, la cual indica que la sociedad humana debe renovarse, colocando al centro la totalidad del hombre: cuerpo, alma, corazón, conciencia, inteligencia y voluntad.

De esta declaración eclesial se fundamenta el humanismo de la UDEM, sin embargo, en relación al contexto educativo, existen diversas teorías que respaldan el enfoque centrado en la persona que propone la institución. Méndez (2008) resalta el reto que la UDEM tiene de cambiar

⁵ Las Hijas de María Inmaculada de Guadalupe, los Maristas, los Lasallistas, las Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado y las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús (Universidad de Monterrey, 2022c).

los aspectos cognitivos del estudiante a través de la transformación de su persona, ya que la institución no sólo busca formar excelentes profesionistas, sino que primero busca formar extraordinarias personas, capaces de transformarse a sí mismas (Universidad de Monterrey, 2022d). Esta tarea transformativa no la realiza el alumno de forma solitaria. De acuerdo con Mardones (1999), la UDEM contempla a sus profesores como “educadores parteras” (p. 1), es decir, docentes que acompañan a sus estudiantes en su desarrollo cognitivo. A partir de esta analogía, Mardones explica que, quienes sufren y gozan del *nacimiento* del aprendizaje son los alumnos, mientras que el profesor *induce el parto*, refiriéndose al rol facilitador del docente en contextos de educación humanista.

Con base en este fundamento, la UDEM establece dos características esenciales en su modelo pedagógico: una educación centrada en el alumno como persona, y una educación centrada en su aprendizaje (Universidad de Monterrey, 2022e). Con estos fundamentos la universidad reafirma su compromiso con el humanismo que le caracteriza, al partir del alumno para su labor educativa, colocándolo como centro y protagonista de su propia formación, y dotándole de un rol activo y autónomo en la construcción de su aprendizaje.

Sin embargo, incorporar el drama como herramienta educativa implica una experiencia de construcción social, misma que dista del enfoque humanista (centrado en la persona). Con relación a esta disyuntiva, Bolton (1984) argumenta en contra del humanismo en asociación al drama:

Se esperaría que [...] un enfoque centrado en el [alumno] y la autoexpresión serían los sellos distintivos de la enseñanza del drama [...] Descubriremos, sin embargo, que aún para los pioneros más “románticos” del drama, el centro de gravedad nunca ha descansado consistentemente en el [alumno]. (p. 6)

Por lo tanto, introducir el drama como herramienta pedagógica en una institución con bases humanistas, requiere de encontrar puntos de convergencia entre una educación de carácter social (mediada, con el apoyo de otros) y una centrada en el alumno (libre, autónoma). Es por esto que exponer el constructivismo sociocultural (perspectiva psicopedagógica inspirada en el amor de Lev Vygotsky por el teatro) es relevante para el presente proyecto. Este enfoque educativo aborda la mediación de la cultura, con el fin de que la persona construya su aprendizaje en sociedad.

Interesantemente, la UDEM reconoce el constructivismo sociocultural como parte esencial de su propuesta pedagógica. Para exponer lo anterior, Méndez (2008) cita a Vygotsky, quien argumenta que: “a través de *otros* llegamos a ser nosotros mismos” (Zaporózhets & Davydov, 2017a, p. 136). Basados en esta filosofía, la UDEM se convierte para el alumno en el otro, es decir, en el mediador, el puente o vehículo a través del cual éste se reconoce y se transforma como persona. Esta cita de Vygotsky se asemeja al lema de la universidad, “el hombre sólo se realiza al servicio del hombre” (Universidad de Monterrey, 2022b, párr. 5).

Con base en esto, Méndez (2008) menciona que “en la UDEM vemos la formación humanista del estudiante como una gran zona de desarrollo próximo” (p. 78), aludiendo al concepto vygotskyano, el cual implica para la institución un rol mediador de su visión humanista, la cual busca desarrollar en el alumno autonomía, motivación intrínseca, y el descubrimiento de sí mismo, conforme avanza en sus estudios.

Para lograr lo anterior, la institución plantea la vivencia del humanismo a través de un proceso que va de lo interpsicológico a lo intrapsicológico (Méndez, 2008). De acuerdo con este planteamiento, durante los primeros años de la universidad, se busca que el alumno adquiera los rasgos humanistas institucionales de manera social, es decir, guiado por el profesor (interpsicológico), con el fin de que, en las etapas finales de sus estudios, el alumno viva de

manera natural un aprendizaje autodirigido (intrapicológico). Este cambio se da como producto de la internalización y apropiación de herramientas educativas de carácter humanista. En este sentido, la UDEM se convierte en un “mediador del conocimiento [y] una estructura de acogida” (Méndez, 2008, pp. 74-75) para el alumno, es decir, en un espacio donde se orienta social y culturalmente, hasta que la persona alcance la autonomía que el humanismo propone.

De esta manera, la UDEM reformula la cita de Vygotsky, “a través de *otros* llegamos a ser nosotros” (Zaporózhets & Davydov, 2017b, p. 136), cambiando el *otros* por *nosotros*: “a través de *nosotros* llegamos a ser nosotros” (Méndez, 2008, p. 75). Gracias a la internalización del humanismo, la institución busca que el alumno se convierta en el “mediador de su propio aprendizaje” (Méndez, 2008, p. 75).

A partir de las psicopedagógicas que sustentan la labor educativa de la UDEM, se presentan los conceptos asociados a los enfoques educativos humanista y constructivista sociocultural, mismos que son de interés para elaboración del proyecto.

Psicopedagogía Humanista

En contextos educativos, el humanismo ofrece una perspectiva centrada en el alumno, quien se convierte en el punto de partida de su experiencia formativa, al considerar su totalidad como persona (intereses, afectos, necesidades, potencialidades, valores, etcétera). Este paradigma se distingue por su enfoque holista, flexible, abierto y vivencial, y por fomentar la autorrealización del alumno por medio del despliegue de su creatividad, originalidad e imaginación (Hernández, 1998). El fin último del humanismo en la educación es que el alumno se reconozca a sí mismo como persona única.

Bajo este enfoque, Rogers (1978) propone una “educación democrática centrada en la persona” (p. 34), es decir, una educación negociada entre profesor y estudiante, en donde la

responsabilidad del aprendizaje recae en el alumno, demandándole mayor iniciativa, autonomía y resolución en el alcance de sus objetivos de aprendizaje.

En este sentido, el humanismo describe al profesor como un guía, facilitador de recursos y promotor de experiencias significativas de aprendizaje, a través de las cuales el estudiante se dirige su propia construcción de aprendizajes. De acuerdo con Hernández (1998), en la educación humanista, el profesor debe “[permitir] que los alumnos aprendan” (p. 107), es decir, debe tomar un rol no directivo, y confiar que las cualidades de autodeterminación y autorrealización del alumno le llevarán a alcanzar sus propias metas educativas.

Uso de Contratos de Aprendizaje. En contextos de educación humanista, el alumno es quien define las acciones que lo llevarán a cumplir sus objetivos de aprendizaje. Es por esto que Rogers y Freiberg (1996) proponen el uso de contratos de aprendizaje como herramientas flexibles para la enseñanza. Hernández (1998) define el contrato de aprendizaje como una herramienta en la que los estudiantes establecen sus propios objetivos de aprendizaje, las actividades que llevarán a cabo para alcanzarlos, y los criterios con los que van a evaluar su desempeño. Este instrumento sirve como compromiso para su aprendizaje.

El contrato de aprendizaje permite al alumno tomar iniciativa en su formación, y ayuda al profesor a reconocer dicha iniciativa. En palabras de Hernández (1998) “el contrato es una especie de mediador” (p. 112) entre profesor y estudiante.

Para Rogers y Freiberg (1996), esta mediación se da a través de criterios de evaluación establecidos por ambas partes del contrato de aprendizaje, y del constante diálogo entre profesor y estudiante, mismo que permite al docente monitorear los avances del alumno. Además, argumentan que “los contratos pueden proporcionar actividades, motivación y refuerzo que ayuden a los estudiantes a alcanzar [sus] metas cognitivas” (Rogers & Freiberg, 1996, p. 223).

Rogers y Freiberg (1996) presentan una serie de estrategias centradas en la persona, entre las que se encuentran el juego de rol, el debate, los grupos cooperativos, y el descubrimiento guiado. De manera particular, el juego de rol, desde la perspectiva humanista, coloca al profesor en un papel semi-directivo/facilitador, muy similar al concepto de mediador propuesto por el constructivismo sociocultural. A través de dichas estrategias “el profesor y los estudiantes cooperan en el diseño de un entorno de aprendizaje positivo para la clase” (Rogers & Freiberg, 1996, p. 280).

Para lograr dicho efecto, un contrato de aprendizaje debe ser debidamente formulado. De acuerdo con Rogers y Freiberg (1996), algunos elementos básicos que debe de incluir son: (a) preguntas del tema a desarrollar, (b) tiempo de estudio que se invertirá, (c) duración de la tarea, (d) reuniones para presentar avances, (e) actividades a realizar, (f) forma en que se evaluará, (g) recursos a usar, y (h) firmas de profesor y estudiante.

El contrato de aprendizaje da seguridad al profesor en cuanto al cumplimiento del currículo escolar, y ofrece al estudiante libertad para definir sus propias acciones de aprendizaje. Sin embargo, la educación humanista no sólo impulsa a la iniciativa del estudiante en sus procesos de aprendizaje, sino que también llama a la autoevaluación de los mismos.

Uso de Autoevaluación. Como su nombre lo indica, la autoevaluación consiste en la valoración personal de los conocimientos, aptitudes y habilidades desarrolladas por la persona, y sirve como una herramienta para determinar el alcance de los objetivos de aprendizaje establecidos en un contrato de aprendizaje. Hernández (1998) defiende este tipo de evaluación argumentando que el alumno sabe mejor que nadie si aprendió o no. Rogers y Freiberg (1996) promueven esta herramienta como una oportunidad para la adquisición de responsabilidad por su aprendizaje en los alumnos, al llevarlos a definir sus propios objetivos, actividades y criterios de evaluación.

Aunque pareciera que el uso de la autoevaluación representa una injerencia nula por parte del profesor sobre la forma en que el alumno se evalúa, la realidad es que los criterios de evaluación que el alumno elija pueden ser influenciados por el profesor y por sus compañeros de clase. Es decisión del alumno utilizar o no dichos criterios, o en su caso adaptarlos a su autoevaluación.

Por otra parte, la autoevaluación es una herramienta necesaria para el descubrimiento personal. Rogers (1978) destaca que “el uso de la autoevaluación como recurso fomenta en los alumnos la creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos” (p. 46).

Psicopedagogía Constructivista Sociocultural

Este apartado presenta las teorías que fundamentan el carácter social del proyecto. La fuente principal es la obra del psicólogo Lev Vygotsky, quien en la década de 1920 observó una fuerte conexión entre la psicología y la pedagogía. A través de ambas ciencias, Vygotsky deseaba transformar la manera en que se enseñaba en su país, Rusia. En este sentido, el trabajo que desarrolló se vio grandemente influenciado por su formación social y humana (en especial, su interés por la literatura y el teatro), y el predominante socialismo de su época (Hernández, 1998). A continuación, se presentan las teorías de Vygotsky pertinentes a este proyecto.

Funciones Psicológicas Superiores. Para comprender la obra de Vygotsky es importante partir del concepto de funciones psicológicas, las cuales se describen como todas aquellas actividades cognitivas y conscientes que el ser humano realiza para controlar y dirigir su comportamiento. El teórico divide estas funciones en dos tipos: elementales y superiores. Por funciones psicológicas elementales se refiere a aquellas que dependen de estímulos del ambiente (ajenas a la persona), mientras que las funciones psicológicas superiores son aquellas que se dan a partir de estímulos autogenerados, es decir, estímulos auxiliares que la persona ha internalizado gracias a su interacción social (Cole *et al.*, 1978).

Vygotsky se enfoca especialmente en el estudio de las funciones psicológicas superiores, y respalda su teoría en torno a ellas con el método de doble estimulación, el cual describe la apropiación de un estímulo A, a partir de un estímulo B. Éste método representa un proceso de mediación en el desarrollo de dichas funciones (Cole *et al.*, 1978). Como ejemplo de esto, se tiene el desarrollo del lenguaje interior (capacidad de hablar con uno mismo en la mente), el cual es una interiorización del diálogo que el individuo tiene con otras personas. En otras palabras, el ser humano aprende a dialogar consigo mismo (estímulo A) al dialogar con los demás (estímulo B). Otros ejemplos de estas funciones psicológicas incluyen la memoria, la atención y el pensamiento.

De acuerdo con Vygotsky, las funciones psicológicas superiores son “formadas de manera social y transmitidas de forma cultural” (Cole *et al.*, 1978, p. 126). En contextos educativos, el enfoque constructivista sociocultural se centra en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del estudiante a partir de su interacción dialéctica con profesores y compañeros de clase, los cuales se convierten en mediadores de la cultura. Dicha mediación de aprendizajes se da a través de la interacción del alumno con instrumentos, símbolos, artefactos y signos que la misma cultura considera relevantes, al dotarles de un significado social y cognitivo para la persona (Vygotsky, 1934).

La Conciencia. Por otra parte, a Vygotsky (2006) se le conoce como pionero de la psicología basada en la naturaleza social de la conciencia humana. Él plantea que, para entender las funciones psicológicas superiores, es necesario el estudio de las mismas con relación a la conciencia, la cual tiene un papel importante en la educación. De acuerdo con sus estudios, las funciones psicológicas superiores y la conciencia son aspectos que distinguen al ser humano de los animales.

Para ejemplificar esto, el autor compara la labor de un tejedor con una araña, y a un constructor con una abeja, argumentando que la ventaja del ser humano es que “antes de ejecutar [una acción], la proyecta en su cerebro, y al final del proceso, brota un resultado que existía ya en la mente de la persona” (Zaporózhets & Davydov, 2017c, p. 102). Esta conciencia distingue a la voluntad humana del instinto animal.

La conciencia humana permite a la persona influir en sí misma, y le da control de las funciones psicológicas que hasta entonces se han desarrollado de manera involuntaria (funciones psicológicas elementales), convirtiéndolas en estímulos para el desarrollo de nuevas funciones (funciones psicológicas superiores). De acuerdo con Vygotsky (1934), el ser humano es consciente de su conciencia, por lo tanto, tiene la capacidad de plantearse objetivos en su mente y volverlos realidad. Se dice que el ser humano sabe que sabe. En este sentido, define la conciencia como “la vivencia de las vivencias” (Zaporózhets & Davydov, 2017a, p. 122), es decir, tener conocimiento de lo que ocurre.

Por lo tanto, en contextos educativos, es a través de la enseñanza que el alumno adquiere conciencia de sus procesos y estructuras mentales, mismos que se convierten en base para la construcción de nuevos conocimientos. Este círculo virtuoso constituye el desarrollo continuo de la conciencia humana (Vygotsky, 1934).

De igual manera, es importante notar la importancia del diálogo externo e interno en el desarrollo de la conciencia. Vygotsky (1934) indica que “el lenguaje es una expresión [del] proceso de toma de conciencia” (p. 24), es decir, que el ser humano obtiene conocimiento de sí mismo, sus actos y reflexiones gracias a la mediación que se da por medio del lenguaje. En este sentido, las manifestaciones, y fenómenos culturales y sociales que son asimilados por la persona, se convierten en la base para el desarrollo de su conciencia (Cole *et al.*, 1978).

Mediación. Como ya se mencionó anteriormente, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y la conciencia se da a través de procesos de mediación cultural, los cuales se fundamentan en el método de doble estimulación, es decir, la reacción (R) a un estímulo directo (estímulo A) a partir de un estímulo mediador (estímulo B) (Vygotsky, 1934). Para Vygotsky, el mediador por excelencia es el lenguaje, pues este genera, interacciones sociales que permiten la apropiación de conocimientos. Bruner (2004) describe esta mediación social como un foro cultural donde se negocian los significados.

La mediación aquí descrita pasa de lo interpsicológico (social) a lo intrapsicológico (individual). Vygotsky (1934) define esto como la asimilación de nuevos conceptos a partir de la mediación producida por conceptos ya adquiridos. En repetidas ocasiones, se describe al pensamiento como un “proceso interno mediado” (Zaporózhets & Davydov, 2017b, p. 258), mismo que es necesario para la medicación autónoma del conocimiento.

Zona de Desarrollo Próximo. Uno de los principales dilemas que Vygotsky buscaba entender, es la relación entre el desarrollo y el aprendizaje. Él consideraba que, para verdaderamente aprender, es necesario que la enseñanza vaya por delante del desarrollo actual del alumno (Cole *et al.*, 1978), en otras palabras, que la enseñanza se base, no en lo que el alumno ya sabe, sino en aquello que aún no conoce, y que es capaz de comprender con ayuda de alguien más experimentado.

A partir de este elemento social del aprendizaje, Vygotsky plantea que “al [estudiante] únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender” (Zaporózhets & Davydov, 2017c, p. 444), es decir, un alumno no puede aprender algo que no se encuentra dentro de su rango de aprendizaje (Cole *et al.*, 1978). A este rango, se le denomina zona de desarrollo próximo (ZDP). La ZDP se define como “la diferencia entre lo que el [estudiante] es capaz de alcanzar por su cuenta y lo que es capaz de conseguir con ayuda del instructor [...] el nivel potencial del progreso

intelectual del [estudiante]” (Zaporózhets & Davydov, 2017a, p. 832). En otras palabras, es la distancia entre el desarrollo actual del alumno (lo que ya domina de forma independiente) y su desarrollo potencial (lo que puede llegar a dominar con la guía y apoyo de alguien más capaz).

Vygotsky describe la ZDP con el siguiente ejemplo. En este caso, se ha determinado la edad mental de un niño en 8 años, y posteriormente se le ofrece instrucción para realizar actividades más avanzadas de las que corresponden a su edad. Con la ayuda, colaboración e indicaciones de alguien con más experiencia, el niño logra resolver tareas de alguien con 12 años de edad. La diferencia (4 años de edad) entre lo que el alumno puede hacer por su cuenta, y lo que puede lograr con apoyo, define la ZDP (Zaporózhets & Davydov, 2017b).

De acuerdo con Vygotsky es en la ZDP donde se encuentran las funciones psicológicas en proceso de maduración, en un “estado embrionario” (Cole *et al.*, 1978, pp. 86-87). Esto indica que, para tener un amplio conocimiento del desarrollo cognitivo, emocional y social de la persona, es necesario reconocer todo su potencial, no sólo aquello que ya se ha alcanzado.

Vygotsky reconoce el valor de la ZDP por encima del nivel de desarrollo actual, y la considera un mejor indicador del desarrollo de la persona (Zaporózhets & Davydov, 2017a). Por lo tanto, es en la ZDP que se puede echar un vistazo a lo que será el futuro mental del estudiante una vez que dichas funciones hayan madurado y sean usadas de forma independiente. Cole *et al.* (1978) argumentan que, en contextos educativos, al momento de interactuar y cooperar con otras personas, se activan procesos en el alumno que permiten hacer suyo lo aprendido: “una vez que los procesos son internalizados, se vuelven parte del logro del desarrollo independiente del niño” (p. 90).

Para lograr un verdadero aprendizaje en la persona, Vygotsky invita a plantear la enseñanza dentro de las ZDP del alumno, es decir, no por debajo del desarrollo actual, ni por encima del desarrollo potencial, sino dentro de ambos. Él argumenta que “enseñarle a un

[estudiante] aquello que es incapaz de aprender es tan inútil como enseñarle a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo” (Zaporózhets & Davydov, 2017b, p. 451).

Ya sea de manera individual o social, el juego tiene un gran potencial para el aprendizaje y el desarrollo humano. Vygotsky (2016) considera al juego como fuente del desarrollo del estudiante (en especial de los niños), pues a través del juego se crean ZDP.

Ante el potencial de la ZDP como teoría para el aprendizaje, resulta pertinente presentar en este marco teórico las herramientas que apoyan de manera práctica su creación y exploración: el andamiaje, la enseñanza proléptica, y la evaluación dinámica.

Andamiaje. Se refiere al proceso donde un novato resuelve una tarea en conjunto con un experto, quien controla los elementos de la tarea que se encuentran por encima de las capacidades del aprendiz, y permite el traspaso y apropiación gradual del control sobre la tarea (Bruner *et al.*, 1976). A través de un sistema de ayudas, el novato adquiere habilidades, actitudes y conocimientos de parte del experto, mismos que le llevarán a completar la tarea de manera autónoma. De forma similar, Baquero (1997) describe el andamiaje como una interacción entre experto y novato, donde el segundo se apropia poco a poco del saber del experto, y Hernández (1998) lo define como la creación de un sistema de ayudas para el traspaso del control de saberes, habilidades y actitudes. Así mismo, Bruner (2004) se refiere al concepto de andamiaje como una “conciencia sustituta [...], conciencia para dos o [...] préstamo de conciencia” (pp. 83, 85-86), entendiéndose como el apoyo brindado por parte del experto al novato en el traspaso de saberes para la solución de un problema determinado.

Por otra parte, Linaza (2006) hace alusión al concepto de andamiaje refiriéndose al soporte que proporcionan los brazos de un padre que enseña a caminar a su hijo. Estos brazos ofrecen seguridad y motivación al infante, mismos que son retirados conforme el niño es capaz de sostenerse por su propia cuenta y avanzar con equilibrio. De manera similar, en un contexto

educativo, el trabajo de andamiaje comienza con un rol directivo por parte del profesor, y conforme el alumno se va apropiando del conocimiento, el andamio se ajusta hasta su eventual remoción, pasando el profesor a un rol no directivo.

Aunque similares, el concepto de andamiaje se distingue de la ZDP por su carácter práctico. Daniels y Downes (2015) definen andamiaje como una “derivación operacional de la [ZDP]” (p. 101). Sin embargo, ser experto en una disciplina no significa que se es capaz de transmitir el control de la misma a alguien menos capaz. No cualquiera puede construir andamios para el aprendizaje. Bruner (2004) hace alusión al arte del andamiaje al enfatizar que “[...] no todos son genios para actuar como ‘una conciencia sustituta’ para los demás” (p. 85). Para dominar este arte, es importante que el experto sea pueda “[demostrar] que la tarea [es] posible, [y presentar] las cosas de una manera que el [novato pueda] descubrir una solución y realizarla luego” (Bruner *et al.*, 1976, p. 85). Aunado a esto, es importante que el experto conozca bien la tarea a la que el novato se enfrentará, y que exista un monitoreo constante del desempeño del aprendiz. Es a través de la observación de estos elementos que se logra la cesión de control de la tarea al novato.

