



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR (MADEMS)

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**EL ABP EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA GRIEGA EN EL
BACHILLERATO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL)

P R E S E N T A

LIC. NANCY LAURA ESCALANTE RODRÍGUEZ

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. GLORIA ESTELA BAEZ PINAL

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, D.F., 2009.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a las personas más importantes en mi vida: mi esposo, mi mamá y mi papá. A ellos por su amor e invaluable apoyo les brindo un poema.

VÍCTOR OMAR CADENA T.

Amor Eterno

Podrá nublarse el sol eternamente;
Podrá secarse en un instante el mar;
Podrá romperse el eje de la tierra
Como un débil cristal.

¡Todo sucederá!

Podrá la muerte

cubirme con su fúnebre crespón;
pero jamás en mí podrá apagarse
la llama de tu amor.

Gustavo Adolfo Becquer

VICTORINA RODRÍGUEZ S.

Las manos de mi madre

Manos las de mi madre, tan acariciadoras,
tan de seda, tan de ella, blancas y bienhechoras.
¡Sólo ellas son las santas, sólo ellas son las que aman,
las que todo prodigan y nada me reclaman!
¡Las que por aliviarme de dudas y querellas,
me sacan las espinas y se las clavan en ellas!

Para el ardor ingrato de recónditas penas,
no hay como la frescura de esas dos azucenas.
¡Ellas cuando la vida deja mis flores mustias
son dos milagros blancos apaciguando angustias!
Y cuando del destino me acosan las maldades,
son dos alas de paz sobre mis tempestades.

Ellas son las celestes; las milagrosas, ellas,
porque hacen que en mi sombra me florezcan
estrellas.
Para el dolor, caricias; para el pesar, unción;
¡Son las únicas manos que tienen corazón!
(Rosal de rosas blancas de tersuras eternas:
aprended de blancuras en las manos maternas).

Yo que llevo en el alma las dudas escondidas,
cuando tengo las alas de la ilusión caídas,
¡Las manos maternas aquí en mi pecho son
como dos alas quietas sobre mi corazón!
¡Las manos de mi madre saben borrar tristezas!
¡Las manos de mi madre perfuman con terneza!

Alfredo Espino

GENER H. ESCALANTE A.

Mi padre

Yo tengo en el hogar un soberano,
único a quien venera el alma mía;
es su corona su cabello cano,
la honra su ley y la virtud su guía.

En lentas horas de miseria y duelo,
lleno de firme y varonil constancia,
guarda la fe con que me habló del cielo
en las horas primeras de mi infancia...

Seca su llanto, calla sus dolores,
y sólo en el deber sus ojos fijos,
recoge espinas y derrama flores
sobre la senda que trazó a sus hijos.

Mi padre tiene en su mirar sereno
reflejo fiel de su conciencia honrada;
¡cuánto consejo cariñoso y bueno
sorprendo en el fulgor de su mirada!

La nobleza del alma es su nobleza;
la gloria del deber forma su gloria;
es pobre, pero encierra su pobreza
la página más grande de su historia.

Siendo el culto de mi alma su cariño,
la suerte quiso que al honrar su nombre,
fuera el amor que me inspiró de niño
la más sagrada inspiración del hombre.

Juán de Dios Peza

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis

Mtra. Gloria Estela Baez Pinal

A ella por su cariño, apoyo, experiencia, paciencia y atinada dirección para la realización de esta tesis.

A mis revisores:

Dr. Adrián Alejandro Martínez González

Dra. María Eugenia Herrera Lima

Mtra. Rosaura Herrejón García

Mtra. Arcelia Lara Cobarrubias

Por la revisión de esta tesis y sus pertinentes observaciones que con sabiduría la enriquecieron.

A mis maestros:

Dra. Elizabeth Luna Traill

Dra. Marcela Palma Basualdo

Dra. Cristina Azuela Bernal

Dr. Mauricio Beuchot Puente

Dr. David García Pérez

Mtra. Ma. Luisa Quaglia Arduino

Mtra. Ysabel Gracida Juárez

Por compartir sus conocimientos que me llevaron a comprender y reflexionar sobre la ardua labor del docente de bachillerato.

A mi amiga:

Lic. María del Camen Méndez Morales

A ella por su apoyo incondicional, experiencia en el ámbito profesional y disponibilidad para la revisión de esta tesis.

A mis compañeras:

Por los intercambios y exposiciones de ideas con mis compañeras de estudio durante el proceso de la maestría.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Dirección General de Apoyo al Personal Académico (DGAPA)

Por la oportunidad de ser estudiante de tiempo completo en la maestría; así como por el gran apoyo para realizar esta tesis.

EL ABP EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA GRIEGA EN EL BACHILLERATO

ÍNDICE

| | |
|---|----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA BASADA EN PROBLEMAS (ABP) | |
| 1.1 Definición del Aprendizaje Basado en Problemas | 10 |
| 1.2 Características del Aprendizaje Basado en Problemas | 12 |
| 1.3 Elementos de didáctica en los principios del ABP | 16 |
| 1.4 Proceso de enseñanza del ABP | 22 |
| 1.5 El papel del profesor en el ABP | 25 |
| 1.6 El papel del alumno en el ABP | 29 |
| 1.7 El aprendizaje cooperativo en el ABP | 32 |
| 1.8 La evaluación en el ABP | 36 |
| 1.8.1 Tipos de evaluación | 38 |
| 1.9 Tipos de didáctica (tradicional y centrada en el estudiante) | 42 |
| CAPÍTULO 2. CORRIENTE PEDAGÓGICA EL CONSTRUCTIVISMO Y ENFOQUE COMUNICATIVO | |
| 2.1 ¿Qué es el constructivismo? | 46 |
| 2.1.1 Postulados centrales de los enfoques constructivistas | 48 |
| 2.1.2 El docente constructivista | 56 |
| 2.1.3 El alumno constructivista | 59 |
| 2.2 La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza escolar | 61 |
| 2.2.1 Elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje | 64 |
| 2.2.1.1 Conocimiento previo | 64 |
| 2.2.1.2 Construcción de conocimiento | 66 |
| 2.2.1.3 Contexto | 67 |
| 2.2.1.4 Trabajo cooperativo | 68 |
| 2.2.1.5 La evaluación del aprendizaje | 69 |
| 2.2.2 Fases o etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje | 71 |
| 2.3 El Aprendizaje significativo según la visión constructivista | 73 |
| 2.3.1 El concepto de aprendizaje significativo | 74 |
| 2.3.2 Tipos de aprendizaje | 77 |
| 2.3.3 Fases del aprendizaje significativo | 81 |
| 2.3.4 El aprendizaje de contenidos curriculares | 82 |

| | |
|--|-----|
| 2.4 Enfoque comunicativo | 86 |
| 2.4.1 Principios del enfoque comunicativo | 87 |
| 2.4.2 Competencia comunicativa | 88 |
| 2.4.2.1 Competencia lingüística | 89 |
| 2.4.2.2 Competencia pragmática | 89 |
| | |
| CAPÍTULO 3. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA GRIEGA EN EL BACHILLERATO | |
| 3.1 Concepto de Literatura | 92 |
| 3.2 Programa de estudios de la asignatura: Literatura Universal | 97 |
| 3.2.1 Ubicación de la materia en la currícula de la ENP | 103 |
| 3.2.2 Propósitos del Curso | 105 |
| 3.2.3 Corriente pedagógica: el constructivismo | 106 |
| 3.2.4 Organización de contenidos | 109 |
| | |
| CAPÍTULO 4. SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA GRIEGA | |
| 4.1 Planteamiento del problema | 115 |
| 4.2 Objetivo general del trabajo | 115 |
| 4.3 Metodología de trabajo | 115 |
| 4.3.1 Elaboración de los escenarios | 116 |
| 4.4 ¿Qué es una secuencia didáctica? | 117 |
| 4.5 Propuesta de Escenarios | 120 |
| 4.5.1 Presentación del escenario de <i>Edipo Rey</i> de Sófocles | 122 |
| 4.5.2 Presentación del escenario de <i>Electra</i> de Sófocles | 137 |
| 4.5.3 Presentación del escenario de <i>Medea</i> de Eurípides | 149 |
| 4.5.4 Presentación del escenario de <i>Ifigenia de Áulide</i> de Eurípides | 160 |
| 4.5.5 Presentación del escenario de <i>Los Persas</i> de Esquilo | 173 |
| 4.5.6 Presentación del escenario de <i>Lisístrata</i> de Aristófanes | 182 |
| 4.5.7 Presentación del escenario de <i>El pavo real y la diosa Juno</i> de Esopo | 198 |
| 4.5.8 Presentación del escenario de <i>El envidioso y el avaro</i> de Esopo | 212 |
| CONCLUSIONES | 222 |
| BIBLIOGRAFÍA | 228 |

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas hemos sido testigos de los grandes cambios producidos en nuestra vida cotidiana: la manera como nos comunicamos, como accedemos a la información y empleamos la tecnología, por citar algunos ejemplos. Actualmente los estudiantes deben prepararse para su incorporación en el entorno laboral muy diferente al que existía hace años atrás. Por ello, es patente que los problemas que los alumnos deberán enfrentar demandan enfoques innovadores y desarrollo específico de habilidades, trabajos en grupos y la transmisión de valores de toda clase que les permitan orientar sus decisiones frente a sus deseos e impulsos y fortalecer su sentido del deber ser. Superación a la que no escapa la clase de literatura.

En nuestro país pocos docentes de literatura en el nivel medio superior poseen una, no digamos ya riqueza y formación pedagógica, sino al menos una serie de estrategias adecuadas para el trabajo áulico. Es decir, simplemente enseñan como les enseñaron, esto es, a través de clases expositivas o memorísticas. Tal modalidad de enseñanza normalmente está enfocada al aprendizaje de contenidos, casi siempre en reducciones tales como la reproducción de biografías autores, fechas y obras que están enmarcadas por corrientes, escuelas y movimientos literarios, es decir, la enseñanza de la literatura ha sido de carácter historicista y/o genealógica; por ende, las técnicas de evaluación se limitan a comprobar la memorización de información y de hechos. Rara vez se alcanza un nivel de comprensión y reflexión que los mismos textos plantean, menos aún, lo visto en clase no se convierte en un aprendizaje significativo.

De hecho, tanto profesores como alumnos refuerzan la idea de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje los primeros son los responsables de transferir contenidos y los segundos, receptores pasivos del conocimiento. El modelo de la enseñanza tradicional es el más utilizado en las escuelas de nivel medio superior al estar centrado en los contenidos; rara vez el docente realiza modificaciones en

su metodología. Difícilmente esta enseñanza tradicional contribuye a desarrollar habilidades, capacidades y competencias en los estudiantes: he aquí el círculo vicioso.

La enseñanza en este campo disciplinario se centra básicamente en el trabajo sobre el texto y es éste al que debemos pedirle, aparte del cumplimiento de sus funciones específicas (poética, estética y humanística), su contribución a la formación del alumno como ser social e individual.

Es evidente la necesidad de cambio en la concepción del proceso enseñanza y aprendizaje, sin que esto signifique que la clase expositiva deje de ser eficiente. Se trata simplemente de relacionar, de integrar la adquisición de contenidos literarios con el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes indispensables en el entorno de la literatura, que le permita al bachiller adquirir una conciencia de la cultura universal, aumentar su lenguaje cultural, acercarse al arte y desarrollar su sensibilidad a su formación preuniversitaria.

Desde el punto de vista constructivista “no se trata de almacenar nuevos conocimientos, ni de sustituir los conocimientos previos por nuevos, sino de construirlos a través de una interacción entre la nueva información y la adquirida anteriormente. El alumno debe poder reestructurar los conocimientos anteriores, reorganizando sus estructuras mentales mediante un cambio dinámico y cualitativo, para comprender lo aprendido y otorgarle significado al conocimiento adquirido.” (Sola 2005: 95)

Para lograr lo anterior es imprescindible desarrollar una metodología de enseñanza acorde a las necesidades del alumno, en este caso, con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que es una metodología de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real. Su objetivo primordial es que los estudiantes desarrollen “el juicio crítico, el razonamiento clínico, el hábito por el

aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje autodirigido y el trabajo en equipo” (Martínez 2007: 18).

El ABP originado en el campo de la medicina como modelo educativo ha venido desempeñando un papel preponderante en el diseño de nuevas propuestas curriculares. Posteriormente fue introducido a un gran número de áreas de la ingeniería, de ciencias económico-administrativas (contabilidad y administración) y en ciencias sociales (derecho, trabajo social, psicología).

En este caso, el aprendizaje basado en problemas es una metodología educativa para que el alumno mediante el trabajo grupal y en equipo identifique, comprenda, analice, reflexione y critique a través de problemas o escenarios reales (en nuestro caso los contenidos literarios) y los incorpore a su vida cotidiana y su entorno social empleando los avances tecnológicos, sin menoscabo del desarrollo y/o ejercitación de las habilidades lingüísticas básicas, la construcción cognitiva, la activación de conocimientos previos y las inteligencias múltiples.

Algunas de las razones por las cuales se propone el ABP son descritas por John Barrell a continuación (1999: 22):

- El procesamiento de la información en los niveles superiores, tal como se da en la resolución de situaciones problemáticas, el pensamiento crítico, las estrategias de indagación y la reflexión sobre la práctica conducen a una comprensión profunda de la autodirección (McCombs, 1991), así como una retención y transferencia superiores de la información y los conceptos (Bransford et al., 1986; Mayer, 1983).
- El aprendizaje es mayor cuando las personas usan la información de manera significativa (Marzano, 1997).
- Tres metas centrales de la educación son: la retención, la comprensión y el uso o aplicación de información (Perkins et al., 1990).

- En experimentos controlados, los estudiantes que utilizan el ABP en clase mostraron un incremento significativo en el uso de estrategias para la resolución de problemas al obtener tanta información, y muchas veces más, que los estudiantes en las clases tradicionales (Stepien, 1993)

De ahí que algunas de las universidades a nivel mundial como de nuestro país opten por esta metodología de enseñanza en su currícula, porque la esencia del ABP consiste en que los estudiantes no reciban el material de estudio en forma preparada, sino que, mediante la búsqueda activa, logren desarrollar sólidos conocimientos que constituyan un sistema generalizado, que sea asimilado de forma tal que les permita su utilización en la práctica.

A pesar de que se ha aplicado en diferentes áreas de conocimiento es idóneo que la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), así como otras instituciones educativas desarrollen una herramienta de enseñanza y aprendizaje en sus programas de estudios que les permita relacionar los contenidos teóricos con la vida cotidiana en el que están inmersos los educandos, ya que el fracaso de la enseñanza de la literatura reside en una enseñanza de la historia de la literatura y no propiamente de literatura, menos aún si se trata de la cultura griega porque en algunos casos presentan la genealogía de los dioses y en otros destacan características de una obra literaria, ambos casos son contenidos puramente teóricos.

La relevancia de la literatura griega reside en que es una de las culturas que intentan comprender y ordenar las leyes que rigen la Naturaleza y el pensamiento humano por medio de su cultura, política, arte, construcciones, teatro, historia, ciencias, etc. Además, fueron los griegos quienes sentaron las bases del pensamiento científico y dividieron el estudio en áreas: matemáticas, geometría, astronomía, geografía, medicina, etc. También crearon los conceptos básicos del pensamiento filosófico, literario y político. Más aún, el pensamiento griego es la base de la cultura racional de todo occidente.

Por su parte, la literatura griega está llena de historias, leyendas, rituales, mitos, relatos así como diversos problemas existenciales del ser humano que no son ajenos a nuestro mundo actual, todo ello enmarcado en los tres grandes géneros: poesía épica, lírica y dramática.

Incluso la cultura griega se ha arraigado en nuestro inconsciente colectivo, pues nos proporciona modelos e ideas a seguir como: “Cupido (Eros) la flechó”, “Llegar aquí fue toda una odisea”, “Es la manzana de la discordia”, “Por los dioses del Olimpo”, “Es una Venus (Afrodita)”, “Todos tenemos un talón de Aquiles”, etc. Así como las anteriores existen infinidad de aspectos notables de la cultura griega que hacen que sea una literatura grandiosa y valiosa que los alumnos de bachillerato deben descubrir en las clases de literatura para entender su presente.

La enseñanza de la literatura griega puede crear esa relación con la aplicación del ABP en las aulas, ya que algunos de sus contenidos se encuentran vinculados en cierta medida con lo que le es familiar o interesante, así el alumno puede construir o reconstruir conocimientos significativos para su desarrollo profesional. Es aquí donde el ABP debería recobrar importancia, ya que puede estimular al estudiante de literatura a desarrollar tanto su pensamiento crítico como reflexivo sobre diferentes aspectos de la cultura griega.

El propósito del presente estudio es elaborar secuencias didácticas para la enseñanza de la literatura griega, específicamente del género dramático, en el que se aplique la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas para desarrollar competencias transversales (análisis, búsqueda de información, pensamiento crítico, habilidades y actitudes) en los alumnos de nivel medio superior. Y consta de cuatro capítulos:

En el **capítulo uno** se describe la metodología didáctica denominada Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o (PBL por sus siglas en inglés) que en términos generales consiste en el planteamiento de una situación problemática real, para

promover la reflexión, el desarrollo de habilidades, la toma de decisiones y la solución del problema por parte del alumno para adquirir e integrar conocimientos significativos. La intención de aplicar el ABP es “poner al alumno frente a un material educativo que le motive a adquirir conocimientos y habilidades como agente principal del proceso” (Sola 2005: 70).

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el ABP cobran relevancia la participación activa tanto del docente como del estudiante. El profesor debe tener como objetivo que los alumnos lleguen a ser independientes y logren el autoaprendizaje a través de acciones pertinentes que promuevan el trabajo cooperativo eficiente entre el alumnado, así como ayudarlos a reflexionar y a reconocer los objetivos de aprendizaje e identifique los conceptos y los temas más importantes. Como se ve, la función del tutor no es pasiva por ello los docentes que apliquen esta metodología en su campo de conocimiento deben ser capacitados en ABP.

Asimismo, en el ABP la evaluación difiere del método tradicional, por lo cual en este capítulo se hablará de la distinción entre la didáctica tradicional y la centrada en el estudiante como comúnmente se le denomina al ABP.

En el **capítulo dos** se presenta las características del constructivismo, corriente pedagógica a la que se apega esta investigación porque los fundamentos del ABP están basados en las aportaciones de Piaget, Ausbel, Vygotsky y sus teorías constructivistas del aprendizaje, al considerar que el estudiante aprende los contenidos por un proceso de construcción personal, esto es, elaborar su propio conocimiento a partir de un conocimiento previo, ya que “mientras más sepa, mejor podrá entenderse el alcance de la tarea, más fácil resultará ver las ramificaciones que pueda tener y sugerir, en consecuencia, posibilidades e hipótesis de solución.” (Sola 2005:55) Por ello, es trascendental conocer a fondo la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje para que el alumno llegue a tener un aprendizaje significativo.

Sin embargo, la aplicación del ABP a la enseñanza de la literatura no sólo requiere saber los postulados del constructivismo, sino también del enfoque comunicativo que consiste en usar la lengua como medio de relación entre los seres humanos mediante la comunicación de todo aquello que es significativo para ellos (ideas, sentimientos, expectativas, información, etcétera).

El enfoque comunicativo va a permitir que el alumno sepa comunicarse de manera eficaz en contextos específicos tanto en la vida académica como en la social y personal. Para el ABP es imprescindible que los alumnos interactúen entre sí en grupos cooperativos, con la finalidad de asignar a cada uno un papel específico que permita desarrollar mejor la metodología.

El **capítulo tres** nos permite realizar una serie de consideraciones sobre qué y cómo se ha trabajado la didáctica de la literatura en el bachillerato. En términos generales, entenderemos por didáctica de la literatura el conjunto de lineamientos metodológicos que se organizan para analizar, leer y comprender el texto literario.

No obstante, se debe tener en cuenta que la literatura es tanto un proceso creativo como un objeto de enseñanza que tiene sus leyes propias, que impone procedimientos específicos para la lectura, la escritura y la enseñanza. Esta pluralidad de funciones y la misma complejidad de las obras obligan al maestro a ejercer una flexibilidad didáctica, en la que debe percibir la relación lengua-literatura y establecer las posibles conexiones entre el texto literario con los contenidos de otras asignaturas.

La enseñanza de la literatura griega forma parte de los planes de estudios del bachillerato universitario, específicamente en el programa de Literatura Universal de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y en menor medida en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ambos pertenecientes a la Universidad Autónoma Nacional de México.

En el caso de la ENP el estudio de la literatura griega es parte íntegra de la segunda unidad del programa de estudios de la materia Literatura Universal denominada “Las literaturas clásicas grecolatinas en la antigüedad”, ubicada en el quinto año de la preparatoria. Por tanto, es esencial destacar las características de este programa de estudios con la finalidad de conocer la metodología de enseñanza de dicha unidad temática.

A partir del análisis del programa de Literatura Universal, el docente que quiera aplicar el ABP podrá realizar sus propios propósitos de enseñanza con base en los objetivos del curso y así diseñar secuencias didácticas para la enseñanza de la literatura.

En el **capítulo cuatro** se presentan las secuencias didácticas para la enseñanza de la literatura griega. Hablar de didáctica equivale en la mayoría de los casos a propuestas de enseñanza, de contenidos lingüísticos bien delimitados y pretendidamente compartidos por la comunidad educativa. Y una secuencia didáctica es el esquema concreto de trabajo del docente para aplicar en el aula, con el propósito de lograr ciertos aprendizajes en el alumno.

Cada secuencia tiene diferentes propósitos de aprendizaje y, por ende, ciertas actividades que de acuerdo al ABP deben “organizarse de manera que el alumno pueda concentrarse en la resolución del problema por largos períodos, sin interrupciones o distracciones, tomando en cuenta la necesidad de descansar a ratos para que la fatiga no limite el aprendizaje.” (Sola 2005:147).

En este caso, el diseño de actividades tomó en cuenta el tipo de texto, la estructura y la complejidad del mismo, con la finalidad de que cuando el alumno lea sienta el ambiente y vea la obra como parte de la vida real. Las formas de llevar a cabo estas actividades están relacionadas con la idea de *qué* se aprende (propósitos del profesor y los que solicitan los programas de estudios) y de *cómo* tiene lugar el proceso de conocimiento literario (a través de la aplicación del ABP).

Una de las actividades de las secuencias es la lectura, pero la que realice el alumno mediante el ABP debe tener una proyección formativa que le permita externar no sólo opiniones sobre lo leído, sino poder relacionar la vida actual con la literatura griega. Sin embargo, no sólo el proceso de lectura forma parte de las actividades, también la escritura en el sentido que el alumno debe aprender a crear sus propios textos como un objeto de trabajo.

El aprendizaje de lo literario se logra no sólo a partir del conocimiento de los textos sino, especialmente, del planteamiento de nuevas preguntas que, a su vez, permiten la formulación de los problemas de manera diferente.

La finalidad de esta secuencia didáctica no es sólo aprender y enseñar literatura griega, sino plantear el contexto en el que se da el acto comunicativo para distinguir y clasificar los elementos que entran en juego en la transmisión y en la adquisición del conocimiento.

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA BASADA EN PROBLEMAS (ABP)

1.1. Definición del Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas o ABP (Problem-based learning o PBL en inglés) puede definirse como “the learning that results from the process of working toward the understanding or resolution of a problem” (Barrows y Tamblyn, 1980: 1). Para John Barrell es “un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida”. (1999: 21) Linda Torp y Sara Sage consideran que es “una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real”. (1999: 37)

Con base en lo anterior, se puede decir que el ABP es una metodología educativa en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real. Cabe aclarar que no se trata sólo de resolver problemas y encontrar la solución acertada sobre una información proporcionada previamente, sino identificar las necesidades de aprendizaje de acuerdo con el problema presentado.

Más de una vez se ha identificado el ABP como si fuera sólo perteneciente al campo de las ciencias de la salud. Por el contrario, se utiliza, significativamente, en diferentes disciplinas, tales como las pertenecientes al área de las ciencias experimentales. Es interesante destacar que los científicos pudieron generar avances en las diferentes áreas de conocimiento que identificaron problemas y procedieron a su resolución. Esto hace que reconozcamos el valor del método por sobre las estrategias de enseñanza y como una modalidad de razonamiento para la enseñanza de diversos campos de conocimientos.

De hecho la conducción de los estudiantes hacia la comprensión del conocimiento como la utilización de solución de problemas se han convertido en las metas más ambiciosas de la Educación Superior. Si bien es más utilizada a este nivel

educativo, su aplicación en la educación básica y media es creciente, con las adaptaciones necesarias a esa situación de aprendizaje.

El ABP como metodología didáctica se emplea desde finales de la década de los años sesenta y principios de los setenta. Se reconoce su origen en 1969, en la Universidad de McMaster, en Canadá; en 1974 se crea la Universidad de Maastricht, en Holanda. Ésta última, ofrece por primera vez en Europa cursar todos sus estudios con una metodología de enseñanza distinta a la tradicional. De forma paralela, en Dinamarca, la Universidad de Aalborg ofrece enseñanzas de tipo técnico mediante una variante de la anterior, que denomina aprendizaje basado en proyectos. Mientras que en la Universidad de Linköping, Suecia, lo definen concretamente como “un aprendizaje centrado en el estudiante que tiene lugar en grupos pequeños con el profesor como guía y que al mismo tiempo está organizado en base a problemáticas”. (Kolmos, 2004:78)

Otras universidades que desarrollaron el ABP en su plan de estudios fueron: la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve; la Universidad de Nuevo México en Estados Unidos; ésta introdujo en 1992 su aplicación a los cursos de fisiología y física; adicionalmente se propuso en biología, química, geología y ciencias políticas.

En Latinoamérica, aplican el enfoque varias universidades, entre las que se cuentan la Universidad Estatal de Londrina y la Facultad de Medicina de Marília en Brasil. En México el modelo educativo del sistema ITESM incorpora al ABP como técnica didáctica en las Ciencias Sociales, Humanidades y Medicina. En la facultad de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, esta estrategia ha sido incorporada al Plan único de Estudios desde 1993, en pregrado y posgrado, como un aspecto primordial para lograr los objetivos educativos de esta institución.

El origen del ABP fue propuesto por el filósofo John Dewey, él creía que los estudiantes “should have experiential, hands-on, directign learning”. (Lorna y Beaumont, 2006: 32) Sin embargo, el padre de la didáctica Juan Amos Comenius, en Didáctica Magna, reconoce que ya en el siglo XVII en sus clases iniciales de lenguaje, les daba a los estudiantes un dibujo mostrando una situación, y les decía: “mañana traigan lo que ven por escrito en alemán, checo y latín,”; pero, -decían los estudiantes- “no sabemos ninguna gramática”. La respuesta de Comenius era: “ese es problema de ustedes, tienen que ir a buscarla y aplicarla.” (citado en Branda, 2001: 80) Es decir, el ABP no es nada nuevo; lo que fue nuevo en 1969 era utilizar una situación o un problema como punto de partida para aprender medicina.

La base del ABP consiste en la inversión del proceso de aprendizaje. A partir de un texto (problema) que describe un escenario real o inventado, los estudiantes deben proceder a su análisis, la búsqueda de la información relevante y su solución mediante el planteamiento de soluciones basadas en la lectura crítica de la literatura. En este contexto el profesor actúa como facilitador del proceso de aprendizaje y no como fuente de información.

Según Luis Branda, las estrategias del ABP son adecuadas para desarrollar las siguientes capacidades:

- Trabajo en grupo.
- Aprendizaje autónomo.
- Planificación del tiempo, y trabajo por proyecto.
- Capacidad de expresarse de forma adecuada. (Branda, 2001: 1)

1.2. Características del Aprendizaje Basado en Problemas

La caracterización del ABP se hace en función de varios componentes como son: los objetivos, metas, funciones y otros aspectos centrales para fomentar el aprendizaje de los alumnos.

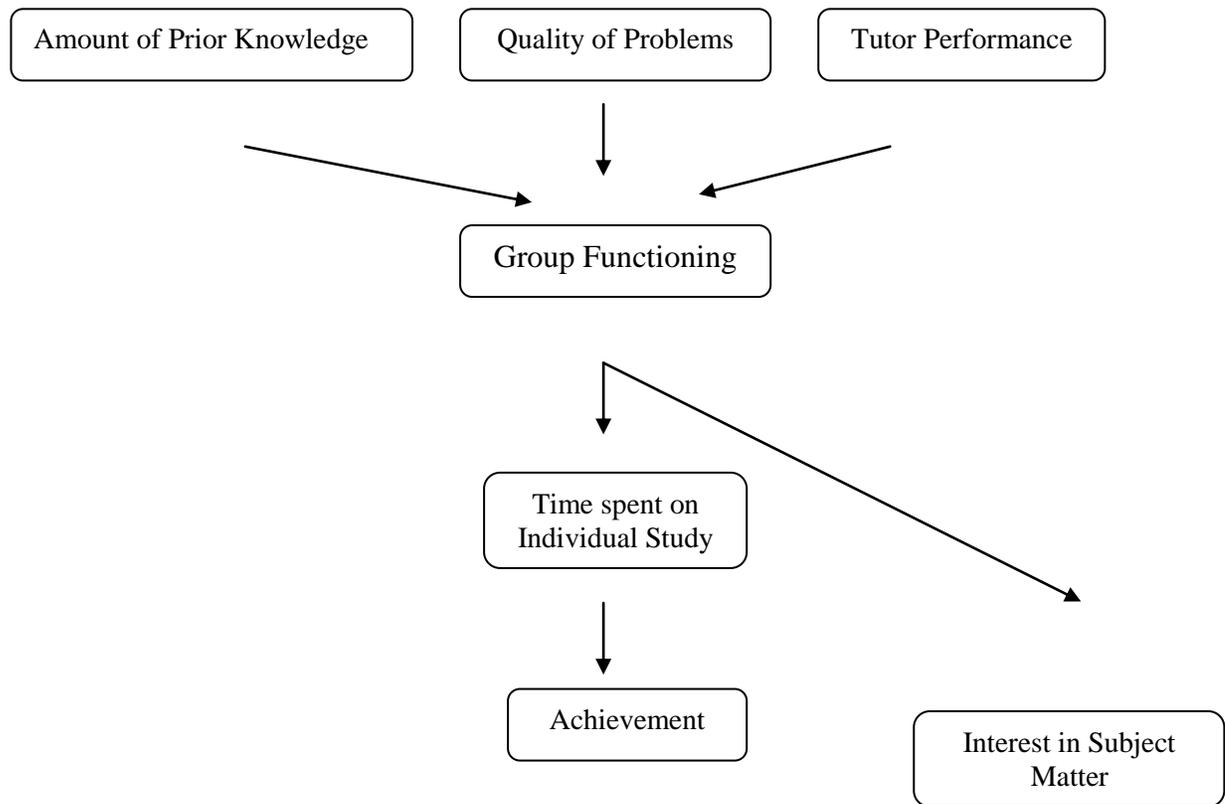
Las metas educativas principales de aprender con el ABP son:

- a) To develop students' thinking or reasoning skills (problem solving, metacognition, and critical thinking) and
- b) To help students become independent, self-directed learners (learning to learn and learning management). (Lorna y Beaumont, 2006: 32)

Para poder alcanzar dichas metas educativas se han propuesto algunas estrategias que pueden contribuir a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más efectivo: la instrucción debe colocarse en un contexto de situaciones problemáticas complejas y significativas; debe enfocarse en el desarrollo de habilidades metacognitivas; el conocimiento y las habilidades deben desarrollarse y aplicarse en muchas situaciones diferentes; la instrucción debe tener lugar en situaciones de aprendizaje colaborativo de tal manera que los estudiantes puedan confrontar entre ellos sus conocimientos y planteamientos.

Hay que considerar al momento de empezar a trabajar con el ABP que hay dos principios centrales: "open-ended problems and students study groups. Problems are vehicles for learning". (Duch, 2001: 194) De forma coloquial podemos decir que los problemas son los vehículos por aprender y los grupos son el combustible.

Dorothy Evensen y Cindy Hmelo consideran que el modelo teórico del ABP es el siguiente: (Evensen y Hmelo, 2000:27)



El núcleo de la intención del ABP no es resolver el problema sino “poner al alumno frente a un material educativo que le motive a adquirir conocimiento y habilidades como agente principal del proceso”. (Sola, 2005: 70) El ABP está enfocado fomentar la responsabilidad en el aprendizaje, desarrollar la evaluación crítica del alumno, impulsar las relaciones interpersonales, incrementar la iniciativa, desarrollar el razonamiento, promover la colaboración al trabajar en equipo y motivar a la mejora continua de los estudiantes.

Los objetivos del ABP se plantean en función de las metas, así como de los elementos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, resulta indispensable conocer los objetivos correspondientes a los alumnos, a los profesores y a los materiales educativos que sirven para la adquisición de conocimiento.

Los objetivos para los alumnos son: desarrollar el pensamiento crítico, incrementar sus habilidades para aprender en forma independiente y su participación cooperativa en grupos de trabajo, adquirir los conocimientos y las herramientas metodológicas necesarias para el abordaje de situaciones complejas, mejorar la capacidad para identificar información relevante relacionada con la solución de problemas específicos y realizar su evaluación crítica, y aumentar sus habilidades comunicativas para establecer relaciones con pares y el tutor, todo ello a través de la revisión lógica, razonada e integral de problemas reales. (Rodríguez, 2002:15)

Entre los objetivos para los profesores encontramos los siguientes: transformar su perfil del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia uno más flexible, centrado en el alumno y orientado a desarrollar sus potencialidades en el entorno de problemas; adquirir las habilidades necesarias para aplicar la metodología pedagógica propia del ABP; crear entornos de aprendizaje basados en problemas apropiados para estimular el desarrollo intelectual del alumno y su capacidad para resolverlos y ubicar esta metodología en el contexto global de la educación, identificando sus ventajas y desventajas así como las posibilidades de combinación con otras metodologías pedagógicas. (Rodríguez, 2002:16)

Aunado a ello, hay que considerar también los objetivos de los materiales educativos, en este caso, son los problemas de la vida real, así como las actividades de planeación y establecimiento de estrategias para su solución. Los materiales propuestos deben abordarse a través de una lectura crítica. Además debe facilitar a través de las guías de actividades el desarrollo óptimo de acciones educativas tanto de alumnos como de profesores. (*Ibíd.*)

Algunas de las funciones del ABP son:

- Desarrollar un sistema de capacidades y hábitos necesarios para la adquisición de conocimientos.
- Contribuir a la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

- Enseñar al alumno a aprender.
- Contribuir a capacitar al educando para la solución de problemas.
- Contribuir a la formación de convicciones, cualidades, hábitos y normas de conducta.

Como se observa, esta vía de enseñanza contribuye a la vinculación de la escuela con la vida, refuerza el dirigente del profesor, la actividad independiente del alumno y el carácter consciente y activo del proceso de enseñanza.

1.3. Elementos de didáctica en los principios del ABP

El ABP tiene tres componentes básicos: una guía tutorial, el escenario y las rúbricas de evaluación que ayudará a los docentes a desarrollar las actividades del ABP en las sesiones.

a) *Guía tutorial*: es un documento que debe ser elaborado por el docente para plasmar toda la información acerca de las actividades planeadas con el ABP y que debe incluir estos apartados:

Objetivo general de la actividad (aplicación del escenario).

Conocimiento previo que el alumno necesita.

Definición del problema que va a ser planteado.

Clarificación de términos.

Objetivos de aprendizaje.

Tema(s) relacionados con la actividad.

Fuentes documentales.

Problemas o dificultades con las que se puede encontrar el alumno en la aplicación del escenario.

El tiempo estimado para la actividad. (Sola, 2005: 45)

De forma general es un instrumento de presentación del problema (escenario), una vez descrito y ubicado el escenario dentro de la unidad temática del curso, se estará planeando la aplicación de éstos con el grupo.

b) *Escenario*: es el texto que presenta una problemática acerca de una temática específica de un programa de estudios. El escenario puede enseñarse bajo diversas formas: “un texto, mapa o imagen hasta un archivo sonoro, mediante el cual el profesor presentará a sus alumnos el problema o problemas que se desea plantear y que éstos deberán resolver.” (Sola, 2005:45)

Cabe hacer énfasis en la terminología de dicho concepto, porque se debe evitar el hacer un uso desmedido de estos términos, que a largo plazo puedan tergiversar el conocimiento. Existen muchísimas conceptualizaciones acerca del término problema.

Un problema es “an unsettled matter that requires the application of knowledge, thought and skill for proper solution and management” (Barrows, 1973: 26). Mismo que debe ser relevante al estar enfocado a sucesos de la vida real que conciernen a la vida local, nacional o internacional, o bien, vivencias de los estudiantes; pertinente por inducir a los estudiantes al descubrimiento de la información deseada y a la vez complejo al permitir la diversidad de opiniones e ideas, aclarando que no existen soluciones “únicas”. Además, el problema debe ser lo suficientemente complejo, de manera tal que requiera de la cooperación de los participantes del grupo para abordarlo eficientemente. La complejidad de éste debe estar controlada por el profesor, para evitar que los estudiantes se dividan el trabajo y se limiten a desarrollar sólo una parte como ocurre en ciertas actividades grupales.

El problema así planteado tiene dos características esenciales: primero, la familiaridad ya que el aprendiz ha observado alguna vez que posee información cotidiana sobre el fenómeno descrito como problema y segundo, la contextualidad

porque los fenómenos se presentan dentro de un contexto fácilmente identificable por él. La familiaridad, el contexto y el pensamiento cotidiano son ingredientes de la motivación. Con ellos, el alumno identifica el objetivo de su aprendizaje. Esto le permite descubrir lo que sabe y lo que le falta por aprender. De ahí que se proponga conocer más y comprender la utilidad de la materia que se le somete a su juicio.