Por tanto, en contextos educativos, el fin último del andamiaje es promover la autonomía del alumno a través de la internalización de las ayudas que el profesor proporciona (Hernández, 1998), llevándolo a la maduración las funciones psicológicas que se encuentran dentro de su ZDP.

Enseñanza Proléptica. Otra práctica educativa que surge del concepto de ZDP es el de enseñanza proléptica, la cual se define como “el proceso comunicativo en el que un estudiante desarrolla una mejor comprensión de cómo un maestro [...] define una tarea, creando un trasfondo de conocimiento requerido” (Stone & Wertsch, 1984, p. 197). En otras palabras, la enseñanza proléptica consiste en una dinámica interactiva donde el novato anticipa la

comprensión de una actividad cognitiva específica que no domina, a través de la interpretación y búsqueda de significado en las indicaciones proporcionadas por el tutor experto, al mismo tiempo que se realiza dicha tarea de forma colaborativa.

Diversos autores (Antón, 1999; Cole, 2003; Stone, 1993; Stone & Wertsch, 1984; Wertsch, 1988) respaldan la enseñanza proléptica en el concepto de prolepsis, propuesto por Rommetveit (1979), el cual se entiende como una acción comunicativa donde el emisor realiza presuposiciones (información no proporcionada), las cuales se convierten en retos para el receptor, quien, a través de suposiciones e interpretaciones, busca el significado de lo expresado para llegar a la comprensión del punto de vista del emisor, el cual consecuentemente adoptará como suyo.

Cole (2003) describe la prolepsis como una “comprensión anticipatoria [y un] mecanismo cultural que introduce el final en el principio” (p. 167). Por su parte, Daniels (2007) se refiere a ella como “una comunicación que deja de manera implícita cierta información que puede ser provista posteriormente” (p. 322), y Meshcheryakov (2007) la describe como la habilidad de “ver algo que está por ser desarrollado” (p. 166). En otras palabras, estos autores plantean la prolepsis como una especie de andamiaje; un vistazo incompleto al futuro, el cual será completado a partir de la actividad indagatoria del estudiante.

La prolepsis en un contexto educativo se da cuando el docente omite cierta información la instrucción dada, con el fin de que el alumno “llene los huecos” a través del ejercicio cognitivo. En otras palabras, la enseñanza proléptica apela a conocimientos que el estudiante desconoce, pero que el profesor desea que éste aprenda. A esto Meshcheryakov (2007) le denomina heteroprolepsis, la cual se describe como el futuro potencial que el profesor contempla en el estudiante, a diferencia de la autoprolepsis, que se refiere a la forma en que el estudiante vislumbra su propio desarrollo cognitivo futuro.

Sin embargo, la enseñanza proléptica no es posible sin la creación de un trasfondo de conocimiento compartido entre aprendiz y enseñante. Con relación a esto Rogoff (1986) argumenta que en la enseñanza es importante que el profesor y el estudiante encuentren un punto de referencia común. La creación de este contexto de conocimiento compartido, permite al docente el uso de tensiones mediante el lenguaje proléptico, el cual deja ciertas presuposiciones en la instrucción, mismas que invitan y motivan al alumno a utilizar sus procesos cognitivos en la búsqueda de significado más allá de lo que se presenta de manera superficial (Cole, 1993; Forman *et al.*, 1993; Stone & Wertsch, 1984).

Evaluación Dinámica. La educación desde un enfoque sociocultural no puede evaluarse de la forma tradicional. Mientras que la medición de las funciones psicológicas maduras constituye el punto final de la evaluación tradicional, para la evaluación dinámica esto representa el punto de partida. Sewell (1987), define este tipo de evaluación como la medición del potencial de aprendizaje del novato a través de la intervención de un experto en el proceso de evaluación mismo. La evaluación dinámica no se concentra en evaluar las funciones maduras, sino aquellas que se encuentran en proceso de maduración, mismas que sólo se manifiestan a través de la actividad colaborativa entre novato y experto.

Se observa en esta definición la influencia de Vygotsky (1984), ya que a través de la evaluación dinámica “se analiza, de manera diagnóstica y prescriptiva, la ZDP” (p. 262) del alumno con el fin de ofrecerle la instrucción adecuada para el desarrollo de su potencial cognitivo y el alcance nuevos niveles de aprendizaje.

De acuerdo con Feuerstein *et al.* (2007), la evaluación dinámica considera tanto los productos, como los procesos cognitivos del estudiante en la medición de su desarrollo. Con relación a esto, Brown y Ferrara (1985) resaltan la importancia de la interacción entre evaluador y evaluado, a comparación de la concepción tradicional de evaluación, donde el evaluador debe

de permanecer neutral, y no apoyar al estudiante. La intervención mediadora del profesor es central en el proceso de evaluación dinámica, sin embargo, un factor que es necesario cuidar, es la cantidad y tipo de apoyos que el evaluador ofrece al evaluado. Si no existe un control adecuado de las ayudas proporcionadas, la evaluación del alumno puede arrojar como resultado un desarrollo mayor al que señala su ZDP.

Las teorías presentadas en este apartado (funciones psicológicas superiores, la conciencia, mediación, ZDP, andamiaje, enseñanza proléptica y evaluación dinámica) constituyen la base sociocultural del presente proyecto, mismas que adquieren relevancia en los conceptos de DIE a abordar a continuación.

Drama en la Educación

Manto del Experto

Con el fin de acercar técnicas dramáticas a una pedagogía que cualquier docente pudiera utilizar, la pedagoga británica Dorothy Heathcote diseñó en la década de 1980 la técnica MOE, la cual se define como:

[...] un enfoque educativo que utiliza el drama y la indagación para crear contextos imaginarios para el aprendizaje. Los maestros trabajan en colaboración con sus alumnos para generar escenarios ficticios que se utilizan para estudiar el currículo y desarrollar conocimientos, habilidades y comprensión en amplias áreas temáticas. (Taylor, 2016a, p. 13)

Como su nombre lo indica, MOE fomenta el aprendizaje desde el punto de vista de un experto dentro de un contexto imaginario. De acuerdo con Heathcote y Bolton (1995), “[MOE] provee un centro para todo conocimiento: siempre [...] vivido por los estudiantes en términos del ser humano responsable” (p. 32).

Desde esta perspectiva, los maestros trabajan en colaboración con sus alumnos imaginando escenarios ficticios para crear “oportunidades para [estudiar] el currículo” (Taylor, 2016a, p. 22) de manera significativa, y obtener así nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que tienen implicaciones directas e inmediatas en el contexto imaginario en que se opera.

Existen 3 elementos básicos para la implementación de MOE: el establecimiento de (a) un grupo de expertos (alumnos en rol), que trabaja para (b) un cliente (audiencia imaginaria creada por el profesor), cumpliendo (c) una comisión (tarea a realizar para el cliente) (Heathcote & Bolton, 1995). El establecimiento de estos elementos define el contexto ficticio compartido en el que se va a aplicar el currículo. En MOE “la idea es crear una arena para el aprendizaje” (Taylor, 2016a, p. 67), es decir, un contexto lleno de significado a través del cual se dé una mediación cultural al trabajar en dos mundos: el mundo real (como estudiantes) y el mundo imaginario (como expertos).

Con relación a esta dualidad de mundos, es importante que los estudiantes sean conscientes que se encuentran dentro de una ficción, con el fin de apreciar la responsabilidad adquirida y las acciones realizadas dentro de la misma. En MOE, los estudiantes no se convierten en personajes de una obra de teatro, ni se caracterizan, ni cambian quienes son, sino que siguen siendo ellos mismos dentro de un contexto dramático, imaginario y colectivo, actuando como si fueran expertos, y apropiándose de los valores y responsabilidades de uno. Con relación esto, Heathcote y Bolton (1995) argumentan que “el drama está en la mente” (p. 70), y que, de esta forma, los alumnos practican para una vida de responsabilidad, al mismo tiempo que aprenden el currículo escolar, similar a la manera en que un actor construye su personaje para una obra de teatro a través del ensayo.

La participación del profesor es fundamental para que MOE funcione. Para colocar al drama en el corazón del currículo, es necesario que los estudiantes se vinculen a la experiencia y que el profesor ofrezca una orientación adecuada, pues “esta orientación [...] no se logrará si se deja a los alumnos solos. El maestro tiene una enorme responsabilidad” (Bolton, 1984, pp. 154-155).

En línea con lo anterior, MOE presenta diversos paralelos con la teoría constructivista sociocultural de Vygotsky. Como ejemplo de esto, existe la herramienta dramática maestro en rol, la cual coloca al profesor como colega de los estudiantes dentro del contexto imaginario, sirviendo como mediador entre la ficción y la realidad. Como maestro en rol, el profesor crea ZDP para que los estudiantes se apropien del currículo escolar (Davis, 2016; Heathcote & Bolton, 1995), al mismo tiempo que ensayan su responsabilidad como expertos en el mundo imaginario, apropiándose eventualmente del “manto de un experto” en el mundo real. Taylor (2016a) explica que, como profesor, más que entregar el manto de experto a los estudiantes, el manto es algo que los alumnos van adquiriendo paulatinamente a través de su trabajo.

Una diferencia entre la enseñanza tradicional y la enseñanza a través de MOE es el nivel de responsabilidad que los estudiantes imprimen en su aprendizaje. Las actividades que realizan tienen significado y propósito debido a que saben que son importantes para el cumplimiento de la tarea que les ha sido encomendada dentro del contexto imaginario. De acuerdo con Heathcote y Bolton (1995) “en un drama de [MOE] el subtexto es el programa educativo, el currículo” (p 171). En MOE lo que importa más es el proceso, no el producto.

Por otra parte, las bases de MOE provienen del teatro (Heathcote & Bolton, 1995), y para que el teatro suceda es importante la presencia de una audiencia. Además de la audiencia imaginaria del cliente, y la audiencia que representan los compañeros de clase, la audiencia principal en MOE es el estudiante mismo, el “espectador en la cabeza” (Heathcote & Bolton,

1995, p. 120). En su mente, el estudiante se convierte en “actor” y “audiencia” al mismo tiempo, generándose procesos metacognitivos para un aprendizaje significativo.

Así mismo, MOE busca que los estudiantes exploren las complejidades del mundo en el que viven, desde la protección que el drama ofrece. Daniels y Downes (2015) comentan: “el drama, ya sea en forma de guion o improvisado, es un microcosmos de eventos que reflejan eventos y posibles eventos en el mundo real” (pp. 108-109). A través de la exploración de estos eventos ficticios, los alumnos desarrollan nuevos niveles de autonomía y motivación en su aprendizaje por medio de la interacción social que ocurre con el profesor y otros compañeros de clase. Con relación a esto, Bolton (1984) indica que “es interesante notar que durante las fases finales del enfoque de [MOE], los alumnos asumían la responsabilidad de su propio trabajo” (p. 179).

Una palabra que destaca del título de este proyecto es “catalizador”. Como fundamento de este término, Taylor (2016a) destaca que MOE “trata de desarrollar motivación intrínsecamente, a través del interés de los estudiantes en el contexto y su compromiso con el trabajo de la comisión” (p. 169). Por su parte, Davis (2016) menciona que “el posicionamiento en rol de experto actúa como el catalizador para que los estudiantes aprendan, ya que ‘necesitan’ saber más sobre un determinado campo para luego compartir su conocimiento” (p. 34). En MOE, el alumno crea sus propias ZDP al colocarse dentro de un rol experto, mismo al que se acercará gradualmente conforme colabora con sus compañeros y su profesor. Se dice entonces que el alumno comienza a imitar los valores y actitudes de su rol imaginario, y es en esa pertenencia a ambos mundos (el real y el ficticio) que se produce un desarrollo intelectual, conductual y social.

Modalidades de Comportamiento Dramático

Al utilizar el drama como herramienta educativa, es importante distinguir las formas en que una persona se desenvuelve. Bolton (1984), señala que la disposición dramática del ser

humano oscila entre el drama (actuación improvisada) y la representación teatral (actuación ensayada), y con base en esto, define 3 modalidades de comportamiento dramático: el juego dramático, la actuación y el ejercicio dramático.

Tsiaras (s.f.) describe estas modalidades como “la calidad del comportamiento de cualquier participante que está conscientemente involucrado en algún tipo de actividad imaginaria” (párr. 2). Cada modalidad representa una disposición mental diferente, basada en la intención con la que una persona se conduce en un contexto imaginario. La diferencia entre modalidades de comportamiento dramático no depende de las habilidades actorales de la persona, sino de la mentalidad con la que ésta se acerca al drama.

Lo que tienen en común las tres modalidades de comportamiento dramático, es la intención de mantener los canales de comunicación abiertos entre los participantes en un contexto imaginario compartido, para que todos puedan operar bajo las mismas reglas del juego. A continuación, se presentan cada una de estas modalidades de comportamiento.

Juego Dramático. Esta modalidad se desarrolla socialmente a través de la construcción, vivencia y negociación de significados dentro de situaciones imaginarias. De acuerdo con Edmiston (2015) en el juego dramático, “las personas imaginan a los individuos, grupos, espacios y acciones en un mundo ficticio mientras improvisan en interacciones no compuestas por el autor de ningún texto” (p. 81). A diferencia de la actuación, el juego dramático ofrece mayor libertad experiencial dentro de los límites establecidos por los participantes mismos. No se busca cambiar al participante en alguien más, ni darle un papel en una obra de teatro.

Por otra parte, la modalidad de juego dramático se distingue por su carácter espontáneo, dialéctico, experiencial y orientado a procesos (Bolton, 1980, p. 70). Las personas que participan desde esta modalidad, son agentes creadores y destinatarios de su propia experiencia, ya que, de manera autónoma, ellos mismos establecen las reglas del juego que quieren seguir. Se asocia

entonces esta modalidad con la “intención de ser” (Bolton, 1984, pp. 31-32), es decir, que la persona sigue siendo ella misma, sólo funcionando desde la situación imaginaria planteada.

Cada modalidad de comportamiento dramático tiene un potencial para el aprendizaje. En el caso de la modalidad de juego dramático (orientada a experiencias), esta modifica lo que ya se sabe: “la enseñanza es un proceso relacionado con romper, desafiar, complementar o erosionar la postura actual de un [alumno] en su concepción y percepción, y el [juego dramático] puede ser la herramienta más eficaz del maestro para hacer esto” (Bolton, 1984, p. 142).

Actuación. Otra modalidad de comportamiento dramático es la de actuación, la cual se asocia a la intención de comunicar, demostrar, representar o describir un evento imaginario a alguien que se encuentra fuera de él, es decir, a una audiencia (Bolton, 1984). Esto es característico de lo que ocurre en una obra de teatro entre actores y espectadores; los actores invitan al público a observar lo que ellos han creado en la ficción, por lo tanto, la persona que participa desde esta modalidad, opera en una sola dirección, es decir, no existe una negociación del significado entre actores y audiencia, simplemente se presenta al público lo que los actores ya acordaron y ensayaron.

Con relación al potencial para el aprendizaje que ofrece esta modalidad, la actuación permite al participante clarificar lo que ya sabe (Tsiaras, s.f.), esto debido a su carácter representativo y repetitivo. En comparación con el juego dramático, la actuación sólo refina el conocimiento, más no lo reestructura.

Ejercicio Dramático. A diferencia de las anteriores, esta modalidad busca el desarrollo de habilidades dramáticas por medio de la práctica estructurada y con propósito de ciertos ejercicios (Bolton, 1980), mismos que el profesor dicta al estudiante en forma de acciones que éste debe replicar, ya sea con el cuerpo o en la mente. Las actividades dentro de esta modalidad se caracterizan por ser aisladas y de corto plazo (Bolton, 1984), es decir, no forman parte de un

contexto imaginario más amplio, sin embargo, algunos ejercicios colocan al participante dentro de la modalidad de juego dramático, sin dejar de estar orientados al cumplimiento de una tarea específica asociada al ejercicio mismo.

El potencial para el aprendizaje en la modalidad de ejercicio dramático se encuentra en reforzar lo que ya se sabe (Tsiaras, s.f.). Por esto Bolton (1984) enfatiza la importancia de esta modalidad en preparación para una experiencia educativa basada en juego dramático.

Perezhivanie

El concepto *perezhivanie* se relaciona con la forma en que las personas experimentan los eventos de la vida. La palabra se traduce a “experimentar”, siendo *pere* “otra vez” y *zhivanie* “vivir”. En conjunto el concepto se refiere a “volver a vivir o experimentar” (Ferholt, 2015). En este sentido, *perezhivanie* permite a la persona traducir la realidad a su conciencia, y su conciencia a la realidad, al retomar experiencias pasadas, junto con las emociones y conocimientos que estas implican (Mok, 2017).

Para Vygostky (1994) el concepto *perezhivanie* representa el “prisma” psicológico de las experiencias emocionales que ha vivido la persona, a través del cual se refracta todo lo que ocurre a su alrededor. En otras palabras, *perezhivanie* reconoce la influencia del ambiente en el proceso de desarrollo psicológico de la persona, al integrar los elementos cognitivos y afectivos que surge de esta interacción (Daniels, 2008). En este sentido, *perezhivanie* se encarga de eliminar la línea divisoria entre cognición y emoción, planteándolas como un todo compuesto. Con relación a esto, Ferholt (2015) reflexiona: “no podemos preguntar qué aprendió un niño de una situación sin tener en cuenta las emociones del niño en esa misma situación” (p. 61).

Otra perspectiva de *perezhivanie*, proviene del teatro. El director de teatro ruso, Stanislavsky, aborda este concepto como una herramienta para la creación y representación de personajes a través del uso de la memoria emocional (Ferholt, 2015). Él invitaba a sus actores a

imaginar los eventos pasados y futuros de sus personajes, con el fin de darle lógica y propósito a su actuación (Grainger, 2015). En otras palabras, *perezhivanie* es una herramienta para la representación artística de la vida interior de un personaje interpretado por un actor (Stanislavsky, 2008). El actor revive en escena los sucesos ficticios que le han ocurrido a su personaje, con el fin de comunicar el mensaje dramático de manera genuina. De acuerdo con Michell (2015), “con *perezhivanie*, el actor ‘vive el papel’ de manera convincente; sin ello, el actor simplemente ‘interpreta el papel’” (p. 22).

La perspectiva stanislavskyana de *perezhivanie* tiene implicaciones en la educación con enfoque sociocultural, pues permite al estudiante crear una segunda conciencia paralela a su conciencia en el mundo real, desde un plano imaginario (John-Steiner, 2015; Ruffini, 2006). De acuerdo con Vygotsky (1986), “lo social también existe donde sólo hay una persona con su *perezhivanie* individual” (p. 314). Al trabajar desde un contexto ficticio, el alumno es capaz de verse a sí mismo desde otro punto de vista, y cultivar emociones e ideas, las cuales son fundamentales para el desarrollo cognitivo y la vinculación empática en la educación (Davis, 2015). Con relación a esto, Ferholt (2015) comenta que “en *perezhivanie* [...] te vuelves más tú mismo cuanto más te conviertes en el otro, y viceversa” (p. 68). En otras palabras, *perezhivanie* ofrece un potencial para el aprendizaje a través de experiencias vividas en dos mundos: el real y el imaginario.

Perezhivanie produce que el lenguaje del aula sea uno de indagación y negociación de ideas, donde los estudiantes tienen un papel activo en su aprendizaje. De acuerdo con Grainger (2015), “el legado de *perezhivanie* es un concepto que es a la vez artístico, científico, social y psicológico, y aún puede denominarse educativo” (p. 54).

Metaxis

El concepto de *metaxis* surge de los escritos de Boal (1995), quien lo define como “el estado de pertenencia total y simultánea a dos mundos diferentes y autónomos [...] el mundo de la realidad y el mundo de la ficción” (pp. 43, 214). En otras palabras, la *metaxis* se da al tener dos perspectivas al mismo tiempo en la mente, y al entender las relaciones presentes entre ambas. Desde una perspectiva teatral, la *metaxis* ocurre en los espacios de ensayo y en el escenario, lugares donde el actor se contempla como él mismo y como su personaje al mismo tiempo. Este pertenecer a dos mundos de manera simultánea también ocurre en la mente de la persona que participa en expresiones de carácter dramático en la educación (Bolton, 1985). La *metaxis* se asocia al aspecto cognitivo de esta dualidad de mundos.

Ejemplo de esto es el uso de un palo de madera como espada. En el mundo real, el niño es consciente de que lo que sostiene es un palo de madera, pero en el mundo imaginario, empuña una espada con la que va a pelear contra un dragón.

En este sentido, el potencial para el aprendizaje que ofrece la *metaxis* desde un enfoque pedagógico se extiende a la formación del carácter, la exploración de la identidad personal y la vinculación empática del estudiante en actividades educativas (Walker *et al.*, 2015; O’Toole, 2004). La *metaxis*, a través del drama, promueve un desarrollo humano integral. Bethlenfálvy (2017) argumenta: “si la conexión entre los problemas de la ficción y la realidad es adecuada, entonces, debido al efecto de *metaxis*, los participantes también formarán sus propios valores a medida que chocan dentro de su rol ficticio” (p. 36).

Afectividad Dual

Aunque este concepto se atribuye a Vygotsky (2016), es Bolton (1979) quien profundiza en el entendimiento del mismo, asociándolo directamente a actividades de carácter dramático. Él reconoce que, a través del drama, una persona puede existir emocionalmente en dos mundos, el

ficticio y el real, de manera consciente y simultánea. A esto le denomina afectividad dual, que es la capacidad de manejar dos estados emocionales diferentes al mismo tiempo. Como ejemplo, una niña en un contexto imaginario puede experimentar miedo, al ser perseguida por un monstruo, mientras que en el contexto real experimenta diversión, al saber que es su papá quien la persigue a manera de juego.

Para describir a detalle el concepto de afectividad dual, Bolton (1984) hace distinción entre dos tipos de emociones: las de primer orden, aquellas que surgen del contexto real, y las de segundo orden, aquellas que nacen del juego dramático. Las emociones que se viven desde un contexto dramático son emociones que los participantes “se hacen sentir” (Piazzoli, 2018, p. 140) a sí mismos. En otras palabras, las emociones en un contexto real no se sienten de la misma forma que en un contexto dramático. Bolton (1984) expresa que, en ocasiones, las emociones de segundo orden pueden llegar a ser más fuertes que las reales.

En contextos educativos, Piazzoli y Kennedy (2014) argumentan que la afectividad dual puede impactar positivamente en la motivación y la vinculación empática de los estudiantes, generando un mayor aprendizaje emocional y cognitivo a partir del juego dramático. El saber que es posible operar desde un mundo imaginario, permite a los estudiantes analizar sus emociones y sus conocimientos desde la protección que el drama ofrece, y empatizar con las emociones que experimentan desde la ficción (O’Toole, 2004). En este sentido, la afectividad dual es una teoría fundamental para la implementación de DIE.

Diseño Metodológico

Enfoque para la Investigación-Acción

La estrategia de investigación que se utilizó para este proyecto fue la investigación-acción (I-A), la cual, dentro del contexto educativo, indaga la manera en que operan las escuelas, y busca resolver problemas específicos del día a día a través de un ciclo en espiral de planificación,

actuación, observación y evaluación (Gay *et al.*, 2012). El objetivo de la I-A es fomentar la mejora progresiva en cierta disciplina a través del análisis y la acción sobre los problemas que en ésta se enfrentan (Bausela, 2004). En otras palabras, la I-A en contextos educativos, busca comprender la realidad áulica, apoyada de la indagación y la reflexión, con el fin de generar una transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con base en el carácter dramático que presentó el proyecto, el enfoque de I-A elegido para la investigación a realizar es de carácter mixto (cuantitativo y cualitativo).

Latorre (2005) distingue al enfoque cuantitativo de investigación como un enfoque que se centra en la medición y el análisis numérico de datos. Este enfoque implica la recolección de datos a través de técnicas estandarizadas y estructuradas, como encuestas y cuestionarios, y el uso de métodos estadísticos para analizar los datos recopilados. El enfoque cuantitativo a menudo se utiliza para investigar las relaciones entre variables y para hacer generalizaciones sobre poblaciones a partir de muestras de datos.

En lo que se refiere al uso de encuestas, Latorre (2005) puntualiza el uso de la escala Likert como una técnica comúnmente utilizada para medir variables que no pueden ser medidas directamente, como actitudes, valores o percepciones. La escala Likert, mide la intensidad de las respuestas de los participantes en relación con una afirmación o pregunta determinada.

De acuerdo con Gay *et al.* (2012), el enfoque cualitativo se distingue por la recopilación de información narrativa y visual, la utilización de muestras pequeñas, y la demanda de una amplia interacción entre el investigador y los participantes. Este enfoque se basa en la creencia que el significado de las cosas es particular y depende de la perspectiva y el contexto de cada persona.

En este sentido, en estudios de carácter cualitativo no existe una regla para la definición de la muestra (Efron & Ravid, 2013). Todo depende de la experiencia de los participantes, su

disposición a participar, y su habilidad para articular sus opiniones, por lo que la investigación puede realizarse trabajando con individuos o en grupos pequeños. Sin embargo, es importante considerar que la muestra debe ser diversa, y la recopilación de datos apoyada en la narrativa.

Existen diversos instrumentos para la recopilación de datos bajo un enfoque cualitativo, siendo los más comunes las observaciones, los diarios de campo, e instrumentos complementarios como el análisis de documentos, grabaciones de audio y video con transcripción, entrevistas, encuestas de opinión, grupos de enfoque, etcétera (Bausela, 2004).

Siguiendo como índice las fases de IA, planificación, actuación, observación y evaluación (Gay *et al.*, 2012), a continuación, se presenta el desglose del plan de acción y la planeación didáctica desarrollada para la implementación del proyecto.

Planificación y Actuación

Para medir el impacto de la innovación educativa objeto de este proyecto, se planteó trabajar con dos grupos del curso META durante el semestre Otoño 2022 (agosto-diciembre): un grupo control y un grupo de prueba. La Tabla 2 presenta las características específicas de cada grupo.

Por una parte, al grupo control se le impartió el curso META de manera tradicional, es decir, con el material y la dosificación original proporcionada por la coordinación del curso. Por otra parte, al grupo de prueba se le impartió el curso utilizando la metodología propuesta en este proyecto de innovación educativa, la cual se basó en el enfoque educativo manto del experto, mismo que se incorporó en diferentes iteraciones a lo largo del semestre, con el fin de medir el grado de autonomía con que los estudiantes pueden trabajar dentro del curso usando herramientas de indagación dramática.

Para medir el impacto de las metodologías en el aprendizaje de los estudiantes de ambos grupos (control y de prueba), se aplicó una encuesta diagnóstica y una encuesta de cierre en

(Apéndice A) para evaluar el desarrollo de las competencias transversales que promueve el curso. En este sentido, los estudiantes contestaron el mismo instrumento al inicio y al final del semestre, con el fin de generar una comparativa en el desarrollo de dichas competencias a raíz de cada versión del curso.

Así mismo, se aplicó una encuesta al grupo de prueba para conocer su perspectiva, experiencia y nivel de satisfacción con el uso de MOE (Apéndice B) como estrategia pedagógica.

Se planteó como hipótesis que la metodología de enseñanza y aprendizaje propuesta en este proyecto dará como resultado un mayor desarrollo en las competencias transversales del curso META, a diferencia de la metodología tradicional con la que se imparte el curso actualmente.

A continuación, se presenta una descripción de los materiales⁶ que se utilizaron para la impartición del curso META al grupo control (META Original) y al grupo de prueba (META MOE), así como la descripción de la metodología de enseñanza aplicada en cada una de las intervenciones.

META Original

Materiales. En lo que respecta al curso META Original, el material a utilizar fue proporcionado por la coordinación académica del Centro de Sostenibilidad UDEM, departamento a cargo del curso. Dichos materiales se compartieron con los profesores que imparten META a través de una carpeta en Google Drive, en donde se encontraron diversos documentos y carpetas (Apéndice C).

En resumen, el curso contó con un total de 32 actividades de clase a lo largo del semestre (2 actividades por semana en promedio), además de 5 actividades sugeridas como evaluación de aprendizajes para cada uno de los temas, y 1a reflexión final de la materia, asociada a la

⁶ Los materiales incluyen: presentaciones de PowerPoint, dosificaciones de cada sesión del curso, dinámicas y actividades de clase, herramientas de evaluación, etc.

experiencia vivida como grupo en la actividad comunitaria en la que se participó. Aunado a la numerosa cantidad de actividades que el curso establece, se observó que, dentro del material proporcionado por la coordinación del curso, no existen herramientas de evaluación de los aprendizajes, dejando a cada profesor la libertad y responsabilidad del diseño de las mismas. Tampoco existen instrumentos para medir el desarrollo de las competencias del curso en los estudiantes.

Tabla 2

Características específicas de grupo control y grupo de prueba

Característica	Grupo control	Grupo de prueba
Programas académicos en los que están inscritos	Grupo variado: arquitectura, contaduría, administración de empresas, diseño de interiores, entre otros	Ingeniería industrial y de sistemas, gestión empresarial, médico cirujano y partero
Semestres que cursan	Principalmente 2do y 3er semestre. Los demás cursan 1er y 4to semestre	Grupo variados: principalmente 1er semestre, seguido por estudiantes de 3er y 5to semestre, el resto de 2do, 4to y 6to semestre
Edades promedio	La mayoría entre 19 y 20 años de edad, sólo algunos estudiantes de 18, 21 y 22 años de edad	La mayoría entre 18 y 20 años de edad, y sólo algunos de 17, 21 y 22 años de edad
Género predominante	50% mujeres - 50% hombres	77% son mujeres

Nota. Elaboración propia.

Metodología de Enseñanza. Con base en la revisión del material y la experiencia docente impartiendo el curso, se observó que META se caracteriza por una educación centrada en el profesor, quien guía todas las actividades, reflexiones y momentos de las sesiones. A través de las actividades y dinámicas de clase, el profesor llevó a los estudiantes a las enseñanzas que el curso establece, esto a través de sesiones plenarias y actividades individuales y colaborativas.

Por otra parte, las dinámicas del curso, caracterizadas por su breve duración y su descontextualización entre ellas, sirvieron para introducir a los alumnos al tema y para profundizar en los puntos abordados. Esto provocó que el aprendizaje girara en torno al docente, quien se presentó como poseedor del conocimiento del curso, y en quien recayó el control de todos los aspectos de cada sesión.

Aunque existen materiales definidos, con contenidos específicos y una dosificación detallada para la realización de cada sesión, la instrucción dada a los profesores META por parte de la coordinación del curso es de libertad de cátedra. Esta indicación produjo que cada uno de los cursos que se imparten fueran diferentes, comprometiendo los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias transversales asociadas a la materia.

META MOE

Materiales. La versión META MOE del curso, bajo la metodología propuesta en este proyecto, se apegó al objetivo, a las competencias transversales y a los temas del curso considerando algunas adecuaciones.

Principalmente, se propuso llevar al curso de un aprendizaje centrado en el profesor a un aprendizaje social y centrado en el alumno, ofreciendo experiencias interactivas de aprendizaje de carácter sociocultural basadas en drama a través del enfoque MOE. Así mismo, el curso se estructuró bajo los mismos temas asignados a cada parcial por el curso original, con una reducción en el número de actividades de aprendizaje (Tabla 3). La única actividad que permaneció igual para ambos grupos (control y de prueba) fue la reflexión final del curso asociada a la actividad comunitaria realizada por los estudiantes.

En lo que respecta a las evidencias de aprendizaje realizadas por los estudiantes, estas fueron de creación libre, es decir, los estudiantes pudieron utilizar cualquier herramienta a su disposición para elaborar los entregables de la actividad. En cuanto a las reflexiones de temas de

cada parcial y la reflexión final de la actividad comunitaria, estas se presentaron en tres formatos (audio, video y texto). Los estudiantes eligieron el formato a utilizar en cada parcial sin opción a repetir, con el fin de explorar los tres formatos en diferente ocasión para una mayor alfabetización digital y el desarrollo de habilidades de síntesis y de expresión textual, verbal, corporal y gesticular.

Tabla 3

Cantidad de actividades META Original vs. META MOE

Tipo de actividad	META Original	META MOE
Actividades de clase	32 actividades	13 actividades
Reflexiones de temas	5 ensayos	3 reflexiones (audio, video y ensayo)
Reflexión actividad comunitaria	1 ensayo	1 reflexión (audio, video o ensayo)

Nota. Elaboración propia.

Las actividades de clase diseñadas para META MOE fueron de autoría propia, y se presentaron organizadas en portafolios de evidencias de aprendizaje. Dichos aprendizajes fueron evaluados por el profesor (heteroevaluación) y por los estudiantes mismos (coevaluación y autoevaluación), utilizando diversas herramientas como listas de cotejo, rúbricas y contratos de aprendizaje. La coevaluación y la autoevaluación se integraron en el curso para llevar a los estudiantes a apropiarse gradualmente del control y la autonomía en su aprendizaje, llevándolos de la heteroevaluación a la coevaluación, y de la coevaluación a la autoevaluación.

Similar al curso META Original, el contenido de META MOE se presentó dentro de una carpeta de Google Drive (Apéndice D).

Metodología de Enseñanza. El plan de acción que se implementó en el curso META MOE constó de 3 etapas, aplicadas a lo largo de los 3 parciales que componen el curso durante el semestre (Tabla 4). Estas etapas asemejaron los pasos que vive una compañía de actores rumbo a

la puesta en escena de una obra de teatro, preparándose a través ensayos y talleres. En este caso, la preparación fue para la vivencia de una ciudadanía responsable y participativa en comunidad.

Las etapas del proyecto partieron de los fundamentos de MOE (Heathcote & Bolton, 1995; Taylor, 2016a; Aitken, 2021), adaptados a una educación con enfoque sociocultural y humanista. Las etapas fueron: (1) Tallerejo dramático⁷, (2) Manto del experto (MOE) y (3) Autonomato del experto⁸ (AMOE).

Tabla 4

Metodología a utilizar por etapa

Etapas/Parcial	Semana(s)	Descripción
1	1-6	Tallerejo dramático
2	7-11	Manto del experto (MOE)
3	12-15	Autonomato del experto (AMOE)
	16	Cierre del curso

Nota. Elaboración propia.

Cada etapa sirvió de andamiaje para el desarrollo de autonomía en los estudiantes, con el fin de que ellos mismos pudieran gestionar su aprendizaje en el último parcial del curso.

Apoyado de la mediación propuesta por Vygotsky (Cole *et al.*, 1978), y el potencial para el aprendizaje experiencial presente en las modalidades de ejercicio y juego dramático (Bolton, 1984; Tsiaras, s.f.), se buscó que los alumnos exploraran los temas de META a través de experiencias formativas que incorporan la creación de contextos imaginarios compartidos como catalizadores de la enseñanza y el aprendizaje.

En lo que a evaluación de aprendizajes se refiere, se desarrollaron diversos instrumentos de evaluación con el fin de servir al profesor como guía y diagnóstico para la enseñanza, así como retroalimentación para el aprendizaje de los alumnos. Se propuso una evaluación por

⁷ Título basado en los talleres preparativos para el desarrollo de habilidades dramáticas que se tienen dentro de una compañía o clase de teatro.

⁸ Nombre de elaboración propia. Combinación de las palabras “autónomo” y “manto”.

competencias, mixta (cuantitativo y cualitativo), de carácter formativo y sumativo, pasando de la heteroevaluación (1er parcial), a la coevaluación (2do parcial), y a la autoevaluación (3er parcial).

El proyecto se basó en la importancia de los encuentros entre profesor y alumnos, y en la evaluación bajo condiciones de campo. Para medir los aprendizajes se desarrollaron instrumentos adecuados a las necesidades de evaluación del curso, incluyendo listas de cotejo, rúbricas, portafolios, videos, audios, textos, contratos de aprendizaje, simulaciones, y encuestas.

La Tabla 5 presenta de manera general la ponderación del curso. En los apartados correspondientes a cada etapa del proyecto, se presentan los instrumentos y tipos de evaluación seleccionados para cada aspecto a evaluar. Por otra parte, la Tabla 6 presenta los instrumentos para la evaluación de competencias (diagnóstica y de cierre) y la evaluación de la actividad comunitaria del curso.

Tabla 5

Ponderación del curso META MOE

Periodo – Enfoque educativo	Punto a evaluar
Evaluación diagnóstica y de cierre (0%)	Nivel de desarrollo de las competencias del curso (0%)
1er parcial – “Tallero dramático” (20%)	Participación en clase (30%)
	Entrega de actividades en clase (40%)
	Reflexión de cierre de temas (40%)
2do parcial – “Manto del experto (MOE)” (25%)	Participación en clase (30%)
	Entrega de actividades en clase (40%)
	Reflexión de cierre de temas (40%)
3er parcial – “Autonomato del experto” (25%)	Participación en clase (30%)
	Entrega de actividades en clase (40%)
	Reflexión de cierre de temas (40%)
Actividad comunitaria (30%)	Participación en actividad comunitaria (20%)
	Reflexión personal de la actividad comunitaria (10%)

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

Instrumentos de evaluación diagnóstica, de cierre, y actividad comunitaria

Periodo – Enfoque educativo	Punto a evaluar	Tipo de evaluación	Instrumentos de evaluación
Evaluación diagnóstica y de cierre (0%)	Nivel de desarrollo de las competencias del curso (0%)	- Heteroevaluación - Por competencias - Diagnóstica - Final - Cuantitativa - Formativa	- Encuesta
	Participación en actividad comunitaria (20%)	- Heteroevaluación - Por competencias - Final - Cuantitativa - Formativa	- Lista de cotejo
Actividad comunitaria (30%)	Reflexión personal de la actividad comunitaria (10%)	- Heteroevaluación - Por competencias - Final - Mixta - Sumativa	- Rúbrica - Video (audio) - Ensayo

Nota. Elaboración propia.

Tallero Dramático (1er Parcial). Esta etapa del proyecto se caracterizó por ofrecer a los estudiantes una serie de ejercicios dramáticos semanales a través de “mini MOEs⁹” (Taylor, 2016a). La Tabla 7 presenta los contextos imaginarios diseñados por el profesor para la primera etapa del proyecto¹⁰. En ellos, los estudiantes adoptaron un rol como si fueran expertos, para el cumplimiento de una comisión encargada por un cliente imaginario. Asumiendo dichas ficciones, los estudiantes se acercaron a los temas del curso por medio de la elaboración de diversas evidencias de aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes en la fase de tallero dramático estuvo a cargo del profesor (heteroevaluación), esto por medio de diversos instrumentos de evaluación previamente

⁹ MOEs: plural para mantos del experto.

¹⁰ Los siguientes 3 MOEs (2do y 3er Parcial) se redactaron conforme avanzaba el curso, tomando en consideración las propuestas e intereses de los estudiantes.

diseñados. La Tabla 8, muestra los instrumentos seleccionados correspondientes a cada punto a evaluar durante el 1er parcial.

Para cerrar el 1er parcial, durante la semana 6, se trabajó en la reflexión de los temas abordados, y se invitó a los estudiantes a compartir sus ideas para participar en el diseño de los siguientes MOEs que se utilizaron en el 2do parcial, los cuales fueron desarrollados por el profesor. Esto último se llevó a cabo en una sesión en la que se formaron 2 equipos de estudiantes para generar lluvia de ideas, una con relación al tema de Sostenibilidad y otra para el tema de Interculturalidad. Es así que el 1er parcial del curso sirvió como preparación a los alumnos para los MOE que se aplicaron en el 2do parcial.

Tabla 7

Contextos imaginarios para tallero dramático

Semana	Tema a abordar	Contexto imaginario: (a) rol experto, (b) cliente, (c) comisión
1	Modelo Formativo UDEM	(a) Un <i>youtuber</i> , (b) contratado por la UDEM, (c) para grabar un video promocionando los cursos cocurriculares que ofrece la universidad (Apéndice E)
2	Integridad	(a) Un equipo de <i>podcasters</i> , (b) contratado por una agencia internacional de integridad, (c) para desarrollar un prototipo de podcast en donde cada episodio aborde conversaciones en torno de diversos valores (Apéndice F)
3	Ciudadanía responsable	(a) Un grupo de consultores de noticias, (b) contratados por el dueño de un periódico de la década de 1940, (c) para diseñar un curso de capacitación para su reporteros (Apéndice G)
4	Pensamiento sistémico	(a) Un psicólogo, (b) ayudando a su paciente, (c) a entender los sistemas involucrados en una decisión importante que éste último está por tomar (Apéndice H)
5	Problemáticas sociales	(a) Un grupo de organizaciones de la sociedad civil, (b) que reportan a una fundación, (c) comunicando los proyectos que estarán realizando próximamente para resolver diversas problemáticas sociales en comunidades específicas con el fin de seguir recibiendo apoyo financiero (Apéndice I)

Nota. Elaboración propia.

Manto del Experto (MOE) (2do Parcial). Con la preparación obtenida a partir del 1er parcial a través del taller dramático, la segunda etapa del proyecto se trabajó bajo la metodología MOE (Heathcote & Bolton, 1995; Taylor, 2016a; Aitken, 2021). En esta fase los estudiantes participaron en los contextos imaginarios planteados a través de experiencias en equipo, las cuales ocurrieron desde la modalidad de juego dramático (Bolton, 1984; Edmiston, 2015; Tsiaras, s.f.).

Bajo esta metodología los estudiantes fueron presentados con 2 contextos imaginarios: uno para el tema Sostenibilidad, y otro para el de Interculturalidad (Tabla 9). Los contextos imaginarios, diseñados por el profesor, fueron inspirados en las ideas que los mismos estudiantes propusieron durante la semana 6 del curso. Cada MOE dio como resultado 2 evidencias de aprendizaje.

Tabla 8

Instrumentos de evaluación para taller dramático (1er parcial)

Periodo – Enfoque educativo	Punto a evaluar	Tipo de evaluación	Instrumentos de evaluación
1er parcial – “Taller dramático” (20%)	Participación en clase (30%)	- Heteroevaluación - Por competencias - Continua - Cuantitativa - Sumativa	- Lista de cotejo
	Entrega de actividades en clase (40%)	- Heteroevaluación - Por competencias - Continua - Mixta (cuantitativa y cualitativa) - Formativa	- Portafolio estructurado - Lista de cotejo
	Reflexión de cierre de temas (40%)	- Heteroevaluación - Por competencias - Final - Mixta - Sumativa	- Rúbrica - Video - Audio - Texto

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9*Contextos imaginarios para manto del experto*

Semanas	Tema a abordar	Contexto imaginario: (a) rol experto, (b) cliente, (c) comisión
7, 8 y 9	Sostenibilidad	(a) Ambientalistas finlandeses, (b) ayudando a una viajera del tiempo proveniente del pasado, (c) a entender la problemática ambiental que aqueja al futuro con el fin de remediar el problema (Apéndice J)
10 y 11	Interculturalidad	(a) Antropólogos que viajan por el tiempo, (b) contratados por una organización internacional, (c) para recuperar información perdida de diversas culturas (Apéndice K)

Nota. Elaboración propia.

Las sesiones incluyeron momentos de trabajo dentro y fuera del contexto imaginario, así como espacios de reflexión en donde los estudiantes fueron invitados a compartir sus experiencias y aprendizajes, ligándolos con lo vivido en ambos mundos.

Para la evaluación, se implementó una evaluación dinámica (Brown & Ferrara, 1985; Sewell, 197), en la que el profesor, con el uso de la herramienta dramática de maestro en rol (Davis, 2016; Heathcote & Bolton, 1995) colaboró directamente con los estudiantes en la realización de diversas tareas dentro y fuera del contexto imaginario.