En este sentido, el problema representa el desafío que los estudiantes enfrentarán en la práctica y proporciona la relevancia y la motivación para el aprendizaje. Con el propósito de entender el problema, los estudiantes identifican lo que ellos tendrán que aprender. El problema así les da un foco para integrar información de muchas disciplinas.

Por tanto, un buen problema debe ser abierto y controversial, para estimular la discusión, atrapar la atención de los alumnos y motivarlos a lograr una concepción más profunda de los conceptos en cuestión. Un problema bien diseñado debe vincular el tema del estudio con el mundo real, familiar a los alumnos. Así, los problemas que funcionan bien requieren de la toma de decisiones de los estudiantes. Más aún, se debe pedir la justificación de esas decisiones sobre la base de los principios que aprendieron.

Bárbara Duch (2001:50-53) establece cinco pasos para elaborar buenos problemas para ABP:

Step 1. Choose a central idea, concept, or principle that is always taught in a given course, and then think of a typical end-of-chapter problem, assignment, or homework that is usually assigned to students to help them learn that concept. List the learning objectives that students should meet when they work through the problem.

Step 2. Think of a real-world context for the concept under consideration. Develop a storytelling aspect to an end-of-chapter problem, or research an actual case that

can be adapted, adding some motivation for students to solve the problem. Look at magazines, newspapers, and articles for ideas on the story line.

Step 3. The problem needs to be introduced and staged so that students will be able to identify learning issues that will lead them to research the targeted concepts. Some questions that may help guide this process follow:

- What will the first page (or stage) look like? What open-ended questions can be asked? What learning issues should be identified?
- How will the problem be structured?
- How long will the problem be? How many class periods will it take to complete?
- Will students be given information in subsequent pages (or stages) as they work through the problem?
- What resource will students need?
- What end product will students produce at the completion of the problem?

Step 4. Write a teacher guide detailing the instructional plans on using the problem in the course. If the course is a medium-to large –size class, a combination of minilectures, whole-class discussion, and small group work with groups regularly reporting may be necessary. The teacher guide can indicate plans or options of cycling through the pages of the problem interspersing the various modes of learning.

Step 5. The final step is to identify resources for students. Students need to learn to identify and utilize learning resources on their own, but it can be helpful if the instructor indicates a few good sources to get them started.

Los problemas deben permitir desarrollar habilidades y razonamiento implícito en la solución del mismo. De igual forma, se deben basar en experiencias reales dentro escenarios comunes que permitan tomar decisiones de acuerdo con la información previa, así como transferir los conocimientos a otros problemas.

Los problemas se pueden tomar de la vida real o de libros y revistas. También pueden ser transportados a una imagen, canción o un fragmento de película, siempre y cuando transmita eficazmente el problema. De cualquier modo, los escenarios se deben estructurar con base en una intención de estudio y, la forma más sencilla de hacerlo es por medio de la narración de episodios o hechos en los que se incluyen datos del problema que implican para el estudiante un reto en el sentido de definir términos y elaborar conceptos como paso preliminar para entender el problema.

De acuerdo con LuAnn Wilkerson y Wim Gijsselaers (1996: 47) los problemas bien elaborados comparten varios rasgos característicos:

- They tell engaging stories in settings to which the students can relate, thus solidifying the eventual connection between theory and application.
- They are open-ended, challenging students to make and justify estimations and assumptions.
- They engender controversy or require decisions, so their solutions require students to demonstrate thinking skills beyond simple knowledge and comprehension.
- They are complex enough for students in each group to recognize the need to work together to succeed in arriving at a satisfactory conclusion.

Los escenarios que se realizan deben estar orientados a que el estudiante aborde diferentes tipos de contenidos a saber: contenidos conceptuales, es decir, los que hacen referencia a hechos, datos y conceptos; contenidos procedimentales, que se refieren al saber cómo hacer y al saber hacer y contenidos actitudinales en los que se contemplan valores, actitudes y tendencias a actuar de acuerdo con las valoraciones personales. (Cfr. 2.3.4 El aprendizaje de contenidos curriculares)

El papel de la discusión de un problema con el método de aprendizaje basado en problemas permite al alumno identificar conceptos no comprendidos, que serán reconocidos con preguntas al maestro para tener un entendimiento más profundo,

ya que la confrontación con el problema y con otro conocimiento, guiará la estructura cognitiva requerida en el proceso.

c) *Rúbricas de evaluación*: al finalizar las actividades el docente debe preguntarse hasta qué punto se consiguieron los objetivos, a través de la verificación con el diseño de los instrumentos de evaluación que el propio profesor consideró al planificar la técnica del ABP. Por ello, las rúbricas de evaluación nos van a permitir acordar los criterios que serán utilizados para la evaluación de los resultados de aprendizaje. El uso de estos instrumentos disminuye el nivel de expectación de los alumnos en torno a la calificación numérica que resulte de la actividad, al mismo tiempo que les permite autorregular su aprendizaje. Lo recomendable es que las rúbricas se elaboren con la participación de los estudiantes, a continuación se presenta un ejemplo de los aspectos que deben ser considerados para la evaluación.

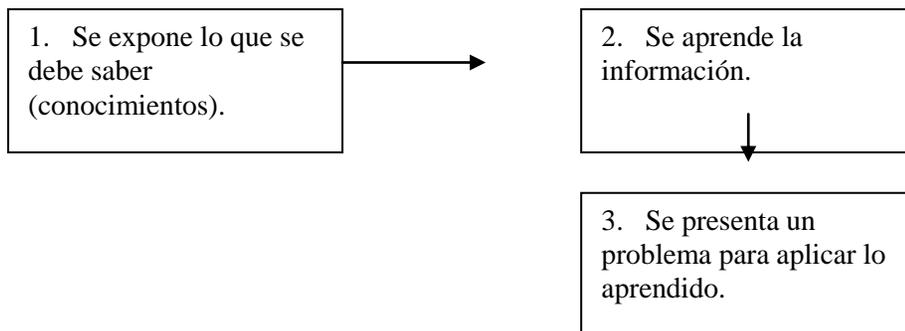
| Rúbrica de evaluación | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|
| | 100 | 80 | 60 | 40 | 20 |
| Definición del problema | El problema se formula con claridad, se expresa en forma de pregunta, se relaciona con el tema de la actividad, pero no consigue recoger la problemática central del escenario. | El problema se formula con claridad, se expresa en forma de pregunta, se relaciona con el tema de la actividad pero no consigue recoger la problemática central del escenario. | El problema se formula con claridad, se expresa en forma de pregunta, pero no se relaciona con el tema de la actividad, ni recoge la problemática central del escenario. | El problema no se formula con claridad, ni se expresa en forma de pregunta, no se relaciona con el tema de la actividad, ni consigue recoger la problemática central del escenario. | No hay definición explícita del problema en el trabajo entregado. |
| Definición de objetivos de aprendizaje | Deben especificarse los rubros que serán utilizados para la evaluación. Estos rubros deben determinarse según el producto del aprendizaje solicitado. | | | Deben definirse los parámetros de evaluación, de mayor a menor, comenzando por la calificación correspondiente al grado máximo y terminando por la calificación correspondiente. | |
| Investigación | Se describen los criterios que debe satisfacer el trabajo del alumno en cada rubro que se va a evaluar, para los distintos parámetros de evaluación. | | | | |
| Conclusiones | | | | | |
| Metodología | | | | | |

(Sola, 2005: 171).

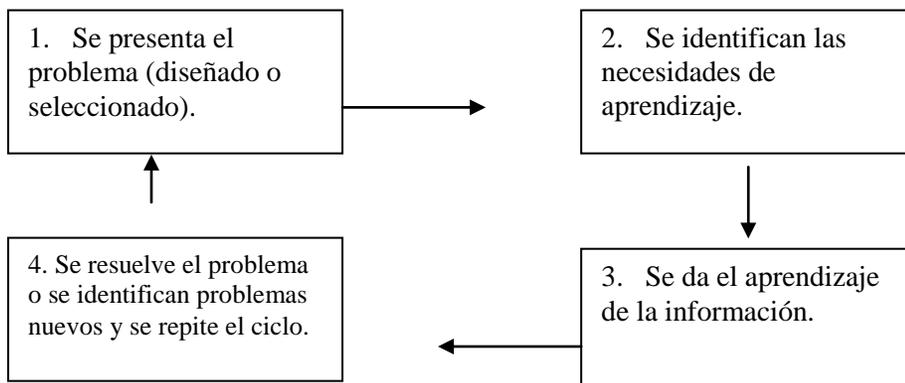
1.4. Proceso de enseñanza del ABP

El camino que toma el proceso de aprendizaje tradicional se invierte al trabajar con el ABP, ya que, tradicionalmente, primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema; en el caso del ABP, primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. En el recorrido que hacen los alumnos desde el planteamiento del problema hasta su solución, trabajan de manera cooperativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que con el método convencional expositivo difícilmente podría ponerse en acción. A continuación se presenta un esquema para comprender las diferencias de los proceso de enseñanza: tradicional y del ABP.

Pasos del proceso de aprendizaje en el esquema convencional



Pasos del proceso de aprendizaje en el ABP



De acuerdo con Sola (2005: 48) la técnica del ABP organiza el proceso docente educativo en siete pasos:

1. *Presentación y lectura comprensiva del escenario.* El profesor presenta al grupo una situación que remite al estudiante a las diferentes áreas de conocimiento que se desean enfocar en el curso.

2. *Definición del problema.* Detectar qué se está planteando en el escenario y cuáles son los retos que debe afrontarse.

3. *Lluvia de ideas.* El análisis del problema bajo la lluvia de ideas cumple con una doble función metodológica. Por una lado, introduce un momento de apertura a través de las preguntas: cómo, cuándo, dónde, qué, por qué y para qué. Por otro lado, traer al presente el conocimiento previo en función del problema dado.

4. *Clasificación de las ideas.* Ya que los estudiantes cuentan con ciertas ideas, es preciso ordenarlas.

5. *Formulación de los objetivos de aprendizaje.* A partir de lo anterior, se determinan los objetivos de aprendizaje (a manera de preguntas) que se desean lograr y que guiarán la recogida de información sobre el escenario.

6. *Investigación.* Es un proceso que implica elaboración más que asimilación de conocimientos, requiere y favorece el desarrollo de una serie de estrategias y habilidades de pensamiento.

7. *Presentación y discusión de los resultados.* Las formas de presentación de los trabajos pueden ser diversos, por ejemplo, si se realiza un trabajo escrito, habrá de tener en cuenta la presentación formal, la paginación del documento, la elaboración de un índice, la presentación de la bibliografía y por supuesto, correcta puntuación y ortografía.

La esencia del proceso de enseñanza ABP consiste en que los estudiantes no reciban el material de estudio en forma preparada, sino mediante la búsqueda activa logren desarrollar sólidos conocimientos que constituyan un sistema generalizado, que sea asimilado de forma tal que les permita su utilización en la práctica.

Durante el proceso el grupo discute, aporta ideas, contrasta opiniones y organiza la información. Esta tarea se realiza en presencia de un tutor. Los integrantes del grupo se someten a una sesión de lluvia de ideas en las que se entrecruzan las preguntas que cada uno se formula con las dudas de los demás y las descripciones más o menos aproximadas de los fenómenos por quien tiene algún conocimiento. Los alumnos van listando las ideas que van surgiendo del debate y van anotando también las dudas y los puntos oscuros del problema.

Otro punto importante del proceso es la constante retroalimentación del trabajo grupal, de manera que sirva de estímulo para el mejor desarrollo del proceso. Por lo que se recomienda dejar un espacio de tiempo para la retroalimentación grupal al final de cada sesión. La retroalimentación debe estar dirigida a tres coordenadas de interacción:

- La relación del grupo con el contenido de aprendizaje.
- La relación entre los miembros del equipo.
- La relación de los miembros con el tutor del grupo.

Asimismo, se recomienda que al término de cada sesión:

- Se identifiquen los temas por estudiar, los objetivos de aprendizaje que se quieren cubrir y se elabore una lista de tareas para la siguiente sesión.
- Se identifiquen y se decida cuáles temas serán abordados por todo el grupo y cuáles temas se estudiarán de manera individual.
- Se identifiquen funciones y tareas para la siguiente sesión y se señalen las necesidades de apoyo en las áreas en las que se considere importante la participación de un experto.

1.5. El papel del profesor en el ABP

El papel del profesor es el de un tutor o facilitador del aprendizaje, cuya función principal es fomentar en el alumno las actividades de reflexión para que identifique sus propias necesidades de aprendizaje, así como guiar a los alumnos a través de la resolución del problema planteado. Debe además generar en ellos disposición para trabajar de esta forma, retroalimentándolos constantemente sobre su participación en la solución del problema y reflexionando con ellos sobre las habilidades, actitudes y valores estimulados por la forma de trabajo. Por consiguiente, debe poseer el conocimiento de los temas a tratar y de los objetivos de aprendizaje, así como ser conocedor de las técnicas y métodos necesarios para desarrollar el proceso y una actitud positiva, porque “los docentes necesitan ser modelos de los tipos de conducta y las disposiciones (tales como curiosidad, persistencia, mentes abiertas) que quieren que sus alumnos aprendan.” (Barrell, 1999:38)

Lo expresado anteriormente nos permite comprender que para aplicar el ABP se requiere de un cambio en el rol del profesor, que pasa de una situación protagónica (método tradicional) a la de un facilitador, el docente se convierte en un estratega que deberá desarrollar una serie de procesos y actividades necesarias para conseguir que sus alumnos construyan su conocimiento y que, una vez adquiridos, se mantengan en el tiempo, para después aplicarlos a otras situaciones. Todo esto es posible gracias al dominio que posee el docente de la materia impartida, su capacidad creativa lo capacita para transformar su experiencia en situaciones que le permitan llevar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los papeles en la función del profesor al aplicar ABP permanecen: “promueve cambios, formula planes, autoriza acciones, fija metas, maneja conflictos, resuelve problemas, contrarresta las actitudes equivocadas, fija prioridades, gestiona o favorece acuerdos, promueve los roles representativos, entusiasmo, motiva,

inspira, da ejemplo, es líder, enlaza y coordina actividades; su papel informativo es a la vez monitor y difusor, es portavoz, está presente, promueve el éxito del trabajo y, finalmente, ayuda a crecer al estudiante por sí mismo”. (Sola, 2005. 182)

El profesor debe lograr que el aprendizaje se centre en el estudiante, para ello es vital que tenga un conocimiento amplio y reflexivo del programa de la escuela como del ABP, más aún debe conocer diversos métodos pedagógicos (tutorías, seminarios, uso de problemas, sesiones de grupo, otros) así como conocer los principios y métodos de una forma de evaluación distinta a la convencional.

En este sentido, la tarea del docente además de acompañar al educando en el proceso de construcción, consiste en la selección y principalmente creación de situaciones problemáticas en las que estén también involucrados los valores morales en una sociedad cambiante y, la orientación a los estudiantes para que indaguen en el problema de la manera más amplia y significativa posible con el objeto de llegar a una resolución o conclusión.

Su intervención debe darse de tal forma que estimule el pensamiento de los alumnos por medio de interrogaciones y sugerencias con el fin de proporcionar a los integrantes del equipo suficiente información para que ellos se cuestionen hasta qué punto lo que están proponiendo es la solución al problema.

Asimismo, los docentes al diseñar los problemas deberán analizar cuáles son los contenidos que se podrán abordar para el tratamiento del problema, y cuáles serán los materiales que se pondrán a disposición de los estudiantes, las recomendaciones de fuentes, las sugerencias en torno a entrevistas u otros recursos para posibilitar la resolución del problema.

Para facilitar y sistematizar las múltiples tareas del tutor, se debe diseñar guías que describan sus funciones, los propósitos mínimos de las propuestas de trabajo y de aprendizaje significativo y los temas propuestos.

El profesor que aplique una actividad ABP:

- Debe generar un ambiente de trabajo favorable.
- No debe intervenir demasiado.
- Lleva a cabo un proceso de monitoreo de sus alumnos.
- Procura ser un constante motivador.
- Trata de hacer que todos los estudiantes intervengan en la discusión.
- Intenta mantener una disciplina adecuada que permita el trabajo de todos y

cada uno de los equipos. (Sola, 2005: 110)

La metodología también apoya la labor del docente por el manejo de problemas que él mismo diseña, que permite la correcta definición y la adecuada profundidad del contenido temático. Para planificar los temas a enseñar, el docente puede recurrir a los siguientes pasos:

1. Elegir un tema.
2. Graficar todos los elementos posibles del tema, como un mapa conceptual.
3. Decidir cuáles elementos va a incluir.
4. Decidir los objetivos.
5. Identificar una pregunta esencial o una situación problemática.
6. Diseñar estrategias a largo plazo.
7. Crear experiencias de aprendizaje.
8. Determinar experiencias para la evaluación de aprendizaje.
9. Ofrecer oportunidades para la transferencia y la aplicación.
10. Tanto los alumnos como los docentes deben reflexionar sobre el proceso.

(Barrell, 1999: 81)

Schmidt y Moust (1995) introducen dos nuevos conceptos útiles para entender el papel del profesor: “the first, social congruence, is a measure of the tutor’s liking for and interest in the students. The second, cognitive congruence, describes the ability of the tutor to express oneself in the language of the students, using the concepts they use and explaining things in ways easily grasped by students”.

(Wilkerson y Gijsselaers, 1996: 27-28)

En el resumen el papel del tutor en el proceso de grupo incluye lo siguiente:

- Establishing rapport and group interaction, reinforcements, and agreements;
- Intervening in conflict situations;
- Monitoring the group dynamics, making sure it is conducive to learning;
- Acting as a role model to encourage students to develop individual qualities

within the group,

- Encouraging the students to promote good team spirit
- Encouraging all members of the group to actively participate in group discussion;
- Helping the group to set goals and action plans that may be modified later;

and

- Encouraging students to monitor the group's progress. (Lorna y Beaumont;

2006: 73)

Por tanto, algunas de las condiciones que se requieren para llevar a cabo el Aprendizaje Basado en Problemas son las siguientes:

- Presentar una actitud positiva respecto de la metodología, más aún, estar convencido de que es una estrategia de aprendizaje viable de aplicar al bachillerato.

- Por ello se requiere estar capacitado y así identificar los riesgos, la metodología y la práctica adecuada.

- Estar consciente del cambio en la didáctica y estar dispuesto a proporcionar asesoría y retroalimentación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Tener las habilidades, actitudes, valores y conocimientos necesarios para la aplicación del ABP.

1.6. El papel del alumno en el ABP

En el ABP, el estudiante al identificar las necesidades de aprendizaje propone sus propios objetivos; asimismo, puede decidir cuáles contenidos o temas deberá abordar o estudiar para resolver los problemas o escenarios que el docente les propone.

Sin embargo, como mencionamos al inicio del capítulo, Amos Comenius en *Didáctica Magna* escribió que los maestros deben enseñar menos y el estudiante debe aprender más. Y anteriormente, los alumnos de Confucius decían que su maestro sólo los ayudaría cuando ellos hubieran pensado ya un tema o a una pregunta y no pudieran encontrar las respuestas. También han registrado que la ayuda de Confucius no estaba en la forma de una respuesta modelo o patrón que los estudiantes deberían repetir, sino como un estímulo a pensar, orientándolos hacia un camino que les permitiría pensar independientemente y buscar sus propias respuestas. (Branda, 2001: 97)

De acuerdo con Lorna Uden y Chips Beaumont el ABP provee a los estudiantes de las siguientes habilidades: problem- solving, information, computing, thinking, communications, team working, management y learning-to-learn. (Lorna y Beaumont, 2006: 34) De la misma forma, los estudiantes desarrollan numerosas competencias transversales: “must observe, think, define, study, analyze, synthesize and evaluate” (Barrows, 1973: 6) que les serán de gran valor en su vida profesional, independientemente de las tareas a las que se dediquen. Adicionalmente, aprenden por sí mismos mediante la localización de las fuentes adecuadas, la discusión razonada de los hallazgos y la confrontación a la incertidumbre.

En efecto, ante una situación problemática, el alumno reconoce que tiene ciertas necesidades de aprendizaje, las que traduce en contenidos que deberá abordar con diferentes grados de profundidad para comprender el problema y dar

soluciones totales o parciales a los interrogantes planteados por él o por el mismo problema.

Lo anterior implica varias cosas: primero, que el estudiante se acerca al problema con unos conocimientos y experiencias previamente apropiadas que le permiten comprenderlo; segundo, hay elementos que el estudiante puede desconocer y que son de importante conocimiento y comprensión para el estudio de la situación problemática y para la elaboración de las propuestas de solución totales o parciales; tercero, al identificar las necesidades de aprendizaje, el estudiante se traza unos objetivos de aprendizaje y de formación propios e individuales, los cuales puede compartir con el grupo de discusión y por último, como resultado de la búsqueda de información, surgen nuevas necesidades de aprendizaje. En este contexto el aprendizaje del alumno es activo y no pasivo.

Aunque el proceso sistemático de una enseñanza tradicional al ABP será lento, puede realizarse siempre y cuando el profesor esté dispuesto de aplicarlo a su campo de conocimiento. Lo importante es que se convenza al estudiante de las bondades del ABP y tratar de modificar su actitud. Debe aceptar cambios como los siguientes:

- Desarrollar habilidad de trabajo cooperativo.
- Habilidad para la expresión oral.
- Capacidad de análisis, síntesis, investigación, etc.
- Por último, el alumno debe ser responsable de su propio aprendizaje, ya que el profesor sólo lo guiará y lo orientará para adquirir el conocimiento.

Durante el desarrollo de esta metodología, el estudiante puede:

- Desarrollar su habilidad para enfrentar problemas.
- Aprender a administrar el tiempo.
- Participar en discusiones de equipo.
- Familiarizarse con diferentes roles (líder, secretario, representante, etc.).
- Relacionarse con otros estudiantes.

- Generar conclusiones.
- Desarrollar disposición para trabajar en equipo.
- Autoevaluarse.
- Evaluar a sus compañeros de equipo.
- Hacerse responsable de su propio aprendizaje.
- Desarrollar autonomía de estudio.
- Familiarizarse y comprometerse con su entorno.
- Hacer uso de la tecnología.
- Desarrollar su pensamiento crítico.
- Reflexionar individual y colaborativamente.
- Aprender a tomar decisiones.
- Investigar, analizar y sintetizar información.
- Desarrollar valores como el respeto, la honestidad el liderazgo o la tolerancia.

(Sola, 2005: 112)

Son los alumnos los que tienen que comprender el problema, sus alcances y planear los pasos necesarios para su resolución.

En el proceso de enseñanza ABP, los estudiantes generalmente buscan la aprobación del tutor, necesitan orientación y adoptan los modelos de las personas a las que puedan respetar y confiar, por lo que resulta esencial que los tutores sean honestos con sus alumnos. El alardear en lugar de admitir ignorancia es contrario a uno de los principales propósitos del ABP.

Los alumnos no deben esperar que el trabajo en grupo sea fácil y que los problemas sean resueltos solos o por otros. Deben estar dispuestos a participar activamente para lograr éxito en el proyecto. El profesor debe hacerles saber que su evaluación no sólo estará en función de que el grupo consiga sus metas, sino también en su trabajo de colaboración con los demás, así como con el logro de sus propios propósitos y cómo los han integrado con los del resto del equipo.

1.7. El Aprendizaje cooperativo en el ABP

Los alumnos en una actividad ABP deben formar equipos, en el sentido de que éstos deberán trabajar cada escenario durante un tiempo prudencial que varía de una a varias semanas. El trabajo en equipo posee muchas ventajas. Permite sentar las bases de un aprendizaje cooperativo. El nivel de conocimientos y la experiencia de los alumnos son distintos, como son distintas sus maneras de concebir el mundo, sus opciones ideológicas y sus convicciones personales. Si trabajan en grupo pueden aprender unos de otros, a organizar su trabajo de manera más eficaz, a desarrollar habilidades interpersonales y a potenciar, a su vez, sus capacidades intelectuales.

Al trabajar en grupo los estudiantes exponen sus métodos de resolución de problemas y sus conocimientos de los conceptos, expresan sus ideas y comparten responsabilidades en el manejo de las situaciones problemáticas. Al estar en contacto con diferentes puntos de vista sobre un problema, los estudiantes se sienten estimulados para plantearse nuevas interrogantes.

De acuerdo con Johnson, Johnson y Smith, los elementos básicos que deben tener los equipos colaborativos para ser funcionales son:

1. Positive interdependence: Each individual is concerned about performance of all other members of the group.
2. Individual accountability: Each student's mastery is assessed, including skills in self-assessment and in giving feedback to each group member.
3. Heterogeneity: Members need to be diverse in terms of ability and personal characteristics.
4. Dispersed leadership: All members need to perform leadership actions
5. Developing social skills: All members need to possess high degrees of communication skills, trust, conflict management, and leadership. These skills are to be both explicitly and implicitly taught.

6. Reflection: Times and procedures are needed for dealing with group processing, with evaluating and modifying personal and collaborative effectiveness. (Evensen y Hmelo, 2000: 76-77)

Algunas características importantes en la formación de los equipos son el estilo de aprendizaje, la edad, la carrera, el sexo, la nacionalidad y el rendimiento académico de los alumnos. Se sugiere que el profesor obtenga esta información desde el inicio del semestre.

Los roles de los alumnos para trabajar adecuadamente con la técnica son los siguientes:

a) *Líder*. Su objetivo es lograr un alto rendimiento entre los compañeros del equipo. Es el encargado de la organización y de la comunicación del equipo.

b) *Secretario*. Es el responsable de organizar la documentación generada por el equipo y tenerla lista en todo momento, con el fin de desarrollar las diferentes actividades que demanda la solución del problema.

c) *Reportero*. Es la persona que toma nota de las actividades y aportaciones de cada uno de los miembros del equipo.

d) *Abogado del diablo*. Es quien cuestiona críticamente el trabajo del equipo, algo especialmente importante cuando sus integrantes no pueden generar un número adecuado de hipótesis o propuestas de solución a un problema dado.

e) *Vigilante del tiempo*. Su papel consiste en hacer una distribución eficiente del tiempo durante las sesiones de trabajo, fomentando la participación activa de los miembros del equipo y evitando la divagación. (Sola, 2005: 122)

Cabe destacar que los roles dentro de los equipos no son fijos sino se cambia según cada actividad, ello permitirá a los alumnos explorar cada una de las funciones de los roles dentro de los equipos.

El trabajo en equipo permite que los estudiantes se organicen, distribuyan tareas, formulen y confronten hipótesis, deliberen sobre ideas diferentes y que cada uno se transforme en un recurso para los demás. Los alumnos no desempeñan espontáneamente bien estos roles. Ellos tendrán que reconocer, asumir y practicar las responsabilidades que cada uno tiene que asumir para el desarrollo de la tarea. Los docentes podrán favorecer estas actividades alentando a la autoevaluación para reconocer las tareas que se llevaron a cabo en la búsqueda por solucionar el problema planteado. Pero hay que estar conscientes de que el trabajo de grupo no se puede dar de inmediato; requiere de evaluaciones continuas de cómo está trabajando, instalando actividades periódicas para fortalecer el proceso de cohesión.

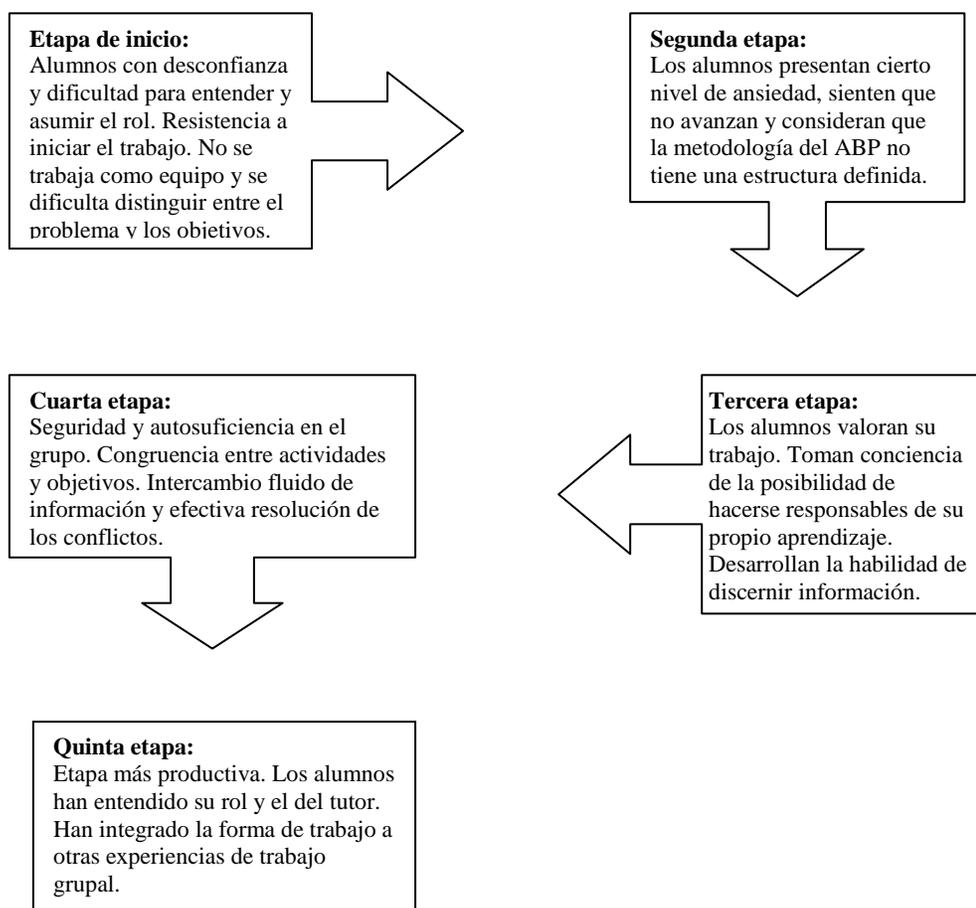
Las discusiones en grupo se deben dar en un ambiente que propicie que los estudiantes se sientan en libertad de cuestionar cualquier información que se aporta por parte de ellos mismos o por parte del profesor, ya que se espera que todos participen en la discusión, bien sea para aportar nuevos datos o para generar nuevos interrogantes producto de la consulta de las fuentes primarias de información, en un ambiente donde el error sea una oportunidad más para aprender.

Las interacciones además de personalizar las experiencias de aprendizaje para resolver sus propias necesidades, también conducen a la clarificación y a la transferencia de nuevas ideas.

El siguiente esquema teórico puede ayudar a identificar cuatro tipos de agentes de interacción que se dan entre:

1. El alumno y el profesor.
2. Los alumnos.
3. Los alumnos y los contenidos. (Rodríguez, 2002:88-89)

El siguiente diagrama nos va permitir comprender las etapas del proceso de aprendizaje de los grupos que trabajan con el ABP. (Cfr. Documento ITESM)



De acuerdo con Javier Rodríguez (2002) el trabajo educativo en grupos opera en dos niveles: uno en que los alumnos trabajan entre ellos, es decir revisan, evalúan y proponen soluciones al problema; en el otro, el profesor retroalimenta los logros y dificultades identificadas por la evaluación.

El trabajo de grupo amerita de los alumnos mejoren tanto su nivel de conocimiento como su experiencia, se subordinen sus intereses personales a los deseos de la mayoría, acepten la diversidad personal y las contribuciones de los demás a través de la confianza, y demuestren una comunicación respetuosa, abierta, honesta y mantengan la confidencialidad cuando es necesaria.

Como se ha podido observar, a través del ABP no sólo se pone en práctica la capacidad del estudiante para trabajar en grupo, sino que también se pueden evaluar determinados parámetros de análisis del aprendizaje que con el método docente tradicional no podrían ser observados ni valorados. Estos parámetros pueden ser:

- La responsabilidad a la hora del compromiso establecido dentro del grupo, para aportar la información necesaria para cada supuesto.
- Habilidades de comunicación, capacidad de escucha y contraste de opiniones de cada uno de los componentes del grupo.
- Habilidad para identificar y saber elaborar el conocimiento previo, así como la información y contenidos que habrá de ir adquiriendo en relación con los objetivos de la materia, previamente identificados.
- Capacidad para valorar la información recogida, saber relacionarla, elaborarla y aplicarla a cada caso.
- Capacidad de cada componente de evaluar su participación y la del compañero dentro de las tutorías, estableciendo un compromiso mínimo de trabajo y participación.
- Capacidad de cada componente de evaluar, en conjunto, el desarrollo grupal dentro de cada tutoría y a lo largo de cada caso, elaborando un discurso consecuente con el proceder individual y grupal.

1.8. La evaluación en el ABP

En el ABP, la evaluación constituye en una herramienta por cuyo medio se le otorga al estudiante la responsabilidad de evaluar su proceso de aprendizaje y de formación, es decir, se trata de visualizar la evaluación como un proceso en el que la responsabilidad de llevarlo a cabo es compartida por los estudiantes y los docentes. Lo anterior implica que se deban proponer métodos de evaluación diferentes a los usados en la enseñanza tradicional, es decir, comprende reemplazar los exámenes parciales y finales, por las presentaciones orales de los

grupos o reportes por escrito y por guías de observación que permitan una evaluación individualizada, cualitativa y formativa. Por lo anterior, se espera que en la evaluación se pueda realizar cubriendo al menos los siguientes aspectos:

- Según los resultados del aprendizaje de contenidos.
- De acuerdo con el conocimiento que el alumno aporta al proceso de razonamiento grupal.
- De acuerdo a las interacciones personales del alumno con los demás miembros del grupo. (Cfr. Documento ITESM)

El objetivo de la evaluación estará entonces determinado por la visión que se tenga del propósito de la acción educativa, así como de la función de la evaluación que el docente quiera conseguir con el ABP.

De acuerdo con Perkins, los docentes deben fomentar la evaluación continua a través de un modelo de pensamiento reflexivo de planear, (auto) monitorear y (auto) evaluar. (Barrell, 1999: 245) A través de esta evaluación, el alumno sabe que fortalezas tiene para potenciarlas y que debilidades tiene para corregirlas.

Para hacer una evaluación justa y eficaz en poco tiempo, se sugiere tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- No usar un número excesivo de rúbricas, sólo las necesarias, evitando las descripciones vagas que puedan generar confusión.
- Evitar los detalles demasiado específicos en la descripción de rúbricas.
- Utilizar criterios objetivos, fáciles de medir, de describir y de explicar.
- Contar con un formato de rúbrica general que se use como molde para generar las rúbricas específicas de cada problema.
- Informar a los estudiantes sobre las rúbricas que van a emplearse antes de la asignación del problema ahorrará tiempo a los alumnos y explicaciones posteriores al profesor. (Sola, 2005: 155)

Por supuesto, esta tarea no está exenta de complicaciones y dificultades ya que exige un trabajo serio y responsable para el diseño de propuestas de autoevaluación, de evaluación por pares, de evaluación por los tutores, entre otros.

1.8.1 Tipos de evaluación

Desde esta técnica didáctica, la evaluación más que centrarse sobre los hechos se fomenta un aprendizaje activo y un auto-aprendizaje.

En este enfoque el estudiante tiene la oportunidad de autoevaluar su aprendizaje y la adquisición de habilidades, competencias y actitudes. En efecto, no es lógico adoptar una nueva concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y seguir con los esquemas y métodos evaluativos de la enseñanza tradicional.

En el ABP se le otorga una gran importancia a la autoevaluación que hace referencia a la participación de los aprendices en la realización de juicios acerca de su propio aprendizaje, particularmente acerca de sus logros y de los resultados de su aprendizaje. Para llevar a cabo esta tarea se ha diseñado una plantilla en la que se agrupan las categorías de evaluación en cuatro rubros (competencias, conocimientos, información y objetivos) y se propone al alumno que indique la frecuencia (1=nunca, 5=siempre) con la que realiza la acción indicada en la proposición del “alumno ideal” contenida en la plantilla. Este parámetro de evaluación pretende dar respuesta a la pregunta de cómo se ve uno a sí mismo.

La evaluación deberá darse, entonces, “a partir de la observación por parte del profesor de la actividad de los alumnos y a través de instrumentos apropiadamente elaborados para la recolección de los resultados que los alumnos obtuvieron, y que al mismo tiempo permitan al profesor evaluar el grado de desarrollo de habilidades de investigación, análisis, síntesis y aplicación de conceptos.” (Sola, 2005: 168)

Así, en el ABP los sistemas de evaluación adquieren también una nueva perspectiva y significado. A continuación se transcriben algunos ejemplos de formas de evaluación:

➤ Evaluación del compañero. Consiste en la evaluación entre iguales, evaluación por pares o evaluación recíproca. Este tipo de evaluación hace partícipe de ello a los demás compañeros del alumno, orientándolo, por parte del profesor con una guía de elementos como se muestra a continuación:

Instrucciones: para cada una de las categorías de evaluación, mostradas a continuación coloca una “X” en el cuadro que más se aproxime, en cuanto a descripción a la persona que está evaluando. Llena una forma por cada miembro del equipo y por ti mismo.

| Categorías de evaluación | Totalmente en desacuerdo =1 | En desacuerdo =2 | De acuerdo =3 | Totalmente de acuerdo =4 |
|--|------------------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------------------|
| 1. Asiste a las actividades de grupo, aunque se retrase un poco en la hora de llegada a la actividad. | | | | |
| 2. Termina todos los trabajos asignados al grupo a tiempo. | | | | |
| 3. Asiste a clase con el material leído y necesario para avanzar satisfactoriamente en las discusiones de grupo. | | | | |
| 4. Escucha atentamente las presentaciones de los demás. | | | | |
| 5. Contribuye en las discusiones en grupo. | | | | |
| 6. Tiene dominio sobre la información que se discute. | | | | |
| 7. Aporta información nueva y relevante en las discusiones que realiza el grupo. | | | | |
| 8. Utiliza el pizarrón para hacer más clara la presentación. | | | | |
| 9. Utiliza recursos apropiados para investigar sobre sus representaciones. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 10. Presenta ideas lógicas y argumentos. | | | | |
| 11. Realiza preguntas que promueven un entendimiento con mayor claridad y profundidad en lo que respecta a la comprensión. | | | | |
| 12. Comunica ideas e información claramente. | | | | |
| 13. te ayuda a identificar y efectuar técnicas en las que el grupo pueda funcionar mejor. | | | | |

➤ Evaluación del tutor. De la misma forma participan los alumnos mediante una guía de elementos:

Instrucciones: por favor, usa la siguiente forma para proveer de retroalimentación a tu tutor acerca de cómo puede ayudar al grupo de trabajo a lograr un nivel óptimo. Indica con una "X" en el recuadro apropiado que describa con mayor precisión la manera en que tu tutor interactúa tanto contigo como con el grupo.

| Categorías de evaluación | Totalmente en desacuerdo =1 | En desacuerdo =2 | De acuerdo =3 | Totalmente de acuerdo =4 |
|---|------------------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------------------|
| 1. Muestra un interés activo en mi grupo: es honesto, amigable y se interesa por participar en los procesos de grupo. | | | | |
| 2. Crea un ambiente de trabajo relajado y abierto para iniciar una discusión. | | | | |
| 3. Escucha y responde adecuadamente a mis problemas y preguntas. | | | | |
| 4. Admite los conocimientos que él no sabe. | | | | |
| 5. Ayuda a mi grupo a identificar la importancia de aprender temas y describirlos para discutirlos. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 6. Guía e interviene para mantener a mi grupo por el camino correcto, además para seguir adelante a pesar de los problemas. | | | | |
| 7. Sugiere recursos de aprendizaje apropiados y ayuda a mi grupo a aprender cómo encontrarlos. | | | | |
| 8. Provee comentarios constructivos acerca de la información presentada. | | | | |
| 9. Presenta buenos juicios acerca de cuándo proveer y responder a una pregunta y cuando orientar la pregunta para los miembros del grupo. | | | | |
| 10. Planea preguntas que estimulan mi pensamiento y mi habilidad para analizar el problema. | | | | |
| 11. Impulsa a los miembros del grupo para afinar y organizar el problema. | | | | |

➤ Evaluación por portafolios. El portafolio es “una colección que reúne trabajos del estudiante y muestra la historia de sus esfuerzos, su progreso, o sus logros en determinadas áreas. Esta colección está basada en las decisiones del estudiante sobre la selección del contenido del portafolios; las pautas para la selección, los criterios para juzgar el mérito; y la evidencia de autorreflexión” (Font, 2004, 19). La carpeta o portafolio debe estar organizados según las evidencias que el docente establezca al inicio de cada unidad. Dentro del portafolio se pueden evaluar también los mapas conceptuales, ya que este tipo de trabajo fomenta la reflexión, el [análisis](#) y la [creatividad](#).

El propósito de estas evaluaciones es proveer al alumno de retroalimentación específica de sus fortalezas y debilidades, de tal modo que pueda aprovechar posibilidades y rectificar las deficiencias identificadas.

1.9. Tipos de didáctica (tradicional y centrada en el estudiante)

Actualmente, los alumnos egresados del currículum convencional continúan careciendo de la preparación específica para tratar integralmente con los problemas cotidianos de su práctica profesional. Si bien a través del tiempo este ha sido el perfil del egresado que lleva un cúmulo de conocimientos a su práctica, también es cierto que no ha logrado las más de las veces utilizar las bases metodológicas apropiadas para resolver problemas de manera adecuada y, por ende, tomar decisiones correctas.

Otras universidades a través de sus escuelas han adoptado el ABP, bien sea total o parcial en muy diversas áreas del conocimiento; diferentes organizaciones respaldan este enfoque y lo recomiendan como una herramienta útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Algunas diferencias importantes entre el proceso de aprendizaje tradicional y el Aprendizaje basado en problemas se presentan en el siguiente cuadro:

| Proceso de aprendizaje tradicional | Proceso de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) |
|---|---|
| El docente asume el rol de experto o autoridad formal. | El docente tiene el rol de facilitador, tutor, guía, co-aprendiz o asesor. |
| El docente organiza el contenido de su disciplina de acuerdo con el orden lógico. | El profesor diseña su curso basado en escenarios (problemas) que incrementan la motivación de los alumnos. |
| El docente selecciona la cantidad, tipo y profundidad de la información que se cubrirá en el curso. | Los alumnos identifican la cantidad, tipo y profundidad de la información que necesitan para resolver el escenario (problema). Implica recabar información de otros campos de conocimiento. |
| El docente transmite la información en exposiciones basadas en comunicación unidireccional. | La comunicación que se establece en el aula es entre grupos de alumnos y grupos-docente. |
| Los alumnos son vistos como receptores pasivos de la información. | Los alumnos toman la responsabilidad de su aprendizaje al investigar y adquirir la información que requiere en cada momento |

| | |
|---|--|
| | con la guía del docente. |
| El docente mantiene una disciplina sin motivación para aprender. | El docente busca la motivación e iniciativa de los alumnos a través de escenarios reales o ficticios. |
| Los alumnos transcriben, memorizan y repiten la información para actividades específicas como pruebas o exámenes. | Los alumnos adquieren y aplican el conocimiento en diferentes contextos, identifican necesidades de aprendizaje y resuelven problemas. |
| Las actividades durante el curso normalmente son individuales. | Las actividades son en equipos e interactúan con el profesor, quien los retroalimenta. |
| El aprendizaje es individual y competitivo entre los alumnos. | El aprendizaje se da en un ambiente cooperativo. |
| Los alumnos buscan la respuesta correcta para tener éxito en un examen. | El docente evita respuestas concretas; ayuda a los alumnos a armar sus propias preguntas, formular respuestas posibles y expresar alternativas. |
| La evaluación es sumatoria y el profesor es el único evaluador. | Los alumnos evalúan su aprendizaje, así como a los demás miembros del equipo de trabajo. El docente efectúa una evaluación integral, en la que es importante tanto el proceso como el resultado. |

En suma, el ABP se fundamenta en una serie de principios que le dan sustento pedagógico:

- Las actividades inducen a que los estudiantes adquieran la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Al igual que como ocurre en la vida real, los problemas son poco estructurados.
- La información requerida para abordar los problemas ha de ser de carácter interdisciplinario.
- La colaboración es un componente esencial.
- Los aprendizajes previos se activan a partir del análisis y la búsqueda de solución al problema.
- La reflexión sobre lo aprendido es un aspecto fundamental.
- La auto-evaluación y la co-evaluación son enfoques que están siempre presentes.

- Las actividades permiten poner en práctica habilidades sociales profesionales requeridas en la vida real.
- La evaluación del aprendizaje ha de trascender los contenidos y considerar las habilidades pretendidas en los objetivos.
- El aprendizaje basado en problemas ha de ser el enfoque pedagógico del currículum y no una parte, un episodio, dentro del mismo.

Finalmente, el ABP favorece el aprender a ser, al permitir que los estudiantes y los tutores expongan sus personalidades y al fomentar la autonomía de juicio, la responsabilidad personal y social dentro de un ambiente de comunicación que asevera ser de doble vía, de pluralismo y de respeto por las diferencias.

El ABP puede ser usado como una metodología a lo largo de un plan de estudios, o en un curso específico e incluso para abordar algún objetivo de aprendizaje.

Sin embargo, es necesario que, a pesar de tener las mejores expectativas sobre el ABP, se requiere su coexistencia con la tradicional. El cambio radical hacia su uso no puede darse en contextos en los que no exista consenso docente y disposición al cambio demostrado con el interés, no sólo por aplicar la metodología, sino por participar activamente en la planeación, desarrollo y evaluación del sistema. Esto no puede darse de manera aislada; deben conformarse organizaciones docentes e institucionales capaces de crear la infraestructura y mantenerla funcionando.

| | PBL | Transformative Multicultural Education |
|--------------------------|--|--|
| Audience | All students | |
| Social goal | Promote eager, successful learners; Promote equality and diversity in the classroom. | Promote equitable social structures and cultural pluralism. |
| Educational Goals | Promote equal opportunities in classrooms; Promote diversity, pluralism, participation, and deliberation; Promote collaborative endeavors; | Promote equal opportunities in schools; Promote cultural pluralism and alternative social arrangements; |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | Enhance the content and applicability of learning; Enhance social and cognitive skills. | Prepare citizens to work actively toward equitable social arrangements. |
| Curriculum | Organize content around problems; Organize learning around experiences and perspectives of individual students. | Organize content around social issues/problems; Organize learning around experiences and perspectives of different social groups. |
| | Use students' personal knowledge and experiences as starting points for analyses; Teach critical-thinking skills, analytic skills, social action skills, and empowerment skills. | |
| Instruction | Use cooperative learning; Adapt to students' levels of skill; Build on students' learning styles; Actively involve students in democratic decision making. | |
| Support | Teacher serves as a facilitator or guide; Teacher helps students adapt to as much diversity as possible. | |

(Duch, 2001: 200)

Por consiguiente, para comprender las habilidades y capacidades que desarrollan los alumnos con el ABP se presentará en el siguiente capítulo la corriente pedagógica del cual se desprende los puntos centrales del Aprendizaje Basado en Problemas.

CAPÍTULO 2. CORRIENTE PEDAGÓGICA EL CONSTRUCTIVISMO Y ENFOQUE COMUNICATIVO

El Aprendizaje basado en problemas se sustenta en diferentes teorías del aprendizaje humano como son: el cognoscitismo de Jean Piaget, el enfoque histórico-cultural y la teoría del origen sociocultural de Lev Semionovich Vygotsky, el aprendizaje significativo de David Ausubel, aunque tiene particular presencia el constructivismo que a continuación se describe.

2.1. ¿Qué es el constructivismo?

A los docentes reiteradamente nos mencionan la importancia de crear procesos constructivistas en nuestras clases, con lo cual solemos estar de acuerdo; sin embargo es necesario definir qué es el constructivismo y, sobre todo, cómo aplicarlo.

El primer lugar, hay que vincular el constructivismo en la epistemología, término que proviene de griego *episteme* que significa conocimiento. Carretero (citado por Díaz Barriga) señala que el constructivismo es:

la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (p. 27.)

Desde esta concepción, intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano en el sentido que lo que aprendemos no siempre es una copia fiel de la realidad, sino más bien construimos significados de acuerdo a contextos psicológicos, sociales o culturales. Se puede decir que el constructivismo es una “filosofía, una teoría, un modelo, una metodología para orientar el accionar pedagógico activo”. (Sánchez, 2001: 71)

Ante todo, el aprendizaje es un proceso activo y evolutivo de construcción de conocimientos como resultado de la interacción entre la persona y el objeto de conocimiento. Ello significa que el aprendizaje no sólo es la transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno para construir su propio conocimiento desde la experiencia y la información que recibe con lo que va modificando sus esquemas o situaciones o hechos concretos. Esta idea confirma la creencia de que cada persona aprende de una manera distinta de acuerdo con sus conocimientos previos, estrategias y estilos de aprendizaje.

De acuerdo con Díaz Barriga (2002) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos más elaborados.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno de forma colectiva. (p.30-31.)

En la propuesta constructivista cada uno de nosotros —maestros y alumnos— somos responsables de aquello que queremos aprender o "intentamos aprender".

El constructivismo enfatiza en la necesidad de la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje que involucra las emociones y el medio afectivo en los intercambios y las relaciones de cooperación durante el aprendizaje; así como el papel de las percepciones, del pensamiento y el lenguaje en el aprendizaje.

Lo expuesto se resume en lo que Driver (citado por Porlán) menciona como principios constructivistas del aprendizaje:

- Lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia.
- Encontrar sentido supone establecer relaciones.

- Quien aprende construye activamente significados.
- Los estudiantes son responsables de su aprendizaje. (p.92.)

En suma, al constructivismo lo definiremos como todo proceso de enseñanza y aprendizaje activo, basado en la reflexión de las personas, de manera que el alumno va construyendo mentalmente su entendimiento de la realidad, con base en el conocimiento previo y a las nuevas experiencias.

2.1.1. Postulados centrales de los enfoques constructivistas

El constructivismo se origina bajo las condiciones científico-sociales de la Primera Guerra Mundial, y la transición a la psicología se gestó a principios del siglo XX. Según César Coll, la postura constructivista en la educación se establece con los trabajos realizados en la teoría del cognoscitividad de Jean Piaget, particularmente en la concepción de los procesos de cambio; la teoría del origen sociocultural de Lev Semionovich Vygotsky en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia de los procesos de interacción; y la teoría del aprendizaje verbal significativo con Ausubel. Este último se analizará en el apartado 2.3.1 “El concepto de aprendizaje significativo”. Cada una de las teorías presenta concepciones distintas, pero comparten la idea de la construcción de conocimiento por parte del alumno.

La mayor parte de la teoría e investigación de Piaget con la *teoría psicogenética del aprendizaje* se centra en las operaciones cognoscitivas implicadas en el pensamiento y en la solución de problemas. Básicamente, le otorga al sujeto un papel activo en el proceso del conocimiento, por la interacción de los tres tipos de conocimientos que posee el individuo:

1.- *El conocimiento físico* pertenece a los objetos del mundo natural es adquirido a través del proceso de observación, la manipulación de los objetos que le rodean y forman parte de la interacción con el medio. (Aula: color, forma,

tamaño, textura, color, peso). La fuente del conocimiento físico son los objetos del mundo externo, las personas, el ambiente que rodea al sujeto, tiene su origen en lo externo.

2.- *El conocimiento lógico-matemático* no existe por sí mismo en la realidad (en los objetos), sino está en el sujeto que lo construye por abstracción reflexiva. De hecho se deriva de la coordinación de las acciones que realiza el sujeto con los objetos al relacionar las experiencias obtenidas en la manipulación de los objetos.

3.- *El conocimiento social* es arbitrario, se busca en el consenso social por adquirirse al relacionarse con otros o con el docente y se logra al fomentar la interacción grupal. Puede ser convencional cuando es producto de un grupo social o no convencional al ser construido por el individuo. (Hernández, 1998: 184) Dentro de este conocimiento se puede ubicar la enseñanza de la lengua y la literatura.

Según Piaget, el aprendizaje es una actividad que involucra procesos de asimilación al incorporar nueva información a la existente, de acomodación por producir cambios para incorporarlos a lo anterior, y el equilibrio resultante permite al alumno adaptarse a la realidad, que constituye el fin último del aprendizaje.

Asimismo, distingue varias etapas o periodos en la construcción de la inteligencia. A estas etapas las llama “estadios de desarrollo”. Ningún desarrollo del conocimiento se produce de manera lineal y continua. El conocimiento atraviesa por etapas, en cada una las conceptualizaciones se van transformando en la siguiente etapa, y así sucesivamente.

Etapas Sensoriomotora (0-2 años): la adquisición de esquemas se da por medio de los sentidos y de sus conductas (aprendizaje por acciones).

Etapa de las Operaciones Concretas (2 a los 11 años) suele dividirse en dos subetapas:

- a) *Subetapa Preoperacional (2-7 años)*: los niños pueden realizar distintas actividades como representar un objeto, un acontecimiento, una función social, entre ellas, el lenguaje, la imitación de objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales o la utilización de conceptos incompletos.
- b) *Subetapa de las operaciones concretas (7-11 años)*: los niños son capaces de razonar los conceptos u operaciones y pueden aplicarlos a problemas concretos o reales. Pueden clasificar las cosas en categorías, lo cual desenvuelve su capacidad para entender a otras personas.

Etapa de las Operaciones Formales (11 años en adelante): consisten en el dominio de conceptos y operaciones abstractas. El pensamiento se vuelve hipotético-deductivo. El adolescente está preparado para desarrollar problemas, plantear hipótesis e intentar comprobarlas.

En cada etapa los conocimientos adquiridos son diferentes, lo cual significa que hay un proceso que exige la reconstrucción de esquemas anteriores, a su vez implica la interpretación de los conceptos base, de suerte que la nueva información encuentra razones lógicas. La noción de esquema constituye una de las piezas centrales del desarrollo cognitivo. Los esquemas son representaciones de situaciones, acciones o conceptos que hacen posible enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad. (Cubero, 2005: 38)

De acuerdo con Sánchez (2001), existen varios tipos de esquemas mentales que el alumno posee y construye en la interrelación con el medio, los esquemas previos y los nuevos conocimientos, que provocan “una reorganización y reconstrucción mental que resulta en un nuevo significado, una interpretación de los esquemas mentales que utilizará el aprendiz en cada uno de los momentos de su vida”. (p.78.)

Bajo la concepción piagetiana, el individuo no puede construir sus estructuras mentales sin la aportación del factor educativo. El problema esencial, dice Piaget, es hacer de la escuela un medio formador que estimule el desarrollo de las aptitudes intelectuales de los alumnos, a su vez, les permita el descubrimiento de los conocimientos a través de actividades que favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social del alumno. Incluso procurar la adaptación de los contenidos curriculares al nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, lo que implicaría una mayor preparación psicológica tanto del profesor como del aprendiz.

El propio Piaget (1974) sostiene que el principal objetivo de la educación es “crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores que puedan criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca”. (Citado en Hernández)

Desde esta perspectiva, el alumno construye sus esquemas en las distintas etapas escolares a las que se enfrenta, en consecuencia logra una comprensión del aprendizaje que puede ser transferido o incorporado a otras situaciones.

Por su parte, el profesor asume las funciones de orientador, facilitador o guía del aprendizaje, ya que a partir del conocimiento de las características psicológicas del aprendiz en cada periodo del desarrollo, debe crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto del conocimiento. Por ende, debe evitar, siempre que sea posible, ofrecer la solución a un problema o transmitir directamente un conocimiento, ya que esto impediría que el estudiante lo describiese por sí mismo.

Otra de sus funciones, es hacer que el alumno comprenda que no sólo puede llegar a conocer a través de otros, sino también por sí mismo, observando, experimentando, combinando los razonamientos.

Lerner (1996) propone como estrategias de enseñanza aquellas actividades que promuevan interpretaciones sobre contenidos escolares, situaciones que favorezcan en los alumnos un trabajo reconstructivo de los contenidos escolares o un diálogo e intercambio de puntos de vista en torno de los problemas y situaciones planteados.

Piaget destaca que la evaluación del aprendizaje se centra en el proceso y avances logrados por el alumno y no el producto final como serían los exámenes que dependen de la memoria, sino emplear estrategias de registro de progreso, análisis de actividades grupales o soluciones a las situaciones problemáticas. (Palacios, 1999: 77)

Desde el punto de vista de la epistemología genética, el aprendizaje es proceso de reorganización de conocimientos por parte del alumno, siempre determinado por su desarrollo cognitivo y la interacción social que establece durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, la *teoría del origen sociocultural de Vygotsky* a partir de la década de 1920 considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde [el lenguaje](#) desempeña un [papel](#) esencial.

El conocimiento del individuo no es un objeto que pasa de uno a otro, sino es producto de una acción social, al concebir al sujeto como un ser eminentemente social, donde el aprendizaje no se genera de manera aislada. Requiere de la existencia de dos o más personas para que se produzca un conocimiento, de esta manera “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces primero en una esfera social y más tarde a un escala individual”. (Carretero, 2002: 28)

En este sentido, todos los procesos psicológicos superiores del individuo (comunicación, lenguaje, razonamiento) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan (individual). En este aprendizaje social los logros se

construyen con ayuda de las herramientas culturales y el contexto en el que está inmersa la actividad cognitiva.

A diferencia del proceso conductista de estímulo – respuesta, Vygotsky supone que el aprendizaje es mediatizado por la cultura del grupo social al que pertenece el individuo. Al igual que Piaget se trata de una adaptación activa basada en la interacción del sujeto con su entorno.

En el contexto educativo, la concepción de enseñanza de Vygotsky no se aparta del contexto histórico cultural, ya que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural. Para ello, es importante disponer de los medios que faciliten la motivación y generen una visión diferente a aprender. Igualmente se requiere de un mediador o agente cultural, en el ámbito educativo es el profesor. Institucionalmente, el potenciar las habilidades, destrezas, conocimientos está en manos del profesor, el cual debe conocer cómo activar los mecanismos, cambiar de contenidos, operaciones mentales que vayan haciendo consciente al estudiante de las potencialidades que desarrolla durante su aprendizaje.

De manera específica, la educación se coordina con el desarrollo del niño a través de lo que denominó *Zona de desarrollo próximo* (ZDP) concibiéndola como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Cubero, 2005: 79) Aquí, el nivel real es lo que el alumnado ya conoce y puede hacer solo, su nivel de partida, en cambio, el nivel potencial es lo que se propone conocer o aprender.

La creación de la zona de desarrollo próximo significa que el aprendizaje no es una actividad individual, sino más bien social. Algunos investigadores han comprobado que se aprende de forma más eficaz cuando lo hace en grupo por el

intercambio de ideas entre los propios compañeros. De igual forma hay mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje como las discusiones de grupo y la argumentación entre alumnos sobre diversos temas.

El concepto de ZDP permite comprender por qué alumnos que participan en actividades que no entienden, son incapaces de realizarlas de forma personal, asimismo cuando se establecen situaciones reales de solución de problemas no existen pasos determinados para la solución del mismo, sino depende de los conocimientos de los alumnos, el cual proviene de un ambiente organizado socialmente, está íntimamente relacionado con los contextos individuales o grupales. (Pérez, 1999: 2)

La ZDP se ha aplicado por Tharp y Gallimore (1988 citado por Zubiría) en un modelo de cuatro etapas: la primera, es el desempeño asistido y se refiere a la solución de un problema vinculado al nuevo tema de enseñanza; la segunda, el autodesempeño en donde el alumno se hace cargo de la actividad a nivel intrapsicológico; la tercera, el desempeño automatizado en el cual se pueden percibir cambios conceptuales; y finalmente, la desautomatización, con la utilización de medios adecuados para la promoción del desarrollo significativo.

La escuela tiene como función promover dichos aprendizajes de los alumnos y debe generar actividades de aprendizaje diferentes de la vida cotidiana, que le ayuden a trascender las situaciones diarias y a empezar a pensar en las futuras, ayudando así a continuar su desarrollo, de modo que el aprendizaje sea la transición de la acción al pensamiento.

Dentro del paradigma, el alumno debe ser una persona social, al ser producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en el ámbito escolar y extraescolar; su interacción social le permitirá un desarrollo psicológico, cognitivo y afectivo en su aprendizaje.

El alumno reconstruye los saberes con apoyo de los demás, desde una relación de pares, de grupo o tutorías. Aquí, el lenguaje es el instrumento mediador de las interacciones entre sus compañeros para configurar y reconstruir su aprendizaje. Su [objetivo](#) en la escuela no debe limitarse a permitirse él mismo un aprendizaje de mínimos sino de máximos que lo lleven a una constante búsqueda de conocimientos animado por el deseo de construir y experimentar.

Otro término vinculado a la ZDP es el concepto metafórico de *andamiaje*, que no es otra cosa que crear un sistema de apoyos necesarios para promover el control de los contenidos por parte del alumno. El andamiaje debe ser adaptarse a las necesidades de aprendizaje del alumno, transitorio o temporal y explicitado por el profesor. (Hernández, 1998: 234)

Orunbia (citado en Coll, 2000) señala algunas características principales de los procesos de interacción profesor/alumno en el aula con la finalidad que se construyan aprendizajes significativos desde la ZDP:

- Insertar las actividades de los alumnos en contextos más amplios en los que tengan una mayor significatividad para ellos.
- Fomentar la participación de los alumnos en las actividades y tareas.
- Realizar ajustes continuos en la secuencia didáctica de acuerdo al nivel de actuación del alumno durante la realización de actividades.
- Establecer relaciones constantes y explícitas entre los contenidos y los conocimientos previos.
- Hacer uso explícito del lenguaje para promover significados y evitar incomprensiones en la enseñanza.
- Establecer un clima afectivo y emocional basado en el respeto, la seguridad y aceptación mutua para despertar la curiosidad e interés por el conocimiento.
- Promover el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.

El propio Vygotsky planteaba una evaluación dinámica dirigida no sólo a valorar los productos del nivel de desarrollo real de los niños que reflejan los ciclos evolutivos ya completados, sino sobre todo, a determinar el nivel de desarrollo potencial y, a valorar el potencial de aprendizaje o bien la amplitud de la zonas de los niños.

Las concepciones sobre el aprendizaje vygotskyano es retomado por Baquero (citado por Rosas y Sebastián) al señalar que lo social y los instrumentos de la cultura poseen un carácter formativo en los procesos cognoscitivos del alumno.

Las implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky se dirigen a la intervención de profesor en la enseñanza como mediador para facilitar las interacciones dentro del aula, tanto entre profesor-estudiante, como entre estudiantes creando un clima interactivo a través de trabajo cooperativo o utilizando recursos o materiales didácticos de apoyo apropiados a desarrollar la ZDP.

De lo expuesto se concluye la importancia de la construcción del conocimiento del alumno con apoyo del profesor. Como se indicó, ningún dato específico tiene significado solo en sí; únicamente es comprendido cuando está relacionado con otros elementos.

2.1.2. El docente constructivista

Los planteamientos constructivistas de la enseñanza y aprendizaje exigen una concepción diferente del docente si consideramos que los alumnos construyen sus propios conocimientos a partir de la guía y supervisión del profesor.

Básicamente, la función del docente es guiar y orientar las actividades constructivas de los alumnos proporcionando una ayuda pedagógica; para lo cual debe tomar en cuenta los conocimientos iniciales del alumno, debe provocar retos

que cuestionen y modifiquen ese conocimiento, así como fomentar la creatividad en el uso de la información para resolver problemas y lograr aprendizajes significativos en los aprendientes.

La práctica docente requiere ciertas competencias, esto es, la transferencia de contenidos y habilidades de enseñanza como Cooper (1999 citado en Díaz Barriga) señala:

- Conocimiento teórico acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje.
- Dominio de los contenidos o materias que enseña.
- Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno.
- Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza. (p.4.)

Aebli (citado por Sanjurjo) enfatiza tres dimensiones de la competencia didáctica de un profesor: la primera, referida a los medios que incluye el lenguaje del profesor, su capacidad de acción como de ver, oír y observar a los alumnos; la segunda, el dominio de los contenidos que deberá enseñar y la tercera, la función de llevar a cabo su propio proceso de construcción de los aprendizajes. (p. 41-42.)

En este contexto, el papel del maestro va más allá del simple hecho de preparar una clase con cierta información y exponerla al grupo, ya que los alumnos requieren de alguien que los oriente, los haga reflexionar, los conduzca a las tareas de interrogar, los escuche cuando sea necesario y los encamine hacia principios de valores e intereses comunes.

La formación del docente debe incluir aspectos conceptuales que involucre la reflexión crítica sobre su propia labor docente, y por tanto proponer alternativas innovadoras en sus estrategias de enseñanza.

Desde la perspectiva constructivista el papel del docente es:

- Promover aprendizajes significativos para los alumnos.
- Planificar los contenidos para que el estudiante pueda construirlos.
- Proponer actividades significativas para construcción de conocimientos.
- Facilitar instrumentos de trabajo, sugerir situaciones y forma de verificar hipótesis, pero nunca debe sustituir la actividad escolar por la suya.
- Propiciar el intercambio de información, participación, respeto y autoconfianza entre alumnos.
- Permitir que sus alumnos elaboren sus hipótesis.
- Prestar ayuda pedagógica de acuerdo con las necesidades, intereses y situaciones de los alumnos.
- Su papel no es afirmar si se está en lo cierto o no, sino señalar que no es la única forma de solucionar los problemas.
- No establecer dependencias.

Antes bien, las intervenciones del docente deben ser ajustadas a las características y necesidades del alumno, a fin de que éste adquiera aprendizajes significativos. Algunos aspectos que los profesores debe considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje son: las características, carencias y conocimientos previos del alumno, la adaptación de las actividades a la diversidad de los estudiantes, los contenidos y materiales de estudio, la observación del proceso que siguen los estudiantes para adquirir el conocimiento y la participación activa en el aula.

No obstante, los profesores constructivistas deben ante todo respetar las opiniones y propuestas de los alumnos, evitar la imposición de ideas u opiniones, establecer una buena relación interpersonal basada en el respeto, la tolerancia, la empatía y la convivencia solidaria con el grupo.

Según Coll (2000) el docente deberá estar dispuesto a:

1. Intervenir constantemente para suscitar ideas que el alumnado tiene sobre los conocimientos a aprender.
2. Facilitar que el alumno oriente su actividad al inicio y en el curso del aprendizaje, y su esfuerzo en este proceso.
3. Presentar al alumno (a) la nueva información que debe aprender para que pueda atribuir significado, tomando en cuenta una serie de criterios de presentación de la información, de organización y funcionamiento de las actividades de aprendizaje de dicho procedimiento. (p. 94-95.)

Hay que destacar que el profesor constructivista se vuelve un participante activo en el proceso de construcción del conocimiento que no tiene como centro a la asignatura, sino al educando que actúa sobre el contenido. (Coll, 2000: 71) Así que los profesores necesitan aprender las mismas cosas que sus estudiantes y hacerlo de la misma manera en que las enseñarán.

Por otra parte, es preciso destacar que la acción del docente es inherente a la acción educativa, y los resultados del método de enseñanza dependen tanto de su actitud como del método mismo. Así que es importante conocer los métodos y técnicas de enseñanza, la forma de abordarlos y su habilidad y destreza para el manejo del material didáctico utilizado en el aula de clases.

2.1.3. El alumno constructivista

Antiguamente, se concebía a los alumnos como sujetos pasivos del aprendizaje, “recipientes que debían ser llenados...” por el profesor con un aprendizaje repetitivo y memorístico. En esta didáctica el alumno sólo era receptor de contenidos y su cometido era escuchar, repetir y obedecer sin llevar a cabo el proceso de construcción del conocimiento.

Sin embargo, el constructivismo le adjudica al alumno un rol protagónico en la construcción del conocimiento al ser una persona responsable del sistema de aprendizaje que selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, establece relaciones entre sus conocimientos y construye nuevos significados.

La concepción constructivista considera que el aprendiente es un participante activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque aprenden a usar su creatividad para aplicar su propio significado a un tema usando las circunstancias del entorno social.

De acuerdo con Coll (2000), los alumnos deben tener los siguientes saberes personales:

a) Conocimientos previos organizados y pertinentes con que conectar los nuevos contenidos.

b) Motivos relevantes que le permitan encontrar sentido a la actividad de aprendizaje de procedimientos, en consecuencia sentirse satisfecho.

c) Tendencia a creer que la construcción del conocimiento se hace en colaboración con otros.

d) Creer que el avance en la construcción de los propios conocimientos se debe al esfuerzo personal. (p.92.)

En este contexto, el alumno necesita poseer una serie de destrezas que le permitan el control sobre sus conocimientos, asimismo establecer relaciones interpersonales pertinentes y valiosas con sus semejantes como con su medio en el proceso de enseñanza.

Los alumnos constructivistas son seres activos y creadores que formulan sus propias explicaciones o soluciones a problemas o fenómenos sociales, además corrigen respuestas erróneas y comparan sus esquemas con los demás para enmendar o reformular la información aprendida. (Tovar, 2001: 90)

Por lo tanto, resulta esencial que el alumno aprenda a aprender, esto es, conocer las herramientas, procesos y estrategias cognitivos que utilizará para aprender. Hay que considerar que aprendizaje “es un proceso interno activo e interpretativo, por lo que sólo se podrá facilitar en la medida en que el aprendiz conoce, tenga conciencia y monitoree su forma de aprender”. (Sánchez, 2001: 79)

Los planteamientos anteriores sugieren la necesidad de conocer el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del paradigma constructivista con la finalidad de lograr aprendizajes significativos en nuestros alumnos.

2.2. La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza escolar

El constructivismo se basa en la premisa de que todo aprendizaje depende del alumno, según sus capacidades, habilidades, destrezas y ajustes con su entorno, de manera que el estudiante construya e interprete el conocimiento con base en sus propias experiencias o conocimientos previos. Como advierte Von Glasersfeld: “el aprendizaje es una actividad constructiva que los mismos estudiantes deben realizar”. (Santojanni, 2006: 82)

En este sentido, el aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos por parte del individuo vinculado a las pautas de [comportamiento](#), [actitudes](#), [valores](#), afectos, en sí todas las formas de expresión que se producen en interacción social con el medio o contexto, y que conducen al individuo a su [desarrollo personal](#) y al intercambio. El aprendizaje no es la transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo por parte del alumno. El aprendizaje del alumno debe incluir una actividad (ejercitación), un concepto (conocimiento) y una cultura (contexto).

En cambio, la enseñanza maximiza los procesos de aprendizaje al tratar de mediar lo que el alumno debe conocer y lo que tiene que aprender. Así pues, el

proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador. Y deber ser apropiada al nivel de desarrollo del alumno que propicie la iniciativa y curiosidad del aprendiz a ciertos conocimientos, además de facilitar la autoconstrucción del aprendizaje.

El proceso de enseñanza y aprendizaje supone como lo indica su nombre, acciones de enseñar y aprender; de tal forma, que el profesor enseña a aprender y el alumno aprende a aprender y aprende a enseñar sus conocimientos a los demás.

De acuerdo con Coll (2000) aprender no es copiar o reproducir la realidad, más bien “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino de las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente puedan dar cuenta de la novedad.” (p.16.)

Así pues, en el proceso de enseñanza y aprendizaje los contenidos no deben ser arbitrarios, ya que los alumnos y profesores tienen un papel activo, van construyendo el conocimiento a partir del bagaje de conocimientos que ambos participantes poseen. Por tanto, son parte de un proceso único; no hay enseñanza sin aprendizaje y viceversa; ambos se realizan en un ambiente interactivo.

Hay múltiples concepciones del aprendizaje escolar, entre ellas destacan:

1. Consiste en conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el profesorado a través de la enseñanza puede lograr dar esas respuestas.
2. Construir conocimientos por medio de la enseñanza para que vaya construyéndolos.

3. Consiste en adquirir los conocimientos esenciales de una cultura y la enseñanza proporciona la información que necesita. (Coll, 2000: 66)

La primera concepción de Coll difiere de la visión constructivista, en el sentido que el proceso de enseñanza y aprendizaje no busca repetir las respuestas a ciertos problemas, sino la reflexión o confrontación de posibles respuestas dadas por los alumnos y no un proceso mecánico de respuestas correctas o incorrectas.

Los principios psicopedagógicos que orientan todo proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de una concepción constructivista del aprendizaje escolar son:

1. Modificar el conocimiento, según Piaget desde etapas muy tempranas se construyen “esquemas cognitivos” de conocimiento sobre cierta información de la realidad, sólo con la interacción con el profesor y los compañeros organizan dicho conocimiento.
2. Provocar la reestructuración del conocimiento, esto es, ampliar y modificar ciertos conocimientos. Para ello, el profesor debe generar dudas o interrogantes a los alumnos para confrontar o modificar las ideas existentes.
3. Producir aprendizajes en los alumnos a partir del conocimiento y motivación del alumno por aprender, así como de los contenidos curriculares.
4. Posibilitar al estudiante la capacidad de aprende a aprender: el alumno debe ser capaz de construir por sí solo su propio conocimiento a través de las estrategias de aprendizaje. (Doménech, 1999:102-103).

No obstante, dichos principios están vinculados con los aspectos de tipo afectivo y relacional del alumno en la escuela. Desde luego, es una visión muy dinámica del aprendizaje porque dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje hay tres vías fundamentales para la actividad de los alumnos: por la funcionalidad del conocimiento; por la socialización y formación del alumno que involucra sus capacidades y habilidades cognitivas para responder a ciertas problemáticas; y por la coordinación de las acciones en grupos cooperativos. (Zubiría, 2004: 83).

Los constructivistas ven el aprendizaje como experiencia única de la construcción individual del alumno en un contexto determinado.

2.2.1. Elementos centrales del proceso enseñanza y aprendizaje

Hasta el momento se ha explicado la concepción del aprendizaje y enseñanza escolar con la finalidad de comprender este proceso. A continuación indicaremos los elementos esenciales que lo integran.

De entrada, hay que señalar los alumnos presentan ciertos elementos básicos al estado inicial del proceso de aprendizaje, esto es, los alumnos tienen una determinada disposición personal e interpersonal para llevar a cabo el aprendizaje que se les plantea; asimismo, disponen de ciertas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales que adquieren a lo largo de su desarrollo intelectual, a su vez son parte del repertorio inicial con los que cuenta para afrontar el aprendizaje.

2.2.1.1. Conocimiento previo

El punto de partida para el aprendizaje de cualquier contenido es el conocimiento previo de los alumnos respecto a la nueva información. Esto significa que cuando el alumno va a aprender, recurre a éstos; si no existen, el profesor debe crearlos, introduciendo lo que algunos autores llaman “organizador previo”, que viene a ser como el puente entre lo que el alumno conoce y lo que debe conocer.