En esta fase del proyecto, la evaluación de los aprendizajes paso de estar 100% en manos del profesor (heteroevaluación), a un 50-50% compartida con los estudiantes (heteroevaluación y coevaluación), quedando a cargo del profesor la evaluación de las evidencias de aprendizaje, y a cargo de los estudiantes la evaluación del trabajo colaborativo y el desempeño individual de cada uno de sus compañeros de equipo. La Tabla 10, muestra los instrumentos seleccionados correspondientes a cada punto a evaluar durante el 2do parcial.

De esta manera, la segunda etapa del proyecto constituyó un andamio para la internalización del humanismo que la UDEM propone, misma que se buscó afianzar en el 3er parcial del curso.

Tabla 10

Instrumentos de evaluación para manto del experto (2do parcial)

Periodo – Enfoque educativo	Punto a evaluar	Tipo de evaluación	Instrumentos de evaluación
2do parcial – “Manto del Experto (MOE)” (25%)	Participación en clase (30%)	- Heteroevaluación - Por competencias - Continua - Cuantitativa - Sumativa	- Lista de cotejo
	Entrega de actividades en clase (40%)	- Coevaluación - Por competencias - Continua - Mixta - Formativa	- Simulación - Portafolio semiestructurado - Lista de cotejo
	Reflexión de cierre de temas (40%)	- Heteroevaluación - Por competencias - Final - Mixta - Sumativa	- Rúbrica - Video (audio) - Ensayo

Nota. Elaboración propia.

Autonomato del Experto (AMOE) (3er Parcial). En esta última fase del proyecto se buscó trabajar a través de un solo MOE para abarcar los últimos 2 temas del curso (Participación ciudadana y Liderazgo) a través de una serie de retos semanales.

La diferencia entre la fase 2 (MOE) y la fase 3 (AMOE) del proyecto consistía en el traspaso de control a los estudiantes con relación al establecimiento de sus propios objetivos, actividades y evaluación de aprendizajes, pasando de un 50-50% de control entre el profesor y el estudiante (heteroevaluación y coevaluación), a un 100% a cargo del estudiante (autoevaluación) (Rogers & Freiberg, 1996). Lo anterior buscó plantearse a través de la incorporación de contratos de aprendizaje a la experiencia de MOE. Bajo esta dinámica, el profesor pasaría a tomar un rol facilitador, proporcionando a los estudiantes las herramientas y materiales necesarios para su aprendizaje, y ayudando a mover la narrativa del MOE hacia adelante para motivar y retar a los

estudiantes. En este sentido, la tercera etapa del proyecto pretendió “soltar las riendas” a los alumnos, colocándolos como mediadores de su propio aprendizaje (Méndez, 2008, p. 75).

La evaluación de los aprendizajes en la fase de autonomato del experto hubiera estado a cargo del profesor (heteroevaluación) y los alumnos (autoevaluación), por medio de diversos instrumentos de evaluación previamente diseñados. La Tabla 11, muestra los instrumentos seleccionados correspondientes a cada punto a evaluar durante el 3er parcial.

El Apéndice L presenta los recursos desarrollados para esta última etapa del proyecto.

Tabla 11

Instrumentos de evaluación para autonomato del experto (3er parcial)

Periodo – Enfoque educativo	Punto a evaluar	Tipo de evaluación	Instrumentos de evaluación
3er parcial – “Autonomato del Experto” (25%)	Participación en clase (30%)	- Heteroevaluación - Por competencias - Continua - Cuantitativa - Sumativa	- Lista de cotejo
	Entrega de actividades en clase (40%)	- Autoevaluación - Por competencias - Final - Mixta - Formativa	- Simulación - Portafolio libre - Contrato de aprendizaje
	Reflexión de cierre de temas (40%)	- Heteroevaluación - Por competencias - Final - Mixta - Sumativa	- Rúbrica - Video (audio) - Ensayo

Nota. Elaboración propia.

Observación

Diagnóstico de Competencias del Curso

Con el fin de observar y comparar el desarrollo de las competencias transversales del curso en los estudiantes a través de ambas versiones de META (Original y MOE), se propuso la aplicación de una encuesta diagnóstica y una encuesta de cierre. Las encuestas midieron los

cambios generados en los estudiantes en los componentes de conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados a cada competencia transversal del curso (Humanística social y cívica, y Globalización digital, con el fin de analizar si las estrategias dramáticas implementadas para la enseñanza y el aprendizaje en el grupo de prueba (META MOE) fueron más efectivas que las estrategias tradicionales (META Original).

El instrumento diagnóstico se aplicó a ambos grupos al inicio del curso. La Tabla 12 presenta los resultados desglosados, mientras que la Tabla 13 presenta los resultados globales para cada competencia. Adicionalmente, la Tabla 14 muestra las áreas de oportunidad en cada grupo, indicando los componentes (conocimientos, habilidades, actitudes o valores). El porcentaje establecido como base para definir un componente dentro o fuera del área de oportunidad fue 90% (< a 90% = área de oportunidad; > a 90% = componente desarrollado).

Tabla 12

Resultados desglosados del instrumento diagnóstico de competencias

	Grupo de prueba		Grupo control	
	Humanística social y cívica	Globalización digital	Humanística social y cívica	Globalización digital
Conocimientos	83.0%*	84.8%*	83.7%*	78.4%*
Habilidades	79.3%*	82.3%*	80.3%*	81.5%*
Actitudes	93.5%	96.2%	83.5%*	91.5%
Valores	95.7%	94.0%	90.3%	93.2%

Nota. Elaboración propia. El asterisco (*) señala áreas de oportunidad (componentes <90%).

Tabla 13

Resultados globales del instrumento diagnóstico de competencias

	Grupo de prueba	Grupo control
Humanística social y cívica	86.5%*	84.0%*
Globalización digital	87.9%*	85.2%*

Nota. Elaboración propia. El asterisco (*) señala áreas de oportunidad (componentes <90%).

Tabla 14*Áreas de oportunidad en desarrollo de competencias*

Característica	Grupo control	Grupo de prueba
Áreas de oportunidad en el desarrollo de competencias transversales	Humanística social y cívica: conocimientos y habilidades	Humanística social y cívica: conocimientos y habilidades
	Globalización digital: conocimientos, habilidades y valores	Globalización digital: habilidades

Nota. Elaboración propia.

Posterior a su aplicación, se calculó el nivel de confiabilidad del instrumento a través del paquete estadístico Jamovi (Versión 2.3.13; The Jamovi Project: 2022) (Figura 12), obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.745 para los 10 ítems asociados a la competencia de Humanística social y cívica, 0.838 para los 10 ítems asociados a la competencia Globalización digital, y 0.864 para los 20 ítems en conjunto. De esta forma, el instrumento se colocó dentro de un nivel de confiabilidad aceptable (rango entre 0.7 y 0.8) y bueno (rango entre 0.8 y 0.9).

Figura 12*Análisis de fiabilidad de instrumento diagnóstico de competencias*

Análisis de Fiabilidad				
Estadísticas de Fiabilidad de Escala				
		Media	DE	α de Cronbach
(a)	escala	3.39	0.386	0.745
(b)	escala	3.45	0.484	0.838
(c)	escala	3.42	0.386	0.864

Nota. (a) Resultados para los 10 ítems asociados a la competencia de Humanística social y cívica; (b) resultados para los 10 ítems asociados a la competencia Globalización digital; (c) resultados

para los 20 ítems en conjunto (Humanística social y cívica, y Globalización digital). Imágenes originales del reporte generado por Jamovi (Versión 2.3.13; The Jamovi Project: 2022).

Observaciones Generales de la Implementación

Tras analizar lo vivido en las sesiones llevadas a cabo durante el semestre Otoño 2022 (agosto-diciembre) con el grupo de prueba (META MOE), a continuación, se presentan diversas observaciones en torno al uso de herramientas dramáticas en la formación ciudadana, con el fin de identificar las áreas de oportunidad tanto en la planeación didáctica de la unidad de aprendizaje, como en la pedagogía que se utilizó para la misma. Dichas observaciones sirven para la evaluación del primer ciclo de I-A, y para la formulación de ajustes pertinentes al segundo ciclo de investigación. Las observaciones se presentan en orden de cada etapa del proyecto.

Tallero Dramático (1er Parcial). Durante la primera etapa de la metodología fue posible observar cuestiones asociadas al interés de los estudiantes por los temas de clase, a la libertad creativa e interactiva de los participantes, a la motivación por realizar esfuerzos extra en trabajos y tareas, al surgimiento de aprendizajes a partir del rol imaginario adoptado, y a la motivación a raíz de la evaluación de aprendizajes. Así mismo, se observaron aspectos relacionados al tiempo de clase necesario para establecer el drama, al número de estudiantes por grupo, al proceso para invitar a los estudiantes a formar parte del contexto imaginario, y a la consideración de los intereses particulares de los alumnos para el diseño de próximos MOEs durante el semestre.

Mayor Interés por los Temas de Clase. Se observó que el establecimiento de un contexto imaginario que represente responsabilidad para los alumnos en el cumplimiento de una tarea particular, produjo mayor atención e interés a la exposición de temas de clase por parte del profesor.

Libertad Creativa e Interactiva. Se observó un gran entusiasmo en los estudiantes al momento de invitarles a participar en la construcción de un contexto imaginario. Bajo este enfoque, el trabajo del profesor fue ayudarles a definir lo que debían hacer dentro del mundo ficticio, ofreciendo libertad para establecer la manera en que iban a trabajar para completar la comisión encargada. Esta invitación dio pie a diversas propuestas creativas por parte de los estudiantes, las cuales permitieron al grupo realizar un trabajo más organizado y de alta calidad. En este sentido, los estudiantes mismos, con la guía del profesor, establecieron los parámetros y elementos con los que llevaron a cabo las actividades de aprendizaje solicitadas.

Sin embargo, a pesar de que el *cómo* (la manera en que iban a realizar la actividad de aprendizaje) quedó en manos de los estudiantes, se observó que estos demandaban estructura por parte del profesor, es decir, instrucciones concretas de lo que debían hacer, y cómo se esperaba que trabajaran.

Esfuerzo Extra de los Estudiantes. Se observó que, trabajando bajo el enfoque de MOE, los estudiantes realizaron esfuerzos adicionales a los solicitados en los lineamientos de las actividades de aprendizaje.

Ejemplo de esto fue la primera actividad realizada, en la cual se les solicitó, de manera individual, grabar un video con información valiosa para otros estudiantes como si fueran *youtubers* reconocidos. Sin haberse establecido indicaciones específicas en cuanto al contenido y el formato del video, los estudiantes fueron más allá de simplemente grabarse hablando frente a una cámara, y en cambio, incluyeron edición de multimedia, incorporación de imágenes y videos, caracterización de su rol, establecimiento de un trasfondo para su papel como *youtubers*, selección de locaciones especiales para grabar, entre otros aspectos creativos.

Aprendizajes a partir del Rol Imaginario. Por otra parte, fue notorio que los estudiantes desarrollaron, no sólo aprendizajes acerca de los temas del curso, sino que también se apropiaron

de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propias del rol experto que adoptaron dentro de las ficciones establecidas. Siguiendo con el ejemplo de la actividad como si fueran *youtubers*, el contexto imaginario mismo les llevó a practicar la edición de video, su expresión verbal, corporal y gesticular, así como la selección y creación de elementos estéticos para su trabajo.

Así mismo, los estudiantes reflexionaron y compartieron aprendizajes tanto dentro, como fuera del rol adoptado, generando comentarios valiosos en torno al trabajo que realizan *youtubers* en la vida real dentro de su área, conectando así el contexto imaginario con los temas del currículo.

Evaluación de los Aprendizajes como Motivador. Se observó que conocer de antemano las instrucciones y criterios de evaluación para cada actividad, y recibir retroalimentación de su trabajo por parte del profesor, generó en los estudiantes motivación para las próximas actividades a realizar. Fue notorio que los estudiantes consultaron con mayor atención los lineamientos establecidos para las evidencias de aprendizaje, asegurándose de cumplir con todo lo estipulado.

Grupos Numerosos de Estudiantes. Se observó que, a la hora de construir un contexto imaginario en conjunto con los estudiantes, algunos de ellos se distrajeron y comenzaron a realizar actividades ajenas a la clase, ignorando lo que se estaba construyendo de manera colectiva. Siendo un salón numeroso (de 24 alumnos), las personas que verdaderamente participaron en el establecimiento del MOE fueron alrededor de 8 alumnos.

Tiempo Limitado de Clase. Se observó que en META MOE el tiempo no fue suficiente para completar todas las actividades de clase, pues al combinar exposición de temas con el abordaje de un drama, resultó demasiado contenido y actividades para una sola sesión o semana de clase. Esta situación provocó la reestructuración del plan de clase, y que se pospusieran ciertas actividades y temas para otras sesiones.

Proceso Lento de Posicionamiento Dramático. En MOE, el proceso para invitar a los estudiantes a participar dentro del contexto imaginario, posicionándolos dentro del rol experto, tomó al menos una sesión entera de clase. Aunque el proceso es largo, durante el mismo se abrieron oportunidades para la enseñanza y para el aprendizaje, pues los estudiantes se vieron atrapados por la historia que se les iba presentando.

Se observó que un posicionamiento dramático mal realizado en la primera sesión complicó a los estudiantes retomar el drama en sesiones posteriores. Con esto, las siguientes sesiones se volvieron lentas, ya que se requirió de un trabajo de reposicionamiento dramático extra, lo cual implicó en muchas ocasiones retomar el drama desde cero. Por otro lado, un mal posicionamiento dramático llevó a los estudiantes a pensar que debían convertirse en expertos, adquiriendo los conocimientos y habilidades que el rol demanda en la vida real. Esto confundió a algunos estudiantes, y les desvió de los objetivos de aprendizaje.

Diagnóstico para Próximos MOEs. Al final de la primera etapa de la metodología se explicó a los estudiantes acerca de MOE y cómo funciona, invitándoles a formar parte del diseño de los siguientes contextos imaginarios proponiendo ideas para su desarrollo. Se observó que realizar esto al final de la etapa de taller dramático resultó arriesgado, pues dejó poco tiempo al profesor para planear el trabajo a realizar, además de que arruinó el factor sorpresa para los estudiantes a la hora de abordar la ficción en el 2do parcial.

Manto del Experto (MOE) (2do Parcial). Durante la segunda etapa de la metodología fue posible observar cuestiones asociadas a la iniciativa con que los estudiantes participan en clase, y a la estimulación educativa que genera el drama. Así mismo, se observaron aspectos relacionados al uso de disfraces y utilería, a la utilización de multimedia como recurso didáctico, al diseño de MOEs extensos y detallados, al prolongado proceso de posicionamiento dramático, a

la fatiga por drama, a la necesidad de variedad en metodologías de enseñanza y aprendizaje, y a la limitada autonomía en el aprendizaje que se generó.

Iniciativa e Involucramiento de los Alumnos. Se observó que, al dar comienzo a un MOE, la participación, el entusiasmo, la motivación y la creatividad de los estudiantes aumentó. Sin embargo, no todos los estudiantes se encontraron inmersos en la historia que se presentó. Algunos se distrajeron y no participaron con sus ideas.

Fue notorio que al abrir momentos dentro del drama en donde se invitó a todo el grupo a participar en la construcción de la ficción, provocó que sólo algunos estudiantes participaran, mientras que otros guardaron silencio o ignoraron lo que fue ocurriendo.

Estimulación Educativa a través del Drama. Bajo la libertad y la seguridad que proporciona el posicionamiento dramático dentro de un contexto imaginario, los estudiantes fueron capaces de ofrecer más de lo que se les pidió en las actividades de aprendizaje del curso. Esa motivación llevó a los estudiantes a apropiarse de los contenidos del curso, y esa libertad permitió al profesor y al alumno ser más creativos, y colaborar para que una enseñanza efectiva y con propósito.

Uso de Disfraces. Con el fin de distinguirse como maestro en rol, el profesor utilizó en 2 ocasiones utilería para caracterizarse (una manta y una bata blanca de médico). Aunque el profesor se disfrazó, los estudiantes siguieron viendo a la persona como maestro. Incluso esta acción llegó a infantilizar la experiencia de clase, llevando a los estudiantes a reírse y a perder la seriedad con la que se estaba trabajando dentro del contexto imaginario.

Poco Uso de Multimedia. Se observó que en clases con MOE se utilizaron poco los programas de presentaciones como PowerPoint o Canva. Estos se utilizaron simplemente para proporcionar algunas pautas visuales que ayudaron a presentar y seguir la historia que se contó como parte del contexto imaginario de aprendizaje. En cambio, se hizo uso del pizarrón para

escribir ideas que el grupo fue proponiendo, y para plantear situaciones imaginarias que llevaron a los estudiantes a analizar y proponer soluciones haciendo uso del currículo del curso.

MOEs Extensos y Detallados. Aunque el trabajo con MOE demandó de una preparación previa por parte del docente en la creación detallada de contextos imaginarios, se observó que con estudiantes de educación superior este nivel de detalle les distrajo de los objetivos de aprendizaje del curso.

Así mismo, se observó que el uso de guiones detallados llegó a limitar la libertad de los estudiantes para proponer ideas e involucrarse en la clase. Por otra parte, el apego de 100% al guion generó frustración en el profesor, pues nunca fue posible lograr todo lo planeado.

Tiempo Extenso de Posicionamiento Dramático. Se observó que plantear un MOE a los estudiantes tomó mucho tiempo, tomando hasta una sesión de clase.

Por otra parte, la creación de MOEs por parte del profesor también tomó tiempo. Construir un contexto imaginario y ligarlo con el currículo del curso en un fin de semana, fue mucho trabajo.

Fatiga por Drama. Se observó que utilizar MOE semana tras semana, resultó cansado para los estudiantes. En la primera etapa de la metodología, se observó que los mini MOEs sirvieron de manera efectiva, pues ofrecieron a los estudiantes diversas perspectivas dramáticas semana a semana para acercarse a los temas del curso. Fue a partir del 2do parcial, con el uso de MOE que la fatiga comenzó a notarse en los alumnos, quienes demostraron menor entusiasmo e interés por la clase.

Variedad de Metodologías de Enseñanza. Se observó que los estudiantes tienden a aburrirse y fatigarse cuando se utiliza una sola estrategia educativa. En el caso de META MOE, en la mayoría de las sesiones los estudiantes permanecieron sentados, mientras que el trabajo de entrar y salir de la ficción se volvió repetitivo.

Autonomía Limitada para el Aprendizaje. Se observó que los estudiantes aún esperan que el profesor les indique qué deben hacer y cómo. Al darles libertad creativa, a muchos se les dificultó tomar decisiones y definir sus planes de acción para cumplir con los objetivos de aprendizaje. Esto se vio reflejado en sus equipos de trabajo, pues habiendo tomado la comisión dentro del contexto imaginario, se observó que a los estudiantes les costó comunicarse entre ellos y llegar a acuerdos.

Autonomato del Experto (AMOE) (3er Parcial). En lo que respecta a la última etapa de la metodología propuesta, no fue posible aplicarla en esta ocasión. Esto se dio debido a la fatiga por drama que se describe en la sección anterior. El profesor observó que el grupo de prueba necesitaba un cambio de ritmo y variedad en la metodología de enseñanza que se venían trabajando desde el 1er parcial.

Uno de los estudiantes se acercó al profesor para hacerle notar esto a nombre del grupo, mencionando que, aunque han disfrutado la estrategia dramática de enseñanza, ya la consideraban repetitiva y aburrida.

A raíz de esto, se planteó ofrecerles el último parcial del curso de manera tradicional, es decir, con el diseño original del curso META. Es por esto que no existen observaciones asociadas a META MOE en esta sección del escrito.

Cierre de Competencias del Curso

Para conocer el desarrollo de competencias del curso en ambas versiones de META (Original y MOE), se aplicó una encuesta diagnóstica y una encuesta de cierre. La encuesta desglosa los conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados a cada competencia en forma de aseveraciones. El objetivo del instrumento fue analizar si las estrategias dramáticas en el grupo de prueba (META MOE) fueron más efectivas que las estrategias tradicionales utilizadas en el grupo control (META Original) para el desarrollo de dichas competencias.

El instrumento de cierre se aplicó a ambos grupos al final del curso. La Tabla 15 presenta los resultados desglosados obtenidos de su aplicación, mientras que la Tabla 16 presenta los resultados globales para cada competencia.

Tabla 15

Resultados desglosados del instrumento de cierre de competencias

	Grupo de prueba		Grupo control	
	Humanística social y cívica	Globalización digital	Humanística social y cívica	Globalización digital
Conocimientos	93.8%	92.9%	89.0%*	91.5%
Habilidades	90.2%	92.7%	86.0%*	92.3%
Actitudes	95.7%	94.6%	88.6%*	97.7%
Valores	95.1%	97.8%	94.9%	96.0%

Nota. Elaboración propia. El asterisco (*) señala áreas de oportunidad (componentes <90%).

Tabla 16

Resultados globales del instrumento de cierre de competencias

	Grupo de prueba	Grupo control
Humanística social y cívica	93.4%	89.2%*
Globalización digital	94.1%	94.0%

Nota. Elaboración propia. El asterisco (*) señala áreas de oportunidad (componentes <90%).

Posterior a su aplicación, se calculó el nivel de confiabilidad del instrumento a través del paquete estadístico Jamovi (Versión 2.3.13; The Jamovi Project: 2022) (Figura 13), obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.786 para los 10 ítems asociados a la competencia de Humanística social y cívica, 0.790 para los 10 ítems asociados a la competencia Globalización digital, y 0.851 para los 20 ítems en conjunto. De esta forma, el instrumento se colocó dentro de un nivel de confiabilidad aceptable (rango entre 0.7 y 0.8) y bueno (rango entre 0.8 y 0.9).

Figura 13

Análisis de fiabilidad de instrumento de cierre de competencias

Análisis de Fiabilidad				
Estadísticas de Fiabilidad de Escala				
		Media	DE	α de Cronbach
(a)	escala	3.65	0.338	0.786
		Media	DE	α de Cronbach
(b)	escala	3.76	0.302	0.790
		Media	DE	α de Cronbach
(c)	escala	3.71	0.279	0.851

Nota. (a) Resultados para los 10 ítems asociados a la competencia de Humanística social y cívica; (b) resultados para los 10 ítems asociados a la competencia Globalización digital; (c) resultados para los 20 ítems en conjunto (Humanística social y cívica, y Globalización digital). Imágenes originales del reporte generado por Jamovi (Versión 2.3.13; The Jamovi Project: 2022).