Este elemento es esencial dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje porque la nueva información a aprender debe ser asociada con la información ya existente para reorganizar o reestructurarla. Los conocimientos previos han sido reconocidos por psicólogos desde hace algún tiempo: Piaget (1955) los llama esquemas; Kelley (1955) `construtos personales'; Miller, Pribam y Galanteé (1960) `planes' y Bandura (1978) `auto-sistemas'.

Como se indicó con anterioridad, de acuerdo con Piaget, estos esquemas o representaciones de conocimientos suelen ser estructuras que los seres humanos tienen desde pequeños almacenados en la memoria para después modificar la información recibida del exterior.

Al respecto, los alumnos poseen una cantidad variable de esquemas de conocimientos, pero como menciona Coll (2000) el hecho de que los alumnos posean conocimientos previos suficientes no asegura que siempre los va a tener presentes durante el proceso de aprendizaje, más bien se deben recuperar aquellos conocimientos previos pertinentes a cada situación de acuerdo al nuevo contenido.

En este sentido, la actualización y disponibilidad de los conocimientos previos es una condición para llevar a cabo un aprendizaje, si no existen dichos aspectos se debe motivar y dar sentido a la actividad para establecer relaciones entre los mismos.

El diagnóstico de los conocimientos previos se puede realizar de acuerdo con los contenidos de aprendizaje con preguntas directas, lluvias de ideas, entre otras. Para enlazar los conocimientos previos del alumnado con los nuevos contenidos, éstos no deben ser lejanos de la capacidad, experiencia y realidad de los alumnos.

Así, en función de los conocimientos previos que posean el profesor decidirá las estrategias a seguir, ya sea para ampliarlos o modificarlos, lo cual implica una mayor planeación en la apertura de las sesiones.

Incluso el aprendizaje se incrementará si se establece relación entre lo que conocen y aquello que desconocen. En otras palabras, el grado de aprendizaje de un nuevo conocimiento se relaciona con el número de enlaces que el alumno establezca entre los previos y nuevos conocimientos.

2.2.1.2. Construcción de conocimiento

En el paradigma constructivista del aprendizaje, el conocimiento es construido por el alumno con base en sus conocimientos previos que determinan la selección, organización y el tipo de relaciones a establecer con la nueva información.

De acuerdo con Von Glasersfeld (1998, citado por Santoianni) la construcción del conocimiento no es recibido pasivamente ni por medio de los sentidos, sino es construido por el sujeto ya que su función tiende hacia la adaptación o adecuación para organizar el mundo experiencial del sujeto.

Cabe destacar que el conocimiento también representa la relación directa con el mundo que experimentamos, pues el conocimiento no es un objeto finito sino una acción o un proceso de construcción situada y social.

En este sentido, *conocer* no significa sólo observar la realidad, por el contrario, construir hipótesis sobre dicha realidad de ahí que los alumnos sean “descubridores” de su propio conocimiento, según sus interpretaciones dadas. (Santoianni, 2006: 78) En otras palabras, la realidad sólo adquiere significado en la medida que la construimos, ello implica un proceso activo de establecer relaciones que faciliten la comprensión y por tanto el aprendizaje.

En el ámbito escolar, la construcción de conocimiento depende de dos factores: de los conocimientos previos acerca de la nueva información, actividad o tarea a resolver, así como de la actividad externa o interna que el alumno realice al respecto. (Díaz Barriga, 2002: 27) Dichos factores se presentan en el proceso de aprendizaje para otorgarle sentido o significado a los contenidos de aprendizaje.

Los beneficios de la construcción de conocimientos son múltiples, ya que se logra un aprendizaje construido directamente por el alumno, además permite transferir o generalizar el aprendizaje a situaciones nuevas, asimismo hace que los alumnos

sean capaces de producir conocimientos valiosos que se relacionan con su autoestima y autoconcepto. (Tovar, 2001: 89)

2.2.1.3. Contexto

La construcción del conocimiento desde la concepción constructivista debe estar situada en un contexto real, esto no quiere decir que éstos no pueden ser presentados de forma aislada, sino como parte de un contexto mayor donde el alumno transfiera lo aprendido a situaciones auténticas.

De acuerdo con Cubero (2005) la construcción de conocimientos se produce como resultado de la interacción con su entorno. Por su parte, Cole M. menciona que el contexto puede entenderse en dos vertientes: una como aquello que nos rodea y otra lo que entrelaza todos los elementos de una actividad o tarea a realizar.

No obstante, referirnos al contexto implica lo que Vygotsky determinó en la teoría sociocultural dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; comprender que el alumno llega a construir conocimientos siempre configurando su mundo interno y externo, donde se relacionan los aspectos culturales, históricos e institucionales del alumno.

Dicho de otra manera, la construcción del conocimiento se sitúa en un escenario cotidiano, científico o profesional, en este caso, escolar. Y cada escenario puede definirse en función de una serie de elementos: el entorno espacio temporal como la escuela, el aula o el grado de enseñanza; la interacción de las personas; las actividades y tareas a realizar, entre otros.

En efecto, nuestro pensamiento tiende a estar limitado a personas, objetos, hechos y creencias que ponemos en práctica cuando aprendemos ciertos contenidos curriculares en la escuela. Es decir, la escuela es un escenario que

tiene cierta cultura escolar en la que intervienen el profesorado, el alumnado y los padres de familia, a su vez regulados por dicha cultura escolar.

Sucintamente, el conocimiento está ligado al contexto y a las experiencias que los alumnos presentan durante su aprendizaje, ya que a éstos se les motiva a construir su propia comprensión y luego a validar esos nuevos conocimientos.

2.2.1.4. Trabajo cooperativo

Los autores con orientaciones constructivistas (Vygotsky u Ausubel) asumen que el conocimiento se construye gracias a la participación en comunidades de aprendizaje, en el sentido que el conocimiento es social porque se aprende en interacción social; pero, además porque los contenidos que aprendemos han sido contruidos socialmente por otros individuos.

De hecho, en el proceso de construcción de conocimientos hay una construcción conjunta que se realiza con la ayuda de otras personas, en el ámbito escolar, son el profesor y los compañeros del aula. (Cubero, 2005: 28) Así pues, los mecanismos mediante los que se intenta influir el desarrollo y el aprendizaje del alumno se realiza por la interacción profesor-alumno o alumno-alumno.

Según David y Roger Johnson (citado por Díaz Barriga) cuando se habla de cooperación se refiere a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Ello implica maximizar el aprendizaje del alumno como el de sus compañeros.

Sin duda, en el proceso de aprendizaje puede ser un elemento útil el establecimiento de dinámicas de trabajo conjunto de equipos de profesores y de asesoramiento, porque se ponen en marcha los diferentes puntos de vista, creación y resolución de problemas relevantes para el aprendizaje escolar. Es decir, los conocimientos se construyen con base en las características propias del alumno y de las relaciones que mantienen con sus pares.

Incluso, para que exista trabajo cooperativo debe haber una relación simultánea de las ideas o razonamientos entre compañeros, asimismo una interdependencia positiva, es decir, la percepción de metas compartidas y no de competencia. (Doménech, 1999: 110)

Hay que considerar que el trabajo cooperativo va a depender gran parte de los objetivos y el contenido curricular a enseñar, pero sin duda como menciona Vygotsky, los alumnos aprenden conocimientos que son aceptados socialmente y que necesitan de la colaboración de los demás.

Por tanto, el trabajo cooperativo fomenta la participación conjunta del grupo al dar y recibir explicaciones, respuestas o ayuda a los demás, de igual manera, aumentan las perspectivas sobre ciertos conocimientos anteriores e incluso se dan relaciones interpersonales más equitativas en el aula.

Desde la visión constructivista, el aprendizaje se construye en relación con los demás, donde los alumnos después de realizar un trabajo individual confrontan sus ideas que desencadenan la construcción de aprendizaje.

2.2.1.5. La evaluación del aprendizaje

Finalmente, todo proceso de aprendizaje debe hacer referencia a una evaluación. De Juan (citado por Doménech) refiere que la evaluación “es un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos educacionales.” (p.134.)

Aunque la evaluación ha sido definida de muchas formas, podríamos decir que toda evaluación tiene una finalidad, en este caso, la valoración de los cambios o resultados producidos en los alumnos como consecuencia del proceso interactivo y dinámico de aprendizaje, que le permitirá al docente conocer los factores o problemas que llegan a perturbar el proceso enseñanza y aprendizaje.

La evaluación debe cumplir según Coll dos funciones básicas: permitir ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los alumnos y determinar el grado en que se han cumplido los propósitos de la enseñanza. Por tanto, es una evaluación dinámica e integral centrada básicamente en el diálogo entre compañeros o de sus pares debido a que puede ser más significativo para un estudiante escuchar correcciones en su mismo lenguaje que en uno más formal como sería el del profesor.

Asimismo, la evaluación se puede llevar a la práctica en tres momentos del proceso enseñanza y aprendizaje:

- ❑ *Antes (pre-evaluación o evaluación inicial)*: permite conocer los conocimientos de partida para orientar o estimar las características de los alumnos con relación a sus saberes y habilidades. Ayuda al profesor para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades detectadas del grupo.
- ❑ *Durante el proceso (evaluación)*: actúa como un mecanismo de interacción y diálogo docente-estudiante, donde se modifican, amplían o ajustan los aprendizajes transmitidos hasta cierto momento por medio de la retroalimentación.
- ❑ *Después (post-evaluación)*: es el cierre del proceso puede ser por ciclos escolares, unidades temáticas o por sesión. Consiste en comprobar, verificar y certificar la construcción de conocimientos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, en este paradigma lo esencial es una evaluación auténtica dirigida al proceso en sí, esto es, considerar todos los recursos cognitivos y afectivos que los alumnos emplean durante la construcción de conocimientos como los

conocimientos previos, las capacidades, habilidades o estrategias para resolver una problemática, así como las metas y expectativas del propio alumno.

En este punto, el profesor debe explicitar cómo valorará la calidad del aprendizaje de los aprendientes, lo cual implica responder a qué instrumentos o actividades se utilizará, qué criterios usará para valorar el aprendizaje y qué peso se dará a cada cosa. Hay que tener en cuenta que la construcción del conocimiento por parte del alumno, ocurre cuando sintetiza, evalúa y/o analiza información; lo que dependerá de la complejidad de las relaciones hechas entre los conocimientos construidos y existentes. Sólo podemos saber que ha aprendido algo cuando ellos lo utilicen en diferentes situaciones de aprendizaje.

Cabe resaltar que sin la actividad evaluativa difícilmente podríamos asegurarnos hasta qué punto han desarrollado o aprendido determinados conocimientos como consecuencia de la enseñanza, asimismo tampoco podríamos conocer los errores y por ende, realizar mejoras en el proceso enseñanza y aprendizaje.

2.2.2 Fases o etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje

En la perspectiva constructivista del aprendizaje destacan cuatro etapas o fases del método didáctico.

La *etapa de construcción de un nuevo aprendizaje* presenta situaciones problemáticas concretas a los alumnos para producir el interés y su disposición para aprende algo nuevo que puedan integrar a su estructura cognitiva.

Sin embargo, para hacer posible la integración de conocimientos es necesario establecer todas las conexiones posibles entre éstos. En otras palabras, sólo el nuevo aprendizaje llega a afianzarse en la medida que se interrelacione flexiblemente con los aprendizajes que el sujeto tiene.

De ahí que el papel del profesor sea fundamental en el aprendizaje del alumno, porque de él dependerá el establecimiento de esas relaciones según las estrategias didácticas a utilizar, por ejemplo, de su exposición, de sus acciones o de los materiales.

Esta etapa debe ser complementada con un *proceso de elaboración* de un nuevo aprendizaje, en el cual el alumno pueda llevar a cabo modificaciones o reestructuraciones de saberes. Incluso, Piaget ha destacado la importancia y relación entre la movilidad y sistematización del pensamiento: la movilidad es la que nos permite ver los puntos de vista de los demás y por tanto nos remite a revisar nuestros propios esquemas.

Así pues, ambas etapas son indispensables en el proceso de aprendizaje constructivo al permitir el descubrimiento de las interrelaciones entre elementos y posibilitar la comprensión de los nuevos conocimientos. Requiere de la dedicación de tiempo y esfuerzo en su planificación; además de la selección y utilización de estrategias didácticas que garanticen la comprensión de lo enseñado. Algunas formas de abordaje en estas dos etapas serían: explicación, materiales escritos, trabajos individuales y grupales, demostración, experiencia, etc. (Sanjurjo, 2001: 62)

Tras la construcción y elaboración de nuevos aprendizajes es necesaria *la ejercitación* de los mismos para que se consoliden y den constancia de lo aprendido. Esta etapa se articula los conocimientos tanto individuales como grupales, pero también la confrontación y la autoevaluación a partir del trabajo de los compañeros.

Cabe destacar que si los alumnos no obtuvieran el aprendizaje planteado por el docente, entonces es tarea del profesor volver atrás en el proceso y modificar las estrategias didácticas empleadas en las fases anteriores. Dicho error va a permitir hacer una reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza.

En cambio, si las tres etapas del proceso son satisfactorias entonces el alumno puede aplicar dicho conocimiento a diversas situaciones o problemáticas de la misma disciplina, desde otras disciplinas o desde la vida; como refiere Aebli (1988 citado por Sanjurjo) “adquirir conocimientos no significa ‘decorar el espíritu’, no hemos de entender sus contenidos de un modo estático. El saber tiene carácter instrumental”. (p.63.)

En esta última etapa del proceso, el docente debe buscar situaciones, ejercicios, actividades interesantes que posibiliten la aplicación creativa y autónoma de los aprendizajes realizados.

Sin embargo, hay que considerar que el contacto con nuevas situaciones genera también otras que favorecen la readaptación y reestructuración de los conocimientos. Por consiguiente, es un proceso dinámico y cíclico ya que la aplicación puede generar otros nuevos aprendizajes, produciéndose entonces un nuevo proceso. En este sentido, la aplicación de los nuevos aprendizajes debería estar en el inicio y en la culminación de todo proceso.

Por último, cabe destacar que las etapas del proceso de construcción del aprendizaje son procesos abiertos y articulados entre sí que varían de acuerdo con las características del nuevo contenido a aprender.

2.3. El Aprendizaje significativo según la visión constructivista

Uno de los autores que más ha influido en la elaboración y divulgación de las ideas constructivistas, es el psicólogo educativo David Ausubel. Para este autor, el aprendizaje escolar no es la asimilación de información de forma pasiva, sino la interacción entre los conocimientos previos que el alumno posee y lo nuevo por aprender, de ahí que el alumno sea un participante activo en el proceso de aprendizaje. Su aportación fundamental al aprendizaje es lo que denominó como “aprendizaje significativo” que a continuación describiremos.

2.3.1. El concepto de aprendizaje significativo

La idea central de la teoría de Ausubel, es la noción de "*aprendizaje significativo*", acuñado por los años sesenta como oposición al aprendizaje mecánico o memorístico, definido como la incorporación de nueva información sin relación con la estructura cognitiva, o sea, la información es almacenada de manera arbitraria y al pie de la letra.

No obstante, Ausubel no establece una distinción concreta, sino considera que ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje, por ejemplo la memorización de fórmulas se ubicaría en un aprendizaje mecánico y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el significativo.

Según Coll (citado por Sanjurjo) aprender significativamente quiere decir "atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva del la persona que aprende, con los que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad." (p.29.)

Así pues, el aprendizaje significativo parte del supuesto de que todo aprendizaje debe relacionarse con los conocimientos previos ya existentes en la estructura cognitiva de la persona, de modo no arbitrario y sustancial. La estructura cognitiva está formada por creencias y conceptos, que pueden servir como el puente para que los conocimientos nuevos puedan ser modificados, ampliados o reestructurados por el individuo. Por eso, Toulmin (1977 citado por Reyzábal) afirma que: "un hombre demuestra su racionalidad no por su adscripción a ideas fijas, conductas estereotipadas o a conceptos inmutables, sino por el modo y las ocasiones en que cambia dichas ideas, conductas y conceptos". (p.13)

Incluso, Díaz Barriga (2002) define al aprendizaje significativo como “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.” (p.39.) En este contexto, la información adquiere un significado cuando se relaciona la estructura cognitiva existente y el nuevo conocimiento.

Lo que hemos dicho es coherente con la primera parte de la sentencia ausubeliana de que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; determínese eso y enséñese consecuentemente”. (Reyzábal, 1994:11) Así pues, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje el estudiante tiene la posibilidad de ampliar, ajustar o reestructurar los esquemas como resultado del proceso. Mientras que el maestro no sólo es el mediador entre los conocimientos y los alumnos, sino también participante en el aprendizaje con estrategias que motiven al alumno.

Desde la perspectiva de Ausubel, se aprende significativamente al realizar una selección de la estructura cognitiva según las nuevas ideas, esto implica discrepancias, contradicciones o similitudes entre lo nuevo y lo previo para reformular la información, sin olvidar la actitud favorable a aprender por parte del alumno y la estructura del contenido de la disciplina.

Por consiguiente, es un proceso activo y personal porque depende de la asimilación de información como del grado de significatividad que el alumno le atribuya. Para que se produzca un aprendizaje significativo, de acuerdo con esta teoría, deben darse ciertas condiciones tanto en los contenidos de aprendizaje como las características de los alumnos. Es decir, los contenidos deben estar organizados con cierta lógica según los objetivos y características de la asignatura, en este sentido, el contenido debe ser coherente, claro y organizado.

Por tanto, los materiales deben ser potencialmente significativos en un doble sentido (Boggino, 2002: 98): por un lado, deben poseer un significado *potencial o*

lógico, esto es, la coherencia u organización de la estructura interna del material y la secuencia lógica en el proceso. Los profesores tienen que presentar la información nueva con una secuencia lógica y ordenada.

Un significado *psicológico* implica que los contenidos sean adecuados al nivel de desarrollo que permita la comprensión de la información a partir de las ideas y creencias que establece durante el proceso de aprendizaje.

La adquisición de conocimientos por parte del alumno depende de los conocimientos previos y su participación activa que le permitan abordar el nuevo aprendizaje y asignar significados. Además del potencial lógico y psicológico, se necesita otra condición básica: una *actitud* que se traduce en su disposición como el interés personal en su aprendizaje.

Elena Luchetti (1998) añade otra condición: la vigencia de la información en la sociedad que se relaciona con el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Retoma la necesidad de un aprendizaje contextualizado que el alumno puede poner en práctica para resolver problemas y para abordar nuevas situaciones o para efectuar nuevos aprendizajes.

Cabe destacar que puede haber un aprendizaje significativo con un material potencialmente significativo, pero puede darse la situación donde el alumno aprende cierta información por repetición como consecuencia de la falta de motivación como de su nivel de madurez ante ciertos contenidos.

Algunas variables que influyen en la motivación y disposición a realizar el esfuerzo para aprender de modo significativo se incluyen:

- la autoimagen o autoconcepto del alumno
- la idea del fracaso
- la imagen del docente
- el clima del grupo

- la forma de concebir el aprendizaje escolar
- el interés por el contenido

En este sentido, el profesor debe conocer y aplicar estrategias motivacionales o afectivas en el proceso de enseñanza con la finalidad de satisfacer las necesidades de los alumnos respecto a su aprendizaje. Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje el estudiante asume la responsabilidad de su propio aprendizaje: aprende cómo aprender, controla los procesos de aprendizaje, es consciente de ello y actúa en consecuencia, siempre planificando y examinando sus propias realizaciones con estrategias que se transfieren a nuevas situaciones de aprendizaje.

En suma, la aplicación del aprendizaje significativo en las aulas facilita la adquisición de nuevos conocimientos, asimismo permite que la nueva información sea depositada en la memoria a largo plazo en la que se conserva más allá del olvido de detalles secundarios concretos.

2.3.2. Tipos de aprendizaje

Según Ausubel los tipos de aprendizaje escolar se ordenan en función de dos dimensiones:

La dimensión *aprendizaje de recepción-descubrimiento* se establece por el modo en que se enseña el conocimiento. En él existe un empleo de estrategias preferentemente receptoras, en la que los profesores realizan exposiciones de los materiales hasta la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo de los contenidos de aprendizaje por parte del alumno.

Una de las características del aprendizaje por recepción es la exposición de contenidos por parte del profesor, en este caso los alumnos no construyen su conocimiento puesto que los reciben elaborados; no obstante, deben asimilar,

comprender e internalizar los contenidos no memorizarlos. Normalmente ocurre con las exposiciones, conferencias, clases magistrales o una simple actividad individual de estudiar un tema.

En cambio, el aprendizaje por descubrimiento supone la participación directa del alumno para descubrir y ordenar la información que se pretende asimilar a partir de interrogantes o situaciones que impliquen una explicación o solución al problema en cuestión. Este tipo de aprendizaje es un antecedente lo que conocemos como Aprendizaje basado en problemas.

Sin negar la importancia del aprendizaje por descubrimiento, Ausubel señala que el aprendizaje significativo por recepción es el proceso por excelencia para adquirir conocimientos en los niveles educativos superiores, mientras que en los niveles inferiores como la primaria o el preescolar se establecen más los aprendizajes por descubrimiento. (Doménech, 1999:125) Es decir, es posible que el aprendizaje por recepción sea significativo si el profesor logra crear dudas, conflictos que establezcan relaciones no arbitrarias, al pie de la letra, esto depende en gran parte de la función docente.

Por otro lado, la dimensión *aprendizaje repetitivo-significativo* se realiza por la manera en que el conocimiento es incorporado a la estructura cognitiva del alumno. Es aprendizaje repetitivo el que se basa en un proceso mecánico, en el cual la repetición de información es la estrategia preponderante para retener los contenidos. En consecuencia, el conocimiento se adquiere por asociaciones arbitrarias ya que el propio alumno carece de los conocimientos necesarios para establecer relaciones.

Por el contrario, en el aprendizaje significativo, como ya habíamos establecido, hay una conexión entre la información nueva y la existente. Relación que implica una reestructuración o cambio en los conocimientos de los alumnos y en la elaboración de nuevos significados.

Dichas dimensiones no se presentan de forma rígida, ni lineal en las escuelas, sino por medio de una interacción que origina situaciones de aprendizaje escolar en el salón de clases: recepción-repetitivo, recepción-significativa, descubrimiento-repetitivo y descubrimiento significativo. Esto no implica que sean antagónicos, más bien pueden coincidir a partir de los objetivos de aprendizaje.

Quizás la aportación más importante de Ausubel es que el aprendizaje significativo puede producirse tanto por repetición como por descubrimiento, en el sentido que el alumno no sólo descubre su propio conocimiento, sino que establece relaciones o asociaciones de creencias y descripciones que expresan las personas con los conocimientos de aprendizaje llevando a cabo estrategias de repetición.

Este autor delimita tres tipos de aprendizaje, que pueden darse en forma significativa:

- ❑ *Aprendizaje de representaciones*: atribuye significado a símbolos verbales o escritos mediante la asociación con sus referentes específicos, que pueden ser objetos, eventos o conceptos según lo aludido. Este aprendizaje es la base para los otros tipos y se desarrolla en etapas muy tempranas, cuando los niños empiezan a adquirir el vocabulario. En el proceso de representaciones podemos distinguir dos aspectos: uno, el aprendizaje previo a los conceptos y otro, posterior a la formación de conceptos. (Ontoria, 2000: 20)

- ❑ *Aprendizaje de conceptos* va más allá de la simple asociación del símbolo con el objeto, el niño le atribuye características comunes a los objetos permitiendo generalizarlos en ciertas categorías. Los conceptos referidos (objetos, eventos, situaciones o propiedades) se designan mediante algún símbolo o signo, y son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación; el primero, parte de experiencias concretas en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, similar al aprendizaje de

representaciones; el segundo proceso, relaciona los nuevos conceptos con los existentes para formar ciertas combinaciones en la estructura cognitiva.

- ❑ *Aprendizaje de proporciones* implica la combinación y relación de varias palabras de tal forma que produzca un nuevo significado en la estructura cognoscitiva. La extracción de un nuevo significado es posible cuando se asimilan varios conceptos de la estructura cognitiva de la persona, mediante la ejercitación previa de los anteriores aprendizajes (de representaciones y conceptual), de lo contrario sería un aprendizaje mecánico al retener ciertos conceptos.

Por lo tanto, como dice Boggino (2002) la significatividad entre los conceptos no sólo está dada por sus aspectos esenciales sino por relaciones que se establecen según el marco de dichas proposiciones. De hecho, las relaciones o interacciones entre conceptos implican un proceso de asimilación que se lleva a cabo mediante tres formas o modalidades diferentes:

- ❑ *Aprendizaje subordinado*: las nuevas ideas se incorporan a otras más abstractas, inclusivas o generales. Según Novak (citado por Ontoria) el término *inclusor* se utiliza para identificar aquellas ideas o conceptos relevantes que posee el alumno y con los que relaciona la nueva información.

Este tipo de aprendizaje implica la reestructuración del conocimiento por la *diferenciación progresiva* de conceptos, esto es, un orden jerárquico de los conceptos procediendo de arriba hacia abajo en términos de abstracción y generalidad. (Cubero, 2005: 123)

La diferenciación progresiva en el proceso de enseñanza nos remite a la organización programática de los contenidos de la materia a enseñar, en el

sentido que las ideas más generales e inclusivas deben ser presentadas al inicio y diferenciadas progresivamente según el nivel complejidad.

- ❑ *Aprendizaje supraordinado*: los conceptos a aprender son más generales que los que existen en la estructura cognitiva del alumno, es decir, el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos preexistentes por lo que el proceso es de abajo- arriba. En este caso, hay una reestructuración o reconciliación integradora de las ideas establecidas anteriormente. Se habla de reconciliación integradora o consonancia cognitiva porque un concepto se integra a otro más general, por el contrario se establece una disonancia cognitiva. (Ontoria, 2000; 23) Este aprendizaje es imprescindible cuando se buscan diferencias, comparaciones y semejanzas entre los conceptos.

- ❑ *Aprendizaje combinatorio*: relación general de nuevos conceptos con los preexistentes, sin subordinación, ni supraordinación, todos mantienen la misma jerarquía.

A partir de los diferentes tipos de aprendizaje Ausubel recomienda dos aspectos convenientes a considerar: primero, que los alumnos tengan nociones de los temas para conectar los futuros aprendizajes y segundo, que los profesores enseñen ideas inclusivas con el objetivo de elaborar sus propios significados.

2.3.3. Fases del aprendizaje significativo

Todo proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un proceso específico y Shuell (citado por Díaz Barriga) postula que el aprendizaje significativo presenta tres fases:

En la *fase inicial* los alumnos reciben partes de información aisladas conceptualmente por lo que tienden a memorizar o interpretar esas piezas según

sus esquemas preexistentes. Hay un escaso conocimiento del dominio a aprender, las estrategias son muy generales y un uso limitado de comparaciones de información. Más aún, la información es concreta y vinculada al contexto específico apoyándose en estrategias de repaso para aprender la información. Sin embargo, el alumno poco a poco va construyendo un panorama global del contenido a aprender.

En la *fase intermedia* empiezan a establecer relaciones y similitudes entre las partes de información aisladas, el conocimiento se vuelve aplicable a otras situaciones o contextos. De hecho, hay una mayor reflexión sobre la información, los materiales didácticos y la situación de aprendizaje, así como de estrategias más elaboradas u organizadas en las actividades de aprendizaje.

En la *Fase terminal* del aprendizaje los conocimientos tienen una mayor integración en esquemas o mapas cognitivos, por tanto, la aplicación y ejecución de conocimientos comienza a ser más automática y sin tanto esfuerzo. Así pues, el aprendizaje adquirido consta ya de nuevas informaciones a los esquemas preexistentes, mayor interrelación entre los conocimientos y estrategias específicas para cada contenido.

Cabe señalar que las etapas o fases del proceso de construcción del aprendizaje significativo no son totalmente rígidas, más bien pueden transponerse según la dinámica del grupo como de los contenidos de aprendizaje.

2.3.4. El aprendizaje de contenidos curriculares

Ausubel plantea que el aprendizaje significativo está relacionado con la comprensión de la estructura del contenido a aprender. Coincide con el planteamiento de Bruner para quién comprender dicha estructura significa aprender a relacionar hechos, ideas y conceptos entre sí. En este contexto, el aprendizaje significativo es un aprendizaje comprensivo.

Así pues, los contenidos de aprendizaje, sea cual sea su naturaleza deben presentarse desde su funcionalidad o utilidad e interés para ampliar la capacidad del alumno al solucionar problemas o situaciones que así lo requieran; más aún, responder a sus necesidades y sobre todo encontrar un sentido a dichos contenidos estableciendo un relación entre lo nuevo y lo que ya se sabe.

Una de las formas de clasificar los contenidos de aprendizaje es la que realizó Coll, Pozo y Valls (1992), en la cual se establece una distribución en tres grandes bloques:

- ❑ *Contenido declarativo*: pertenece a todos niveles educativos porque comprende la enseñanza de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos autores lo denominan *declarativos* porque es un *saber qué* se declara o se dice. De acuerdo con Pozo (citado por Díaz Barriga) hay dos tipos de conocimientos declarativos:

- ❑ *Contenido factual o de hechos* comprende toda información que aprendemos al pie de la letra para referirnos a una cosa, hecho, situación, acontecimiento, etc. Se aprende memorísticamente por repetición, sin comprensión, ni información previa del alumno, en el caso de las fechas históricas, nombres ilustres, símbolos, fórmulas, capitales, etc. No obstante, es posible fomentar la memorización significativa a través del repaso y la relectura de algunos de ellos.

Este conocimiento consiste en la enseñanza de conceptos, principios y explicaciones. Implica la asimilación y relación con los conocimientos previos para buscar y construir un significado personal. Según Bruner (citado por Doménech) los conceptos son valiosos porque permiten reducir una larga cantidad de información en unidades más significativas, dan sentido a situaciones nuevas, amplían el pensamiento y son capaces de relacionar conceptos.

La formación de conceptos en los alumnos se da de manera significativa cuando los materiales de aprendizaje se organizan y estructuran con el objetivo de que exploren, comprendan y analicen los conceptos en contextos diferentes.

- ❑ *Contenidos procedimentales* son aquellas acciones orientadas a la consecución de una meta, es decir, implica *saber hacer* las cosas. Dichos contenidos comprenden procedimientos, estrategias, técnicas, destrezas y métodos.

Crowl, Kaminsky y Podell (citado por Doménech) señalan que para adquirir el conocimiento se debe primero identificar el tipo de situación o problema; segundo, elegir una estrategia apropiada para su resolución y tercero, aplicar la estrategia. Así durante el aprendizaje de procedimientos es indispensable mencionar al aprendiz la meta a lograr, las acciones a realizar y la evolución de las mismas.

Las etapas a seguir en todo aprendizaje de contenido procedimental son básicamente: la apropiación de datos relevantes (conocimiento factual) y las tareas a desarrollar; la actuación o ejecución de la misma con conocimiento declarativo y procedimental; la automatización y el perfeccionamiento indefinido del procedimiento.

Desde el punto de vista constructivista la enseñanza de procedimientos se logra mediante la participación y asistencia del profesor, a través de recursos instruccionales como la repetición y ejercitación reflexiva, observación crítica, imitación de modelos apropiados, retroalimentación oportuna, establecimiento del sentido de las tareas, actividades auténticas y el control y análisis de los propios comportamientos. (Díaz Barriga, 2002:56)

El aprendizaje de contenidos procedimentales se consolida con la práctica, por tanto, debe plantearse al alumno desde el inicio de la clase para confrontar posibles errores durante la misma, así como inducir a una reflexión y un análisis

continuo de las actividades realizadas por los alumnos, porque la idea central es que aprendan un procedimiento de la manera más significativa.

- ❑ *Contenidos actitudinales o saber ser:* se refieren a los valores, normas y actitudes en el aula. Estos tres aspectos los interrelaciona Luchetti (1998) al definir los valores como “la base para promover determinadas actitudes de forma que un determinado valor pueda generar un conjunto más específico de actitudes, que serían una forma concreta de reaccionar ante el mismo. Los valores se instrumentalizan en normas, que determinan pautas de conducta sobre cómo debe hacerse una cosa o cual es el comportamiento que debe seguirse”. (p.40.)

El aprendizaje significativo también implica el trabajo en las dimensiones afectivas, sociales y valorativas en forma integrada con la intelectual cognitiva. Por ello, el aprendizaje de las actitudes es una tarea más del docente, aunque tales saberes se presentan en el curriculum oculto.

Una forma de enseñar actitudes, valores y normas es mediante el modelado, trabajo en grupo, experiencias personales previas, actitudes de otras personas significativas, técnicas participativas (juego de roles y sociodramas), exposiciones y explicaciones de carácter persuasivo.

No obstante, algunos autores afirman que el profesor enseña más por “lo que es” que por “lo que hace” dentro del aula, porque cada profesor proyecta su personalidad al hacer y decir las cosas, así como el trato con los alumnos. De cualquier modo, las actitudes se gestan y desarrollan tanto en los alumnos y docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, para obtener un aprendizaje significativo se debe enseñar los tres conocimientos (declarativos, procedimentales y actitudinales), por lo que el docente debe estar consciente de la planeación didáctica de los contenidos.

Cabe destacar que si bien esta forma de aprender según Ausubel es más gratificante y funcional, requiere un mayor esfuerzo y no sólo instaurar actividades o tareas no significativas para los alumnos, de ahí la ardua labor del docente.

2.4. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo tiene su origen a mediados del siglo XX con las aportaciones de Austin a cerca de los tres tipos de actos de habla (locucionario o decir algo, ilocucionario o la intención y el perlocucionario o efecto); de John Searle que desarrolló las ideas de Austin en la Teoría de los actos de habla, ésta parte de la idea de que cualquier acto de comunicación no es una oración o enunciado sino la realización de un acto como preguntar o describir; de la pragmática lingüística que intenta explicar el significado de las palabras o expresiones en los actos de comunicación, y de la comunicación con las funciones comunicativas propuestas por Hjelmslev y Jakobson y la gramática sistémica de Halliday.

Este enfoque, también llamado funcional por emplear la lengua y organizarse en torno de funciones comunicativas que el alumno o el grupo deben conocer durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, didácticamente pone énfasis en la distinción de los diversos usos de la lengua en el aula, así como en la integración de habilidades y destrezas de la lengua para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

El enfoque comunicativo da la oportunidad al alumno de conocer y practicar la lengua dentro del ámbito escolar, ya que su [objetivo](#) fundamental es lograr la competencia comunicativa del aprendiente. Por tanto, aquí la comunicación es un proceso y no un producto.

Así, para la enseñanza de tipo comunicativo y funcional es necesario conocer los contenidos relacionados con el uso social de la lengua y las habilidades

comunicativas, así como ampliar el método de enseñanza con un enfoque productivo, participativo e interactivo. (Del Río, 1998: 27)

De acuerdo con el enfoque comunicativo el docente deja de ser el expositor único en el salón de clases y cede la palabra a los alumnos, por lo que es fundamental que conozca estrategias comunicativas que inciten a los alumnos a comprender y a desarrollar sus propios conocimientos.

2.4.1. Principios del enfoque comunicativo

De acuerdo con Michael Canale y Cerril Swain los principios de un enfoque comunicativo son:

1. La competencia comunicativa comprende la integración de las siguientes competencias: gramatical, sociolingüística y estratégica, ésta debe ser adquirida por el alumno.

2. El enfoque debe incluir las necesidades de comunicación del alumno para dar respuesta a las mismas.

3. Lograr una competencia comunicativa con base en situaciones reales de comunicación.

4. Permitir la inferencia de connotaciones y valores sociales implícitos en la comunicación. (Martínez, 2002:76)

En el ámbito educativo, K. Morrow menciona que los principios que deben regir en una enseñanza comunicativa son: la realización de actividades que impliquen la solución o activación de un conocimiento, el desarrollo de habilidades fuera del aula que faciliten el aprendizaje en diversas situaciones, el trabajo en parejas o pequeños grupos donde se practiquen las habilidades, la selección y organización de las tareas de carácter comunicativo, sobre todo, que los alumnos ocupen los papeles protagónicos y estén conscientes de los propósitos comunicativos para despertar el interés y motivación en el proceso de aprendizaje. (Ruiz, 1999:23-26)

2.4.2. Competencia comunicativa

Chomsky en 1965 introdujo el término "competencia" para referirse al sistema de la lengua que un hablante ha interiorizado con ciertas reglas lingüísticas. Sin embargo, Hymes propone la siguiente noción de competencia más amplia: la capacidad que tiene el hablante/oyente ideal de producir un número infinito de oraciones a partir de unidades y reglas, en una comunidad lingüística homogénea. (Maqueo, 2004:14) Definición amplia en el sentido que vas más allá del conocimiento de las reglas gramaticales.

Carlos Lomas (1993) la define como "la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados e interacciones diversas en comunidades de habla concreta, en la que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan las interacciones comunicativas". (p.95) La competencia comunicativa no sólo implica la construcción de frases sino la selección del momento, la persona y la forma adecuada de comunicarlo.

En este sentido, E. Coseriu explica que la competencia comunicativa está dada por el saber elocucional o coherencia del mensaje, el saber idiomático o elementos de corrección y el saber expresivo o la adecuación del mensaje. (Ruiz, 1999:14)

Sin embargo, Hymes menciona que la forma, el contenido del mensaje, el ámbito, la situación de los hablantes, el propósito e intención, el canal, el tono son factores que intervienen en toda comunicación lingüística.