Evaluación

Esta sección presenta los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir de los instrumentos diseñados para evaluar el trabajo del presente proyecto. Se muestran los resultados en el desarrollo de competencias transversales del curso, y una comparativa por grupo y entre grupos (grupo de prueba y grupo control). Así mismo, se presentan los resultados de la encuesta de satisfacción del uso de la estrategia MOE que se aplicó al grupo de prueba.

Comparativa Desglosada de Competencias

Con los resultados de la encuesta de cierre de competencia, fue posible comparar la manera en que iniciaron los alumnos el curso, y la forma en que terminaron. La Tabla 17 muestra una comparativa entre el grupo de prueba y grupo control de las competencias desglosadas por conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La tabla indica el porcentaje de aumento (+) o

decremento (-) en el desarrollo como producto de la instrucción dada en las diferentes versiones del curso (Original y MOE).

Tabla 17

Comparativa desglosada de competencias cierre vs. diagnóstico

	Grupo de prueba		Grupo control	
	Humanística social y cívica	Globalización digital	Humanística social y cívica	Globalización digital
Conocimientos	↑ 10.9%	↑ 8.2%	↑ 5.3%	↑ 13.1%
Habilidades	↑ 10.9%	↑ 10.3%	↑ 5.7%	↑ 10.8%
Actitudes	↑ 2.2%	↓ -1.6%	↑ 5.1%	↑ 6.3%
Valores	↓ -0.5%	↑ 3.8%	↑ 4.5%	↑ 2.8%

Nota. Elaboración propia.

Por Grupo.

Grupo Control. El grupo control presentó incrementos en el desarrollo de ambas competencias, especialmente en los componentes de conocimientos (+13.1%) y habilidades (+10.8%) de Globalización digital. Los componentes menos desarrollados fueron los valores en ambas competencias, obteniendo incrementos de +4.5% en Humanística social y cívica, y de +2.8% en Globalización digital. A diferencia de los conocimientos y habilidades, se identificó que los valores en ambas competencias de este grupo fueron los más difíciles incrementar. Se cree que esto se debió a que los estudiantes calificaron sus valores de forma muy elevada en la encuesta diagnóstica, o en su defecto, que el curso META Original priorizó los conocimientos, habilidades y actitudes.

En cuanto a la competencia de Humanística social y cívica, el incremento en el desarrollo de cada uno de los componentes fue muy similar: conocimientos (+5.3%), habilidades (+5.7%), actitudes (+5.1%), y valores (+4.5%). Los 4 componentes promedian un incremento de +5.15%. Esto reflejó consistencia y equilibrio en el desarrollo de esta competencia a través del curso META Original. Se interpreta que con la instrucción de clase fue posible elevar los

conocimientos, habilidades y actitudes del grupo, mismos que originalmente se identificaron como áreas de oportunidad (componentes con resultados menores a 90%) en la evaluación diagnóstica (Tabla 12). Sin embargo, a pesar de este incremento, los mismos 3 componentes permanecieron como áreas de oportunidad en la evaluación de cierre (Tabla 15).

En cuanto a la competencia de Globalización digital, el incremento en el desarrollo de cada uno de los componentes fue variado: conocimientos (+13.1%), habilidades (+10.8%), actitudes (+6.3%), y valores (+2.8%). Los 4 componentes promedian un incremento de +8.25%. Esto reflejó inconsistencia y desequilibrio en el desarrollo de esta competencia a través del curso META Original. Se interpreta que con la instrucción de clase se priorizó el desarrollo de conocimientos y habilidades, mismos que originalmente se identificaron como áreas de oportunidad en la evaluación diagnóstica (Tabla 12), o en su defecto, los estudiantes encontraron pocas actitudes y valores a desarrollar.

En resumen, a través del curso META Original con el grupo control, se observaron incrementos en los componentes de ambas competencias, aunque siguen existiendo áreas de oportunidad en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de Humanística social y cívica.

Grupo de Prueba. El grupo de prueba presentó incrementos y decrementos en el desarrollo de ambas competencias. Los incrementos los presentó especialmente en los conocimientos (+10.9%) y las habilidades (+10.9%) de Humanística social y cívica, y en las habilidades de Globalización digital (+10.3%). Los elementos menos desarrollados fueron las actitudes (+2.2%) de Humanística social y cívica, y los valores (+3.8%) de Globalización digital. Por otra parte, se identificaron decrementos en los valores (-0.5%) de Humanística social y cívica, y en las actitudes (-1.6%) de Globalización digital. Se observó que las actitudes y valores fueron los componentes más difíciles de incrementar. Se cree que, tanto los pequeños

incrementos como los decrementos, se debieron a que los estudiantes calificaron sus actitudes y valores de forma muy elevada en la encuesta diagnóstica de competencias, o en su defecto, que el curso META MOE priorizó los conocimientos y habilidades.

En cuanto a la competencia de Humanística social y cívica, el cambio en cada uno de los componentes fue variado: conocimientos (+10.9%), habilidades (+10.9%), actitudes (+2.2%), y valores (-0.5%). Los 4 componentes promedian un incremento +5.88%. Esto reflejó inconsistencia y desequilibrio en el desarrollo de esta competencia a través del curso META MOE. Se interpreta que con la instrucción de clase se priorizaron los conocimientos y las habilidades, mismos que originalmente se identificaron como áreas de oportunidad en la evaluación diagnóstica (Tabla 12), o en su defecto, los estudiantes encontraron pocas actitudes y valores a desarrollar. Por otra parte, aunque el decremento en valores es de -0.5%, se interpreta que los estudiantes terminaron el curso con los mismos valores con los que iniciaron.

El cambio en los componentes de la competencia Globalización digital se vieron de la siguiente manera: conocimientos (+8.2%), habilidades (+10.3%), actitudes (-1.6%), y valores (+3.8%); promediando un incremento de +5.18%. A raíz de estos resultados, se interpreta que el curso META MOE priorizó, por encima de las actitudes y valores, el desarrollo de conocimientos y habilidades, mismos que se identificaron como áreas de oportunidad en la evaluación diagnóstica (Tabla 12). Por otra parte, aunque el decremento en actitudes es de -1.6%, se interpreta que los estudiantes terminaron el curso con las mismas actitudes con las que iniciaron.

En resumen, se puede decir que la instrucción a través del curso META MOE, para el grupo de prueba, resultó en incrementos en los componentes de ambas competencias, principalmente en conocimientos y habilidades. Por otra parte, en cuanto a actitudes y valores, existió poco cambio positivo. A pesar de estos resultados, ninguno de los componentes de ambas

competencias terminó como área de oportunidad (componentes con resultados menores a 90%) en la encuesta de cierre (Tabla 15).

Entre Grupos. Se observa que el grupo control presentó incrementos en todos los componentes de ambas competencias, mientras que el grupo de prueba presentó incrementos en todos sus componentes a excepción de los valores de Humanística social y cívica, y las actitudes de Globalización digital. A continuación, se analizan los cambios entre grupos por componente.

Conocimientos. En cuanto a la competencia Humanística social y cívica, el incremento fue mayor en el grupo de prueba, con una diferencia de +5.6%, indicando que a través del curso META MOE los estudiantes fueron capaces de desarrollar más conocimientos que en el curso META Original.

En lo que respecta a la competencia Globalización digital, el incremento fue mayor en el grupo control, con una diferencia de +4.9%, indicando que a través del curso META Original los estudiantes fueron capaces de desarrollar más conocimientos que en el curso META MOE.

Habilidades. En el caso de Humanística social y cívica, a través del curso META MOE los estudiantes fueron capaces de desarrollar más habilidades que en el curso META Original. De acuerdo con los resultados, el incremento fue mayor en el grupo de prueba, con una diferencia de +5.2%.

En cuanto a la competencia Globalización digital, el cambio fue muy similar en ambos grupos. Sin embargo, el incremento fue mayor en el grupo control, con una mínima diferencia de +0.5%. Esto indica que, en cuanto al desarrollo de habilidades, ambas versiones del curso hacen un trabajo similar en esta competencia.

Actitudes. En el caso de Humanística social y cívica, a través del curso META Original los estudiantes fueron capaces de desarrollar más actitudes que en el curso META MOE. El incremento fue mayor en el grupo control, con una diferencia de +2.9%.

En lo que respecta a la competencia Globalización digital, el incremento fue mayor en el grupo control, con una diferencia de +7.9%, indicando que a través del curso META Original los estudiantes fueron capaces de desarrollar más actitudes que en el curso META MOE.

Valores. En cuanto a la competencia Humanística social y cívica, el incremento fue mayor en el grupo control, con una diferencia de +5.0%, indicando que a través del curso META Original los estudiantes fueron capaces de desarrollar más valores que en el curso META MOE.

Con relación a Globalización digital, a través del curso META MOE los estudiantes fueron capaces de desarrollar más valores que en el curso META Original. El incremento fue mayor en el grupo de prueba, con una diferencia de +1.0%.

Comparativa Global de Competencias

Con los resultados de la encuesta de cierre de competencia, fue posible comparar la manera en que iniciaron los alumnos el curso, y la forma en que terminaron. La Tabla 18 presenta una comparativa global de los resultados obtenidos por competencias, indicando el porcentaje de aumento (+) en el desarrollo, producto de la comparativa entre los resultados de cierre y los resultados diagnósticos.

Por Grupo.

Grupo Control. El grupo control presentó incrementos en el desarrollo de ambas competencias. En Humanística social y cívica, el incremento fue de +5.2%, mientras que en Globalización digital de +8.8%. En promedio, el incremento de ambas competencias en el grupo control fue de +7.0%.

En la encuesta diagnóstica, ambas competencias se presentaron como áreas de oportunidad (componentes con resultados menores a 90%) para el grupo control. A pesar del incremento en la competencia Humanística social y cívica, el grupo control no superó la línea de

90% en la encuesta de cierre, quedando aún como una competencia con áreas de oportunidad para su desarrollo.

Tabla 18

Comparativa global de competencias cierre vs. diagnóstico

	Grupo de prueba			Grupo control		
	Diagnóstico	Cierre	Comparativa	Diagnóstico	Cierre	Comparativa
Humanística social y cívica	86.5%*	93.4%	↑ 6.8%	84.0%*	89.2%*	↑ 5.2%
Globalización digital	87.9%*	94.1%	↑ 6.2%	85.2%*	94.0%	↑ 8.8%

Nota. Elaboración propia. El asterisco (*) señala áreas de oportunidad (componentes <90%).

Grupo de Prueba. El grupo de prueba presentó incrementos en el desarrollo de ambas competencias. En Humanística social y cívica, el incremento fue de +6.8%, mientras que en Globalización digital de +6.2%. En promedio, el incremento de ambas competencias en el grupo de prueba fue de +6.5%.

En la encuesta diagnóstica, ambas competencias se presentaron como áreas de oportunidad (componentes con resultados menores a 90%) para el grupo de prueba. En la encuesta de cierre, ambas competencias superaron la línea de área de oportunidad de 90%.

Entre Grupos.

Humanística Social y Cívica. El grupo de prueba presentó mayor desarrollo en esta competencia, con una diferencia de +1.6% más que el grupo control.

En la encuesta diagnóstica, ambos grupos presentaron áreas de oportunidad (componentes con resultados menores a 90%) en el desarrollo de esta competencia. A diferencia del grupo control, el grupo de prueba sí logró superar la línea de área de oportunidad de 90% en los resultados de la encuesta de cierre.

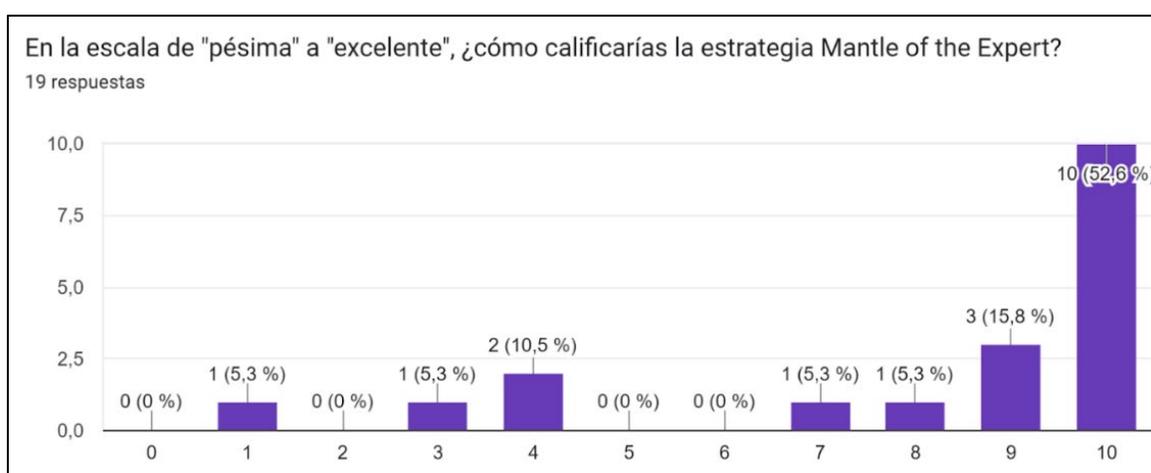
Globalización Digital. Por su parte, el grupo control presentó mayor desarrollo en esta competencia, siendo que ambos grupos mostraron áreas de oportunidad (componentes con resultados menores a 90%) en el desarrollo de esta competencia a partir de la encuesta diagnóstica, mientras que en la encuesta de cierre ambos grupos superaron la línea de área de oportunidad de 90%, obteniendo resultados iguales. La diferencia entre cierre y diagnóstico fue de +2.6% más que el grupo de prueba.

Encuesta MOE

Tras finalizar las etapas 1 y 2 de la metodología planteada en el curso META MOE, y habiendo decidido no implementar la última etapa (Autonomato del experto), se aplicó una encuesta de satisfacción al grupo de prueba, con el fin de conocer su perspectiva acerca del uso de dichas estrategias pedagógicas. Se les invitó a calificar la estrategia (Figura 14), a expresar su deseo de repetir o no la estrategia en la misma materia, y a proponer otros cursos en los que consideran aplicable MOE.

Figura 14

Calificación de MOE



Nota. Elaboración propia.

Los estudiantes calificaron con un promedio de 8.1 de 10 la estrategia MOE, en la escala de pésimo (0) a excelente (10). Así mismo, el 78.9% de los estudiantes encuestados expresó su deseo de repetir el uso de MOE en el curso META. Así mismo, señalan que MOE puede ser utilizado en otros cursos como Pensamiento social de la iglesia, Física, y materias con mucha teoría como Comunicación internacional, Liderazgo en las organizaciones, Ética social cristiana, Proyecto de introducción a la ingeniería. Algunos estudiantes incluso señalaron que MOE podría servir en cursos de medicina e historia, y otros mencionaron que puede aplicar en todas las materias, en especial en las de tronco común.

Comentarios de los Estudiantes

A continuación, se presentan una serie de comentarios positivos y negativos del grupo de prueba en torno al uso de drama como herramienta para la formación ciudadana. Los comentarios fueron obtenidos a partir del dialogo con los estudiantes en sesiones de clase, y a través de la Encuesta MOE, y se presentan divididos de acuerdo con las etapas de la metodología presentada, excluyendo la etapa Autonomato del experto (AMOE) (3er Parcial), la cual fue aplicada. Los nombres de los alumnos de sus nombres reales por motivos de privacidad.

Tallero Dramático (1er Parcial).

Positivos.

- “Esta forma de enseñar me despierta, me hace poner atención” – Aracely
- “Siento que aprendí jugando” – Gastón
- “Me ayudó a proyectarme a los temas de la clase. Siento que es una muy buena forma de enseñar varias disciplinas” – Noe
- “Me dio otra perspectiva de las cosas. Al meter en mi papel pude hacer las cosas mejor. Si tú crees que sabes, las cosas salen más eficientemente” – Alejandro
- “La clase me atrapa. Sin historias no me ataparía tanto” – Dariela

- “El rol me da una idea de cómo hacer el trabajo” – Paula
- “Otros alumnos se quejan de su clase de META. Yo no la veo como una clase de relleno” – Patricio
- “No se siente como clase. Es una experiencia divertida” - Juan

Negativos.

No hubo comentarios negativos en esta etapa de la metodología

Manto del Experto (MOE) (2do Parcial).

Positivos.

- “Los que más me gusta de la clase son las historias de las que formamos parte con cada tema.” – Valeria
- “Me gusta la dinámica de la clase. Siempre me hace poner atención. Las historias me parecen entretenidas y hasta divertidas, sobre todo cuando hay mucho drama. Nunca me da sueño y siento que el tiempo pasa de volada. Nunca me ha dado pereza la clase. ¡Me gusta mucho y disfruto demasiado de las sesiones!” – Ximena
- “Es una metodología innovadora para impartir la clase” – Dariela
- “Es mejor que llevar la clase de forma convencional” – Juan
- “De esta manera las actividades no se sienten tan tediosas” – Alejandro
- “Me gustan las historias, y aprendo sobre las formas de resolver el problema y escuchando las reflexiones de mis compañeros” – Natalia M.
- “Manto del experto me ayuda a tener un entendimiento más profundo de los temas que vemos” - Gastón

Negativos.

- “Son muchas historias” – Natalia A.
- “A veces nos tratan como niños chiquitos” – Paula

- “No me gustan las historias. En mi caso aprendo de una manera más directa” – Tamara
- “No me gusta que sea repetitivo el tipo de estructura de la clase” – Mónica
- “Yo plantearía escenarios reales y no ficticios” – Juan Pablo
- “Siento que el profesor exagerar mucho cuando está en personaje” – Camila
- “Ojalá que no siempre fueran historias ficticias” – María Paula
- “A veces olvidaba un poco el tema en general porque pensaba más en la historia y lo que nos pedía la historia que el tema en sí” – Adrián
- “Es muy fantasioso. Los personajes son exagerados o sobreactuados. La verdad, no me gusta” – Paula
- “De tanto que me meto en la historia siento que no aprendo bien” – Noe
- “Las historias quitan mucho tiempo de la clase. No se va al grano” – Armando

Conclusiones/Recomendaciones

Resumen del Proyecto

El presente proyecto giró en torno a la falta de estrategias interactivas e integrales de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan la experiencia de formación ciudadana, y que detonen un mayor involucramiento e interés en el aprendizaje de estudiantes de licenciatura de la UDEM inscritos en el curso cocurricular META.

Siendo el teatro un tema de interés personal para el profesor, y con el fin de atender la problemática descrita, se investigaron antecedentes de diversas herramientas de drama en la educación (DIE) (Motos, 2020) que ofrecieran experiencias interactivas y significativas de aprendizaje a alumnos en diversas disciplinas. La investigación llevó al conocimiento del enfoque educativo manto del experto (MOE) (Heathcote & Bolton, 1995; Taylor, 2016a), mismo que sirvió como base para la construcción de la propuesta de innovación educativa desarrollada.

Así mismo, la propuesta se basó en diversas teorías de psicopedagogía humanista (Rogers & Freiberg, 1996), psicopedagogía constructivista sociocultural (Vygotsky, 2016; Cole *et al.*, 1978; Bruner *et al.*, 1976; Sewell, 1987; Brown & Ferrara, 1985; Stone & Wertsch, 1984), y DIE (Bolton, 1979, 1984, 1985; Vygotsky, 1994, 2016; Stanislavsky, 2008; Boal, 1995).

Con base en la problemática definida y la literatura consultadas, los objetivos planteados para este proyecto fueron los siguientes:

- Objetivo central: demostrar el potencial del DIE como herramienta didáctica catalizadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación ciudadana de estudiantes de nivel superior
 - Objetivo específico 1: estimar los efectos en el aprendizaje de estudiantes de educación superior a través del uso de herramientas dramáticas
 - Objetivo específico 2: identificar las variables de educación humanista y sociocultural presentes en la formación ciudadana a través del uso del drama
 - Objetivo específico 3: analizar los procesos de aprendizaje del estudiante a través del uso del drama en la educación

Bajo el enfoque metodológico de investigación-acción (I-A) (Gay *et al.*, 2012; Bausela, 2004; Efron & Ravid, 2013), se planificó, actuó, observó y evaluó un producto integrador de aprendizajes que respondiera a las siguientes preguntas de investigación basadas en los objetivos planteados:

- Pregunta central: ¿en qué medida es el DIE un buen catalizador de enseñanza y aprendizaje para la formación ciudadana de estudiantes de educación superior?
 - Pregunta específica 1: ¿cuáles son los alcances de aprendizaje a través del uso de herramientas dramáticas en estudiantes de educación superior?

- Pregunta específica 2: ¿qué factores humanistas y socioculturales respaldan la incorporación del drama en la formación ciudadana de universitarios?
- Pregunta específica 3: ¿de qué manera se desarrollan los procesos de aprendizaje en los estudiantes de educación superior a partir del drama en la educación?

La propuesta de innovación educativa diseñada para responder a las preguntas de investigación consistió en la aplicación de un modelo didáctico basado en MOE (Heathcote & Bolton, 1995; Taylor, 2016a), a través del cual, de manera gradual (Bolton, 1984), se presentó a los estudiantes un acercamiento dramático a los temas del curso META por medio de la creación colectiva de contextos imaginarios que, entrelazados con el currículo, dieran sentido a la enseñanza y al aprendizaje del contenido de la materia, permitiendo el desarrollo de 2 competencias transversales: Humanística social y cívica, y Globalización digital. La metodología propuesta se dividió en 3 etapas:

- Etapa 1 - taller dramático (1er parcial): aplicación de 5 contextos imaginarios semanales breves para la realización de actividades de aprendizaje en preparación para la segunda etapa de la metodología (MOE)
- Etapa 2 - manto del experto (MOE) (2do parcial): construcción colectiva de 2 MOE entre profesor y estudiantes para el acercamiento a los temas del curso desde un enfoque vivencial, sirviendo como andamio para la última etapa de la metodología (AMOE)
- Etapa 3 - autonomato del experto (AMOE) (3er parcial): construcción autónoma entre estudiantes de 1 MOE para un aprendizaje enteramente centrado en el alumno

Tomando un grupo de prueba (al que se le impartió una versión del curso con la metodología planteada: META MOE), y un grupo control (al que se le impartió la versión

original del curso: META Original), se aplicaron 2 instrumentos para medir el desarrollo de las competencias transversales en los alumnos. De manera diagnóstica y a manera de cierre, el instrumento contó con 20 ítems (10 para Humanística social cívica, y 10 para Globalización digital) que midieron el nivel de desarrollo de las competencias en los alumnos, desglosando la información en sus 4 componentes: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El instrumento se aplicó al inicio, previo a la instrucción, y al final, posterior a la instrucción docente en cada grupo.

Con el grupo control fue posible impartir el curso META Original entero, mientras que con el grupo de prueba sólo se logró implementar hasta finalizada la etapa 2 (MOE) de la metodología propuesta, dejando pendiente la última etapa (AMOE) debido a la fatiga que el grupo presentó por el uso constante del drama como herramienta didáctica.

Como resultados de la comparativa de competencias entre la encuesta de cierre y la encuesta diagnóstica, se observó que los estudiantes del grupo de prueba desarrollaron más que el grupo control la competencia transversal Humanística social y cívica, específicamente en los componentes de conocimientos y habilidades. Por otra parte, el grupo control desarrolló más que el grupo de prueba la competencia transversal Globalización digital, específicamente en el componente de conocimientos, y de manera muy similar en el componente de habilidades.

El análisis de la comparativa de competencias arrojó también que los componentes de actitudes y valores se desarrollaron en menor medida que los conocimientos y habilidades en ambos grupos. En promedio, el grupo control desarrolló más sus actitudes y valores en ambas competencias que el grupo de prueba.

Adicional a la encuesta diagnóstica y de cierre, se aplicó al grupo de prueba un instrumento para conocer su nivel de satisfacción con el uso de MOE como herramienta didáctica en clase. Los estudiantes calificaron con un promedio de 8.1 de 10 la estrategia, y expresaron en

su mayoría el deseo de continuar utilizando MOE en META. A pesar de estos resultados, el profesor decidió poner en pausa la aplicación de la etapa 3 de la metodología (AMOE) en respuesta a la fatiga por drama observada en los alumnos y expresada por algunos de ellos.

Complementario a los resultados cuantitativos, los estudiantes realizaron comentarios en torno al uso de MOE en clase de META, expresando principalmente aspectos positivos tanto en la etapa de tallero dramático, como en la etapa de MOE, entre los que destacan lo activa, atractiva e innovadora que es la estrategia, la sensibilidad y dirección que les ofrece posicionarse en un rol dramático, la manera en que la estrategia les ayuda a mantener la atención en clase y a desarrollar un entendimiento más profundo de los temas del curso, y el acercamiento a la resolución de problemas que les brinda las historias creadas. Fue únicamente en la segunda etapa de la metodología (MOE) que se hicieron presentes comentarios negativos, entre los que resaltan la cantidad excesiva de historias ficticias que se utilizaron, lo infantil de la estrategia, lo repetitivo de la estructura de clase, y lo exagerado que fue el trabajo dramático del profesor.

Con base en los resultados del proyecto, se retoman las preguntas de investigación, y se presentan los hallazgos obtenidos para cada una de ellas, así como el balance de los mismos contra la teoría empleada, y la relación de la cada pregunta con su objetivo de investigación.

Alcances del Proyecto

Pregunta Específica 1

Hallazgos Obtenidos. La pregunta específica 1 del proyecto es: ¿cuáles son los alcances de aprendizaje a través del uso de herramientas dramáticas en estudiantes de educación superior?

Con relación a esta pregunta, a continuación, se listan los hallazgos a partir del proyecto:

- Los estudiantes de educación superior desarrollan principalmente conocimientos y habilidades a través del uso de herramientas dramáticas en clase, siendo en menor en menor medida el desarrollo de actitudes y valores

- Así mismo, los encuentran una aplicación a la vida real de los aprendizajes obtenidos, y empatizan con las personas y los problemas que existen en su entorno
- Por otra parte, los estudiantes que aprenden con herramientas dramáticas, realizan esfuerzos extra en el desarrollo de productos de aprendizaje
- Sin embargo, el uso constante del drama en la educación provoca fatiga y desmotivación para el aprendizaje, además de vergüenza, y distracción de los temas y objetivos del curso
- Con relación a la constancia del drama, los estudiantes demandan variedad de metodologías de enseñanza en clase, pues algunos consideran infantil el uso de herramientas dramáticas en educación superior

Balance contra la Teoría. Con relación a los aspectos de la psicopedagogía humanista presentes en los hallazgos a la primera pregunta de investigación, es posible identificar la importancia del juego de rol como estrategia centrada en la persona a partir de la cual el profesor y el alumno cooperan para establecer un ambiente de aprendizaje propicio (Rogers & Freiberg, 1996) en el que se permita al estudiante aprender de manera autodirigida (Hernández, 1998). Sin embargo, esta autonomía en el aprendizaje se ve limitada en la propuesta metodológica planteada en el proyecto debido al carácter social del drama.

En lo que respecta a la psicopedagogía constructivista sociocultural, se observa en la práctica efectuada la aplicación efectiva de teorías como el método de doble estimulación (Vygotsky, 1934; Cole *et al.*, 1978), el establecimiento de ZDP a través de la interacción con otros como rango para la enseñanza y el aprendizaje (Cole *et al.*, 1978; Zaporózhets & Davydov, 2017b), y en particular la creación de ZDP a través del juego dramático (Vygotsky, 2016).

Gracias a la creación de contextos imaginarios compartidos (Stone & Wertsch, 1984) entre el profesor y los estudiantes, fue posible generar experiencias a partir de las cuales los

estudiantes pudieron internalizar aprendizajes que surgieron de la interacción social (Rogoff, 1986; Vygotsky, 1984). Dichos contextos ficticios también propiciaron interacciones entre alumno y profesor que dieron como resultado el andamiaje de las competencias del curso (Daniels & Downes, 2015; Sewell, 1987).

Por otra parte, en lo que se refiere a teorías de DIE, el uso del drama permitió la creación de una arena para el aprendizaje y centro para todo conocimiento a través del cual se generaron oportunidades para estudiar el currículo del curso META (Heathcote & Bolton, 1995; Taylor, 2016a). Los cambios observados en la encuesta de competencias demuestran el potencial del juego dramático como modificador de las estructuras cognitivas del estudiante (Bolton, 1984; Tsiaras, s.f.). Así mismo, el estudiante fue capaz de experimentar situaciones dentro de un rol imaginario, mismas que le permitieron desarrollar empatía (John-Steiner, 2015; Ferholt, 2015; O'Toole, 2004) y traducir sus aprendizajes al mundo real (Daniels & Downes, 2015; Boal, 1995).

Pregunta Específica 2

Hallazgos Obtenidos. La pregunta específica 2 del proyecto es: ¿qué factores humanistas y socioculturales respaldan la incorporación del drama en la formación ciudadana de universitarios? Con relación a esta pregunta, a continuación, se listan los hallazgos a partir del proyecto:

- La mayoría de los estudiantes cuenta con la disposición para participar en un drama, principalmente estudiantes en sus primeros semestres de carrera, y a colaborar con otros dentro de contextos imaginarios de aprendizaje. La disposición a participar, y el carácter social y colaborativo del drama son factores socioculturales que respaldan la incorporación del drama en la formación ciudadana de universitarios

- Adicionalmente, la participación activa y presente del profesor, a través de la figura de maestro en rol, es fundamental para el aprendizaje a través del drama, y constituye otro factor sociocultural que respalda el drama en la educación
- Debido a la naturaleza social del drama, no existen factores humanistas que respalden la incorporación del drama en la formación ciudadana de universitario

Balance contra la Teoría. En lo que respecta a la psicopedagogía humanista, el único factor que respalda el uso del drama en la educación es el uso del juego de rol como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Rogers & Freiberg, 1996), sin embargo, este acercamiento dramático desde el enfoque humanista da pie al trabajo autónomo del estudiante, y no al involucramiento social que la formación ciudadana requiere. Esto queda respaldado en la aseveración de Bolton (1984), quien indica que el drama dista de un enfoque centrado en el alumno, aspecto que se vio reflejado en la aplicación de este proyecto.

Por parte de la psicopedagogía constructivista sociocultural, existen diversos factores que respaldan el uso del drama como herramienta para la formación ciudadana. La creación de ZDP a través del juego (Vygotsky, 2016; Cole *et al.*, 1978), el andamiaje proporcionado por la interacción con el profesor (Bruner *et al.*, 1976; Baquero, 1997), la enseñanza proléptica que impulsa al estudiante a aprender (Daniels, 2007), y la evaluación dinámica en estrecha cercanía con el alumno (Seweill, 1987; Meshcheryakov, 2007) propician experiencias de carácter social alusivas al drama. Es por medio de estas interacciones que el alumno internaliza aprendizajes que se dan en el ambiente social del drama (Cole *et al.*, 1978; Bruner, 2004). Por su parte el profesor sirve como conciencia sustituta para el traspaso de control en el aprendizaje a sus alumnos (Bruner *et al.*, 1976).

En lo que a DIE se refiere, los principales factores que respaldan la incorporación del drama a la formación ciudadana universitaria es la figura del maestro en rol (Heathcote & Bolton,

1995; Bolton, 1984; Davis, 2016), a través de la cual, muchas de las teorías del constructivismo sociocultural (ZDP, andamiaje, enseñanza proléptica y evaluación dinámica) se unifican. Es a través del maestro en rol que el alumno ve un modelo que puede llegar a ser como ciudadano (Taylor, 2016a). Así mismo, el drama, como forma de juego (Vygotsky, 2016), propicia la creación de ZDP a través de lo que Heathcote & Bolton (1995) denominan como el espectador en la cabeza, es decir, el análisis que el mismo alumno hace de su rol en la imaginación. Es así que, como actores y audiencia de su rol, los estudiantes pasan de lo individual a lo social en su mente (Vygotsky, 1986).

Pregunta Específica 3

Hallazgos Obtenidos. La pregunta específica 3 del proyecto es: ¿de qué manera se desarrollan los procesos de aprendizaje en los estudiantes de educación superior a partir del drama en la educación? Con relación a esta pregunta, a continuación, se listan los hallazgos a partir del proyecto:

- Los procesos de aprendizaje a partir del drama en estudiantes de educación superior se desarrollan de manera libre y creativa por medio de la adopción de roles y el abordaje de problemáticas imaginarias en colaboración con otros, principalmente a través del análisis de dichos roles y problemáticas
- Adicionalmente, lo anterior se da de manera más efectiva cuando el profesor establece los contextos imaginarios de aprendizaje en conjunto con el grupo, y echa mano de la ligereza que el drama ofrece
- Por otra parte, los procesos de aprendizaje con drama se desarrollan mejor a través del establecimiento previo de instrumentos de evaluación, mismos que son de conocimiento de los estudiantes

Balance contra la Teoría. Con relación a las teorías de la psicopedagogía humanista, es posible relacionar la teoría con el proyecto en la importancia que este enfoque educativo brinda a la libertad y motivación que el alumno necesita para aprender (Hernández, 1998; Rogers & Freiberg, 1996).

En lo que respecta a la psicopedagogía constructivista sociocultural, la internalización de estímulos (Cole *et al.*, 1978), el uso del lenguaje (Vygotsky, 1934), la capacidad de proyectar en la mente acciones que posteriormente se van a realizar (Zaporózhets & Davydov, 2017b), la habilidad para llenar los huecos en la instrucción docente (Meshcheryakov, 2007), y el rol de profesor como en el traspaso y demostración de la instrucción (Bruner, 2004) se asocian directamente a proceso de aprendizaje que el drama ofrece.

Aunado a estos aspectos psicopedagógicos, el DIE propicia procesos de aprendizaje a través de la responsabilidad que asumen los estudiantes en MOE a través de un rol experto (Heathcote & Bolton, 1995; Davis, 2015), la vivencia en la mente de experiencia dramáticas (Ferholet, 2015), mismas que en relación con la realidad producen oportunidades para aprender a través de procesos que combinan la cognición y la emoción (Boal, 1995; Mok, 2017).

Pregunta Central

La pregunta central del proyecto es: ¿en qué medida es el DIE un buen catalizador de enseñanza y aprendizaje para la formación ciudadana de estudiantes de educación superior? Tomando en cuenta lo encontrado a las preguntas específicas, a continuación, se resumen los hallazgos del proyecto con relación a la pregunta central:

- El uso de herramientas dramáticas en la educación superior ayuda a desarrollar conocimientos, habilidades y empatía, con aplicaciones a la vida real por parte de los estudiantes. Sin embargo, su uso constante puede causar fatiga, distracción y

vergüenza, por lo que se requiere una variedad de metodologías de enseñanza para la formación ciudadana

- La mayoría de los estudiantes universitarios están dispuestos a participar en actividades dramáticas, especialmente aquellos en sus primeros semestres de carrera. Aunado a esto, la presencia activa del maestro en rol es fundamental para establecer y guiar a los alumnos en contextos imaginarios de aprendizaje. Estos factores socioculturales respaldan la inclusión del drama en la educación ciudadana universitaria, aunque no se encontraron factores humanistas que lo apoyen
- El drama en la educación superior fomenta el aprendizaje mediante la adopción y análisis de roles dramáticos, la libertad creativa, la creación de contextos imaginarios, la ligereza que ofrece el drama, y el establecimiento de instrumentos de evaluación para el trabajo realizado en rol

Limitaciones del Proyecto

Se enlistan las limitaciones del proyecto, las cuales contemplan aspectos de contexto, alcances, subjetividad, fatiga, tiempo, y asistencia a clase:

- La investigación se llevó a cabo únicamente en una institución educativa, limitando los resultados a un solo contexto educativo
- El proyecto fue muy ambicioso, abarcando una unidad de aprendizaje entera. Esto limitó su alcance, quedando pendiente la aplicación una etapa de la metodología propuesta
- El proyecto fue desarrollado e implementado en su totalidad por un solo profesor, por tanto, los resultados pueden verse comprometidos por la subjetividad del investigador y el cansancio que produjo la aplicación

- El tiempo fue un limitante, pues la incorporación de estrategias dramáticas para el aprendizaje requirió más tiempo que lo que la clase permite por sesión (80 minutos)
- La llegada tarde y ausencia de muchos estudiantes a las sesiones de clase fue otra limitante

Recomendaciones

Se enlistan las recomendaciones a partir del proyecto para el uso de drama en la educación en contextos de educación superior. Las recomendaciones se dividen en 2 categorías: estrategias de enseñanza y aprendizaje generales, y drama como estrategia didáctica.

Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje

- Utilizar una variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la formación ciudadana, no únicamente aquellas basadas en drama
- Incorporar la gamificación como un recurso de reposo previo o posterior al uso de herramientas dramáticas para el aprendizaje
- Hacer uso de la cátedra breve para clarificar los aspectos del currículo que se identifican como deficientes en la formación de los estudiantes
- Enseñar a los estudiantes a coevaluarse y autoevaluarse
- No establecer excesivos criterios de evaluación en las actividades de aprendizaje
- Establecer en conjunto con los estudiantes los criterios de evaluación

Drama como Estrategia Didáctica

- Diagnosticar al grupo al inicio del curso para identificar si es posible la implementación del drama como estrategia didáctica en el curso
- Utilizar DIE sólo si en el grupo predominan estudiantes de primer año de carrera
- Consultar al inicio del curso los intereses de los estudiantes para incorporarlos a los contextos imaginarios a utilizar

- En grupos numerosos de estudiantes, trabajar estrategias dramáticas en grupos pequeños
- No detallar, ni extender tanto los contextos imaginarios creados
- Invitar a expertos reales a contextualizar a los alumnos en lo que realizan, con el fin de que el posicionamiento dramático sea más eficiente
- Abrir espacios extensos de reflexión y conversación en donde los estudiantes puedan conectar lo vivido en el drama con el currículo del curso
- No utilizar disfraces, ya que resulta infantil. En cambio, dejar que el drama ocurra en la mente de los participantes
- No incorporar elementos fantásticos a los contextos imaginarios establecidos
- Investigar estrategias dramáticas más eficientes, en particular *The Commission Model* de Heathcote (Aitken, 2021)

Prospectivas del Proyecto

Pendiente de Trabajar

- Probar el autonomato del experto (etapa 3 de la metodología diseñada) con un grupo nuevo de META

Proyección a Otras Áreas

- Probar las etapas de la metodología propuesta en los cursos recomendados por los estudiantes, en particular las materias de tronco común que ofrece la UDEM
- Replicar el estudio en otra institución de educación superior

Segundo Ciclo de I-A

- Actualmente se encuentra en implementación un proyecto que toma en cuenta las observaciones y resultados generados en el presente proyecto de investigación. Este proyecto incorpora de manera dosificada elementos del juego de rol Dungeons &

Dragons (Wizards of the Coast, 2014a, 2014b), una variedad de herramientas de gamificación *ad hoc* a la formación ciudadana (Ravello *et al.*, 2007), y el enfoque educativo MOE (Heathcote & Bolton, 1995; Taylor, 2016a; Aitken, 2021).

- En dicho proyecto se medirán aspectos de motivación para el aprendizaje, el atractivo de la estrategia para los estudiantes, y el aprendizaje en conocimientos asociados a los temas de interculturalidad y participación ciudadana

Lista de Referencias

- Adler-Lomnitz, L. & Sheinbaum, D. (2010). *Entre el carisma y la institucionalización*. Universidad de Monterrey.
- Aitken, V. (2021). *Real in all the ways that matter: weaving learning across the curriculum with mantle of the expert*. NZCER Press.
- Alcalá, R. (2017). *La dramatización como estrategia didáctica para favorecer el lenguaje oral en niños de preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aldrich, R. & Gordon, P. (1989). *Dictionary of british educationists*. Woburn Press.
- Álvarez, J. (2019). *Tespis, el primer actor de la historia e inventor de la tragedia griega y las giras teatrales*. La Brújula Verde. <https://www.labrujulaverde.com/2019/12/tespis-el-primer-actor-de-la-historia-e-inventor-de-la-tragedia-griega-y-las-giras-teatrales>
- Anders, V. (2021). *Etimología de drama*. Etimologías de Chile. <http://etimologias.dechile.net/?drama>
- Antón, M. (1999). The discourse of a learner-centered classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, 83(3), 303–318.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9.
- Bergera, J. (2015). *El drama como propuesta didáctica en el área de educación artística: clave para el reto de la creatividad en la educación primaria*. Universidad de Granada.
- Bethlenfalvy, A. (2017). *Living through extremes: an exploration of integrating a Bondian approach to theatre into 'living through' drama*. Birmingham City University.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: the Boal method of theatre and therapy*. Routledge.

- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Longman.
- Bolton, G. (1980). Drama in education and TIE: a comparison. En T. Jackson (Ed.) *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education* (69-77). Manchester University Press.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Longman Group Limited.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into practice*, 24(3), 151-157.
- Brown, A. & Ferrara, R. (1985). Diagnosing zones of proximal development. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). Cambridge University Press.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que da sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruner, J., Wood, D. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Cahisa, M. (2013). *La dramatización como método para la educación en valores y el desarrollo de la persona en educación primaria*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Cole, M. (1993). Remembering the future. En G. Harman (Ed.) *Conceptions of the mind: essays in honor of George A. Miller* (pp. 247-265). Psychology Press.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Eds.) (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Constitución pastoral gaudium et spes: sobre la iglesia en el mundo actual*. Vatican.

https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

Croft, S. (2021). *Brian Way*. Unfinished Stories Ltd.

<https://www.unfinishedhistories.com/history/companies/theatre-centre-3/brian-way/>

Daniels, H. (2007). Pedagogy. En H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Eds.) *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 307-331). Cambridge University Press.

Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. Routledge.

Daniels, H. & Downes, E. (2015). Identity and creativity: the transformative potential of drama.

En S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger, S. Jansson & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 97-113). Bloomsbury.

Davis, S. (2015). Perekhivanie and the experience of drama, metaxis and meaning making.

Drama Australia Journal, 39(1), 63-75.

Davis, S. (2016). *Learning that matters: revitalising Heathcote's rolling role for the digital age*.

Sense Publishers.

Dillon, D. & Way, B. (1981). Perspectives: drama as a sense of wonder—Brian Way. *Language*

Arts, 58(3), 356–362.

Edmiston, B. (2015). Dialogue and social positioning in dramatic inquiry: creating with Prospero.

En S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger, S. Jansson & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 79-96). Bloomsbury.

Efron, S. & Ravid, R. (2013). *Action research in education: a practical guide*. Ebook Guilford

Press.

- Ferholt, B. (2015). *Perezhivanie* in researching playworlds: applying the concept of *perezhivanie* in the study of play. En S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger, S. Jansson & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 57-75). Bloomsbury.
- Fernández, A. (2021). 2020: estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29.
- Feuerstein, R., Falik, L. & Feuerstein, R. (2007). *The learning potential assessment device*. Semantic Scholar.
- Figge, C., Martínez-Torteya, C. & Ramírez, L. (s.f.). *COVID-related psychosocial distress among university students in Monterrey, Mexico*. Universidad de Monterrey.
- Forman, E., Minick, N. & Stone, A. (1993). *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. Oxford University Press.
- García, J., Parada, N. & Ossa, A. (2017). El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 839-859.
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Editorial Los Andes.
- García-Matheus, S. (2020). "Yeah, Things are Rough in Mexico. Remember We Talked About Hard Times?" *Process Drama and a Teachers Role in Critically Engaging Students to Dialogue About Social Inequities in a Dual Language Classroom*. Springer.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2012). *Educational research: competences for analysis and applications*. Pearson.
- González, J. (2015). *Dramatización y educación emocional*. GRIEED.
<http://grupo.us.es/gried/inicio/>

- Grainger, S. (2015). Stanislavski and Vygotsky: on the problem of the actor's and learner's work. En S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger, S. Jansson & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 39-56). Bloomsbury.
- Heathcote, D. (1983). Learning, knowing, and languaging in drama: an interview with Dorothy Heathcote. *Language Arts*, 60(6), 695–701.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador.
- Hernández, Y. (2013). *La expresión dramática, una herramienta didáctica para aprender historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jackson, A. (1990). Archives of an educational drama pioneer: a survey of the Peter Slade collection in the John Rylands University Library of Manchester. *Bulletin of the John Rylands Library* 72(2), 153-166.
- Jamovi. (2022). *Jamovi (Version 2.3.13)* [Software de computadora]. <https://www.jamovi.org/>
- John-Steiner, V. (2015). Foreword. En S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger, S. Jansson & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. XV-XXI). Bloomsbury.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Linaza, J. (2006). Desarrollo, educación y exclusión social. *Revista de psicodidáctica*, 11(2), 241-251.
- Mardones, J. (1999). *Desafíos para recrear la escuela*. PPC.