El propósito esencial de este enfoque se encuentra, pues en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje, es decir, no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva.

En suma, las concepciones acerca de la competencia comunicativa coinciden en la inclusión de la competencia lingüística, aunque Cassany y otros autores agregan la competencia pragmática, como elemento esencial, dentro de la comunicativa.

2.4.2.1. Competencia lingüística

La competencia lingüística está constituida por las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Por tanto, con esta competencia se desarrollarán dichas habilidades mediante ejercicios de comunicación reales o verosímiles. Sin embargo, desde el punto de vista de Dell Hymes supone el dominio del código lingüístico que incluye el léxico y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de la oración gramatical y la fonología.

2.4.2.2. Competencia Pragmática

Acorde con este enfoque no basta conocer el sistema lingüístico, sino saber cómo emplearlo según el contexto social en que se produzca la comunicación. Es la pragmática la disciplina que atiende a los usos que la persona hace de la lengua, tratando de describir y explicar los conocimientos y habilidades del hablante que le permiten comunicarse con eficacia.

La competencia pragmática incluye el componente sociolingüístico, textual o discursivo y el estratégico.

❑ Componente socio lingüístico

El componente sociolingüístico está integrado por las [normas](#) socioculturales que rigen el uso y las reglas del [discurso](#), lo cual permite interpretar el significado social de los enunciados. Implica creencias, actitudes y valores que regulan el

comportamiento comunicativo en los diferentes contextos sociales en que se producen.

Dentro del campo de la sociolingüística debemos tomar en cuenta otras competencias que forman parte de la comunicación no verbal: paralingüística, kinésica, proxémica y ejecutiva, igualmente sociales y culturales. (Maqueo, 2004:192)

En sí, las normas socioculturales van a determinar el grado de adecuación de ciertos mensajes o discursos en función del tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción.

Componente textual o discursivo

Un componente discursivo se refiere a la capacidad de codificar o decodificar los mensajes, esto es, combinar las estructuras y significados en la aplicación de los tipos de textos. Dicho componente toma en cuenta la finalidad de la comunicación, la situación, los contextos lingüísticos y extralingüísticos, ya que los contenidos curriculares presentan tipos de discursos con aspectos declarativos o conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Componente estratégico

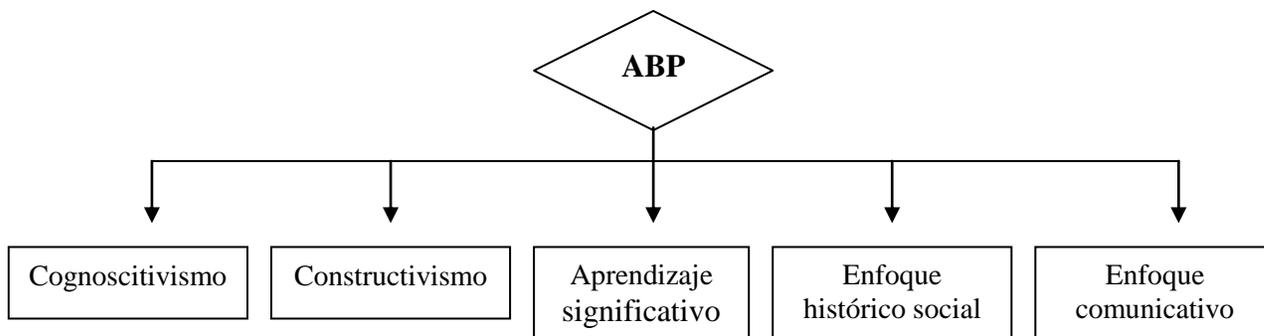
Consiste en las [estrategias](#) de [comunicación](#) para controlar la comunicación, reforzar la eficacia de la misma o compensar el insuficiente dominio de otras competencias. En otras palabras, incluye todo conocimiento y recursos que se emplean para comunicarse de manera eficaz.

Según Hymes involucra también el empleo de las diversas funciones del lenguaje: expresiva, directiva, poética, de contacto, metalingüística, referencial, contextual y metacomunicativa.

Resulta importante destacar que el enfoque comunicativo enfatiza los procesos implicados en el uso del lenguaje, es decir, el estudio de los significados, de su expresión, comprensión y negociación durante las interacciones, sin olvidar el contexto social en que se produce la comunicación.

Con este enfoque la participación del alumno es igual a la del profesor, además propicia la interacción comunicativa que permite más oportunidades para que surjan relaciones de colaboración entre compañeros que desarrollen sus habilidades comunicativas.

Finalmente recordemos que el ABP es una metodología docente que tiene sus raíces en diversas teorías del aprendizaje; sin embargo, en este caso es imprescindible que el profesor de literatura tome en cuenta también el enfoque comunicativo, el cual no es ajeno a esta metodología.



A pesar que el enfoque comunicativo forma parte de algunos programas de estudios a nivel bachillerato, lo cierto es que la didáctica sobre la enseñanza de la literatura presenta otras formas de llevarse a cabo; por tanto, en el siguiente capítulo se advertirá cuál es la didáctica de literatura griega en la preparatoria, así como en el bachillerato general.

CAPITULO 3. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA GRIEGA EN EL BACHILLERATO

3.1. *Concepto de Literatura*

La palabra "literatura" proviene del latín y significaba una instrucción o un conjunto de saberes o habilidades de escribir y leer bien, relacionado con el arte de la gramática, la retórica y la poética. Así, Aristóteles la definió como el arte que imita sólo con el lenguaje; Platón, como una forma de pensamiento; G. F. Hegel como arte; mientras que Martín Heidegger expresa que la visión de los poetas completa la limitada y conceptual visión de los filósofos.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, presenta las siguientes acepciones: "teoría de las composiciones literarias; conjunto de producciones literarias de una nación, de una época o de un género; conjunto de obras que versan sobre un arte o una ciencia; suma de conocimientos adquiridos con el estudio de producciones literarias; y en sentido alto, instrucción en cualquiera de los distintos ramos del saber humano." (Domínguez, 2002: 15)

En la búsqueda de definir a la literatura, Mónica Lavín dice que la: "literatura como toda manifestación del arte, es territorio de pasiones". (Lavín, 2001:12) Aunque la literatura es un mundo de personajes que manifiestan diversas pasiones o aspiraciones del ser humano, lo que a su vez implica un tipo particular de uso del lenguaje que transmite el escritor o autor al lector, lo idóneo no es realizar una exposición de autores u obras literarias, sino más bien una invitación a la lectura y a la captación de los valores inherentes del texto a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Caparrós J. Domínguez señala que es "un uso del lenguaje". (Reyzábal, 1994: 35) Sin duda, el lenguaje es un instrumento de comunicación

que permite expresar emociones, comunicar sensaciones o pensamientos del ser humano, plasmado en un texto literario.

Asimismo, Mendoza, López y Martos (1996) afirman que la literatura como resultado del uso estético de la lengua, desde factores y convenciones culturales, constituye un exponente de aplicación y de producción, creación o actuación lingüística. (Prado, 2004: 329) Desde luego, la literatura no es la historia sino la interacción entre el texto y el lector en una situación comunicativa.

Según Daniele Sallenave, la literatura permite dar a los alumnos “las bases de la reflexión, del espíritu crítico, del juicio estético, político, personal y cívico”. (Actis, 1998:17) Esto es válido en tanto que la propia literatura no permanece ajena a los acontecimientos que nos rodean, es decir, no se lee un texto en el vacío sino en interacción con factores de naturaleza social e individual que deben ser comprendidos, analizados y evaluados, tanto desde la perspectiva literaria como desde la visión personal de los alumnos. En este sentido, cabría decir que literatura es parte de nuestra vida.

Ahora bien, desde un enfoque comunicativo la literatura es concebida como un tipo de discurso con una función social y comunicativa específica; la estética y lúdica, y la educación literaria tiene como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. (Prado, 2004: 337) Dicha competencia favorecerá el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Por todo ello, debemos entender la literatura como un proceso y un acto comunicativo especial que implica un tipo particular de uso del lenguaje a analizar. Más aún, la literatura tanto como proceso creativo, cuanto objeto de enseñanza tiene una metodología propia que impone procedimientos para la lectura de la obra, la escritura, la enseñanza y la investigación.

La literatura propicia que los alumnos amplíen su visión del mundo, despierten y acrecienten en ellos el gusto y goce estético; así como a la vez que aprendan a contrastar puntos de vista diversos. Arturo Medina considera que la literatura es un vehículo indispensable de la formación integral del individuo:

La literatura, cantera inagotable de recursos expresivos, vehículo para la integración en el común patrimonio de la lengua y la cultura, valladar frente a barbaries lingüísticas, refugio para huir de cosas medibles y soluciones exactas, antídoto contra la civilización de la imagen que nos aliena, atenaza y despersonaliza, rebelde caudal para mantener libres las conciencias. (Luengo, 1996: 19)

Lázaro Carreter destaca la función educativa de la literatura que abarca todas las facetas humanas: “arte que proporciona goce estético, que afina la sensibilidad y estimula la imaginación, que eleva el espíritu, que ensancha la comprensión del mundo y que no pocas veces despertará en los escolares sus propias actitudes creadoras.” (Luengo, 1996: 18)

Sin duda, la literatura forma parte integral del aprendizaje que los alumnos deben adquirir en el bachillerato. Por tanto, es necesario comentar el significado de la palabra “enseñar”. Tradicionalmente enseñar es “transmitir saberes” (Luengo, 1996: 15) Ahora bien, si adoptamos esa idea, el docente se convierte en un transmisor de información que hace partícipe al alumno de sus conocimientos de literatura con su forma particular de entender e interpretar las obras literarias, lo único que se genera en el alumno al aceptar la interpretación del profesor, es una interpretación limitada o condicionada de las obras.

Hasta nuestros días, en la enseñanza de la literatura priva una tendencia historicista, en el sentido que los docentes se concretan a presentar datos o solicitan a sus alumnos que investiguen sobre datos, fechas o nombres de los autores; actividad poco significativa si no hay un análisis, comprensión e interpretación de las obras literarias por parte del alumnado. Siguen una

pedagogía tradicional donde el profesor habla y el alumno pasivamente recibe, aunque a veces puede llegar a repetir las ideas sin llegar a valorar lo leído, esta situación puede llevar al alumno a rechazar la literatura, ya que, no pocos piensan que lo único que produce es cansancio y aburrimiento.

En este sentido, los docentes requieren de nuevas didácticas, ésta definida como “la ciencia metodológica y técnica de la enseñanza”; (Luengo, 1996: 15) que reviste gran importancia a la literatura, pues es bien sabido que surgió en el siglo XVII para abordar los problemas de la enseñanza en la relación maestro-alumno. Como toda disciplina su objeto es el desarrollo intelectual del alumno a través de la comunicación que se establece en el proceso enseñanza y aprendizaje. De modo que tiene que ver con la selección de los contenidos como los textos, las fuentes o libros de consulta y con la organización de los mismos previstos en los planes de clase o las formas de trabajo, las estrategias de aprendizaje y la evaluación.

Por consiguiente, entenderemos por didáctica de la literatura no sólo como el conjunto de lineamientos metodológicos que a partir de la práctica en el aula se organizan para lograr la enseñanza formal de la literatura, sino facilitar la creación de situaciones que posibiliten en el alumno lo que expresa Alarcos Llorach: “despertar la afición literaria, contagiar al alumno la sensibilidad estética”. (Luengo, 1996: 15) De tal suerte, que capacite al alumno para comprender la variedad de significados que puede tener una obra literaria.

Incluso, el docente más que transmitir conocimientos debe lograr que el alumno construya sus propias interpretaciones o conocimientos literarios a partir de los materiales o recursos didácticos que el docente planifique en el salón de clases, de acuerdo con los contenidos del programa de estudio correspondiente. De este modo, la tarea del maestro será la de orientador, de guía para despertar la sensibilidad, la imaginación y la creatividad de los alumnos a través de este proceso comunicativo de enseñar-aprender.

Asimismo para lograr una formación integral del alumno en la literatura, es imprescindible llevar a cabo “una estrategia fundamentada en la investigación grupal (búsqueda de materiales literarios, elaboración a partir de los datos investigados, etc.) alternando con actividades individuales, harán realidad la educación literaria del alumno”. (Luengo, 1996: 79) No obstante, cualquier planteamiento didáctico exige, por nuestra parte, una actitud coherente con el programa de estudios de la asignatura.

Desde luego debemos considerar en todo momento que la práctica de la enseñanza de la literatura se dirige a seres humanos concretos y heterogéneos con diversas habilidades lingüísticas y culturales, que tienen a su vez criterio, gustos propios y diferenciados; por lo que es necesario proponer estrategias útiles para desarrollar la competencia comunicativa que los ayude a leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos, disfrutar de su lectura, despertar su creatividad y sensibilidad estética a través del conocimiento del texto y de los contextos culturales en los que éstos se producen.

Cabe destacar que la literatura es a la vez, producto y productora de una perspectiva histórica, es decir, no está desligada de una época histórica que la produjo ni de las ideas y corrientes de pensamiento de esa etapa; más aún, suele dividirse en etapas históricas, pero esto no significa que sólo pueda ser válida si la referimos a su momento histórico, sino que para adquirir un conocimiento acerca de ella debemos tener una conciencia clara de las etapas de civilización como de las corrientes artísticas de cada época y lugar. De ahí la enseñanza de la Literatura Universal.

Hablar de Literatura Universal es remitirnos al estudio de culturas o civilizaciones de diversas épocas, países, estilos e idiomas que el ser humano nos transmite a través de textos literarios, que permitirán la comprensión de otros modos de ser y de pensar. La literatura Universal enfrenta al lector a una realidad determinada de la sociedad que la produce.

3.2. Programa de estudios de la asignatura: Literatura Universal

Los planes y programas de estudios de la Educación Media Superior son instrumentos de planeación legitimados por las instituciones educativas que orientan la formación de los futuros profesionistas.

Básicamente, los programas de estudios se suscriben en un plan de estudios y son concebidos como un documento académico de carácter normativo, avalado por una institución educativa que plantea de manera fundamentada y organizada un proyecto de formación de profesionistas que responda a las necesidades de carácter social, económico y científico, además de ser objeto de estudio, investigación y evaluación sistemática.

El programa de estudio ha de considerarse como una guía (sobre la que se debe estar en constante reflexión) que orienta el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje con base en el plan de estudios al que pertenece, es decir, crear situaciones de aprendizaje que le permitan al alumno asimilar, desarrollar y ejercer dichos aprendizajes y, asimismo, producir aquellas estrategias de enseñanza mediante las cuales el docente ayudará al alumno en la adquisición de saberes, pues, su propósito es proporcionar una base para planear lecciones temáticas, además suele incluir fundamentos, temas, recursos y evaluación del curso.

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2005), la temática de los programas de estudios cobra una importancia tardía en América Latina, sobre todo a partir de la década de los 70's con la generación de modelos de planificación centrados en los objetivos de aprendizaje; previamente, de acuerdo con un enfoque tradicional, los programas se reducían a una lista temática. Por otra parte, el autor plantea que el programa de estudios es un elemento articulador de las finalidades, del contenido y de la didáctica.

Los planes de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) son instrumentos de planeación legitimados por la Universidad Nacional Autónoma de México que ha orientado la formación de los estudiantes a una carrera profesional.

De forma específica, la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM con la finalidad de cumplir con su misión educativa de proporcionar a los alumnos una formación integral para acceder a estudios superiores estableció una serie de acciones de diseño curricular que integran el Plan de Estudios de 1996, puesto en práctica en agosto de 1998; este currículo se caracteriza principalmente por un contenido programático conformado por disciplinas de carácter científico, social y tecnológico, todas ellas orientadas a contribuir a la formación integral del alumno.

Así, en el mapa curricular del Plan de Estudios se hace explícito el contenido de noventa y cuatro asignaturas, se conforman por programas y se organizan por año y sus contenidos de enseñanza responden a tres etapas de formación que representan una graduación en el proceso educativo: el 4º año, la etapa de introducción, el 5º año, la etapa de profundización y el 6º año, la etapa de orientación.

En este caso, el programa de Literatura Universal de la ENP correspondiente al 5º año, tiene los siguientes componentes:

1. Datos de identificación

- a. Colegio de: *Literatura*
- b. Programa de estudios de la asignatura: *Literatura Universal*
- c. Clave: *1516*
- d. Año escolar en que se imparte: *Quinto*
- e. Categoría de la asignatura: *Obligatoria*
- f. Carácter de la asignatura: *Teórica*

2. Presentación

Abarca cinco aspectos esenciales, pero por su relevancia serán tratados a detalle posteriormente, ahora sólo los enlistaré:

- a. Ubicación de la materia en el plan de estudios.
- b. Exposición de motivos y propósitos generales del curso.
- c. Características del curso o enfoque disciplinario.
- d. Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.
- e. Estructuración listada del programa.

3. Contenido

El programa presenta:

- a) ochos unidades,
- b) cada una con propósito,
- c) un cuadro sinóptico con la descripción del contenido y
- d) una bibliografía. Los pormenores de este punto se explicarán en el apartado 3.2.4.

4. Bibliografía general

El programa sugiere una bibliografía amplia organizada de la siguiente manera:

a. Complementaria: abarca libros acerca de la historia de la literatura, historia o estructura de la novela, historia de la religiones, historia de las arte visuales, análisis literarios, de gramática española, de poetas, escritos sobre teatro, semblanzas de escritores, de mitología, filosofía antigua, ensayos, cuentos, relatos y composiciones de diferentes épocas, por citar algunas obras.

b. De consulta para el alumno: incluye textos que hacen referencia al nombre de la materia: Literatura Universal.

c. Diccionarios: son básicamente los de mitología, de símbolos, de sinónimos y antónimos, crítico-etimológico español e hispánico, de términos filosóficos, de uso del español, del teatro, de literatura y de dudas de la lengua española.

- d. Lectura: son aquellas que tiene como referente el estudio de la lectura.
- e. Lingüística: libro que hacen alusión a la gramática, sintaxis y la lingüística.
- f. Ortografía: menciona a libros de ortografía y ejercicios ortográficos.
- g. Redacción e investigación documental: de formación del estilo, variedad del léxico, redacción y comprensión del español, técnica de investigación documental, de lectura y redacción.
- h. Teoría y retórica literaria: aconseja el diccionario de retórica y poética, manual de retórica literaria, teoría y técnica de la literatura y guía para la lectura comentada.
- i. Colecciones: incluye diversas editoriales como Alianza editorial, Aguilar, Anagrama, Porrúa, Norma, Diana, Espasa-Calpe, Fondo de Cultura Económica, Salvat, Trillas, Tusquets, UNAM, etc.
- j. Lecturas por unidad: sugiere aquellas lecturas que son esenciales para cada temática, aunque como bien menciona el programa, el docente está en libertad de señalar otra lectura con tal que sea de la misma época.

5. Propuesta general de acreditación

El programa sugiere que la evaluación debe ser constante y propiciar el hábito de la autoevaluación en el alumno. Y alude a los siguientes aspectos:

- a. Actividades o factores: prueba diagnóstico, participación en clase, trabajo de redacción, actividades extra-aula, investigaciones bibliohemerográficas y exámenes.
- b. Carácter de la actividad: individual o colectivo.
- c. Periodicidad: constante, tres periodos o los que señala el H. Consejo Técnico.
- d. Porcentaje sobre la calificación: 25% participación en clase, 25% trabajo de redacción, 25% investigaciones bibliohemerográficas y 25% exámenes.

Dicha propuesta de acreditación al igual que la didáctica de las clases está sujeta a la elección del profesor; sin embargo, si consideramos que el programa tiene un enfoque constructivista, entonces la modalidad de evaluación debe establecerse en función de la construcción de los aprendizajes por parte del alumno a través de los materiales como de las actividades que se establezcan para cada unidad temática.

Por consiguiente, la evaluación no debe basarse en exámenes que requieran nombres, datos, fechas, entre otras, pues, en lugar de propiciar un aprendizaje significativo de un texto literario conlleva a un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico. A menudo, los profesores sólo prestamos atención a las respuestas correctas de los alumnos. De hecho, son éstas las que utilizamos para otorgar una calificación en términos cuantitativos. Sin embargo, no solemos considerar los errores que son precisamente los que nos informan sobre cómo se está reelaborando el conocimiento que ya se posee a partir de la nueva información que se recibe.

Por tanto, hay que tomar con reserva la aplicación de exámenes, a menos que lo que se requiera muestre la capacidad del alumno de aplicar, generalizar y utilizar los conocimientos previos con lo leído, y refleje su aprendizaje significativo, en caso contrario es preferible evitarlo.

6. Perfil del alumno egresado de la asignatura

De acuerdo con el programa el alumno tras recibir este curso podrá:

- Descubrir la riqueza de la lectura de obras literarias universales y ampliar su léxico;
- perfeccionar los trabajos con base en la investigación documental;
- comprender, analizar, reflexionar, interpretar y realizar críticas de los textos literarios;
- aplicar la capacidad reflexiva y crítica al ámbito del arte o de la comunicación;

- alcanzar una comunicación oral y escrita;
- afinar su sensibilidad y su capacidad creativa e;
- integrar a su cultura los valores artísticos y humanos de otras épocas y países.

Ahora bien, en la práctica educativa no todo lo que se propone el programa se cumple, quizás el alumno pueda llegar a aprender a cómo realizar trabajos académicos o revelar sus puntos de vista sobre una obra literaria, pero integrar a su conocimiento valores estéticos y humanos o exponer criticar un texto depende de la metodología aplicada por el docente. De la misma forma, puede perfeccionar su capacidad lectora si realmente hubo una enseñanza respecto a la comprensión de lectura o en su caso de escritura. Es decir, lo que se desea es que el aprendiente adquiera los saberes necesarios para disfrutar las obras literarias independientemente de la temática o de la época.

7. Perfil del docente

De acuerdo con los requisitos establecidos por el Sistema de Desarrollo del Personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria (SIDEPA), los docente que deben impartir esta materia son básicamente los que tienen el grado de licenciatura, maestría o doctorado en Letras (Literatura española, Literatura Iberoamericana, Literatura Mexicana, Letras Clásicas) y también en Lingüística.

Aunado a ello, el programa recomienda que tengan una preparación pedagógica, sean creativos con actualizaciones profesionales y disposición para el trabajo, así como conocimientos de psicología.

Sin embargo, a raíz de la problemática que enfrentó el bachillerato desde ciclo escolar 2000-2001 sobre los bajos porcentajes de acreditación y de eficiencia terminal de los alumnos cuando egresan pone en evidencia la insuficiente formación profesional de la planta docente que aunque ostentan de un grado de

licenciatura en este ámbito del saber no cuentan con formación adecuada para el ejercicio docente. De ahí, que sea importante que los docentes a impartir esta materia apliquen una pedagogía acorde con las necesidades del alumno como de nuestro contexto educativo actual.

3.2.1. Ubicación de la materia en la currícula de la ENP

El programa de Literatura Universal se ubica en el quinto año de la Preparatoria en el área de formación denominada: Lenguaje, comunicación y cultura. De acuerdo con el plan de estudios de la ENP es obligatoria y de carácter teórico; además, el número de créditos es de doce con tres horas a la semana.

Literatura Universal tiene como antecedente esencial la asignatura de Lengua Española en cuarto año, en la cual el alumno debió establecer las bases para las habilidades lingüísticas, así como el hábito de la investigación y de análisis.

Sin embargo, en la realidad no se llegan a adquirir del todo esas habilidades lingüísticas por la escasa o nula didáctica del profesor, por lo que se requiere en este caso, de un método de trabajo que permita no sólo adquirir las capacidades sino desarrollarlas en el aula para abordar el conocimiento de una obra literaria. Aunque el programa esté enfocado a la enseñanza de la literatura no quiere decir que se separe de la lengua, ya Coseriu lo decía:

La Lengua y la Literatura constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes, o sea, no pueden enseñarse por separado porque: no se trata de Lengua y sistema lingüístico gramatical en sentido estricto, sino que se trata de una competencia lingüística, que abarca todas las formas del saber lingüístico. Y la literatura en este sentido, representa la plenitud funcional del Lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes, en ese nivel del sentido. (Mendoza, 1998: 103)

En este sentido, no comparto la idea de que la asignatura sea puramente teórica pues como mencioné anteriormente, enseñar literatura no es la transmisión de fechas, acontecimientos o biografías de las obras literarias, sino analizarlas, comprenderlas o interpretarlas. Esta situación nos lleva a replantearnos una didáctica para la enseñanza de la literatura.

Incluso, la literatura, ya lo hemos dicho, forma parte de nuestra vida y esto se produce cuando los alumnos cuentan sus historias, se las leen a sus compañeros, debaten sobre sus autores favoritos a veces llegan a identificarse o imitar ciertos personajes. Por consiguiente, las clases de literatura deben ser activas, creativas, formativas, siempre teórica-práctica donde el estudiante juegue el papel participativo, crítico y creador.

Por otra parte, las asignaturas con las que se relacionan de acuerdo con el programa de estudios son: Lógica por el uso correcto de los pensamiento, Historia Universal al relacionar las obras literarias con los sucesos históricos correspondientes, Etimologías Grecolatinas del Español para mejorar la habilidad lexicológica, Historia de México al vincular aspectos literarios del país con el mundo, Ética al desarrollar la comprensión de los valores, e Idiomas para el conocimiento de los textos en su forma original.

A pesar de que son disciplinas que guían el aprendizaje de la literatura en el alumno, no todas forman parte de la didáctica del profesor; esto no quiere decir que se dejen a un lado totalmente, sino que de acuerdo con las temáticas se opta por una o más disciplinas para el análisis o comprensión de los textos. Por ejemplo, en la enseñanza de la segunda unidad: “literatura clásicas grecolatinas en la antigüedad”, es fundamental ubicar al alumno en el tiempo y el espacio a través de la Historia Universal, así como recurrir a la Lógica para ver la capacidad de razonamiento que llega el alumno al leer un texto; también apoyarnos en la Ética para que desarrolle la habilidad de discernir los valores éticos o morales en los textos; y valerse de las Etimologías Grecolatinas por términos desconocidos

que puedan favorecer la comprensión de los textos literarios. Básicamente, son materias que en determinado momento permitirán vincular los acontecimientos históricos, sociales y artísticos con los textos literarios.

3.2.2. Propósitos del Curso

Los propósitos u objetivos generales del programa indican de manera compleja e integral las intenciones o finalidades que se espera alcanzar con el curso. Se puede definir como “la explicitación de los propósitos, en cuanto a los contenidos a enseñar y aprender y como una fuente de organización de la tarea”. (González, 2000: 45) Más aún, es el punto de partida de la programación didáctica y hacia donde se orientan los esfuerzos educativos.

El curso de Literatura Universal pretende que:

el alumno egresado del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria adquiera los elementos básicos para descubrir en sus lecturas las disciplinas de la investigación y del análisis; se propicia, el desarrollo de actitudes y habilidades que permitan al estudiante adentrarse fundamentalmente en el conocimiento de las obras literarias de la cultura universal, así como el desenvolvimiento de su criterio selectivo ante la lectura y de que su interés se proyecte como permanente, ante la posibilidad de interrogantes, lo aproximan a profundos valores, le inspiran fe en la gente y determinación para superar todos los obstáculos, o por lo menos, le proporcionan el siempre factible placer del mundo descrito. (ENP, 1996: 3)

Asimismo, el programa propone valorar la investigación, lograr conocimientos significativos, desarrollar una cultura social y humanística con reconocimientos de valores, incrementar la capacidad crítica, desarrollar intereses, fomentar la iniciativa, la creatividad del educando y propiciar la madurez reflexiva.

Si bien, el propósito esencial que requiere aprender el alumno durante este curso, es acrecentar su capacidad reflexiva y crítica sobre los modelos textuales que han servido a la humanidad para comunicar sus pensamientos, sensaciones y sentimientos a los largo del tiempo y en diferentes contextos sociales. Y se puede realizar porque estamos en un momento crucial del desarrollo de la persona para que se consolide su hábito lector, se desarrolle su sentido crítico y se acceda, a través del texto literario a la experiencia cultural de otras épocas y otras formas de pensar. Desde mi punto de vista, al desarrollar ciertas habilidades es imprescindible que la literatura contribuya a la competencia comunicativa del adolescente. (Cfr. Capítulo 2: 2.4.2. “Competencia comunicativa”).

Cabe aclarar que aunque el programa pretenda llevar a cabo dichos objetivos, el cumplimiento de éstos depende en gran medida de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que el docente realice con base en los contenidos del programa de estudios.

3.2.3. *Corriente pedagógica: el constructivismo*

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la Literatura Universal plantea una concepción pedagógica fundamentada en la construcción del conocimiento por parte del alumno. Opta por el enfoque constructivista que destaca la participación activa del alumno de forma individual y grupal con lecturas dirigidas por el docente, con la finalidad que las analice, las valore y pueda construir su propio conocimiento enfatizando durante el proceso de enseñanza y aprendizaje hábitos y aptitudes para su vida futura, pues, en el programa se subraya que “no se trata sólo de leer para comprender un texto literario, sino de encontrar el sentido cabal de la obra”. (ENP, 1996:3)

Sin embargo, en la práctica ni siquiera hay una comprensión total del texto porque no hay una didáctica aplicada a la comprensión lectora en la clase, más aún se da por hecho que los alumnos, en este caso, de quinto grado con el antecedente de

Literatura Española saben desarrollar esa capacidad, pero resulta todo lo contrario, así que esto dificulta el aprendizaje del adolescente.

Por otra parte, esta perspectiva considera, a su vez que el trabajo del maestro se centra especialmente en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren fomentar la lectura y el placer literario. Según el programa, es el principal promotor o guía del desarrollo y de la autonomía de los educandos. Por tanto, debe desarrollar en el estudiante una mayor habilidad interpretativa de cada texto literario.

El programa sugiere el siguiente proceso sistemático a lo largo del curso:

- a) Lectura cuidadosa de fragmentos literarios significativos en cada unidad.
- b) Búsqueda de palabras desconocidas de los textos.
- c) Utilizar un análisis apropiado para cada obra literaria.
- d) Integrar los elementos del análisis con la función poética del texto.
- e) Identificar los recursos que la autor utilizó para lograr la expresión artística.
- f) Crear hábitos sociales de participación individual y por equipos.
- g) Fomentar la investigación de aspectos contextuales de la obra literaria.
- h) Desarrollar en los alumnos la escritura y la elaboración de redacciones: fichas, imitaciones, modificaciones del texto, comentarios, interpretaciones, críticas, etc.
- i) Propiciar actividades audiovisuales en el aula y actividades extra aula.

(ENP, 1996: 4-5)

Desde mi perspectiva este proceso se puede aplicar a la enseñanza de la literatura, sin embargo, en la práctica real sufren algunas variaciones que obedecen a cuatro necesidades de aprendizaje de los alumnos observados por el docente dentro del aula; así por ejemplo, en ciertas ocasiones es preferible la lectura completa de una obra literaria que un fragmento, porque con la lectura no sólo cuidadosa sino profunda el estudiante puede más que obtener una idea

general conocer los detalles que le van a permitir llegar a una reflexión hasta la crítica del texto; aunque esto depende del tipo de análisis que se quiera realizar.

Asimismo, en la propia lectura de un texto literario podemos desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos, incrementar el léxico al hacer referencia de palabras desconocidas previstas en el texto y promover la práctica de la investigación, pero sin caer en la memorización de lo que se pide.

No obstante, es bueno recordar que no todos los alumnos poseen las mismas capacidades ni aprenden al mismo tiempo, por lo que se debe dar una propuesta con una o varias estrategias de aprendizaje que atiendan a la diversidad y así propiciar aprendizajes significativos. Más bien, deben ser estrategias de aprendizaje que les demuestren a los alumnos que la lectura de un texto literario no sólo puede resultar placentero sino también útil para su vida cotidiana.

Según el programa de Literatura Universal, la aplicación del método constructivista permitirá que los alumnos lleguen a su propio reconocimiento de la literatura en varios campos como:

- Mejor formación humana y estética al comprender cómo piensan y sienten los escritores de otras épocas.
- Desarrollo del pensamiento reflexivo, con el análisis individual y colectivo de los textos y de los contextos.
- Contribución intensa para crear una sociedad con la libertad de espíritu.
- Ampliación cultural al conocer mejor a otros pueblos, a través de la literatura.
- Mejoramiento del uso del lenguaje, tanto en lo oral como en lo escrito.
- Evaluación constante. Fomentar la autoevaluación. (ENP, 1996: 5)

En relación con esto puedo decir que la aplicación práctica resulta a veces complicada por la deficiente preparación del alumno, por sus propias características socioculturales o su cultura escasa derivada del ámbito familiar no

nos permiten cumplir con esos objetivos. Incluso el enfoque metodológico que se llegue a utilizar va a influir para que los adolescentes se interesen en la literatura. En efecto, el profesor será quién seleccione los métodos, técnicas y procedimientos metodológicos en beneficio de los alumnos.

3.2.4. Organización de contenidos

Los contenidos de enseñanza representan el qué enseñar y se definen como el conjunto de saberes o formas culturales acumuladas por la humanidad, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera valiosa y esencial para su desarrollo y socialización.

Desde la perspectiva constructivista, el contenido es visto como un elemento que incentiva la producción de conocimiento y como un medio para generar aprendizajes significativos. Por tanto, su elección es de gran importancia en la planeación didáctica, pues, como afirman Lomas, Osoro y Tusón: “se trata de dilucidar qué tipos de saberes es deseable que adquieran los alumnos y cómo organizar esos saberes para favorecer su aprendizaje”. (Prado, 2004: 89)

Los contenidos responden a una selección de los aspectos esenciales de una o varias disciplinas que los alumnos requieren dominar. La selección está en función de los objetivos de cada unidad didáctica, de la orientación y del enfoque teórico de las unidades, así como de las capacidades o habilidades lingüísticas que se quiera reforzar en los alumnos.

Generalmente el contenido en unidades temáticas presenta una estructuración lógica que puede ser cronológica, de lo sencillo a lo complejo o viceversa. De acuerdo con Ángel Díaz Barriga es idóneo integrar los contenidos de un curso en varias unidades para lograr la integración del propósito de la asignatura.

De hecho, el programa de Literatura Universal consta de ocho unidades, las cuales pretenden alcanzar la habilidad de lectura de textos literarios o de cualquier tipo, así como el desarrollo de actitudes y habilidades para enfrentar el análisis y la interpretación de textos literarios. Sin embargo, es conveniente aclarar que para alcanzar esos propósitos es necesario que uno como docente planifique las actividades de enseñanza y aprendizaje, puesto que no se trata sólo de que el alumno lea diversos textos, sino guiarlo hacia un análisis con la finalidad de que puedan entender lo que el autor quiso decir, más aún acrecentar su capacidad de argumentación al exponer sus puntos de vista respecto de lo leído.

La organización del contenido temático tiene una estructura cronológica, desde la literatura oriental en la antigüedad a la literatura actual como observamos en el siguiente cuadro:

| <i>HORAS</i> | <i>UNIDAD</i> | <i>TEMÁTICA</i> |
|--------------|---------------|--|
| 9 | Primera | Las literaturas orientales en la antigüedad |
| 14 | Segunda | Las literaturas clásicas grecolatinas en la antigüedad |
| 10 | Tercera | La Edad Media en Europa |
| 10 | Cuarta | La literatura en el Renacimiento |
| 9 | Quinta | La literatura neoclásica |
| 12 | Sexta | Romanticismo y realismo literario |
| 12 | Séptima | De la literatura moderna a la vanguardia |
| 14 | Octava | La literatura actual |

Las unidades están estructuradas de la siguiente forma: a) el título, b) el propósito general y c) la bibliografía de consulta para el alumno. Para comprender su estructura, a continuación presento el contenido de la Segunda Unidad: *Las literaturas clásicas grecolatinas en la antigüedad*, que es en la que me basaré para presentar mi propuesta didáctica.

De acuerdo con el programa esta unidad tiene como propósito: “que el alumno distinga a los pueblos clásicos de las otras culturas de la antigüedad; que se inicie en la lectura de los autores grecolatinos y que adquiera habilidad para discernir los valores estéticos y literarios derivados del contenido de los textos.” (UNAM 1996: 8). Así, después de exponer lo que se quiere alcanzar en la unidad, el cuadro sinóptico describe los cinco contenidos y sus estrategias didácticas; al final da la bibliografía para el alumno correspondiente a cada unidad temática y sugiere al maestro lecturas pertinentes a la temática.

| <i>HRS</i> | <i>CONTENIDO</i> | <i>DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO</i> | <i>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Actividades de aprendizaje)</i> |
|------------|--|---|--|
| 9 | Las epopeyas en la época homérica. | La indagación sobre personajes importantes de los relatos homéricos permite una mejor comprensión de las grandes epopeyas griegas. | Por equipos se distribuirá la búsqueda enciclopédica de personajes como París, Hécuba, Príamo, Casandra, Helena, Agamenón, Ifigenia, Ulises, etc. Selección de pasajes de <i>La Ilíada</i> y <i>La Odisea</i> para lectura y comentario. Hacer un glosario de términos desconocidos. Analizar los procedimientos literarios utilizados por Homero. Contrastar los dioses griegos con los dioses orientales. |
| | El género dramático en Grecia y en Roma. | En la cultura griega, el teatro tuvo una importancia capital, desde los orígenes de la tragedia hasta Eurípides. Los griegos y los romanos tuvieron gran afición por la comedia que adquirió características propias en estas culturas. | Lectura por equipos de distintas tragedias de los tres grandes trágicos griegos. Comparar temas, estilos, personajes, función del coro, ideología, etc. Lectura de algún texto de Aristófanes y de Plauto o de Terencio. Comparar temas, estilos y lenguaje de estos comediógrafos. Afirmar la asimilación romana de la cultura griega. |

| | | |
|---|---|--|
| | | Valorar la importancia del teatro y la riqueza del lenguaje. |
| La lírica grecolatina. | La riqueza temática y formal de algunos poetas griegos y latinos, ha sido muy imitada en distintas épocas literarias: Safo, Píndaro, Anacreonte, Horacio, Virgilio, Ovidio, Catulo. | Lectura de poemas seleccionados de alguno de estos autores. Análisis de los temas tratados y de la forma de abordarlos. Discusión dirigida sobre el individualismo de los poetas leídos. |
| Los géneros literarios en Grecia y en Roma. | La distinción entre los géneros literarios permitirá diferenciar a las obras literarias por sus rasgos característicos para situar a los autores importantes grecolatinos. | Elaborar fichas de síntesis con las características de los principales géneros y subgéneros literarios cultivados en Grecia y en Roma y de los autores más representativos. |
| Panorama general de Grecia y de Roma. | Para comprender el panorama general de Grecia y Roma y su integración en el clasicismo, es necesario conocer antecedentes históricos y geográficos. | Localizar geográficamente a Grecia y a Roma en mapas. Indagar la historia de ambos pueblos para discurrir la conquista e interinfluencia de las dos culturas, su integración y la difusión clásica en el gran Imperio Romano. |
| Valoración de la literatura grecolatina. | La lectura de los autores clásicos grecolatinos seleccionados tiene relevancia para nuestro desenvolvimiento como seres humanos y como universitarios | Discurrir sobre los valores universales que proponen los autores clásicos grecolatinos y sobre las diferencias que encontremos con nuestra época. Redactar una crítica fundamentada sobre algún autor leído. Comparar la fantasía y la imaginación orientales con el equilibrio y la armonía clásicos. |
| <p>Bibliografía de consulta para el alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Álvarez, María Edmée, <i>Literatura universal</i>. México, Porrúa, ú, e. 2. Cano Bonilla, Elsa María, <i>Manual práctico de literatura universal</i>. México, Porrúa, ú, e. 3. Correa Pérez, Alicia, Arturo Orozco Torre, <i>Literatura universal. Introducción al</i> | | |

- | |
|--|
| <p><i>análisis de textos</i>. México, Alhambra Mexicana, ú, e.</p> <ol style="list-style-type: none">4. Chávez, Pedro, Eva Lydia Oseguera, <i>Literatura universal</i>, 1 y 2. México, Cultural, ú, e.5. De Teresa, Adriana María, María Angélica Prieto, <i>Literatura Universal</i>. México, McGraw-Hill, ú, e.6. Gili Gaya, Samuel, <i>Literatura Universal</i>. Madrid, Teide, ú, e.7. Hernández, Rafael, <i>Literatura universal</i>. México, Esfinge, ú, e.8. Millares Carlo, Agustín, <i>Historia de la literatura universal</i>. Antología de la literatura universal. México, Esfinge, ú, e.9. Montes de Oca, Francisco, <i>La literatura en sus fuentes</i>. México, Porrúa, ú, e10. Pérez Leyva, María de los Ángeles, <i>Literatura universal</i>. México, Porrúa, ú, e. |
|--|

Sin embargo, debo aclarar que a pesar de que los contenidos del programa son oficiales y por tanto deben seguirse de forma estricta son los docentes quienes en gran medida seleccionan y adecuan las actividades de aprendizaje en el aula con base en el objetivo de la unidad en curso.

Por otra parte, considero que el programa resulta ambicioso en el sentido de que ciertas unidades no se pueden estudiar o analizar en las horas establecidas en el programa, porque hay temáticas que requieren más tiempo por ser literaturas con un mayor número de producciones o viceversa; sin embargo, en el aula la organización de las unidades respecto al tiempo y la selección de obras literarias de las diferentes épocas está al libre albedrío de profesor, pero depende mucho de la necesidades de aprendizaje de los alumnos, pues, hay grupos que comprenden una época más que otra, por tanto el avance programático de las unidades se cumple en la mayor parte.

En este caso, la organización de los contenidos literarios requiere de “desincretización” (gradación de los procesos que el conocimiento implica) y “secuenciación” (ordenación de contenidos en el tiempo) para hacerlos asequibles a los alumnos, siempre adecuándolos a las capacidades que manifiestan en el aula, con el fin de facilitarles la construcción de su conocimiento. (Mendoza, 1998: 43)

Habrá que tener en cuenta a la hora de dicha secuenciación, el carácter comunicativo y la concepción constructivista del aprendizaje que propone el programa, de ahí que los contenidos deban ser tratados cíclicamente, el desarrollo de capacidades y adquisición de las temáticas tendrá que hacerse de modo recurrente, que los contenidos deberán ir tratándose en los diferentes ciclos de las diferentes etapas, pero con distinto grado de amplitud y profundidad.

Por otro lado, cada unidad propone estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen los distintos modos de planear la acción didáctica en el aula en función de los objetivos establecidos; estas estrategias no dejan de ser una propuesta porque siempre están al criterio del profesor.

A pesar que las estrategias se vinculan con el objetivo de las unidades debemos de tener en cuenta que el enfoque constructivista y comunicativo sugiere la enseñanza de las habilidades comunicativas orales y escritas, tanto de comprensión como de expresión basado en la utilización de los textos literarios, así como la creación de situaciones de comunicación que motiven al alumno a expresar sus pensamientos y conocimientos en forma oral y escrita. Asimismo, actividades individuales y grupales como la conversación, el debate, de contraste de opiniones y otras que desarrollen la reflexión crítica a cerca de algún texto literario; todo ello, sin olvidarse de la elección de recursos o instrumentos a utilizar para facilitar su aprendizaje.

No obstante, difiero en la propuesta de la bibliografía de consulta para el alumno, por la repetición de bibliográfica de todas las unidades, es decir, no hay sugerencias específicas para cada unidad. Aunque, es beneficioso que por lo menos sugiera textos literarios pertinentes a la temática, como hemos mencionado, quedan a la elección del docente. En definitiva, aunque el programa de Literatura Universal es extenso para un sólo curso de bachillerato, constituye un referente imprescindible para llevar a cabo innovaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje respetando los propósitos establecidos en el programa.

CAPÍTULO 4. SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA GRIEGA

4.1. Planteamiento del problema

En nuestro país es evidente que existen problemas de enseñanza y de aprendizaje en el bachillerato, a pesar de que la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM como otras escuelas particulares han tratado de impulsar cambios en la forma de enseñanza, el área de literatura que se imparte en dichas instituciones requiere de una verdadera transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje que esté orientada al aprendizaje significativo de la literatura griega. Como observamos en el capítulo uno, una alternativa de enseñanza es por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. (Crf. Capítulo 1.)

Sin embargo, como advertimos en el capítulo tres, los programas de bachillerato siguen con esquemas tradicionalistas en la enseñanza de la literatura; aunque los docentes quisieran adecuar su metodología de trabajo al ABP, no existen escenarios o problemáticas reales para la enseñanza de la literatura griega. De ahí que este trabajo está enfocado a resolver dicha problemática.

4.2. Objetivo general del trabajo

Diseñar y elaborar escenarios reales a través del ABP para la enseñanza de la literatura griega aplicable al bachillerato.

4.3. Metodología de trabajo

Los pasos a seguir para diseñar la secuencia didáctica son los siguientes:

1. Seleccionar las lecturas a trabajar de Sófocles, Esquilo, Eurípides, Aristófanes y Esopo.
2. Elegir la idea central de cada lectura. Las lecturas seleccionadas son: *Edipo rey* y *Electra* de Sófocles; *Los Persas* de Esquilo, *Medea* e

Ifigenia de Áulide de Eurípides; *Lisístrata* de Aristófanes; *El pavo real y la diosa Juno* y *El envidioso y el avaro* de Esopo.

3. Diseñar el instrumento de planeación a través de un mapa conceptual.
4. Definir los objetivos de cada escenario.
5. Pensar en situaciones reales para desarrollar los escenarios.
6. Redactar el escenario.
7. Seleccionar el material del docente de acuerdo con las necesidades de cada escenario.
8. Realizar el plan de clase del escenario.

4.3.1. *Elaboración de los escenarios*

Como parte de esta propuesta didáctica elaboré los escenarios para cada obra literaria bajo la supervisión de mi tutora. Los escenarios cubren los temas de la segunda unidad del programa de Literatura Universal de la Escuela Nacional Preparatoria. Se eligieron los escenarios cuya temática cumple con algunos de los objetivos establecidos en el programa. Incluso para la elaboración de los escenarios se siguieron los pasos de Bárbara Duch (*Cfr.* Capítulo 1.3. “Elementos de didáctica en los principios del ABP”).

Los escenarios que se elaboraron están formados por un texto breve con un lenguaje sencillo, cada uno presenta una problemática específica que espera una solución por parte de los alumnos con la guía del docente, por medio de pistas o actividades a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de los recursos seleccionados fueron: películas, canciones, imágenes, artículos de revistas, notas informativas presentaciones en power point, etc.

Cabe destacar que uno de los instrumentos utilizados para puntualizar tanto los propósitos como la planeación en general de cada obra literaria fue a través de un mapa conceptual, el cual se elaboró después de realizar una lectura minuciosa de la obra.

4.4. ¿Qué es una secuencia didáctica?

De acuerdo con Anna Camps la secuencia didáctica “está constituida por una serie de actividades que producen la elaboración de un producto final y la consecución de determinados objetivos de aprendizaje y que, además, forman un proceso completo de enseñanza y aprendizaje.” (Camps y Zayas 2006: 115) Es decir, son actividades o tareas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido.

Más aún, una secuencia didáctica es una propuesta concreta del docente para realizar directamente en el aula, con el propósito de lograr determinadas competencias, trabajando contenidos específicos. Dicha secuencia se basa en un trabajo progresivo de complejidad creciente para intervenir en clase teniendo en cuenta que los alumnos participen activamente como lo propone el constructivismo. (Cfr. Capítulo 2, apartado 2.2.1: “Elementos centrales del proceso enseñanza y aprendizaje”.)

La elaboración de la secuencia de una propuesta didáctica supone definir con anticipación:

- Cuál será la intencionalidad del docente de acuerdo con el tipo de contenido que se pretende enseñar.
- Los objetivos o qué deseamos que nuestros alumnos logren.
- Qué contenidos se abordarán.
- Cómo se plantearán las actividades de inicio en las que los alumnos pondrán en juego sus conocimientos previos.
- Las situaciones problemáticas que requieren de otros conocimientos para su resolución.
- Las propuestas de trabajo: ¿cuánto tiempo demandarán?, ¿con qué orden se presentarán las actividades?
- Con qué materiales trabajarán los alumnos.
- Por qué vía accederán los alumnos a esos nuevos conocimientos.

- De qué manera se organizarán los alumnos.
- Qué se evaluará.
- Cómo se evaluarán los aprendizajes.

Cabe destacar que cada secuencia didáctica se orienta al desarrollo de una unidad didáctica. Incluso se organiza a partir de un género textual (cuento, relato, carta argumentativa, editorial, entrevista, conferencia, debate, etc.) o de un tipo de discurso (narración, argumentación, etc.). Además supone la constitución de un corpus textual auténtico: documentos escritos y orales relativos al género textual seleccionado para organizar las actividades en el salón de clases.

El énfasis de una secuencia didáctica está en la sucesión de las actividades, y no en un amontonamiento de actividades o sumatoria de las mismas; no se proponen dichas actividades como quien deposita una pila de escombros en el medio de un aula. Más bien, es una sucesión de actividades (planificada con un orden) que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). Además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma (realizadas en un contexto espacio- temporal distinto al aula).

Algunas características de una secuencia didáctica:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos y compartidos con el alumnado.
3. Incorporan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir).
4. Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
5. Se le da prioridad a la evaluación formativa.

6. Permiten introducir modificaciones al observar su incidencia tanto en el proceso como en los resultados de las producciones lingüísticas.
7. Su duración depende del tema de cada unidad didáctica.

La estructura básica de una secuencia didáctica se compone de tres fases o momentos: fase inicial denominada “actividad diagnóstica”, fase intermedia “actividades” y fase terminal o “de aplicación”. (Cfr. Capítulo 2: 2.3.3 Fases del aprendizaje significativo).

Por una parte, la secuencia didáctica sirve como instrumento de investigación didáctica en la medida que informa cómo evoluciona la planificación inicial y la utilidad de las estrategias. También permite comprobar y fundamentar la eficacia del proceso y de las técnicas utilizadas; informa al alumno de las evoluciones y cambios alcanzados en esa experiencia didáctica.

La secuencia didáctica pretende fomentar la investigación en el alumno como la herramienta más adecuada para la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes. (Cfr. Capítulo 2: 2.3.4 El aprendizaje de contenidos curriculares).

Aunque probablemente existen tantas secuencias didácticas como el docente pueda imaginar, la labor del docente ABP consiste en formular y seleccionar las más convenientes de acuerdo con sus objetivos de cada curso. Si nos preguntamos ¿cuál es la mejor secuencia didáctica? carecemos entonces de una respuesta de validez general y universal, ya que debe darse una respuesta contextualizada al espacio, tiempo y circunstancias consideradas.

La secuencia didáctica incluirá una programación de actividades encaminadas a la comprensión de textos literarios sobre la literatura griega y a la producción de textos orales o escritos por parte del alumnado de acuerdo con los propósitos de cada obra literaria.

La secuencia didáctica pretende aportar al docente de literatura un marco conceptual básico sobre la enseñanza de la literatura griega en el bachillerato; más allá del trabajo curricular seleccionado para dicha intervención, cada docente podrá adaptar esta sugerencia a su contexto de trabajo, aunque cabe recordar que la propuesta está encauzada en la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas.

4.5. Propuesta de escenarios

De acuerdo con la exposición del programa de estudios de Literatura Universal en el capítulo anterior, la siguiente propuesta está encaminada a cumplir con el propósito de la unidad dos denominada: *Las literaturas clásicas grecolatinas de la antigüedad* a través del ABP. El objetivo de esta unidad es que “el alumno distinga a los pueblos clásicos de otras culturas de la antigüedad, asimismo que lea autores grecolatinos y adquiera la habilidad de discernir los valores estéticos y literarios derivados del contenido de los textos”. (ENP, 1996: 9)

Una de las temáticas de la unidad es el género dramático en Grecia, específicamente la tragedia. Cabe destacar que la palabra tragedia (τραγωδία) proviene del vocablo griego tragodia - himno en honor a Dionisos - que a su vez se deriva del vocablo (τράγος / trágos), cuyo significado es " Piel de macho cabrío". No es totalmente claro el motivo por el cual se eligió esta denominación; una explicación posible es que durante el culto, los cantantes se disfrazaban de sátiros con patas de cabra.

La tragedia es sin duda una de las más brillantes invenciones griegas y la que alcanzó mayor esplendor: es una pieza teatral en la que dominan las fuerzas superiores que guían o determinan la actividad de los personajes; estas fuerzas pueden adaptar la forma de destino, providencia, odio, fortuna, etc. Al final de la representación, el protagonista termina infeliz o desgraciado, supone por lo tanto, el momento cumbre de lucha entre el hombre y el destino. Su objetivo es provocar

una catársis o purificación del espectador. La tragedia fue y sigue siendo el modelo de perfección temática y formal del género dramático.

En efecto, la unidad temática: *Las literaturas clásicas grecolatinas de la antigüedad* contempla la enseñanza del teatro griego desde los orígenes de la tragedia hasta Eurípides. De hecho, propone la lectura de las obras de los grandes trágicos griegos: Sófocles, Esquilo y Eurípides. Algunas de ellas son:

Sófocles: *Edipo rey, Antígona*.

Esquilo: *Prometeo encadenado, La Orestíada*.

Eurípides: *Medea, Las Troyanas y Alcestes*.

No obstante, para llevar acabo el propósito de la unidad se seleccionó una lectura de cada autor del programa de estudios y en algunos casos, otra diferente. Desde mi punto de vista son textos con temáticas que trascienden el mundo antiguo y son actuales en el nuestro; más aún, los valores que exponen los autores clásicos son universales lo que nos permite analizar y comprender la cultura griega. Por tanto, las obras elegidas para esta propuestas son: de Sófocles: *Edipo Rey y Electra*; de Esquilo: *Los Persas* y de Eurípides: *Medea e Ifigenia de Áulide*.

Esta unidad también demanda la lectura de una comedia antigua de Aristófanes, en este caso se optó por la comedia *Lisístrata*, ya que es un texto que se destaca al resolver ciertos problemas mundiales como la guerra, a través de situaciones irónicas.

Básicamente las obras que se presentan en el programa de estudios son contempladas para esta secuencia didáctica; sin embargo, desde mi perspectiva, hay otros textos que pueden enriquecer más la enseñanza de la literatura griega como las fábulas de Esopo, éstas son las más reconocidas y retomadas en todo el mundo por sus enseñanzas. Actualmente se siguen incluyendo sus pequeñas fábulas tanto en los libros infantiles como en los libros de textos de *Español* en los seis grados de la educación primaria en nuestro país.

A pesar de que existe una variedad de fábulas, se seleccionaron las siguientes: “El pavo real y la diosa Juno” y “El envidioso y el avaro”. Ambas, muestran aspectos presentes en la vida que sin esfuerzo son determinantes en la adolescencia: la baja autoestima y la envidia.

En suma, esta propuesta didáctica contempla ocho obras literarias para la enseñanza de la literatura griega través del ABP. Así, la secuencia didáctica empezará con uno de los grandes trágicos de la antigüedad: Sófocles.

4.5.1. Presentación del escenario de *Edipo rey* de Sófocles

Edipo rey forma parte del género dramático en Grecia. De hecho es una tragedia que cumple con tres condiciones: poseen personajes eminentes de elevada condición social, está contada en un lenguaje solemne y elevado, y termina con la muerte, suicidio o locura de uno o varios personajes sacrificados por rebelarse contra las leyes del destino.

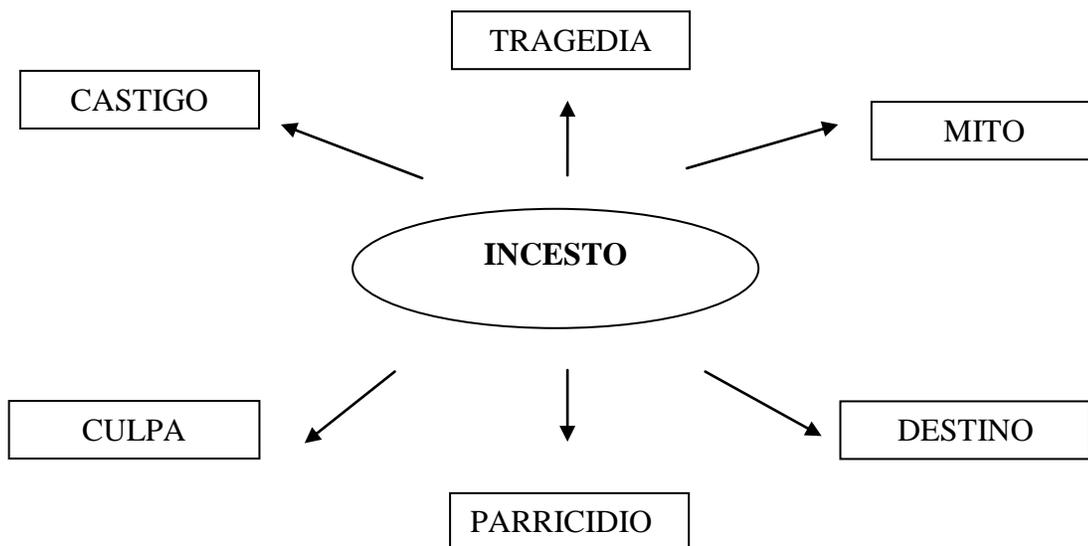
La enseñanza de la tragedia de *Edipo rey* se llevará a cabo en cuatro sesiones, de acuerdo con lo estipulado en el programa de estudios; dos sesiones de una hora y cincuenta minutos (1hr:50min) y dos de cincuenta minutos (50min). Es decir, el número de horas a la semana para aplicación de la clase ABP será de tres horas como lo demanda el programa de estudios.

El plan de clase para la enseñanza de *Edipo rey* tiene los siguientes propósitos:

- Que el alumno trabaje de manera organizada.
- Que los alumnos conozcan la tragedia de *Edipo rey*.
- Que investiguen sobre el tema: el incesto.
- Que vinculen la problemática del escenario con la tragedia de *Edipo rey*.

Como se puede observar no sólo es un objetivo el que se pretende cumplir con el siguiente plan de clase, sino son cuatro propósitos que están vinculados al objetivo general del programa de estudios, anteriormente mencionado.

Cabe destacar que uno de los instrumentos utilizados para puntualizar tanto los propósitos como la planeación en general de *Edipo rey* con el ABP fue a través de un mapa conceptual, mismo que se elaboró después de realizar una lectura minuciosa de la obra, lo que permitió comprender los puntos centrales para después establecer los propósitos de la enseñanza de Edipo.



De hecho, este instrumento de trabajo se utilizó para cada obra literaria propuesta en esta secuencia didáctica.

Conforme a los propósitos expuestos es necesario que el docente tome en cuenta para la realización de la clase ABP de *Edipo rey* los siguientes recursos didácticos:

1. Libro: Sófocles. *Las siete tragedias*. Porrúa, México, 2007.
2. Tarjetas blancas con la leyenda: “Pamela por amor”.
3. Copias del escenario en forma de pergamino.
4. Hojas blancas o para reciclar.

5. Pizarrón.
6. Gis y/o plumón.
7. Televisión y Dvd.
8. Video del Nacimiento del teatro griego (consta de tres capítulos)

Ficha técnica:

Título Original: El nacimiento del teatro griego.

Duración: 7 MIN

Director: Roberto Jaimes Romo.

Producción: apoyada por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.

Categoría: Animación.

Idioma: Español.

Link: <http://www.culturaclasica.com/>

Sección: video. Página: 6.

9. Película: *Pamela: secretos de una pasión*.

Ficha técnica:

Título Original: Pamela por amor. Año de Producción: 2007,

Duración: 104 MIN

Director: Rodolfo Galindo Ubierna

Con: Sergio Bustamante, Carlos Cardán, Fabián Corres

Producción: México.

Categoría: Drama, Mexicana.

Idioma: Español.

A continuación se describe el plan de clase para *Edipo Rey* de Sófocles con el ABP.¹

¹ El plan de clase de *Edipo rey* esta diseñado para cuatro sesiones o clases. En cada planeación de esta secuencia se presentará la descripción de las actividades y el tiempo estimado para su realización.

SESIÓN 1. APERTURA DE EDIPO REY (1hora / 50minutos)

1. Presentación del teatro griego (10 minutos)

De acuerdo con el programa de estudios de la ENP, la unidad dedicada a las literaturas clásicas grecolatinas de la antigüedad inicia con las epopeyas homéricas (con paisajes de *La Ilíada* o *La Odisea*) seguida del género dramático, del cual es parte la tragedia de *Edipo rey*.

A pesar de que los alumnos pudieran tener cierta información de los griegos es imprescindible que el docente realice una presentación sobre el teatro griego con la finalidad de que observen y comprendan este género.

Esta presentación arranca con la transmisión de un video de animación mexicana titulado “El nacimiento del teatro griego” (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa Enciclomedia). Se seleccionó este video porque de forma breve y concisa presenta los orígenes del teatro griego. Consta de tres capítulos: el primero, trata sobre algunas características de los griegos y del dios Dionisio (2.33 min.); el segundo, habla sobre el poeta Tespis (2.24min.) y el tercero, acerca de la definición de la tragedia (2.05 min.).

2. Resolución de dudas sobre el vocabulario del video (15 minutos)

Tras la presentación del video, el docente pedirá al grupo que mencione las palabras que desconocen o que no quedaron claras; por ejemplo: las grandes dionisiacas, Dionisio, tragedia, entre otras. El docente escribirá en el pizarrón cada una de las palabras desconocidas, cuyo significado explicará conforme lo juzgue necesario.

Aclaradas las dudas de vocabulario, el profesor pedirá que la lectura de *Edipo rey* que se hará en casa concluya antes de la tercera sesión. Incluso escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

| |
|---|
| Sófocles. <i>Las siete tragedias</i> . Porrúa, México, 2007. Fecha: dd / mm. |
|---|

3. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

El profesor solicitará al grupo que formen equipos de cuatro o cinco alumnos. Deberá plantearles que para realizar la selección de compañeros, los equipos trabajarán durante las cuatro sesiones correspondientes a la enseñanza de *Edipo rey*, por tanto la evaluación será por equipos.

4. Asignación de roles y responsabilidades del equipo (10 minutos)

El profesor escribirá en el pizarrón los roles que cada uno de los alumnos dentro del equipo desempeñará y explicará sus respectivas funciones de forma clara y precisa. Los roles de los alumnos para trabajar adecuadamente con la técnica ABP son los siguientes:

- a) *Líder*. Su objetivo es lograr un alto rendimiento entre los compañeros del equipo. Es el encargado de la organización y de la comunicación del equipo.
- b) *Secretario*. Es el responsable de organizar la documentación generada por el equipo y tenerla lista en todo momento, con el fin de desarrollar las diferentes actividades que demanda la solución del problema.
- c) *Reportero*. Es la persona que toma nota de las actividades y aportaciones de cada uno de los miembros del equipo.
- d) *Abogado del diablo*. Es quien cuestiona críticamente el trabajo del equipo, algo especialmente importante cuando sus integrantes no pueden generar un número adecuado de hipótesis o propuestas de solución a un problema dado.
- e) *Vigilante del tiempo*. Su papel consiste en hacer una distribución eficiente del tiempo durante las sesiones de trabajo, fomentando la participación activa de los miembros del equipo y evitando la divagación. (Sola, 2005: 122).

Al terminar pedirá a los equipos que elijan de forma libre un cargo, pero se les aclarará que no podrán cambiar de éste durante las siguientes sesiones, ya que cada uno adquirió de forma voluntaria una responsabilidad específica.

5. Repartición del material (3 minutos)

El profesor repartirá el material necesario para que cada equipo empiece con las actividades. En este caso son:

- a) Una tarjeta blanca que dice:

PAMELA POR AMOR

- b) Un pergamino cerrado que contiene el escenario a trabajar.

El docente explicará al grupo que la tarjeta blanca con esa leyenda es una de las pistas para resolver el problema que se encuentra escrito en el pergamino cerrado.

6. Primera lectura del escenario: “La desesperación” (10 minutos)

El docente pedirá a los alumnos que abran el pergamino y leerá en voz alta su contenido. Asimismo, indicará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

LA DESESPERACIÓN

El próximo mes se llevará a cabo la clausura de curso de Irene, a la cual deben asistir los padres de familia, sin excepción alguna. A pesar de culminar sus estudios de secundaria con las mejores calificaciones, ella se encuentra muy afligida; parece no celebrar el reconocimiento que le tienen preparado en la fiesta de fin de año escolar.

Los profesores han notado en Irene un extraña actitud con los chicos durante las clases, por tal motivo la han llevado dos veces con la orientadora, sin saber a ciencia cierta el por qué de su comportamiento. Incluso se les ha informado a sus padres sobre la conducta de su hija, pero ninguno de ellos ha asistido a las citas propuestas por el área de orientación debido a que trabajan tiempo completo para mantener a sus cuatro hijos: Alejandro (cuatro años), Ulises (siete años), Elena (once años) e Irene (catorce años).

Sin embargo, cada vez es más notorio el desagrado e incomodidad que tiene Irene hacia sus compañeros; por eso prefiere trabajar estas últimas clases sola. Ayer la orientadora volvió a reunirse con ella. Le expresó su deseo de salirse de su casa porque ya no soporta las constantes agresiones de su padre, ni el amor ciego de su madre por el mismo. En ese momento, la orientadora se percató que posiblemente se trataba de violencia familiar, pero no sabía hasta qué punto eran ciertas sus conjeturas. Conforme transcurría el testimonio de Irene, la orientadora comprobó que se trataba de abuso físico y sexual del padre hacia Irene y Elena. Esto explicaba el comportamiento de Irene con el sexo opuesto y su deseo de liberarse de sus padres.

La orientadora ha determinado organizar una exposición sobre el abuso sexual y piensa que tu equipo, por ser uno de los más organizados puede realizar la investigación. Para ello, deberán presentar un escrito detallado de los aspectos históricos, sociales y culturales acerca del tema.

7. Indagación de conocimientos previos (20 minutos)

Antes de iniciar con la temática, el docente explorará los conocimientos previos de los alumnos a través de las siguientes preguntas, como una forma de conducirlos al tema de la tragedia de *Edipo rey*. Cada equipo deberá redactar sus respuestas en una hoja blanca.

- a) ¿Qué entienden por violación?
- b) ¿Cuáles tipos de violación conocen?
- c) Relatar si conocen algún tipo de violación.

8. Exposición de respuestas (20 minutos)

De acuerdo con el número de equipos, el docente elegirá dos equipos para contestar la primera pregunta y, así respectivamente con los otras dos. Cabe recordar que la participación de los alumnos está basada en el rol que eligieron desempeñar en sus respectivos equipos; es decir, no todos los miembros del equipo van a externar las respuestas sino sólo quien se adjudicó dicha responsabilidad, en este caso será el secretario. A su vez el docente, escribirá las palabras clave de cada una de las respuestas de los equipos con el propósito de identificar el tema.

DESARROLLO DE EDIPO REY

9. Lectura de la primera pista (20 minutos)

El profesor pedirá al vocero de cada equipo que lea la tarjeta:

PAMELA POR AMOR

El docente realizará de forma general ciertas preguntas que guíen a los equipos a la próxima pista. Cabe aclarar que éstas son algunas posibles interrogantes que puede realizar el docente, ya que va a depender de las respuestas que los alumnos expresen.

- ¿Qué les sugiere la frase?
- ¿Habla de amor?

¿De quién o hacia quién?

¿Creen que sea una canción?

¿O acaso es una novela o cuento que conocen?

Con las deducciones que realicen los alumnos se dará por terminada la sesión uno.

SESIÓN 2. DESARROLLO DE EDIPO REY (50 minutos)

1. Recapitulación de la clase anterior (10 minutos)

El docente pedirá de forma arbitraria a dos alumnos que funjan como abogados del diablo en los equipos que realicen un resumen de la clase anterior. El docente retomará las ideas expuestas para continuar con las pistas del escenario.

2. Guión de la película (5 minutos)

El profesor indicará que se va a proyectar la película: “Pamela por amor”, de la cual se les pedirá que en una hoja blanca por equipos realicen las siguientes actividades:

Instrucciones: Escribe las características personales, físicas y psicológicas de la protagonista. Redacta brevemente cuál consideras que es el tema de la película.

a) Características personales de la protagonista:

Nombre: Pamela.

Nacionalidad: mexicana.

Edad: 21 años.

Características físicas y psicológicas.

b) ¿Cuál es el tema de la película? El incesto.

3. Proyección de la película (35 minutos)

El docente proyectará un fragmento del video donde se muestra la relación incestuosa en una familia mexicana. Al finalizar, se les solicitará traer para la próxima clase el pergamino u (escenario) con el que trabajarán la siguiente sesión.



SINOPSIS

Víctor, un hombre de 45 años y Pamela, una joven de 21 años, se inventan una doble vida, para así permitirse vivir una pasión que los llevará a cruzar todos los límites y explorar sus fantasías. A lo largo de la película se da la impresión de que Pamela es simplemente una chica que juega a la vez que paulatinamente se va involucrando sentimentalmente con Víctor, sin embargo, casi al final de la película se devela que ellos tenían una relación amorosa previa que habían interrumpido y que además Víctor es el padre de Pamela.

SESIÓN 3. DESARROLLO DE EDIPO REY (1 hora / 50 minutos)

1. Discusión de equipos (8 minutos)

Los equipos discutirán las características del personaje central, así como la historia de la película de acuerdo con los roles establecidos por cada equipo.

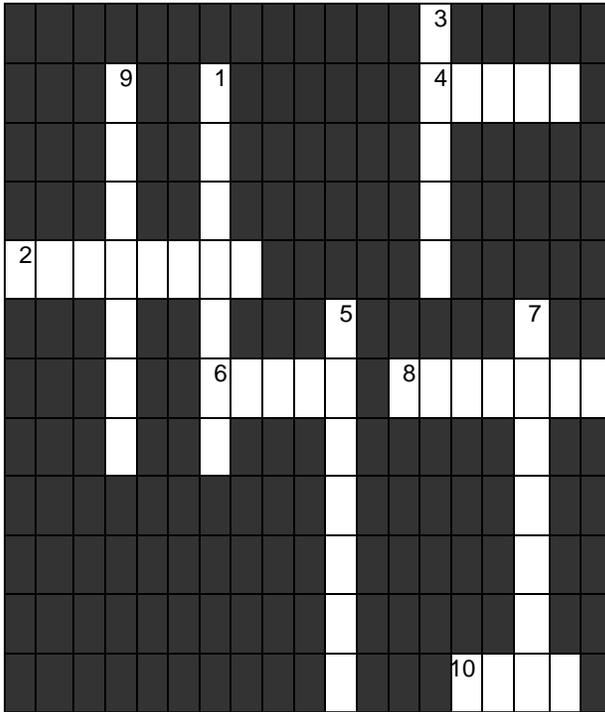
2. Exposición de equipos (15 minutos)

Los equipos conformados desde el inicio de la secuencia expondrán brevemente sus respuestas, mientras tanto el docente guiará las exposiciones con la finalidad de que puedan resolver el escenario con mayor facilidad.

3. Comprobación de la lectura individual de *Edipo rey* (10 minutos)

Con la finalidad de verificar que los alumnos realizaron la lectura de *Edipo rey* requerida desde el primer día de clase se les aplicará de manera individual el siguiente crucigrama referente a la obra.

Instrucciones: Ahora que ya leíste *Edipo rey* de Sófocles podrás poner a prueba tu capacidad lectora. Lee con atención las claves y escribe la palabra correspondiente en las casillas.



VERTICALES

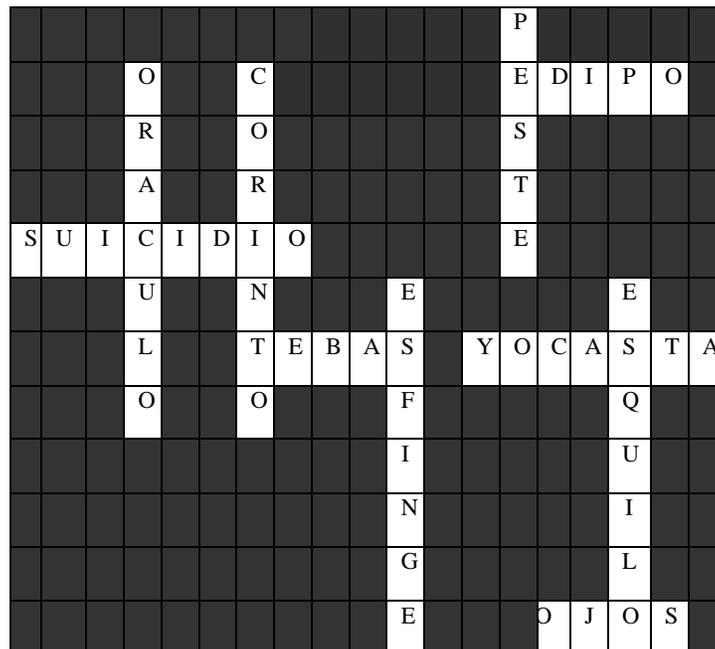
1. Los supuestos padres de Edipo son del reino de...
3. Enfermedad que azotó la ciudad.
5. Monstruo con rostro y pecho de mujer, patas y cola de león y alas de pájaro que aparece en la obra.
7. Autor de Edipo Rey.
9. Edipo supo del origen de la enfermedad que azotó la ciudad a través del...

HORIZONTALES

2. Acción que realiza la madre – esposa de Edipo.
4. ¿Quién es el asesino de Layo?
6. Ciudad del reino de Edipo.
8. Nombre de la madre – esposa de Edipo.
10. Parte del cuerpo que es castigada por Edipo.

4. Revisión del crucigrama. (15 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para corroborar el crucigrama. Las respuestas son las siguientes:



5. Segunda lectura del escenario: “La desesperación” (10 minutos)

Tras haber realizado un sondeo sobre la lectura de *Edipo rey*, así como las pistas que se han ido cubriendo a largo de las dos sesiones anteriores se les pedirá a los equipos volver a leer el pergamino para resolverlo.

6. Resolución del escenario: “La desesperación” (40 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) *Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.*

Para que los alumnos puedan llegar a comprender el escenario, primero se les preguntará si tienen dudas del vocabulario, en este caso, no hay palabras que les resulten desconocidas; sin embargo, es necesario corroborar que los alumnos no tengan dudas y así poder avanzar a la siguiente actividad.

b) *Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.*

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro de datos que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario. Este cuadro les ayudará a definir el problema.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) *Revisión del cuadro.*

El cuadro anterior es clave para identificar el problema planteado en el escenario, el docente supervisará por equipos el cuadro.

7. Relación de la tragedia de *Edipo rey* con el escenario “La desesperación” (20 minutos)

Una vez resultas las preguntas del planteamiento del problema (paso 6, inciso d) el profesor vinculará el escenario “La desesperación” con la tragedia de *Edipo rey* por medio de las siguientes pistas:

¿Podemos vincular el escenario “La desesperación” con la tragedia de *Edipo rey*? Si/No ¿Por qué?