- McDonell, D. (2020). *A case-study of process drama in the classroom: developing participation and speaking opportunities for advanced EAL learners in an international school*. Queen's University Belfast.
- Méndez, H. (2008). Un modelo pedagógico basado en la filosofía humanista de la UDEM. En V. Zúñiga (Ed.), *El arte personal de educar: el modelo educativo UDEM* (pp. 70-83). Universidad de Monterrey.
- Meshcheryakov, B. (2007). Terminology in L. S. Vygotsky's writings. En H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Eds.) *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 155-177). Cambridge University Press.
- Michell, M. (2015). Dramatic interactions: from Vygotsky's life of drama to the drama of life. En S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger, S. Jansson & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 19-37). Bloomsbury.
- Mok, N. (2017). On the concept of perezhivanie: a quest for a critical review. En M. Fler, F. González Rey & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy* (pp. 19-46). Springer.
- Montano, J. (2019). *Tespis: biografía del primer actor de la historia*. Lifeder.
<https://www.lifeder.com/tespis-tespiano/>
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Ediciones Octaedro.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Asamblea General en su Resolución 1386 (XIV).
- O'Toole, J. (2004). *The process of drama: negotiating art and meaning*. Routledge.
- Onieva, J. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes*

puertorriqueños en situación de marginalidad. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

- Papavassiliou, I. & Zourna, C. (2015). Teachers' professional competences: what has drama in education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education*, 4(5), 1-20.
- Parr, A. (2018). *The most remarkable teacher you've never heard of – Harriet Finlay Johnson*. Established1962. <https://established1962.wordpress.com/2018/01/05/the-most-remarkable-teacher-youve-never-heard-of-harriet-finlay-johnson/>
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action: the artistry of process drama in second language education*. Palgrave Macmillan.
- Piazzoli, E. & Kennedy, C. (2014). Drama: threat or opportunity? Managing the 'dual affect' in process drama. *Scenario*, 1, 52-68.
- Ragnarsdóttir, Á. & Björnsson, H. (2021). *Drama in education: exploring key research concepts and effective strategies*. Routledge & CRC Press.
- Ravello, C., Martínez, C. & Delgado, G. (2007). *Manual de tutoría y orientación educativa*. Ministerio de Educación: República del Perú.
- Rodríguez, L., Carbajal, Y., Narvaez, T. & Gutiérrez, R. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios: un estudio comparativo. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(16), 5-22.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Rogers, C. & Freiberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Educador.
- Rogoff, B. (1986). Adult assistance of children's learning. En T. Raphael (Ed.), *The context of school-based literacy* (pp. 24-41). Random House.

- Rommetviet, R. (1979). On codes and dynamic residuals in human communication. En R. Rommetviet & R. Blakar (Eds.), *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 163-175). Academic Press.
- Ruffini, F. (2006). The dilated mind. En E. Barba & N. Savarese (Eds.), *A dictionary of theatre anthropology: the secret art of the performer* (pp. 62-65). Routledge.
- Sewell, T. (1987). Dynamic assessment as a nondiscriminatory procedure. En C. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 426-443). Guilford Press.
- Soní, B. (2016). *Drama as a way to train critical thinking*. ASSITEJ - International Association of Theatre for Children and Young People. <https://www.assitej-international.org/en/2016/09/drama-as-a-way-to-train-critical-thinking/>
- Stanislavsky, K. (2008). *An actor's work: a student's diary*. Routledge.
- Stathopoulou, C., Kotarinou, P. & Appelbaum, P. (2015). Ethnomathematical research and drama in education techniques: developing a dialogue in a geometry class of 10th grade students. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(2), 105-135.
- Stone, A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? En E. Forman, N. Minick & A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development* (pp. 169-183). Oxford University Press.
- Stone, A. & Wertsch, J. (1984). A social interactional analysis of learning disabilities remediation. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 194-199.
- Taylor, T. (2016a). *A beginner's guide to mantle of the expert: a transformative approach to education*. Singular Publishing.

- Taylor, T. (2016b). *Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to learning*. British Educational Research Association. <https://www.bera.ac.uk/blog/dorothy-heathcotes-mantle-of-the-expert-approach-to-learning>
- Tsiaras, A. (s.f.). *Gavin Bolton*. Hellenic Theatre/Drama & Education Network. http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/old_pages/mPPact/page_5f.htm
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Ediciones ECO.
- Universidad de Monterrey (2020). *Nuevo perfil del egresado: competencias transversales*. Universidad de Monterrey. <https://drive.google.com/file/d/12ZLBWLVgITie5hOVBNvoZZITkvMsTg9X/view?usp=sharing>
- Universidad de Monterrey. (2021a). *Informe anual 2020*. <https://www.udem.edu.mx/sites/default/files/2021-04/Informe-UDEM-2020.pdf>
- Universidad de Monterrey. (2021b). *Nuestro modelo educativo*. Universidad de Monterrey. <https://www.udem.edu.mx/es/conoce/modelo-educativo>
- Universidad de Monterrey. (2022a). *Cursos cocurriculares*. <https://www.udem.edu.mx/es/institucional/cursos-cocurriculares>
- Universidad de Monterrey. (2022b). *El futuro inspira nuestra mejor versión: visión UDEM*. <https://www.udem.edu.mx/sites/default/files/2021-09/Brochure-VisionUDEM.pdf>
- Universidad de Monterrey. (2022c). *Historia y fundación | UDEM*. <https://www.udem.edu.mx/es/conoce/historia-y-fundacion>
- Universidad de Monterrey. (2022d). *Identidad gráfica de la UDEM*. <https://www.udem.edu.mx/es/conoce/identidad-grafica>
- Universidad de Monterrey. (2022e). *Nuestra esencia institucional*. <https://www.udem.edu.mx/es/conoce/nuestra-esencia-fundacional>

- Valencia, L. (2019). *La dramatización como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura en voz alta en los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, Corregimiento de Villagorgona del municipio de Candelaria durante el año lectivo 2019*. Universidad ICESI.
- Vicerrectoría de Formación Integral. (2021). *Carta descriptiva de cursos cocurriculares – META*. Universidad de Monterrey. https://drive.google.com/file/d/14nLLp1X2L_nnD-Chjaz_F0PFNTpj8uW/view
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1984). The problem of age. En D. El'konin (Ed.), *Obras completas: psicología infantil* (pp. 244-268). Pedagogika.
- Vygotsky, L. (1986). *Psychology of art*. Iskusstvo.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Blackwell.
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Paidós Básica.
- Vygotsky, L. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Walker, R., Anderson, M., Gibson, R. & Martin, A. (2015). Constructing identity and motivation in the drama classroom: a sociocultural approach. En S. Davis, B. Ferholt, H. Grainger, S. Jansson & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 115-131). Bloomsbury.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la transformación de la mente*. Paidós.
- Wizards of the Coast. (2014a). *D&D player's handbook*. Hasbro.
- Wizards of the Coast. (2014b). *D&D dungeon master's guide*. Hasbro.

Zaporózhets, A., & Davydov, V. (2017a). *Obras escogidas I: el significado histórico de la crisis de la psicología*. Antonio Machado Libros.

Zaporózhets, A., & Davydov, V. (2017b). *Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje – conferencias sobre psicología*. Antonio Machado Libros.

Zaporózhets, A., & Davydov, V. (2017c). *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Antonio Machado Libros.

Apéndice A. Preguntas de la Encuesta de Medición de Competencias

Humanística social y cívica (respuestas en escala Likert de 1 a 4):

1. Soy capaz de identificar las problemáticas sociales, económicas y ambientales de mi comunidad
2. Me mantengo actualizada(o) de las situaciones que vive mi comunidad
3. Puedo describir las necesidades de las personas que me rodean
4. Soy capaz de explicar los problemas que otros enfrentan desde su perspectiva y contexto
5. Tengo interés por los problemas de la sociedad
6. Respeto las normas y políticas sociales
7. Puedo interpretar los problemas de desarrollo sostenible que enfrenta la humanidad
8. Coloco al ser humano como centro a la hora de evaluar problemáticas de desarrollo sostenible
9. Disfruto realizar trabajo social
10. Reconozco la importancia de vivir y trabajar en comunidad

Globalización digital (respuestas en escala Likert de 1 a 4):

11. Puedo definir en mis propias palabras el concepto de "cultura"
12. Reconozco aquello que caracteriza a mi cultura
13. Identifico los elementos que distinguen a otras culturas de la mía
14. Puedo interactuar con personas de otras culturas
15. Soy abierto a la diversidad cultural
16. Puedo describir las características de mi cultura y de otras culturas
17. Colaboro en proyectos con personas de culturas distintas a la mía

18. Utilizo herramientas digitales para trabajar y relacionarme con personas de otras culturas
19. Disfruto trabajar con personas diferentes a mí
20. Aprecio las opiniones que son distintas a las mías

Apéndice B. Preguntas de Encuesta de Satisfacción MOE

1. En la escala de "pésima" a "excelente", ¿cómo calificarías la estrategia Mantle of the Expert? (respuestas en escala Likert de 1 a 10)
2. ¿Te gustaría repetir Mantle of the Expert en esta clase? (META)
3. ¿Por qué sí o por qué no?
4. ¿En qué otras materias consideras que Mantle of the Expert sería útil para aprender?
5. ¿Qué mejorarías de Mantle of the Expert en general?

Apéndice C. Lista de Materiales META Original

- Carta descriptiva del curso
- Calendario tentativo para la impartición de los temas
- Instrucciones para la realización de la actividad comunitaria de la materia
- Ponderación sugerida para la evaluación del curso
- Carpetas individuales con el material diseñado para cada tema de curso:
 - Presentaciones de PowerPoint con el contenido del tema
 - Documento de Word con plan de clase:
 - Dosificación de cada sesión del tema
 - Descripción de las actividades y dinámicas a realizar
 - Carpeta con documentos de apoyo
 - Actividad reflexiva para evaluación de aprendizajes

A continuación, se describen las características de los materiales del curso:

- Presentaciones de PowerPoint (contenido):
 - Extensión de entre 15 y 117 diapositivas (50 diapositivas en promedio)
 - Predominan los textos largos
 - Heterogeneidad en la estética de las diapositivas y presentaciones
- Documento de Word (dosificación, actividades y dinámicas):
 - Presenta en forma de tabla el orden de la sesión, incluyendo:
 - Título del tema y objetivo de la sesión
 - Minutos a tomar en cada momento de la sesión
 - Nombre de las actividades a realizar
 - Descripción y ubicación de los recursos para las actividades
 - Descripción de las actividades y medio de entrega

- Presenta en forma de tabla las actividades a realizar en clase, incluyendo:
 - Descripción y objetivo de las actividades a realizar
 - Tiempo estimado de realización
 - Instrucciones de las actividades
 - Reflexiones a las que se busca llevar a los estudiantes
- Carpeta con documentos de apoyo:
 - Actividades adicionales: instrucciones y recursos
 - En algunos casos, esta carpeta no existe:
 - Los documentos se encuentran dispersos en la carpeta principal
- Actividad reflexiva para evaluación de aprendizajes:
 - Principalmente actividades de redacción de aprendizajes:
 - En forma de ensayo
 - En forma de cuestionario (pregunta/respuesta)
 - Los profesores tienen libertad de utilizar la actividad, modificar o crear la suya propia

Apéndice D. Lista de Materiales META MOE

- Carpetas individuales con el material para cada uno de los parciales del curso:
 - Instrumentos de evaluación
 - Materiales para cada sesión
 - Portafolios de los estudiantes
 - Instrucciones para la reflexión parcial
 - Guiones de los contextos imaginarios a abordar
- Carpeta con dosificación para cada sesión
- Carpeta con presentaciones para cada sesión
- Carpeta con instrumentos para evaluación de competencias
- Carpeta con herramientas para evaluación de reflexiones

A continuación, se describen las características de los materiales mencionados:

- Material para cada uno de los parciales del curso:
 - Instrumentos de evaluación (basadas en Google Forms):
 - Listas de cotejo:
 - Sirven para heteroevaluación y coevaluación
 - Para actividades de clase
 - Se evalúa:
 - Formato, estructura y entrega
 - Temas y contenidos
 - Competencias
 - Incluyen un apartado para observaciones generales
 - Rúbricas:

- Sirven para heteroevaluación y coevaluación
- Para reflexiones de temas y reflexión final
- Criterios de evaluación diversos:
 - Audio - duración, estructura, dicción y volumen, tratamiento de los temas, fluidez verbal, referencias
 - Video - duración, estructura, dicción y volumen, tratamiento de los temas, fluidez verbal, lenguaje no verbal, referencias
 - Texto - extensión, estructura y formato, ortografía, tratamiento de los temas, redacción, referencias
- Incluyen un apartado para observaciones generales
- Contratos de aprendizaje:
 - Sirven para autoevaluación
 - Es redactado por el estudiante con apoyo del profesor
 - Cuenta con un apartado para:
 - Objetivos de aprendizaje
 - Actividades a realizar
 - Criterios de evaluación
- Materiales para cada sesión:
 - Incluye documentos en texto, audio y video y otros archivos para la realización de actividades de clase
- Portafolios de los estudiantes:
 - Incluye carpetas personales para cada estudiante o equipo

- Incluye documento con especificaciones del portafolio:
 - Objetivo y tipo de portafolio (estructura, semiestructurado, libre)
 - Instrucciones, secciones y evidencias
 - Calendarización de entregas y retroalimentación
- Incluye instrucciones para cada actividad a realizar:
 - Fecha, hora y medio de entrega de la actividad
 - Forma de trabajo (individual o colaborativa)
 - Tiempo estimado de realización
 - Valor de la actividad
 - Objetivo de aprendizaje
 - Recursos a utilizar
 - Criterios de evaluación
 - Fecha de retroalimentación
- Instrucciones para la reflexión parcial:
 - Documento de Word similar al formato de instrucciones de actividades de clase
- Guiones de los contextos imaginarios a abordar:
 - Presenta ideas tentativas para guiar la narrativa del MOE
 - Puede abarcar un tema o más
 - Puede abarcar una semana o más:
 - Guiones que abarquen más de una sesión se dividen en episodios

- Dosificación para cada sesión:
 - Contiene pasos sugeridos para llevar a cabo la sesión (dosificación flexible)
 - Incluyen un tiempo estimado para cada momento de clase
 - Incluye ligas de internet e indicaciones adicionales para las actividades

- Presentaciones para cada sesión:
 - Sirven como ayuda visual de los temas a abordar
 - Incluyen un índice con el plan de clase
 - Cuenta con pocas diapositivas:
 - Poco texto
 - Más imágenes
 - Se utilizan sólo cuando son necesarias:
 - No guían la clase

- Instrumentos para evaluación de competencias:
 - Contiene los Google Forms diseñados para la evaluación de competencias (diagnóstico y cierre):
 - 6 reactivos demográficos
 - 10 reactivos Humanística social y cívica
 - 10 reactivos Globalización digital
 - Ítem diagnóstico para que los estudiantes plasmen sus expectativas del curso
 - Ítem de cierre para que los estudiantes indiquen si se cumplieron sus expectativas del curso

- Herramientas para evaluación de reflexiones:

- Contiene los Google Forms diseñados para la evaluación de los diferentes formatos de reflexión (audio, texto y video)

Apéndice E. Videos como Youtubers

Figura E1

Ejemplo 1

a)



b)

1 Video cocurriculares UDEM

Nombre del alumno(a) *

██████████

Criterios de evaluación

Formato, estructura y entrega *

	Sí	No
Entregó la actividad en formato de video (.mp4, .wmv, .mov, .avi, etc.)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentó un video con duración mínima de 2 minutos	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentó un video con introducción, desarrollo y conclusión	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Subió la actividad en la sección (carpeta) correspondiente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entregó la actividad en la fecha establecida	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrolló la actividad desde la perspectiva solicitada (youtuber)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota. (a) Capturas de pantalla del video; (b) fragmento del instrumento de evaluación (lista de cotejo).

Figura E2

Ejemplo 2



b)

Temas y contenidos *

	Sí	No
Comprendió el funcionamiento de los cursos cocurriculares	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mencionó al menos 4 cursos cocurriculares y por qué los recomienda	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones *

¡Muy buen video, [REDACTED]

Que genial que te grabaste en la UDEM para tu intro. Veo que te metiste a tu rol como youtuber, y que editaste tu video agregando algunos audios, fotografías, textos, etc.

También noto que escribiste un muy buen guión. ¡Muy completo! Además, fuiste más allá de lo solicitado, te esforzaste, y es algo que reconocer.

Que bueno que te estás animando a explorar actividades fuera de tu zona de confort. Es una gran forma de iniciar la carrera. Con retos y experiencias nuevas.

META, Técnicas de barro, Staff de Semana Cultural y Fútbol son muy buenas cocus. ¡Gracias por recomendarlas! Estoy seguro que aprenderás mucho y te desarrollarás como persona en estas materias.

¡Excelente trabajo, [REDACTED]
Te felicito.

Este formulario se creó en Universidad de Monterrey.

Google Formularios

Nota. (a) Capturas de pantalla del video; (b) fragmento del instrumento de evaluación (lista de cotejo).

Figura E3

Ejemplo 3

a)



b)

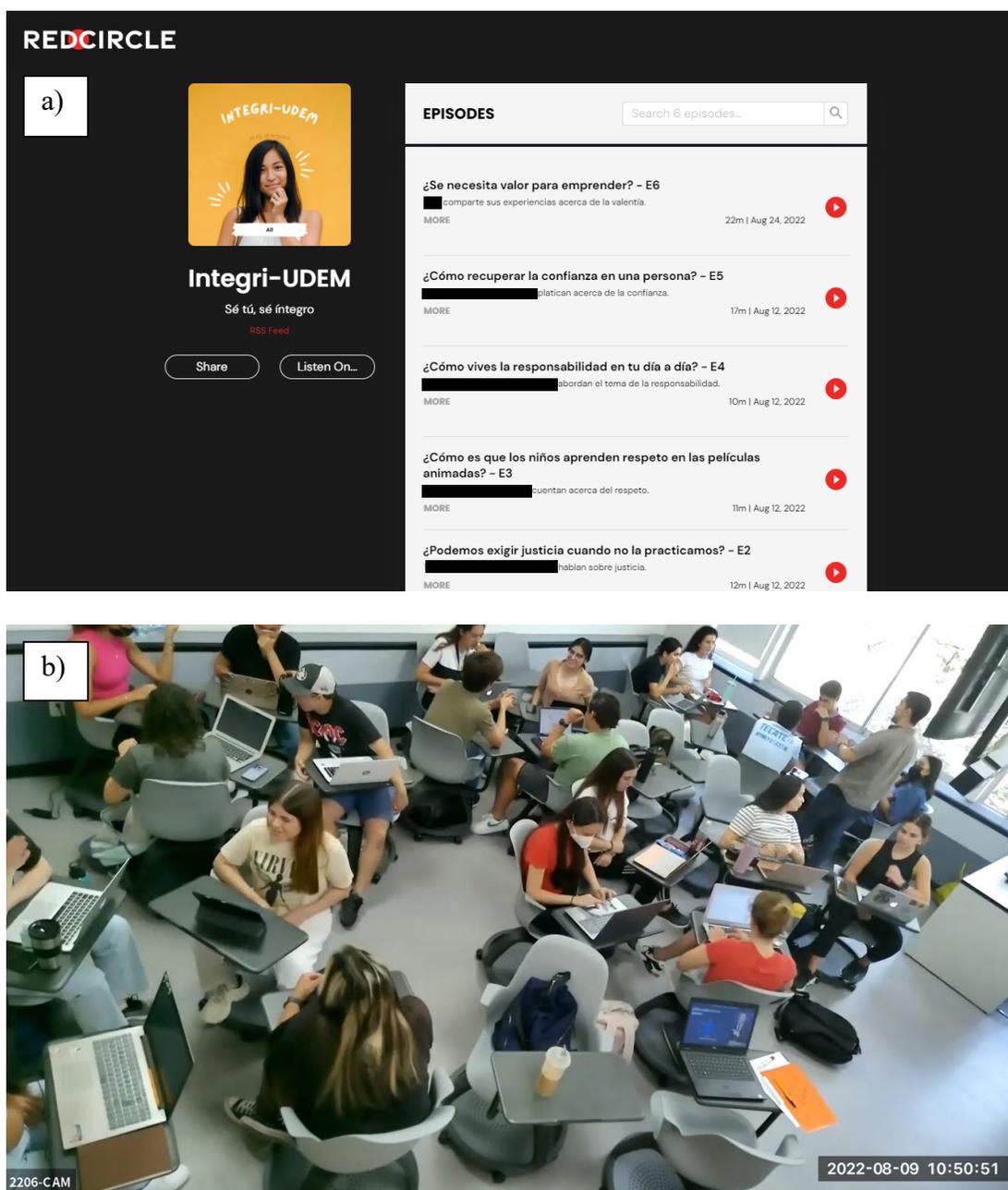
Competencias *	Si	No
Identificó situaciones actuales a nivel social, económico y ambiental a partir de los cursos curriculares que mencionó	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demostró interés en los problemas o necesidades de la sociedad a través de los cursos curriculares que eligió	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresó motivación por el trabajo social en los cursos curriculares que mencionó	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconoció la importancia de la comunidad en los cursos curriculares que eligió	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demostró apertura para interactuar con personas de diferentes culturas en los cursos curriculares que mencionó	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresó disposición para realizar proyectos con personas de otras culturas en entornos digitales a partir de los cursos curriculares que eligió	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demostró motivación para trabajar con personas de otras culturas en los cursos curriculares que mencionó	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota. (a) Capturas de pantalla del video; (b) fragmento del instrumento de evaluación (lista de cotejo).

Apéndice F. Audio como Podcasters

Figura F1

Evidencias de la actividad



Nota. (a) Captura de pantalla de la plataforma de podcast en donde se publicaron los episodios grabados por los estudiantes; (b) captura de pantalla de la videograbación de clase en que se planearon los episodios de podcast.

Figura F2

Retroalimentación de la actividad

Formato, estructura y entrega *		
	Sí	No
Entregaron la actividad en formato de audio (.mp3, .wav, .aac, etc.)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentaron un audio con duración máxima de 20 minutos	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentaron un audio con introducción, desarrollo y conclusión	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Subieron la actividad en la sección (carpeta) correspondiente	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Entregaron la actividad en la fecha establecida	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollaron la actividad desde la perspectiva solicitada (podcasters)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se aseguraron de que todas y todos los miembros del equipo participaran en la conversación	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones *

¡Qué buen episodio, chicas!

Hicieron una muy buena introducción al tema. Se escuchó que estaban muy a gusto conversando, y eso las llevó a explorar el valor de la confianza de manera muy profunda, significativa y auténtica, pues abordaron la confianza en uno mismo y en los demás. Creo que ambas son muy importantes en el ámbito escolar y en la vida. Es algo que urge en nuestro país, el confiar más en el otro, y ser sinónimo de confianza para los demás.

Qué creativas con la idea de las preguntas que enviaron los escuchas a nuestro Instagram. Se metieron de lleno al rol de podcasters, le agregaron al contexto imaginario que construimos juntos en clase, y las preguntas las colocaron en un rol de expertas en el tema, lo cual seguro les deja aprendizajes importantes.

También observo que el tema de la confianza con la pareja y con otras personas fue un punto muy importante de su conversación. Conuerdo que para recuperar la confianza perdida es importante dar tiempo, espacio y realizar acciones que demuestren un cambio. Y qué interesante que se pusieron del otro lado, siendo las personas que provocaron la pérdida de confianza de alguien más. Esto me habla de su capacidad de empatizar con el otro, y que tienen la habilidad de analizar situaciones desde diversas perspectivas. ¡Muy bien!

Mi única observación es que no todas subieron el archivo de su podcast a su carpeta correspondiente. Les invito a tener en orden su portafolio, para poder entregarles su retroalimentación en la carpeta correcta. Imaginemos que al final del semestre nos van a auditar para ver qué aprendimos en el curso META. Esas carpetas, documentos y archivos son nuestra evidencia de que hemos aprendido.

¡Les felicito por un excelente trabajo!
Sigán así.

Este formulario se creó en Universidad de Monterrey.

Google Formularios

Nota. Fragmentos del instrumento de evaluación (lista de cotejo).

Apéndice G. Presentación como Redactores

Figura G1

Evidencias de la actividad

a)

CAPACITACIÓN
REDACTANDO
NOTICIAS

Título
Letra grande (capital)

Entrada
Letra mediana

Cuerpo de la noticia
Letra pequeña

que
quien
cuando
donde o
por que

1. FORMATO

ENTRADA: LO MÁS IMPORTANTE

DESARROLLO: ORDEN DECREciente DE LA IMPORTANCIA DE LA NOTICIA

REMATE: ANUNCIAR QUE ES EL FINAL DE LA NOTICIA

INTRO

Un lector lee y cree en una noticia cuando esta proviene de un medio y un reportero que ha ganado cierto nivel poco a poco, ya que en muchas ocasiones aunque se imparte la misma noticia no coincide la información al 100% entre estas mismas.

Por lo anterior es prioridad lograr que se den a conocer las noticias transparentes, bien fundamentadas, coherentes y creíbles para que nuestros lectores poco a poco se vayan informando y su confianza en nosotros crezca para no dejarse influir por medios externos.

2. NO SEAS AMARILLISTA

- Ir más allá del muerto:
"Toda esa escena del crimen tiene un antes que llevó a esa muerte y un después para las víctimas y sus familiares" (Canchila, 2017).
- Busca un ángulo diferente
Trata de identificar una causa y la historia de la persona (más humano).

b)

3314-CAM

2022-08-19 10:58:52

Nota. (a) Capturas de pantalla del producto de aprendizaje; (b) captura de pantalla de la videograbación de clase en que diseñaron las presentaciones.

Figura G2

Retroalimentación de la actividad

Formato, estructura y entrega *		
	Sí	No
Entregaron la actividad en formato de presentación (.ppt, .pptx, .pdf, Google Slides, Canva, etc.)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseñaron una presentación con apariencia atractiva	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incluyeron imágenes en su presentación	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaron poco texto en su presentación	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Subieron la actividad en la sección (carpeta) correspondiente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entregaron la actividad en la fecha establecida	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Desarrollaron la actividad desde la perspectiva solicitada (consultoras(es) de noticias)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones *

¡Buen trabajo, chicas!

Comparten grandes recomendaciones para los reporteros de El Revolucionario.

Que increíble la recomendación de "ir más allá del muerto". Recuerdo cuando la mencionaste en la clase, Noe. Definitivamente hay que aplicar el humanismo en todo, hasta en el periodismo. Excelente que agregaron su referencia acerca de este punto.

Mis únicas observaciones son que, noté detalles de redacción/puntuación (principalmente comas) en los párrafos del slide 2. Y tener cuidado con la ortografía/accentuación: "qué" (slide 3), "ortografía"(slide 9).

¡Les felicito por un excelente trabajo!

Sigan así.

Este formulario se creó en Universidad de Monterrey.

Google Formularios

Nota. Fragmentos del instrumento de evaluación (lista de cotejo).

Apéndice H. Reporte como Psicólogos

Figura H1

Evidencias de la actividad

a)

Decisiones y Sistemas

"Doy mi palabra de que he realizado esta actividad con integridad académica"

Decisión	Elementos	Relaciones	Dinámicas	Propósitos
<ul style="list-style-type: none"> Se quiere cambiar de carrera Está empezando primer semestre de IGE - aún no sabe qué quiere, su carrera le hace sentir que no es su vocación, no se ve a futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> Carrera Amigos Papá y Mamá Coordinador de carrera 	<ul style="list-style-type: none"> Amigos, su grupo es desde prepa, más cerrado, se llevan mejor y es su vínculo más fuerte donde se siente seguro. Los padres, se llevan bien a pesar de estar divorciados y con sus respectivas parejas hay confianza, le exigen un poco más de decisión y no se siente indeciso. Carrera, al inicio le pareció que una ingeniería le beneficiaría económicamente pero actualmente no siente conexión. 	<ul style="list-style-type: none"> Amigos, les pide consejos, escucha activa y motivación/seguridad. Padres, hay comunicación pero no se siente seguro aún de corresponder sus exigencias de decisión sin embargo se siente apoyado. Carrera, le causa conflicto las clases, se aburre, casi no participa, no le llama la atención, "existe" solamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Se ve trabajando rodeado de gente Tener mucha relación con las personas Trabajar colaborativamente Piensa que su carrera puede ser de la rama de negocios. Si toma la decisión se sentirá pleno con menos carga, menos estresado, menos pesada la rutina.



Nota. (a) Captura de pantalla del producto de aprendizaje; (b) captura de pantalla de la videograbación de clase en que entrevistaron a su paciente y redactaron el reporte.

Figura H2

Retroalimentación de la actividad

Formato, estructura y entrega *		
	Sí	No
Entregaron la actividad en formato de texto (.doc, .docx, .pdf, Google Docs, etc.)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Subieron la actividad en la sección (carpeta) correspondiente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entregaron la actividad en la fecha establecida	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollaron la actividad desde la perspectiva solicitada (psicóloga(o) y paciente)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseñaron un formato de reporte en donde incluyen los elementos, las relaciones, las dinámicas y los propósitos detrás de la decisión que compartió el paciente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaron las especificaciones especificaciones Arial 12, Interlineado 1.5 para su formato de reporte	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Temas y contenidos *		
	Sí	No
Comprendieron la definición de sistema	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distinguieron las características de un sistema	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota. Fragmentos del instrumento de evaluación (lista de cotejo).

Apéndice I. Presentación como Asociación Civil

Figura I1

Evidencias de la actividad



Nota. (a) Capturas de pantalla del producto de aprendizaje; (b) captura de pantalla de la videograbación de clase en que diseñaron las presentaciones.

Figura I2

Retroalimentación de la actividad

Temas y contenidos *		Sí	No
Respondieron las preguntas qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y quiénes dentro de su propuesta de solución a la problemática social que les tocó	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Entendieron el concepto de problemática social	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Comprendieron la importancia de la innovación social	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Observaciones *

¡Buen trabajo, chicas de Itetl-Pakil!

Gran nombre para su organización, y gran significado. Observo que las líneas acción de su organización (¿qué hacemos? [slide 3]) son muy buenas y muy completas. Son cosas que urge implementar en todos los hogares de la ciudad. Además, veo que investigaron de Hambre Cero. La vinculación entre organizaciones es sumamente importante. ¡Muy bien!

Tengo algunas aclaraciones que hacerles a partir de lo que observo en su trabajo:

- Nuevo Amanecer no es un pueblo, es una colonia (slide 2)
- Creo que se entendió mal. La comunidad se llama "Nahuas", no Náhuatl. Náhuatl es una lengua indígena (varios slides)

En cuestión técnica, hay que:

- Cuidar la redacción: todo el párrafo del slide 2 (puntos, comas, etc.)
- Agregar las referencias consultadas al final de su trabajo
- En la gráfica de pastel, el color naranja ¿qué representa?

Les invito a ajustar estos detalles. Fuera de eso, observo que se esforzaron en su investigación y discutieron diversas ideas para llegar a las propuestas que comparten

¡Buen trabajo!
Sigamos avanzando.

Este formulario se creó en Universidad de Monterrey.

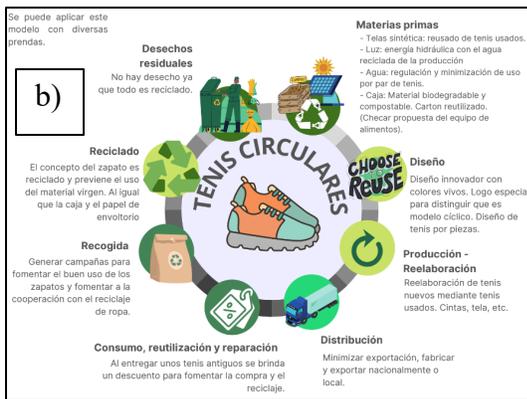
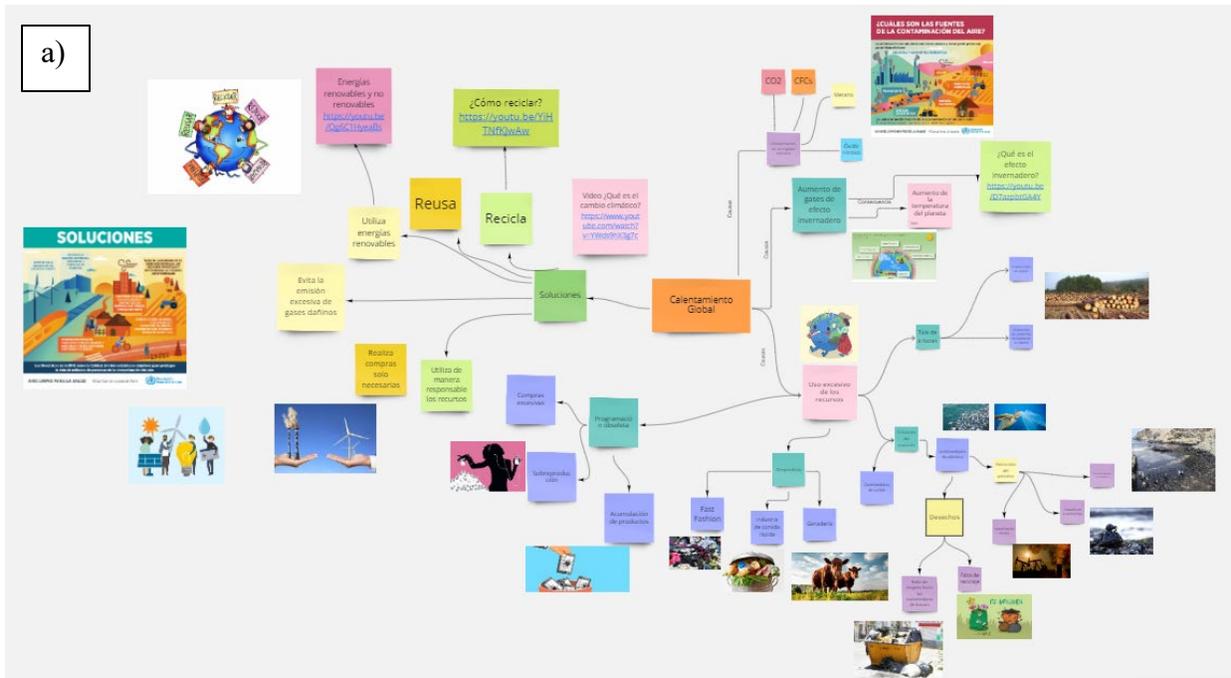
Google Formularios

Nota. Fragmentos del instrumento de evaluación (lista de cotejo).

Apéndice J. Trabajo como Ambientalistas

Figura J1

Evidencias de la actividad



Nota. (a), (b) Capturas de pantalla del producto de aprendizaje; (c) captura de pantalla de la videograbación de clase en que trabaron en su mapa mental y su propuesta de economía circular.

Figura J2

Retroalimentación de la actividad

Observaciones *

De manera general, buen trabajo en su mapa, equipo.

Veo que no tomaron en cuenta las observaciones que les compartí en clase. Les invito a siempre tomar en consideración las observaciones y retroalimentaciones que les dan sus profesores. Al final de estas observaciones se las vuelvo a compartir.

Sé que es difícil hacer un mapa mental entre varias personas, y por esto es muy importante la comunicación. Les animo a buscar la comunicación siempre con sus equipos de trabajo.

Buen esfuerzo.

Observaciones entregadas el viernes 23 de septiembre en clase:

Bien

- Atractivo y legible
- Excelente que agregaron tips
- Hacen una gran referencia a la economía circular donde escribe "Nuevo modelo de producción y consumo"
- Identifican algunos de los principales GEIs
- Gracias por agregar sus referencias. Consideren ponerlas en formato APA

Trabajar

- Podemos nutrirlo un poquito más con las ideas que compartimos en clase (agregar conceptos como economía lineal, economía de reciclaje, efectos invernadero, los gases de efecto invernadero [óxido nitroso, CFCs])
- Creo que en español no es carbón es carbono
- En "Aumento exponencial de la población" considero que puede agregar más ideas. ¿A que se debe esta sobrepoblación?
- Está un poco rebuscado el mapa. Les animo a reacomodarlo
- Les animo a agregar multimedia (imágenes, videos, ligas de internet, etc.)
- Pusieron al centro de su mapa "cambio climático" pero creo que va más el concepto de "calentamiento global". Ciertamente están interconectados, pero hablar de GEIs es hablar de calentamiento

Este formulario se creó en Universidad de Monterrey.

Google Formularios

Observaciones *

¡Excelente propuesta de economía circular!

Observo que contemplaron todos las etapas de la fabricación de un producto, buscando reducir o eliminar los residuos en todo el proceso, así como reducir el uso de recursos. Su propuesta me habla de que comprendieron bien el concepto de economía circular, y que pudieron diseñar un producto considerando este modelo.

Les invito a abrazar este pensamiento circular, y a seguir reduciendo, separando, reutilizando los materiales que generamos en nuestro consumo.

¡Buen trabajo!

Este formulario se creó en Universidad de Monterrey.

Google Formularios

Nota. Fragmentos de los instrumentos de evaluación (listas de cotejo).

Apéndice K. Trabajo como Antropólogos

Figura K1

Evidencias de la actividad

Bienvenu!
a la
Fiesta
francesa

¡Las y los invitamos a la feria cultural francesa! Del 14 al 16 de octubre

Contaremos con música y venta de comida típica, además de representaciones de momentos históricos y personajes históricos.

Jiéri (festivales).

Festival QingMing
Reverencia hacia los que han fallecido al desmalezar y barrer los lugares de entierro, ofrecer flores y ramas de sauce para alejar malos espíritus y colocar ofrendas en sus tumbas.

El Festival del Medio Otoño
Es un día para que los amigos y la familia se reúnan, ofrecen gracias por la cosecha de otoño y oran por la longevidad y la buena fortuna.

Año Nuevo Chino
Los chinos celebran esta festividad disfrutando de faroles de colores y comiendo bolus de arroz dulce llamadas tanyuan.

Fiesta de Duanwu
La gente se congrega afuera en las orillas de los ríos y lagos para disfrutar del buen clima mientras observa las tradicionales carreras de botes dragón.

NETFLIX Home Tv Shows Movies Recently Added My List

SUDÁFRICA
LOS RECUERDOS DE LO QUE ERA

La propuesta para recuperar la cultura de este país es realizar una serie documental que abarque por capítulo cada aspecto importante que la gente deba conocer y aprender, por ejemplo, los momentos importantes a lo largo de la historia, sus líderes, las raíces indígenas y sus tradiciones.

La extensión de cada temporada dependerá de la extensión en cuanto a características se quieran conocer de la misma.

▶ PLAY ✓ MY LIST

Nota. Capturas de pantalla del producto de aprendizaje.

Figura K2

Retroalimentación de la actividad

Temas y contenidos *		
	Sí	No
Distinguen los elementos que conforman a una cultura	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hicieron uso del Modelo de Sensibilidad Intercultural en el desarrollo de su trabajo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evitaron barreras interculturales (prejuicios, estereotipos y discriminación)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconocen las perspectivas de género entre culturas	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones *
Excelente propuesta para devolver su cultura al país que eligieron ayudar dentro de nuestra ficción.
Observo un alto nivel de creatividad de su parte en el uso de la información que investigaron para convertirla en un producto útil para otros.
¡Buen trabajo equipo!

Este formulario se creó en Universidad de Monterrey.

Google Formularios

Nota. Fragmentos del instrumento de evaluación (lista de cotejo).

Apéndice L. Recursos Autonomanto del Experto

Figura L1

Planteamiento de la historia



Nota. (a) Mapa del contexto imaginario creado para el Autonomanto del experto; (b) guión redactado para el contexto imaginario en el Autonomanto del experto.

Figura L2*Portafolio***Portafolio META – 3er Parcial**

Objetivo del portafolio	Valorar los aprendizajes obtenidos por el/la estudiante en torno a los temas de participación ciudadana y liderazgo.
Tipo de portafolio	Libre
Formato del portafolio	En línea
Instrucciones	Completa el portafolio incluyendo las evidencias de las actividades establecidas en tu contrato de aprendizaje.
Secciones	Tienes la libertad de establecer las secciones y el orden de tus trabajos.
Evidencias	Tienes la libertad de seleccionar los trabajos que mostrarás como evidencia de tu aprendizaje.
Calendario de retroalimentación	Sesión de retroalimentación intermedia – Semana 14
Fecha de entrega	Semana 16
Fecha de retroalimentación final	Semana 16*

Nota. Captura de pantalla del portafolio libre diseñado para el Autonomato del experto.

Figura L3

Contrato de aprendizaje

Contrato de aprendizaje

Define las actividades de aprendizaje que realizarás durante la última semana del curso, completando el siguiente formulario.

carlos.lopezm@udem.edu (no compartidos)
[Cambiar de cuenta](#)

*Obligatorio

Tu nombre *

Tu respuesta

Tu matrícula *

Tu respuesta

Participación ciudadana

- Comprendió el concepto de participación ciudadana
- Distinguió los niveles de influencia ciudadana que tiene
- Reconoció la importancia de la participación ciudadana
- Enlistó las diversas iniciativas ciudadanas de su interés
- Distinguió los tipos de participación ciudadana
- Identificó lugar dentro de los niveles de participación ciudadana
- Utilizó las plataformas del CIC (CIVIX) para reportar alguna problemática ciudadana

Actividades a desarrollar (define 2) *

Tu respuesta

Criterios de evaluación de las actividades establecidas *

Tu respuesta

Liderazgo

- Comprendió el concepto de liderazgo
- Identificó las características y habilidades de un líder
- Entendió el concepto de liderazgo servicial
- Reconoció la relación entre el servicio y la felicidad
- Distinguió las diferencias entre líder y un agente de cambio

Actividades a desarrollar (define 2) *

Tu respuesta

Criterios de evaluación de las actividades establecidas *

Tu respuesta

Compromisos del profesor

1. Brindar al alumno(a) el material que necesite para realizar sus actividades.
2. Ofrecer retroalimentación de su trabajo cuando lo solicite.
3. Proponerle criterios de evaluación pertinentes para su autoevaluación.

Compromisos del alumno(a) *

Por medio del presente contrato de aprendizaje me comprometo a desarrollar las actividades establecidas con el fin de cumplir con la comisión que como grupo hemos establecido

Enviar
Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este formulario se creó en Universidad de Monterrey. [Notificar uso inadecuado](#)

Google Formularios

Nota. Captura de pantalla del contrato de aprendizaje diseñado para el Autonomato del experto.

Figura L4

Instrumento de autoevaluación

Autoevaluación del contrato de aprendizaje

Evalúa tu desempeño en la realización de las actividades establecidas en tu contrato de aprendizaje.

 **carlos.lopezm@udem.edu** (no compartidos) 
[Cambiar de cuenta](#)

*Obligatorio

Tu nombre *

Tu respuesta

Tu matrícula *

Tu respuesta

¿Qué actividades definiste en tu contrato de aprendizaje? *

Tu respuesta

Considerando los criterios de evaluación que estableciste, ¿cómo calificarías tu desempeño en estas actividades? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bajo desempeño Alto desempeño

¿Por qué te evaluaste de esta manera? *

Tu respuesta

¿Qué puedes mejorar? *

Tu respuesta

Enviar
Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este formulario se creó en Universidad de Monterrey. [Notificar uso inadecuado](#)

Google Formularios

Nota. Captura de pantalla del instrumento de autoevaluación diseñado para el Autonomato del experto.