¿Hay algún aspecto que se relacione?, ¿cuál?

¿Cuál es la problemática en *Edipo rey*?

¿Cuáles son los principales acontecimientos en el desarrollo de la tragedia?

Éstas son algunas de las pistas que el docente puede analizar con los alumnos, no obstante, con base en las respuestas del alumnado el profesor elaborará otras pistas siempre y cuando no se desvíen de los propósitos de la secuencia: el tema de la tragedia de *Edipo rey*.

8. Tarea para la próxima clase.

Después de analizar en forma conjunta el escenario “La desesperación” con *Edipo rey*, el docente pedirá de tarea por equipo un trabajo escrito y su exposición, para ello deberá tomar en cuenta los siguientes pasos:

a) Buscar por equipos información sobre el tema del escenario: el incesto, tanto en fuentes documentales (libros, revistas, enciclopedias, periódico) como electrónicos (Internet).

b) Analizar la información obtenida sobre el tema.

c) Relacionar la información obtenida con el análisis realizado en clase sobre *Edipo rey*.

Los requisitos para el trabajo escrito serán:

a) Contenido: introducción, desarrollo y conclusión.

b) Extensión: entre tres y cinco cuartillas.

c) Bibliografía.

- d) Presentación: hojas blancas, a máquina y/o computadora, Folder. La portada deberá llevar los siguientes datos: fecha, grupo, nombre de los integrantes de equipo, título del trabajo.

La exposición deberá cumplir con lo siguiente:

- a) Exposición: la realizarán sólo dos integrantes de equipos (líder y el reportero).
- b) Presentación: por rotafolios. Deberá incluir información sobre el incesto y su vinculación con la obra de *Edipo rey*.
- c) Tiempo: máximo 15 minutos, pero ello dependerá de número de grupos conformados desde el inicio de clase.
- d) Los expositores no deberán leer el tema.

SESIÓN 4. CIERRE EDIPO REY (50 minutos)

1. Exposición de equipos sobre el tema del escenario.

De acuerdo con los equipos establecidos, el profesor indicará el orden de las exposiciones y al final solicitará el trabajo escrito de los equipos sobre el tema tratado.

4.5.2. Presentación del escenario de *Electra* de Sófocles

Electra es otra tragedia reconocida de Sófocles. La obra narra los acontecimientos que siguieron a la muerte de Agamenón (padre de Electra y Orestes) como la usurpación del trono, la venganza de Orestes y las peripecias sufridas por Electra. El tema central del relato es la venganza y sus implicaciones sociales e individuales dentro de la obra.

La enseñanza de la tragedia de *Electra* se llevará a cabo en tres sesiones, de acuerdo con lo estipulado en el programa de estudios; dos sesiones de cincuenta minutos (50min) y una de hora cincuenta minutos (1hr:50min). Es decir, el número de horas a la semana para aplicación de la clase ABP será de tres horas como lo demanda el programa de estudios.

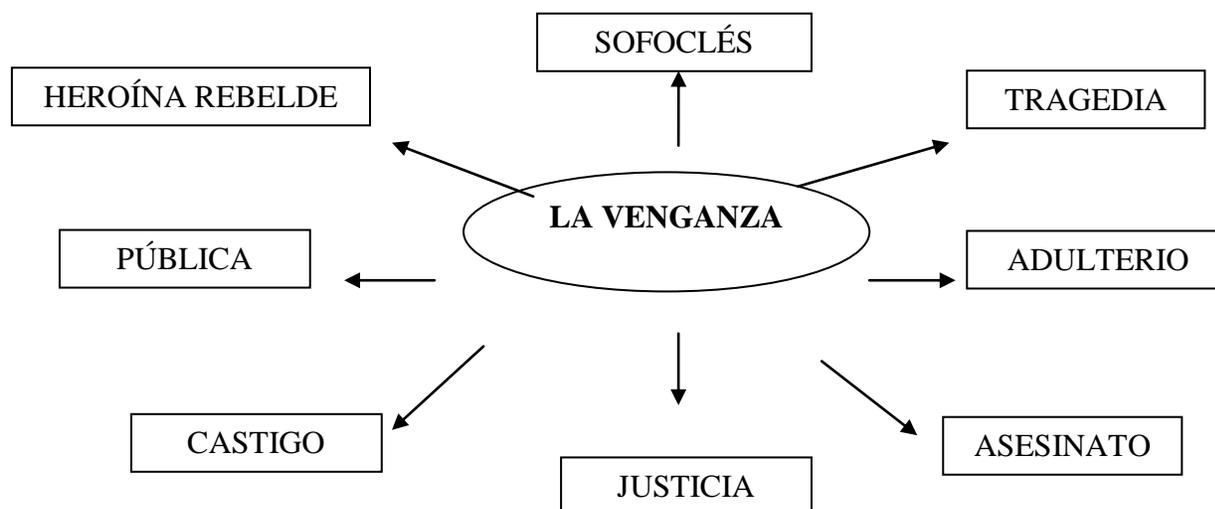
Asimismo, el profesor pedirá que la lectura de *Electra* que se hará en casa concluya antes de la segunda sesión. Incluso escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

| |
|---|
| Sófocles. <i>Las siete tragedias</i> . Porrúa, México, 2007. Fecha: dd/mm. |
|---|

El plan de clase para la enseñanza de *Electra* tiene el siguiente propósito:

Que el alumno realice la comprensión de lectura de la tragedia *Electra*.
A partir de ello, conozca el argumento de la tragedia; mediante el intercambio de ideas con sus compañeros realice una reflexión del tema de la tragedia: la venganza y vincule la tragedia a su vida cotidiana.

El instrumento utilizado para elaborar el propósito como la planeación en general de *Electra* fue a través del siguiente mapa conceptual. Éste permitió comprender los puntos centrales de la obra y así establecer los propósitos de la enseñanza de *Electra*.



Los recursos didácticos para llevar a cabo esta planeación son:

1. Libro: Sófocles. *Las siete tragedias*. Porrúa, México, 2007.
2. Fotocopias del escenario: "El examen".
3. Fotocopias de la letra de la canción: "Puedes contar conmigo".
4. Tres sobres media carta.
5. Grabadora.
6. Pizarrón.
7. Gis y/o plumón.
8. Hojas blancas.
9. CD titulado BARAKALDO D.F. (CD+DVD)
 - Intérprete: MAGO DE OZ
 - Formato: CD
 - Origen: Nacional
 - Año: 2008

A continuación se describe el plan de clase de *Electra* de Sófocles con el ABP.

SESIÓN 1. APERTURA DE ELECTRA (50 minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

En cada plan de clase el profesor solicitará la formación de equipos de cuatro o cinco alumnos según el número de alumnos por grupo. Los roles en los equipos de trabajo serán nuevos para que todos los integrantes de los equipos realicen los cinco roles de trabajo.

2. Asignación de roles y responsabilidades del equipo (10 minutos)

Por ser el segundo plan de clase, el profesor volverá a describir de forma breve los roles: líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo. Sin embargo, ahora el docente distribuirá los roles de acuerdo al desempeño de cada equipo de trabajo.

3. Repartición del material (3 minutos)

El profesor repartirá el material de trabajo para *Electra*. En este caso son: tres sobres cerrados etiquetados con dibujos (dos hermanos, una calavera y un foco) que contienen:

- a) El escenario o problema. 
- b) La historia de Caín y Abel (Génesis 4: 1-16) 
- c) La letra de la canción: Puedes contar conmigo. 

El docente indicará que el líder del equipo sea el responsable del material.

4. Primera lectura del escenario: “El examen” (5 minutos)

El docente pedirá a los alumnos que abran el sobre (escenario)  y leerá en voz alta su contenido. Indicará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

EL EXAMEN

Mi prima Ariadna no es una muchacha como las demás. Ariadna es una de esas mujeres que todo hombre desea encontrar: “una en un millón” -les decía continuamente a mis amigos. Una chica reservada, agradable y su trato correcto. Estaba educada a la antigua, acostumbrada a obedecer y respetar a sus mayores y a sus maestros además de cumplir con sus responsabilidades. Lo único que le interesa es salir de la preparatoria con buenas calificaciones para ingresar a la universidad.

Así como existe Ariadna hay quienes deciden disfrutar su juventud con cierta rebeldía, sin preocupaciones o tomar riesgos innecesarios, ese es el caso de Electra, hermana de Ariadna. Ambas son mis compañeras en la clase de Literatura Universal. Los tres primos aprobamos los primeros dos parciales con buenas calificaciones pero en este tercer periodo, mi prima Ariadna y Yo estamos nerviosos por la nueva evaluación. Electra y sus dos únicas amigas no comparten esa preocupación y sin razón aparente estaban alegres; sin embargo cuando les pregunte sobre el examen, sólo expresaron una palabra: “bien” pero el tono con el que respondieron mostraba apatía.

Llegó el día de la entrega de calificaciones. El grupo esperaba a la maestra. De repente entró la consejera azotando la puerta y diciendo con una voz enfurecida: “síntese, nadie sale del salón hasta que yo lo diga”.

Avanzó hacia la banca de Ariadna y le preguntó de dónde había sacado el examen de Literatura. Todavía asombrada por lo que acababa de oír se limitó a negarlo. Todos estamos confundidos, nadie podía creer que ella tuviera el examen, mucho menos Yo, porque todo un fin de semana me la pasé estudiando con ella en su casa.

Era muy extraño, así que me atreví a preguntarle cómo sabía que fue Ariadna y no alguien más.

La consejera explicó: “el día que se aplicó el examen recorrió los pasillos del edificio B, vio a varias chicas resolviendo al parecer una guía, ellas al verme cerraron sus cuadernos; lo que me causó sospecha. Al comparar sus notas advertí que se trataba del examen del tercer parcial de Literatura Universal. Y me confirmaron que la hermana de Electra los había fotocopiado. La misma Electra lo corroboró esta mañana en mi oficina.”

En el salón nadie sabía por que su propia hermana la había denunciado. Todos miraron con asombro a Ariadna, a la cual se le llenaron de los ojos de lágrimas. A pesar de que tenía todo en su contra imploró a la consejera que creyera en ella y dudara de quienes la habían acusado, porque ella sabía que no era capaz de realizar dicha falta. La explicación poco convenció a la consejera que había resuelto junto con el director la expulsión de la estudiante de la preparatoria.

Al ser mi prima, espero que tú me ayudes a descubrir el motivo que tuvo Electra para acusar a su hermana; una vez aclarada la situación tu equipo realizará un escrito donde argumenten a favor de Ariadna y se la envíen al director de la preparatoria para que no la expulsen de la escuela. Gracias, Jorge.

5. Indagación de conocimientos previos (10 minutos)

El docente explorará los conocimientos previos de los alumnos. Escribirá en el pizarrón el siguiente refrán:

“Ojo por ojo, diente por diente”.

Cada equipo responderá en una hoja blanca las siguientes preguntas:

- a) ¿A qué se refiere el refrán?
- b) ¿Cuándo o en qué circunstancias se utiliza?
- c) Da un ejemplo o vivencia de su uso.

6. Exposición de respuestas (15 minutos)

De acuerdo con el número de equipos, el docente elegirá tres equipos para contestar las dos preguntas y el último dará un ejemplo o vivencia. Incluso sólo tomará la palabra a quien se le encomendó dicho rol (secretario). Conforme las respuestas de los equipos, el docente retomará las ideas principales para realizar una síntesis de lo expuesto.

SESIÓN 2. DESARROLLO DE ELECTRA (1 hora / 50 minutos)

1. Lectura de la primera pista (10 minutos)

Cada equipo leerá el contenido del sobre:  que contiene la historia de Caín y Abel.

GÉNESIS 4

Génesis 4:1. Conoció Adán a su mujer Eva, la cual concibió y dio a luz a Caín, y dijo: -Por voluntad de Jehová he adquirido varón.

Génesis 4:2. Después dio a luz a su hermano Abel. Y Abel fue pastor de ovejas, y Caín fue labrador de la tierra.

Génesis 4:3. Y aconteció andando el tiempo, que Caín trajo del fruto de la tierra una ofrenda a Jehová.

Génesis 4:4. Y Abel trajo también de los primogénitos de sus ovejas, de lo más gordo de ellas. Y miró Jehová con agrado a Abel y a su ofrenda;

Génesis 4:5. Pero no miró con agrado a Caín y a la ofrenda suya. Y se ensañó Caín en gran manera, y decayó su semblante.

Génesis 4:6. Entonces Jehová dijo a Caín: -¿Por qué te has ensañado, y por qué ha decaído tu semblante?

Génesis 4:7. Si bien hicieras, ¿no serás enaltecido? y si no hicieras bien, el pecado está a la puerta; con todo esto, a ti será su deseo, y tú te enseñorearás de él.

Génesis 4:8. Y dijo Caín a su hermano Abel: -Salgamos al campo. Y aconteció que estando ellos en el campo, Caín se levantó contra su hermano Abel, y lo mató.

Génesis 4:9. Y Jehová dijo a Caín: -¿Dónde está Abel tu hermano? Y él respondió: -No sé. ¿Soy yo acaso guarda de mi hermano?

Génesis 4:10. Y él le dijo: ¿Qué has hecho? La voz de la sangre de tu hermano clama a mí desde la tierra.

Génesis 4:11. Ahora, pues, maldito seas tú de la tierra, que abrió su boca para recibir de tu mano la sangre de tu hermano.

Génesis 4:12. Cuando labres la tierra, no te volverá a dar su fuerza; errante y extranjero serás en la Tierra.

Génesis 4:13. Y dijo Caín a Jehová: Grande es mi castigo para ser soportado.

Génesis 4:14. He aquí me echas hoy de la Tierra, y de tu presencia me esconderé, y seré errante y extranjero en la Tierra; y sucederá que cualquiera que me hallare, me matará.

Génesis 4:15. Y le respondió Jehová: Ciertamente cualquiera que matare a Caín, siete veces será castigado. Entonces Jehová puso señal en Caín, para que no lo matase cualquiera que le hallara.

Génesis 4:16. Salió, pues, Caín de delante de Jehová, y habitó en tierra de Nod, al oriente de Edén.

Los equipos responderán a las siguientes preguntas en hojas blancas, como una forma de guiar a los alumnos a la problemática del escenario “El examen”.

¿Cuál fue el oficio de Caín?

¿A qué se dedicaba Abel?

¿Qué ofrecían Caín y Abel a Dios?

¿Por qué mató Caín a su hermano?

¿Qué significado tiene: “la voz de la sangre de tu hermano clama a mí desde la tierra”? (Gén 4,10).

¿Qué clama Abel a Jehová?

¿Cuál fue el castigo de Caín?

2. Exposición de respuestas (10 minutos)

A cada equipo se le solicitará la respuesta de una pregunta. No obstante, si al equipo le faltó agregar información o están en desacuerdo con lo expuesto podrán manifestar sus inquietudes y colaborar para ampliar o modificar la respuesta.

3. Lectura de la segunda pista (10 minutos)

Cada equipo abrirá el sobre:  que contiene una hoja color gris con la letra de la canción: “Puedes contar conmigo” del Mago de Oz. El profesor reproducirá el CD. La canción nos indica en cierta forma el tema a tratar: la venganza.

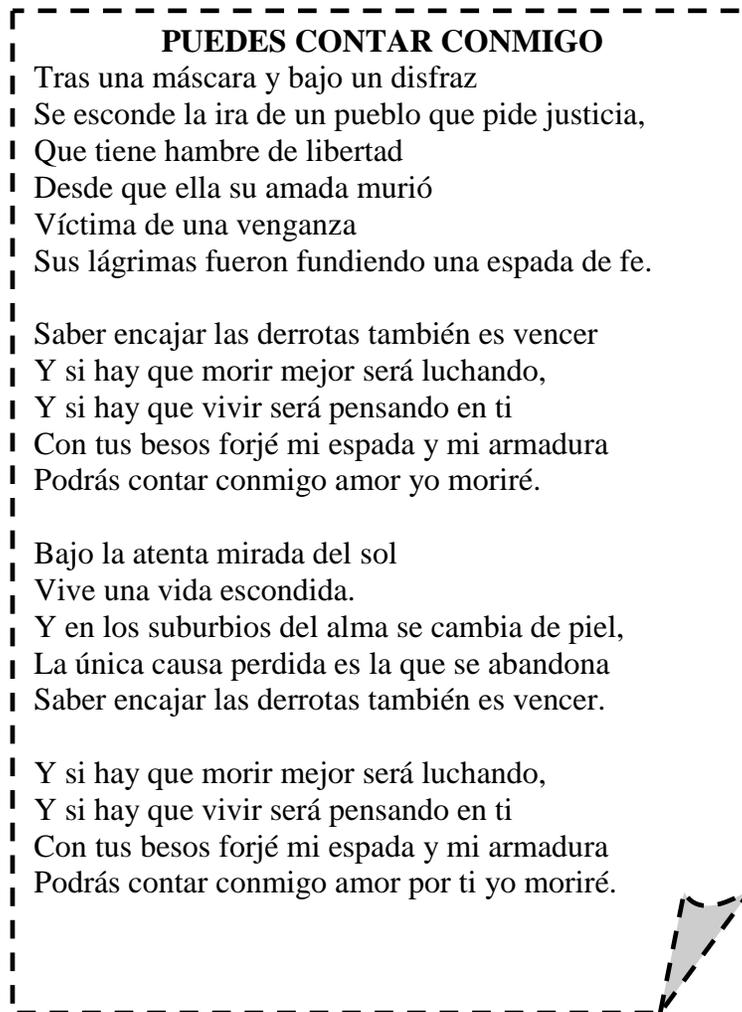
PUEDES CONTAR CONMIGO

Tras una máscara y bajo un disfraz
Se esconde la ira de un pueblo que pide justicia,
Que tiene hambre de libertad
Desde que ella su amada murió
Víctima de una venganza
Sus lágrimas fueron fundiendo una espada de fe.

Saber encajar las derrotas también es vencer
Y si hay que morir mejor será luchando,
Y si hay que vivir será pensando en ti
Con tus besos forjé mi espada y mi armadura
Podrás contar conmigo amor yo moriré.

Bajo la atenta mirada del sol
Vive una vida escondida.
Y en los suburbios del alma se cambia de piel,
La única causa perdida es la que se abandona
Saber encajar las derrotas también es vencer.

Y si hay que morir mejor será luchando,
Y si hay que vivir será pensando en ti
Con tus besos forjé mi espada y mi armadura
Podrás contar conmigo amor por ti yo moriré.



Al finalizar la reproducción de la canción, el docente solicitará por escrito a los equipos una reflexión sobre su contenido. Incluso, si los alumnos no están seguros de lo se trata, repetirá la canción para continuar con las actividades.

4. Relación de pistas (15 minutos)

Los equipos relacionarán la historia de Caín y Abel con la canción del Mago de Oz con base en las siguientes preguntas:

¿Existe una relación entre la historia de Caín y Abel?

Si / No, ¿por qué?

¿Cuál sería esa relación?

Como mencionamos anteriormente, éstas son algunas interrogantes que tienen como propósito relacionar las pistas con el escenario, sin embargo pueden sufrir modificaciones de acuerdo con las respuestas de los equipos.

5. Comprobación de la lectura de *Electra* (10 minutos)

Para verificar que los alumnos realizaron la lectura de *Electra*, los equipos se desintegrarán y formarán parejas. Cada alumno realizará dos preguntas a su compañero(a) a cerca de la obra de Sófocles, sus respuestas serán anotadas en una hoja blanca con sus respectivos nombres.

6. Revisión de la actividad (10 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para revisar las preguntas y respuestas de las parejas. Conforme se presenten las dudas el propio profesor las aclarará. Después de esta actividad, los alumnos volverán a conformar sus equipos de trabajo.

7. Segunda lectura del escenario: “El examen” (5 minutos)

Tras haber realizado un sondeo sobre la lectura de *Electra*, así como las pistas que se han ido cubriendo a largo de la sesión anterior, se les pedirá a los equipos volver a leer el contenido del sobre .

8. Resolución del escenario: “El examen” (30 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario

El docente preguntará a los equipos si tienen dudas sobre el vocabulario, en este caso, no hay palabras que les resulten desconocidas; sin embargo, es necesario que los alumnos no tengan ninguna duda para comprender el escenario.

b) *Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.*

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro de datos que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en el escenario; el cual les ayudará a definir el problema.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) *Revisión del cuadro.*

El docente supervisará por equipos el cuadro para delimitar el problema real.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|--|---|
| <p>Ariadna es una chica reservada, educada, agradable, respeta a sus mayores y/o maestros, responsable.</p> <p>Electra es hermana de Ariadna.</p> <p>Asisten juntas a la clase de Literatura Universal.</p> <p>Ariadna y Jorge (su primo) están preocupados por el parcial de la materia.</p> <p>Electra y sus dos únicas amigas están alegres.</p> <p>La consejera se enfureció porque alguien había fotocopiado el examen.</p> <p>La consejera interrogó a Ariadna.</p> <p>Ariadna negó dicha acusación.</p> <p>Electra, hermana de Ariadna la denunció con la consejera.</p> <p>Ariadna suplicó a la consejera de ser inocente.</p> <p>La consejera y el director la expulsarían de la escuela.</p> <p>Jorge (primo de Ariadna) pide ayuda.</p> | <p>Las características de Electra, hermana de Ariadna.</p> <p>El motivo de Electra para acusar a su hermana de tener el examen de Literatura universal.</p> |

d) *Planteamiento del problema.*

Para identificar el problema el docente pedirá por equipos un recuento de las pistas, éstas fueron:

- Historia de Caín y Abel (Génesis 4: 1-16).
- La canción: “Puedes contar conmigo”.

No obstante, el docente realizará algunas preguntas que guiarán a los equipos a identificar el problema real de *Electra*: la venganza por el asesinato de su padre a manos del amante de su madre.

9. Relación de la tragedia de *Electra* con el escenario: “El examen” (15 minutos)

El docente a través de algunas preguntas relacionará a la tragedia de *Electra* con el escenario “El examen”.

¿Podemos vincular el escenario con la tragedia de Electra?

Si/No, ¿por qué?

¿Hay algún aspecto que se relacione?, ¿cuál?

¿Cuál es la problemática en Electra?, ¿cómo lo sabemos?

¿Cuál es la solución al problema?

Éstas son algunas interrogantes que el docente puede analizar con los alumnos, no obstante, con base en las respuestas del alumnado el profesor elaborará otras, siempre y cuando no se desvíen de los propósitos de la secuencia. Con ello se da por terminada la sesión dos.

SESIÓN 3. CIERRE DE ELECTRA (50 minutos)

1. Elaboración de un escrito: carta (25 minutos)

Después de analizar en forma conjunta las preguntas de la sesión anterior, el docente pedirá a los equipos realizar la actividad del escenario: elaborar un escrito donde argumenten a favor de Ariadna para que no la expulsen de la preparatoria.

La carta debe tener los siguientes:

a) Elementos:

- Lugar y fecha.
- Destinatario: director de la preparatoria.
- Texto: asunto de la carta (argumentación).
- Despedida.
- Firma. Nombre de los integrantes del equipo.

b) Estructura:

- Introducción: explicar brevemente el motivo de la carta.
- Desarrollo: presentar la información (argumentos) de forma clara y precisa.
- Conclusión: resumir el asunto.

2. Exposición de equipos (20 minutos)

Como parte de la evaluación, los equipos expondrán sus cartas.

La exposición será de cinco minutos; el vocero de cada equipo leerá su carta. Al finalizar las exposiciones, las cartas serán entregadas al docente. Con esta actividad se termina la propuesta de la tragedia de *Electra*.

4.5.3. Presentación del escenario de *Medea* de Eurípides

Medea es una de las tragedias más reconocidas de Eurípides. Fue representada en el 431, fecha del comienzo de la guerra del Peloponeso. En ella, Medea es la protagonista de la obra que comete infanticidio.

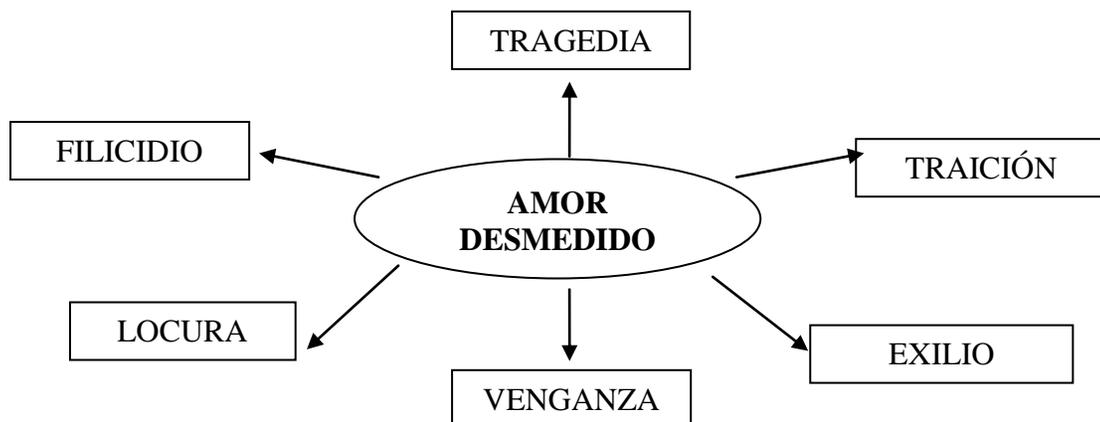
La enseñanza de la tragedia de *Medea* se llevará a cabo en cuatro sesiones: una sesión de una hora cincuenta minutos (1hr:50min) y tres de cincuenta minutos (50min). Asimismo, el profesor pedirá que la lectura de *Medea* que se hará en casa concluya antes de la segunda sesión. De hecho, escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

Eurípides. *Las diecinueve tragedias*. Porrúa, México, 2006.
Fecha: dd/mm.

El plan de clase para la enseñanza de *Medea* tiene los siguientes propósitos:

- Que el alumno conozca la tragedia de Eurípides.
- Que por medio del argumento de la película “Los motivos de luz” los alumnos se acerquen a la literatura griega.
- Que los alumnos se integren como equipo y mediante el intercambio de ideas lleguen a definir el argumento de *Medea*.

El instrumento utilizado para elaborar el propósito como la planeación en general de *Medea* fue a través del siguiente mapa conceptual. Éste permitió comprender los puntos centrales de la obra y así establecer los propósitos de la enseñanza de *Medea*.



Los recursos didácticos para llevar a cabo esta planeación son:

1. Libro: Eurípides. *Las diecinueve tragedias*. Porrúa, México, 2006.
2. Fotocopias del escenario.
3. Cartulinas.
4. Recortes de periódico (noticias).
5. Pizarrón.
6. Gis y/o plumón.
7. Hojas blancas.
8. Televisión y Dvd.
9. Película: Los motivos de luz.

Ficha técnica

Título Original: Los motivos de luz.

Año de Producción: 1985.

Duración: 96 min.

Director: Felipe Cazals.

Con: Patricia Reyes Spíndola (Luz), Alonso Echánove (Sebastián), Ana Ofelia Murguía (suegra de Luz), Delia Casanova (doctora Rebollar), José Ángel García, Carlos Cardán, Adriana Rojo.

Producción: Chimalistac Postproducción, S. A.

Categoría: Drama social.

A continuación se describe el plan de clase ABP para *Medea* de Sófocles.

SESIÓN 1. APERTURA DE MEDEA (50 minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

El profesor solicitará la formación de equipos de cuatro cinco alumnos según el número de alumnos por grupo. La agrupación de alumnos será por un mismo rol, es decir, aquellos alumnos que fungieron como abogados del diablo en la planeación de *Edipo rey*, integrarán un equipo y así respectivamente; esta forma de integración de equipo tiene como propósito no sólo desempeñar una función diferente sino integrar a aquellos alumnos que están relegados o apartados del grupo con sus compañeros.

2. Asignación de roles y responsabilidades del equipo (5 minutos)

De la misma forma, el profesor volverá a describir de forma breve los roles: líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo. Conformados los equipos los alumnos adquirirán de forma libre su rol dentro de su equipo.

3. Primera lectura del escenario: “Crimen familiar” (8 minutos)

El docente repartirá a cada grupo un folder rotulado: “Expediente 2009-Crimen” y leerá en voz alta su contenido. Apuntará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

CRIMEN FAMILIAR

Guillermo Pérez, el fiscal de Homicidios de la Procuraduría capitalina, se encontraba en su departamento cenando placidamente en compañía de sus dos hijos y su mujer, cuando inesperadamente sonó su celular nuevo, su esposa al oírlo mostró cierta molestia en su rostro porque siempre que lo llamaban del trabajo salía presuroso al lugar indicado. En la línea se escuchó una voz seria y ronca, era Martínez, el comandante de la policía. Martínez le explicó que habían recibido un comunicado a la dependencia de un posible crimen. Por tal motivo le pidió al fiscal que se dirigiera al lugar de los hechos. Pérez finalizó la llamada con una cara preocupada y se despidió de su familia. En el trayecto, no podía apartar su mente del hecho, continuamente se preguntaba si se trataría de un asesinato o una fechoría o quizás algo más grave que requería su presencia, lo extraño del caso es que no había detalles. Ello le provocaba inquietud y miedo de saberlo.

Al llegar, saludó con amabilidad al comandante Martínez. El equipo de Martínez le informó que había dos niños muertos, uno en la sala y otro en una recámara, pero no podían identificar los cuerpos hasta que llegaron los peritos para realizar la investigación del lamentable crimen. Ambos estaban impacientes por conocer más datos sobre el hecho, así que buscaron a los vecinos para saber de la familia, sin éxito alguno regresaron al departamento.

Después de quince minutos de espera, el fiscal no perdió tiempo en saludar a los peritos y entraron al departamento. Lo primero que encontraron en la sala fue la proyección de una película titulada: “Los motivos de luz”.

En la mesa de centro se encontraban varios periódicos de meses anteriores. Ninguno imaginaba la relación que podía tener con los sucesos; sin embargo, los peritos les explicaron que todo lo que hay en el departamento conlleva una explicación del crimen.

Al revisar los periódicos, Martínez observó que los periódicos no estaban completos sólo tenían algunas secciones y al parecer había notas resaltadas de color rojo. Una de las notas decía: “...para vengarse de su marido”.

Al leer el titular de la noticia inmediatamente, los peritos decidieron entrar a la otra escena del crimen: la recámara, quizás encontrarían ahí más indicios sobre el caso. El fiscal Pérez encontró trozos de una foto. Al unirlos se percató que era la familia: dos niños, un hombre de aproximadamente 40 años y una mujer de 35 años. Siguieron rastreando el cuarto. El comandante Martínez encontró debajo de la cama más fotos, ahora eran del padre con dos personas del sexo opuesto, una era su mujer y la otra una desconocida.

Había pasado una hora cuando se escucharon continuos lamentos que llamó la atención de todos. Al regresar a la sala, estaba el padre abrazando a su hijo. Ahora todos se preguntaban por la madre. El fiscal y el comandante iniciaron el interrogatorio pero sin éxito alguno.

Durante varias semanas siguieron las pistas encontradas en el lugar del crimen pero no resolvieron el caso, así que tú y tu equipo pueden ayudar al fiscal Pérez a revelar el móvil del crimen. La fiscalía de la Procuraduría capitalina está dispuesta a dar reconocimiento público a los estudiantes que esclarezcan este caso.

4. Visualización de la primera pista (10 minutos)

El docente colocará en el pizarrón una cartulina con el titular de una nota informativa.

**ASESINA UNA BRASILEÑA A SU BEBÉ PARA
VENGARSE DEL MARIDO**

Inmediatamente, el docente realizará ciertas preguntas para conocer la temática de la noticia, ya que siempre el titular o cabeza es una síntesis del contenido de la misma.

¿Es parte de un libro, revista o periódico?

¿Es una noticia?

¿Cómo saben que es una noticia?

¿De qué se puede tratar?

Cabe recordar que la participación de los alumnos forma parte de su evaluación formativa, por tanto el docente deberá estar pendiente de las participaciones.

5. Repartición del material (2 minutos)

El profesor repartirá la noticia completa del titular anterior a cada equipo para corroborar sus deducciones.

El Siglo de Torreón.

08 de septiembre de 2003.

Asesina una brasileña a su bebé para vengarse del marido

BRASILIA, BRASIL, (SUN-AEE).- Una mujer brasileña apuñaló y degolló a su bebé para vengarse del marido, con el que tuvo una discusión pocos minutos antes, informaron ayer fuentes policiales.

El filicidio ocurrió anoche en la pequeña ciudad de Peruíbe, en el estado de Sao Paulo, según los investigadores citados por la agencia de noticias Estado.

La mujer, identificada como Renata Pereira da Silva, de 21 años, presuntamente sufrió una crisis nerviosa tras una discusión conyugal; con un cuchillo de cocina, apuñaló a su hija de un año en la barriga.

Como la menor comenzó a llorar, lo que llamó la atención de los vecinos, la filicida decidió cortarle la garganta con el mismo cuchillo, todo frente a su otro hijo, de tres años.

El padre de la menor dijo a la policía que no pudo impedir el homicidio debido a que, tras la discusión, salió de casa para caminar un poco y tranquilizarse.

La policía llegó a la residencia en donde ocurrió el crimen, alertada por los vecinos, y encontró a la homicida sentada en el piso de la cocina y llorando.

Al ser interrogada sobre lo que había ocurrido, apenas señaló hacia una bolsa plástica en la que estaba el cuerpo de la menor y que había escondido debajo del lava platos.

La mujer fue arrestada y conducida al Instituto de Medicina Legal, en donde se constató que no había actuado bajo el efecto de drogas o alcohol.

En su confesión a la policía, la mujer dijo que tan sólo pretendía vengarse del marido.

6. Análisis de la noticia por equipo (20 minutos)

El docente escribirá en el pizarrón un cuadro sinóptico sobre los elementos que integran cualquier hecho noticioso y explicará brevemente su contenido para realizar la siguiente actividad.

Preguntas básicas:

¿Quién? Los sujetos que aparecen en la noticia. (Instituciones, asociaciones, gobiernos que protagonizan la acción).

¿Qué? Implica los acontecimientos (hecho).

¿Cómo? Forma en que ocurrió el hecho (circunstancias).

¿Cuándo? Sitúa la acción en un tiempo.

¿Dónde? Delimita el lugar de los hechos.

¿Por qué? / ¿Para qué? Explica las razones de que se den los hechos (finalidad o causa).

El profesor solicitará a los equipos analizar la noticia: “Asesina mujer brasileña a su bebé para vengarse de su marido” mediante el cuadro sinóptico.

| | | |
|--|-----------|---|
| Noticia: “Asesina mujer Brasileña a su Bebe...”. | ¿Quién? | Mujer brasileña llamada Renata Pereira da Silva, de 21 años. |
| | ¿Qué? | Asesino a su bebé (de un año). |
| | ¿Cómo? | Con un cuchillo de cocina la apuñaló en la barriga; luego le corto la garganta. |
| | ¿Cuándo? | Anoche (07 septiembre de 2003). |
| | ¿Dónde? | En la pequeña ciudad de Peruíbe, en el estado de Sao Paulo. |
| | ¿Por qué? | Pretendía vengarse de su marido. |

SESIÓN 2. DESARROLLO DE MEDEA (50 minutos)

1. Guión de la película (5 minutos)

El profesor proyectará la película: “Los motivos de luz” y les pedirá a los equipos describir en una hoja blanca lo siguiente:

- Características personales de los protagonistas: Luz y Sebastián.
- Describir el contexto u ambiente de la película.
- ¿Cuál es el tema de la película? El amor desmedido por un ser.

2. Proyección de la película (50 minutos)

El docente presentará un fragmento de la película que muestra los motivos del filicidio. Al terminar la proyección de la película les recordará que la lectura de *Medea* será para la próxima sesión.

| | |
|---|---|
|  | <p style="text-align: center;">SINOPSIS</p> <p>Luz, antigua empleada doméstica, es acusada de haber asesinado a sus cuatro hijos. En la cárcel, al revivir momentos de su vida, ella no recuerda nada de lo que se le acusa; a su abogada defensora le dice que los hechos ocurrieron después de una violenta disputa con Sebastián, su amante y padre de tres de los infantes, sospechando que su suegra, practicante de la brujería, la hizo beber una poción para obligarla a matar a sus hijos. En un caso que mezcla sexualidad desbordada con religiosidad férrea, la defensora de Luz deberá desentrañar los verdaderos motivos del múltiple filicidio.</p> |
|---|---|

SESIÓN 3. DESARROLLO DE MEDEA (1 hora/ 50 minutos)

1. Discusión de equipos (10 minutos)

Los equipos discutirán las características de los personajes centrales, la descripción del contexto u ambiente y la temática de la película.

2. Exposición de equipos (15 minutos)

Los equipos expondrán brevemente los puntos anteriores, mientras tanto, el docente guiará las exposiciones con la finalidad de que puedan resolver el problema que presenta el escenario “Crimen familiar” con mayor facilidad.

3. Comprobación de la lectura individual de *Medea* (10 minutos)

El docente les solicitará a los alumnos que escriban en una hoja blanca las características de los personajes centrales de la obra: Medea y Jason, por medio del siguiente cuadro de información como una manera de confirmar que realizaron la lectura de *Medea*.

CUADRO SINÓPTICO MEDEA (EURÍPIDES)

| <i>PERSONAJE</i> | <i>CARACTERÍSTICAS</i> |
|------------------|------------------------|
| MEDEA | |
| JASON | |

4. Revisión de la actividad (10 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para revisar el cuadro; conforme se vayan exponiendo las características de los personajes el docente las escribirá en el pizarrón.

| <i>PERSONAJE</i> | <i>CARACTERÍSTICAS</i> |
|------------------|--|
| MEDEA | Formidable, sabia, fuerte, hábil, luchadora por ello es amada por unos, pero respetada y temida por todos. |
| JASON | Traicionero, ambicioso, infiel, egoísta. |

5. Segunda lectura del escenario “Crimen familiar” (10 minutos)

Luego del sondeo sobre la lectura de *Medea*, se les pedirá a los equipos volver a leer el contenido del “Expediente 2009-Crimen”.

6. Resolución del escenario: “Crimen familiar” (40 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.

El docente les preguntará de forma general si tiene dudas sobre el vocabulario del escenario; en caso de palabras desconocidas el docente las explicará, antes de pasar a la siguiente actividad.

b) Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro de datos que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) *Revisión del cuadro.*

El docente llenará el cuadro de acuerdo con las ideas que proporcionen los equipos. Por tanto, debe escuchar cuidadosamente todas las participaciones y seleccionar las ideas principales para escribirlas en el pizarrón.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---|---|
| Guillermo Pérez, fiscal de homicidios, tiene una familia (esposa y dos hijos). El comandante de la policía, Martínez, solicitó la ayuda del fiscal para averiguar sobre un posible asesinato. El fiscal tiene que esclarecer un crimen. En la escena del crimen había dos niños muertos (uno en la sala y otro en la recámara). Encontraron: una película titulada “los motivos de Luz”, varios periódicos con notas resaltadas, trozos de una foto (familia). El padre lamentaba los hechos. | Dónde estaba la madre de los niños. El móvil del crimen. |

d) *Planteamiento del problema.*

Para delimitar el problema, el docente pedirá por equipo un recuento de las pistas, éstas fueron:

- Noticia: “Asesina una brasileña a su bebé para vengarse de su marido”.
- La película: “Los motivos de Luz”.

Asimismo, el docente realizará algunas preguntas que guiarán a los equipos a identificar el problema real de *Medea*: el amor desmedido por una persona.

¿Cuál fue el motivo de la brasileña para matar a su bebé?

¿Es parecido o diferente a la protagonista de la película (Luz)?, ¿por qué?

Entonces ¿cuál fue el motivo de *Medea* para matar a sus hijos?

¿Cómo se le llama a la acción realizada en los tres casos?

7. Relación de la tragedia de *Medea* con el escenario “Crimen familiar”

(15 minutos)

El propósito del docente es vincular las pistas, el escenario y la tragedia de *Medea*, para ello realizará las siguientes preguntas abiertas:

¿Existe una relación entre la noticia y el escenario?, ¿cuál?

¿Ahora podemos saber quién es el asesino(a) de los niños que menciona el expediente 2009-crimen?

¿La madre de los niños?, ¿están seguros de ello?

Entonces si fue la madre ¿Por qué mató a sus hijos?, ¿cuál fue el móvil?

Ahora bien ¿podemos vincular el escenario con la tragedia de *Medea*?

Si/No, ¿por qué?

¿Hay algún aspecto que se relacione? Si/No, ¿cuál?

¿Cuál es la problemática en *Medea*?, ¿cómo lo sabemos?

¿Cuál fue el móvil de *Medea* para matar a sus hijos?

Con ello se da por terminada la sesión tres.

SESIÓN 4. CIERRE DE MEDEA (50minutos)

1. Elaboración del informe por equipos (25 minutos)

El docente pedirá a los equipos que realicen un informe dirigido al fiscal Pérez, donde expongan detalladamente cómo encontraron el culpable de asesinato del expediente 2009-crimen. El informe debe tener las siguientes características:

- Sea claro y limpio.
- Ideas coherentes.
- Sea directo, evitar los rodeos.
- Sea razonado.
- Uso correcto de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, etc.

2. Exposición de equipos (20 minutos)

Las exposiciones tendrán como máximo cinco minutos. En este caso, el vocero será quien leerá y entregará el informe de su equipo. En suma, con esta actividad se termina la planeación de la tragedia de *Medea*.

4.5.4. Presentación del escenario de *Ifigenia de Áulide* de Eurípides

Ifigenia de Áulide datada en el año 409 a. C. y representada en 406 a. C., con posterioridad a la muerte de su autor: Eurípides. El drama toma parte de los episodios histórico-legendarios de la guerra de Troya. Áulide que es la antigua ciudad y puerto de Grecia, en la Beocia, de donde partió la flota griega rumbo a Troya. El fondo de la tragedia es el [sacrificio](#) de Ifigenia.

La enseñanza de la tragedia de *Ifigenia de Áulide* se llevará a cabo en cuatro sesiones; dos sesiones de cincuenta minutos (50min) y dos de hora cincuenta minutos (1hr:50min).

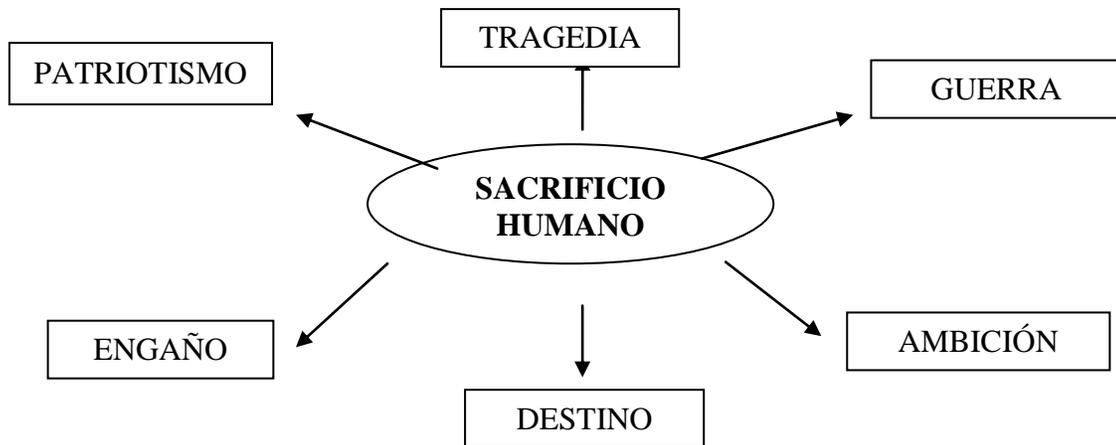
Desde el inicio de la primera sesión de trabajo, el profesor pedirá que la lectura de *Ifigenia de Áulide* que se hará en casa concluya antes de la segunda sesión. Además, escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

| |
|---|
| Eurípides. <i>Las diecinueve tragedias</i> . Porrúa, México, 2006. Fecha: dd/mm. |
|---|

El plan de clase para la enseñanza de *Ifigenia de Áulide* tiene los siguientes propósitos:

- Que el alumno conozca el argumento de la tragedia *Ifigenia de Áulide*.
- Que por medio de artículos sobre las mujeres indígenas se acerquen al tema de la tragedia.
- Que los alumnos se integren en equipos y presenten una exposición referente al tema de la tragedia.

El instrumento utilizado para elaborar los propósitos y así elaborar una planeación de *Ifigenia de Áulide* fue a través del siguiente mapa conceptual.



Los recursos didácticos para llevar a cabo esta planeación son:

1. Libro: Eurípides. *Las diecinueve tragedias*. Porrúa, México, 2006.
2. Fotocopias del escenario: "Apoyo o sacrificio".
3. Fotocopias de noticias: "Venden" a mujeres indígenas en Hidalgo", "Por 3 mil pesos venden mujeres indígenas en Chiapas".
4. Pizarrón.
5. Gis y/o plumón.
6. Hojas blancas.
7. Televisión y Dvd.
8. Película: *Ifigenia (Iphigenia)*.

Ficha técnica:

Título Original: *Iphigenia*.

Año de Producción: 1976.

Duración: 127 min.

Director: Michael Cacoyannis.

Con: Irene Papas (Clitemnestra), Costa Kazakos (Agamenón), Costa Carras (Menelao), Tatiana Papamoskou (Ifigenia), Christos Tsangas (Ulises), Panos Michalopoulos (Aquiles), Christos Tsangas (Odiseo).

Producción: Yannoulla Wakefield.

A continuación se describe el plan de clase ABP clase para la enseñanza de la tragedia de Eurípides: *Ifigenia de Áulide*.

SESIÓN 1. APERTURA DE IFIEGENIA DE ÁULIDE (1 hora / 50 minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

El profesor solicitará la formación de equipos de cuatro cinco alumnos, según el número de alumnos por grupo. El docente deberá alternar los roles de los alumnos en cada planeación. Ahora, los equipos se conformarán de la siguiente manera: aquellos que alumnos que fungieron como líderes de equipos integrarán un equipo y así respectivamente (secretarios con secretarios, etc.).

2. Asignación de roles (5 minutos)

Establecidos los equipos, el profesor elegirá a su líder y éste a su vez tendrá el privilegio de designar los roles de su equipo a fin de que también el líder empiece su función con responsabilidad.

3. Primera lectura del escenario: “Apoyo o sacrificio”. (10 minutos)

El docente repartirá a cada equipo el escenario y leerá en voz alta su contenido. Apuntará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

APOYO O SACRIFICIO

En pleno siglo XXI encontramos a mujeres como Ofelia y Alexandra que tratan de disfrutar su adolescencia; sin embargo, su vida es muy distinta a la nuestra. Ellas de tan solo 13 y 15 años de edad viven en el municipio de Cochoapa el Grande, Guerrero, con sus padres. Cada una trata de ayudar a su familia pero saben que algún día llegará el momento en el que requieran de su apoyo incondicional.

Hace una semana la familia de Alexandra le ha dado la noticia que contraerá nupcias con un señor de más de treinta años edad, sin más detalles le pidió que no se rehúse al compromiso por el bienestar de ella y de toda la familia. Asimismo, le explicó que el matrimonio era para toda vida por tanto la idea de una posible separación era nula, a menos que el esposo la devuelva por incumplimiento de sus deberes. Además debía estar consciente que si decidiera dejar su hogar no sería aceptada en la casa o en dado caso la admitirían de mala gana; y lo más inquietante es que perderían todo lo que obtendrían con el casamiento.

Su amiga Ofelia al enterarse de ese matrimonio e indignada por lo que la familia le estaba exigiendo le expresó enfurecida: “nuestros padres piensan que somos niñas indígenas que no valemos, no sabemos pensar, ni trabajar ni cómo vivir nuestra vida. Abusan de nuestra decisión pero en realidad sí podemos decidir sobre nuestra vida”.

Alexandra trata de comprender las palabras de Ofelia, pero está consciente que es una decisión que podría mejorar las condiciones de vida de su familia; aún así ella quisiera poder decidir sobre su vida y casarse con la persona amada pero no sabe qué hacer: ¿apoyar a su familia o sacrificar su vida?

Tú junto con tu equipo son integrantes del Instituto de Estudios Indígenas, en quince días visitarán la comunidad donde vive Alexandra. Piensa cómo podrías ayudar a Alejandra y elabora una propuesta a favor de los derechos de las mujeres indígenas en nuestro país.

4. Indagación de conocimientos previos (10 minutos)

Antes de iniciar con la temática, el docente explorará los conocimientos previos de los alumnos ya que los alumnos aprenden de forma significativa a partir de lo que saben, imaginan, piensan e incluso crean. Así pues, cada equipo responderá en una hoja blanca las siguientes preguntas abiertas.

- a) ¿Qué entienden por la palabra sacrificio?
- b) ¿Han hecho algún sacrificio por algo o alguien?
- c) ¿Cuál es el sacrificio realizado?

5. Exposición de respuestas (15 minutos)

De acuerdo con el número de equipos, el docente elegirá a tres abogados del diablo para contestar una de las preguntas, en el caso que falte la participación de un equipo, éste realizará una síntesis de lo expuesto, si no el docente la realizará.

DESARROLLO DE IFIGENIA DE ÁULIDE

6. Repartición del material (5 minutos)

El profesor repartirá dos noticias a cada equipo. Éstas serán las pistas que el docente dará con miras de resolver el escenario. Las noticias son:

- a) “Venden” a mujeres indígenas en Hidalgo.

| | |
|---|---|
| <small>INFORMACIÓN CON VALOR</small> VANGUARDIA | |
| Miércoles 06 de octubre de 2007 | www.vanguardia.com.mx |
| Venden' a mujeres indígenas en Hidalgo | |
| <p>Pachuca, Hgo.- La ex dirigente del partido Convergencia, Maricruz García Sánchez, denunció que en el estado de Hidalgo persiste la venta de mujeres en algunas zonas como es la región Otomí-Tepehua, donde una fémina es cambiada por dinero o bienes.</p> <p>Lamentó que el Congreso local haya dejado de lado el aspecto de género y de violencia en contra de las mujeres, ya que dijo si bien es cierto a nivel federal se aprobó la ley en contra de violencia hacia las mujeres, en Hidalgo los legisladores mantienen en la congeladora esta ley.</p> <p>Refirió que los diputados y sobre todo las mujeres legisladoras no se comprometieron a trabajar en esta tarea, ya que quisieron hacer</p> | |

modificaciones al Código Familiar y al Código Penal durante más de dos años y en tanto las mujeres son vendidas, menospreciadas y mal pagadas en sus actividades.

“Desgraciadamente los temas de género se han olvidado porque muchos tienen la visión de que hay cosas más importantes que el tema de la mujer”, destacó García Sánchez.

El resultado de esta falta de compromiso aseveró, es el olvido que persiste en algunas regiones de la entidad como la Sierra y la Huasteca y la región Otomí-Tepihua donde continúa registrándose la práctica de venta de mujeres y niñas, quienes son cambiadas por ganado, cerveza o una dote “no importa qué les den, en algunas zonas permanece vigente el intercambio”, resaltó.

Ante ello censuró la poca o nula participación que tuvieron las diputadas de la 59 legislatura, donde pese a que había dos diputadas del PAN, una del Verde, una del PRD y cuatro del PRI, no empujaron estos temas para proteger a las mujeres y en contrapartida nunca quisieron trabajar con los grupos de género en la entidad.

b) “Por 3 mil pesos venden mujeres indígenas en Chiapas”.



| | | | | | |
|-------|------------|-----------|-------|----------|------------|
| CIMAC | Directorio | Redacción | Temas | Noticias | Archivo CN |
|-------|------------|-----------|-------|----------|------------|

lunes 5 de septiembre de 2005

Por 3 mil pesos venden mujeres indígenas en Chiapas

[Sandra María de los Santos](#) Cimac | Chiapas

Pretextando los usos y costumbres indígenas, los padres de familia del municipio de Oxchuc continúan vendiendo a sus hijas menores de edad, denunció la directora del Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de ese lugar, Irma Sánchez Gómez.

Precisó que las mujeres de las 91 comunidades de Oxchuc se casan a partir de los 12 años de edad porque sus padres ya las comprometieron a cambio de una dote, misma que consiste en una suma económica que no rebasa los 3 mil pesos y productos alimenticios.

Algunas veces las niñas o adolescentes se casan porque así lo decidieron y su pareja otorgó la dote correspondiente, pero la mayoría de las ocasiones las mujeres son comprometidas con hombres mayores sin su autorización, manifestó la directora del IDH de Oxchuc.

Una vez casadas o comprometidas, las niñas o adolescentes no pueden abandonar a su pareja porque ya no son aceptadas en la casa paterna; por

ello algunas veces las mujeres deciden huir de su comunidad para no pasar el resto de su vida a lado de alguien a quien ni siquiera conocen.

“A los padres de allá -Oxchuc- les importa mucho que su hija se haya entregado a un hombre y por eso se tienen que quedar con él toda la vida, por eso no dejan que abandonen a sus maridos”, dijo Sánchez Gómez.

El casamiento a corta edad y sin conocer a la pareja ocasiona la violencia intrafamiliar, principalmente en contra de la mujer. Además, las niñas y adolescentes se embarazan a temprana edad, lo cual es un riesgo para su salud. Las mujeres de las zonas indígenas de Chiapas llegan a tener hasta 12 hijos.

Sobre este tema, la secretaria técnica de la Red Nacional de las Mujeres Municipales, Liliana De Pauli señaló que la venta de mujeres es una práctica común no sólo en las comunidades indígenas de Chiapas, sino en otros estados de la república como Veracruz y Oaxaca. Esta práctica es recurrente también en las zonas urbanas, aunque en menor medida.

Liliana De Pauli consideró que la autoridad de procuración de justicia tiene que actuar para detener esta violación a los derechos humanos de las mujeres, ya que no se puede seguir viendo esta situación como algo normal.

7. Análisis de la noticia por equipo (25 minutos)

El docente les solicitará a los equipos el cuadro sinóptico que se realizó para la obra de *Medea*. (Cfr. Sesión 1 de *Medea*, paso 6 Análisis de la noticia por equipo) Incluso, él recapitulará de forma breve y concisa su contenido para que los alumnos analicen las noticias.

8. Revisión de cuadros sinópticos (25 minutos)

La revisión de los cuadros sinópticos se realizará de la siguiente manera: el profesor elegirá dos equipos para la revisión de la noticia: “Venden a mujeres indígenas en Hidalgo”, y dos o tres equipos para segunda noticia. El secretario de cada equipo pasará a escribir en el pizarrón las respuestas de las primeras tres preguntas, y el siguiente equipo terminará de llenar el cuadro sinóptico de la noticia correspondiente. El docente revisará de forma grupal la información y con ello terminará la sesión.

| | | |
|---|-----------|---|
| “Venden a mujeres indígenas en Hidalgo” | ¿Quién? | La ex dirigente del partido Convergencia, Maricruz García Sánchez. |
| | ¿Qué? | Denunció que en el estado de Hidalgo persiste la venta de mujeres. |
| | ¿Cómo? | Son cambiadas por dinero, bienes, ganado, cerveza o una dote. |
| | ¿Cuándo? | (06 de octubre de 2007). |
| | ¿Dónde? | Estado de Hidalgo. En algunas zonas como la Sierra y la Huasteca y la región Otomí-Tepehua. |
| | ¿Por qué? | S/R |

| | | |
|--|-----------|---|
| Noticia: “Por 3 mil pesos venden mujeres indígenas en Chiapas”. | ¿Quién? | Irma Sánchez Gómez, directora del Instituto de Desarrollo Humano (IDH). |
| | ¿Qué? | Denunció que padres de familia sigan vendiendo a sus hijas menores de edad. |
| | ¿Cómo? | Las venden por una suma económica que no rebasa los 3 mil pesos y productos alimenticios. |
| | ¿Cuándo? | Lunes 05 de septiembre de 2005. |
| | ¿Dónde? | En el municipio de Oxchuc de Chiapas. |
| | ¿Por qué? | Usos y costumbres indígenas. |

SESIÓN 2. DESARROLLO DE IFIGENIA DE ÁULIDE (50minutos)

1. Guión de la película (5 minutos)

El profesor proyectará la película: “Ifigenia” y pedirá a los equipos que redacten en una hoja blanca los siguientes puntos:

- a) Características personales de los protagonistas: Ifigenia, Clitemnestra, Agamenón, Menelao.
- b) Describir el contexto u ambiente de la película.
- c) ¿Cuál es el tema de la película? El sacrificio de Ifigenia.

2. Proyección de la película (50 minutos)

El docente presentará un fragmento de la película que muestre la obra de Eurípides.

SINOPSIS

La película está basada en la obra de Eurípides *Ifigenia en Áulide*. La tragedia de Eurípides refiere el conflicto del rey guerrero Agamenón ocurrido en medio de una batalla: no pueden embarcarse para combatir a los troyanos –quienes secuestraron a Helena-, y la falta de viento impide navegar a sus barcos de vela. Al consultar con el oráculo, los dioses griegos le piden que sacrifique a su hija Ifigenia a fin de que el viento le permita embarcarse y triunfar en el combate.

Al terminar la proyección de la película les recordará que la lectura de *Ifigenia de Áulide* será para la próxima sesión.

SESIÓN 3 DESARROLLO DE IFIGENIA DE ÁULIDE (1 hora / 50 minutos)

1. Discusión de equipos (10 minutos)

Los equipos discutirán las características personales de los protagonistas: Ifigenia, Clitemnestra, Agamenón, Menelao, el contexto u ambiente de la película, así como el tema de la película: el sacrificio de Ifigenia.

2. Exposición de equipos (10 minutos)

Los equipos expondrán sus respuestas. El docente guiará las exposiciones con la finalidad de que puedan resolver el problema que se plantea en el escenario con mayor facilidad.

3. Comprobación de la lectura individual de *Ifigenia de Áulide* (10 minutos)

El docente verificará que los alumnos realizaron la lectura de *Ifigenia de Áulide* requerida desde el primer día de clase con la aplicación de una sopa de letras de forma individual.

Instrucciones: Ahora que ya leíste *Ifigenia de Áulide* de Eurípides podrás poner a prueba tu capacidad lectora. Lee con atención las preguntas y encuentra la respuesta correcta en la siguiente sopa de letras y escríbela en el lugar correspondiente.

Hija de Agamenón. _____

A dónde se dirigen las tropas de Agamenón. _____

Lugar donde se desarrolla la obra. _____

¿Con quién se casaría Ifigenia? _____

¿Quién convence a Agamenón del destino de Ifigenia? _____

¿A quién ofrece Agamenón a su hija? _____

¿Cuál es el destino de Ifigenia? _____

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | T | V | O | L | M | C | I | O | N | V | S | S | M | J | T | H | B | R | F | R |
| O | E | R | E | T | C | O | N | G | R | E | N | A | X | O | C | D | D | B | N | M |
| N | C | V | O | H | D | E | A | N | A | Z | U | A | C | N | N | X | I | M | R | H |
| S | A | B | N | Y | M | A | U | R | L | P | W | A | P | R | F | H | M | G | H | J |
| T | D | T | N | H | A | R | T | E | M | I | S | A | B | I | I | M | U | T | E | B |
| I | I | A | H | A | H | J | X | P | L | F | N | A | E | I | G | F | A | D | A | D |
| T | Z | N | T | N | H | N | R | L | T | I | L | Q | C | F | G | N | I | G | S | M |
| U | B | E | B | M | B | J | U | A | R | G | Z | D | F | R | R | L | I | C | B | F |
| M | E | L | E | N | A | O | J | K | L | E | S | I | N | O | U | R | O | C | I | M |
| I | N | F | S | E | N | T | I | M | I | N | N | T | O | A | E | Z | L | Y | N | O |
| O | D | F | D | E | L | W | X | Q | R | I | D | E | H | J | U | I | R | H | C | H |
| N | O | M | E | S | E | L | I | U | Q | A | S | S | D | G | H | O | S | I | A | R |

4. Revisión de la actividad (10 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para revisar la sopa de letras.

Hija de Agamenón. IFIGENIA

A dónde se dirigen las tropas de Agamenón. TROYA

Lugar donde se desarrolla la obra. AULIDE

¿Con quién se casaría Ifigenia? AQUILES

¿Quién convence a Agamenón del destino de Ifigenia? MELENAO

¿A quién ofrece Agamenón a su hija? ARETMISA

¿Cuál es el destino de Ifigenia? SACRIFICIO

5. Segunda lectura del escenario: “Apoyo o sacrificio” (10 minutos)

Luego del sondeo sobre la lectura de *Ifigenia de Áulide* se les pedirá a los equipos volver a leer el escenario.

6. Resolución del escenario: “Apoyo o sacrificio” (40 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) *Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.*

El docente les preguntará de forma general si tiene dudas sobre el vocabulario del escenario; si es así, las explicará para seguir a la siguiente actividad.

b) *Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.*

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario que les ayudará a definir el problema.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) *Revisión del cuadro.*

El docente llenará el cuadro de acuerdo con las ideas que proporcionen los equipos.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|--|---|
| <p>Ofelia tiene 13 años.</p> <p>Alexandra tiene 15 años.</p> <p>Ambas viven con sus padres en el municipio de Cochoapa el Grande de Guerrero.</p> <p>La familia de Alexandra anunció el matrimonio de ésta última con un señor de treinta años edad.</p> <p>La familia de Alexandra no acepta la idea de la separación después del matrimonio, a menos que la mujer no cumpla con sus deberes.</p> <p>Ofelia, amiga de Alexandra estaba indignada por ello, está consciente que como mujeres tiene el derecho a decidir.</p> <p>Alexandra sabe que con su casamiento su familia estará en mejores condiciones.</p> | <p>El motivo de los padres de Alexandra para casarla.</p> |

d) *Planteamiento del problema.*

El docente pedirá por equipo un recuento de las pistas para definir el problema.

- Noticias: “Venden a mujeres indígenas en Hidalgo” y “Por 3 mil pesos venden mujeres indígenas en Chiapas”.
- La película: “Ifigenia”.

Asimismo, el docente realizará algunas preguntas que guiarán a los equipos a identificar el problema real de *Ifigenia de Áulide*: el sacrificio.

En el caso de las dos noticias:

- ¿Por qué venden a las mujeres?
- ¿Las engañan o es su destino?
- ¿Cuál creen que sea la respuesta de las jovencitas vendidas?

En la película de Ifigenia:

- ¿Qué le sucede a Ifigenia?

¿Por qué se sacrifica?

¿Valió la pena el sacrificio de Ifigenia?

7. Relación de la tragedia de *Ifigenia en Áulide* con el escenario “Apoyo o sacrificio” (20 minutos)

Una forma de vincular las pistas, el escenario y la tragedia de *Ifigenia de Áulide* es a través de preguntas abiertas:

¿Creen que las jovencitas indígenas tienen un destino trazado?

Si/No, ¿por qué?

¿Aceptan el destino que les eligen sus padres?

¿Cuál es la problemática en *Ifigenia*?, ¿cómo lo sabemos?

¿Cuál fue el móvil de Agamenón para matar a su hija?

¿Ifigenia por qué aceptó su destino?

Con ello se da por terminada la sesión tres, sin antes dejar la siguiente tarea: buscar y traer información por equipos sobre los derechos indígenas en nuestro país.

SESIÓN 4. CIERRE DE IFIGENIA EN ÁULIDE (50 minutos)

1. Organización y análisis de la información (25 minutos)

Después de analizar en forma conjunta las preguntas de la sesión anterior, los equipos realizarán la actividad del escenario: “Apoyo o sacrificio”, es decir, deberán elaborar una propuesta a favor de los derechos de las mujeres indígenas en nuestro país como en el caso de Alexandra, con base en la información de cada equipo.

2. Exposición de equipos (20 minutos)

Los reporteros de cada equipo expondrán su propuesta. La exposición será de máximo de cinco minutos. En suma, con esta actividad se termina la planeación de la tragedia de *Ifigenia de Áulide*.

4.5.5. Presentación del escenario de *Los Persas* de Esquilo

Los Persas es una tragedia de la [Antigua Grecia](#) escrita en el [472 a. C.](#) por [Esquilo](#). Está ambientada en la [Batalla de Salamina](#), correspondiente a las [Guerras Médicas](#). Es la obra teatral más antigua que se conserva.

La enseñanza de la tragedia de *Los Persas* se llevará a cabo en tres sesiones: dos sesiones de una hora y cincuenta minutos (1hr:50min) y una de cincuenta minutos (50min).

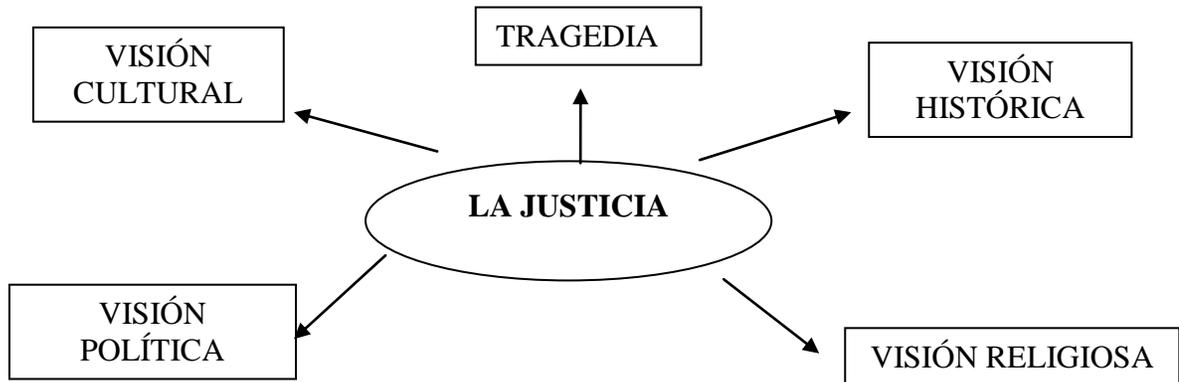
Desde el inicio de la primera sesión de trabajo, el profesor pedirá que la lectura de *Los Persas* de Esquilo que se hará en casa concluya antes de la segunda sesión. Incluso escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

| |
|--|
| Esquilo. <i>Las siete tragedias</i> . Porrúa, México, 2007. Fecha: dd/mm. |
|--|

El plan de clase para la enseñanza de *Los Persas* tiene los siguientes propósitos:

- Que el grupo trabaje de manera cooperativa y organizada.
- Que investiguen sobre los aspectos políticos, sociales y culturales de las Guerras Médicas.
- Que relacionen las Guerras Médicas con *Los Persas* de Esquilo.
- Que los alumnos organicen las conferencias sobre la obra de Esquilo.

El instrumento utilizado para elaborar los propósitos de la enseñanza de la tragedia *Los Persas* fue a través del siguiente mapa conceptual.



Los recursos didácticos para llevar a cabo esta planeación son:

1. Libro: Esquilo. *Las siete tragedias*. Porrúa, México, 2007.
2. Fotocopias del escenario en forma de pergamino: "Certamen"
3. Pizarrón.
4. Gis y/o plumón.
5. Hojas blancas.
6. Televisión y Dvd.
7. Película: *Los 300*.

Ficha técnica:

Título Original: *300*.

Año de Producción: 2006.

Duración: 117 min.

Director: Zack Snyder.

Con: Vincent Regan, Lena Headey, David Wenham, George Butler,
Dominic West.

Categoría: Drama / Épica.

A continuación se describe el plan de clase ABP para la enseñanza de *Los Persas* de Esquilo.

SESIÓN 1. APERTURA DE LOS PERSAS (1 hora / 50 minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

Al inicio de cada secuencia el profesor solicitará la formación de equipos de cuatro o cinco alumnos según el número de alumnos por grupo. Los alumnos elegirán libremente a sus compañeros de trabajo.

2. Asignación de roles y responsabilidades del equipo (5 minutos)

La asignación de roles (líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo) volverá a ser de forma voluntaria como la planeación anterior (Ifigenia). Sin embargo, el docente puede llegar a asignarlos si los equipos no están trabajando.

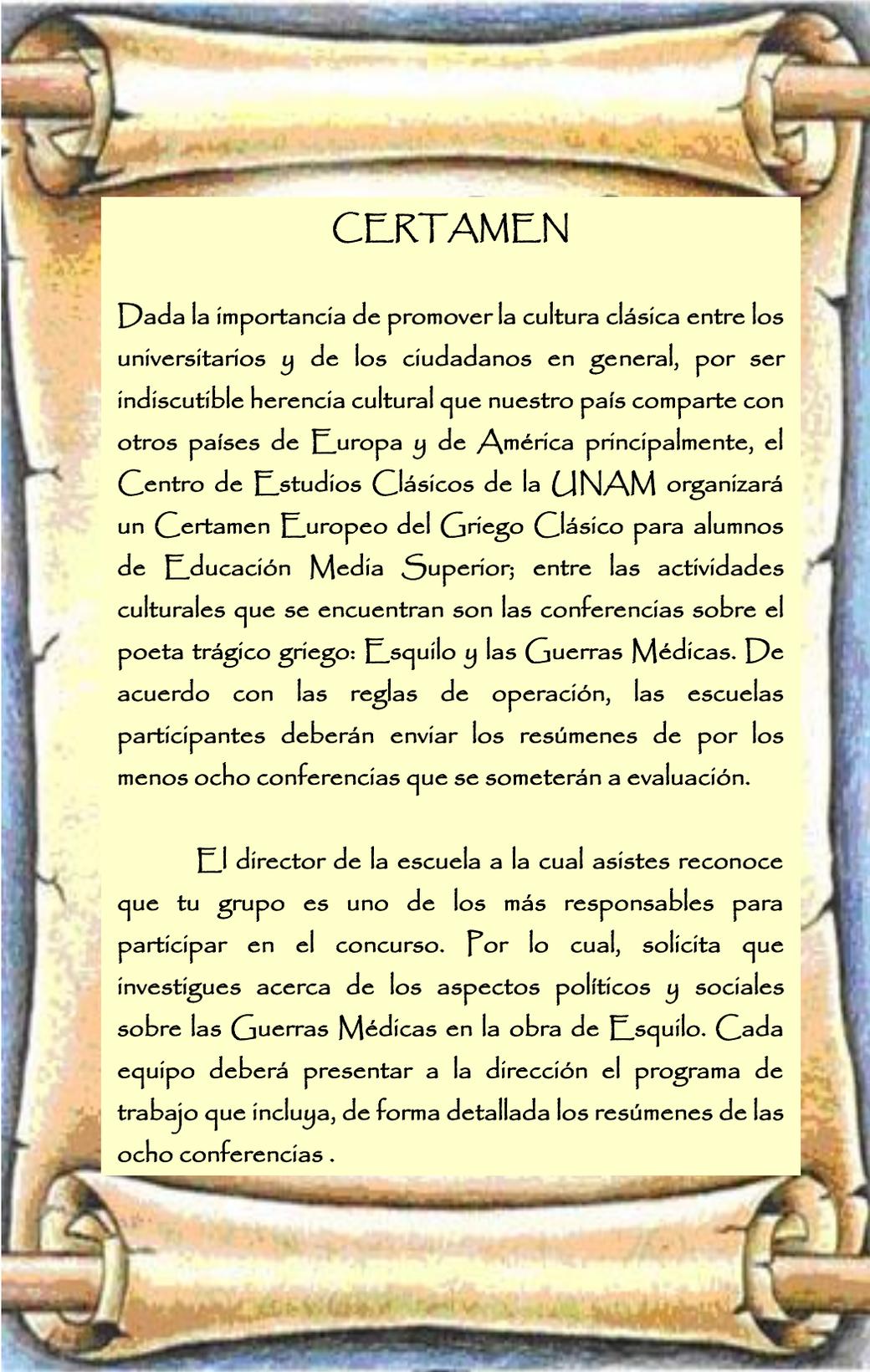
3. Repartición del material (5 minutos)

El profesor repartirá el material a cada equipo para llevar a cabo las siguientes actividades.

- a) El pergamino que contiene el escenario: “Certamen”.
- b) Copia de la Gaceta de la UNAM con la convocatoria de un Certamen.

4. Primera lectura del escenario: “Certamen” (10 minutos)

El docente leerá en voz alta el contenido del pergamino. Asimismo, indicará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades.



CERTAMEN

Dada la importancia de promover la cultura clásica entre los universitarios y de los ciudadanos en general, por ser indiscutible herencia cultural que nuestro país comparte con otros países de Europa y de América principalmente, el Centro de Estudios Clásicos de la UNAM organizará un Certamen Europeo del Griego Clásico para alumnos de Educación Media Superior; entre las actividades culturales que se encuentran son las conferencias sobre el poeta trágico griego: Esquilo y las Guerras Médicas. De acuerdo con las reglas de operación, las escuelas participantes deberán enviar los resúmenes de por los menos ocho conferencias que se someterán a evaluación.

El director de la escuela a la cual asistes reconoce que tu grupo es uno de los más responsables para participar en el concurso. Por lo cual, solicita que investigues acerca de los aspectos políticos y sociales sobre las Guerras Médicas en la obra de Esquilo. Cada equipo deberá presentar a la dirección el programa de trabajo que incluya, de forma detallada los resúmenes de las ocho conferencias.

5. Guión de la película (5 minutos)

El profesor indicará que se va a proyectar la película: “*Los 300*”, de la cual los equipos escribirán en una hoja blanca los siguientes puntos:

- a) Características personales de los protagonistas: el rey espartano Leonidas y el emperador persa Xerjes.
- b) Describir el contexto u ambiente de la película.
- c) ¿Cuál es el tema de la película? La batalla de Termópilas.

6. Proyección de la película. (Resto de la clase)

El docente proyectará un fragmento de “*Los 300*” que muestra el contexto de la obra de Esquilo.

| | |
|--|--|
|  | <p style="text-align: center;">SINOPSIS</p> <p>Esta película narra la antigua batalla de las Termópilas en la que el Rey Leonidas al frente de 300 Espartanos luchó a muerte contra el Emperador Xerjes y su gran ejército Persa.</p> <p>Haciendo frente a insuperables adversidades el valor y sacrificio de estos hombres inspiraron a toda Grecia para unirse contra el enemigo Persa fundando los cimientos para la democracia.</p> |
|--|--|

SESIÓN 2. DESARROLLO DE LOS PERSAS (50minutos)

1. Discusión de equipos (15 minutos)

Los equipos discutirán las características de los protagonistas: del rey espartano Leonidas y el emperador persa Xerjes, el contexto u ambiente de la película, así como el tema de la película: la Batalla de Termópilas.

2. Exposición de equipos (10 minutos)

Los equipos expondrán los puntos anteriores y el docente sintetizará los comentarios de las exposiciones para resolver el escenario.

3. Comprobación de la lectura individual de *Los Persas* (10 minutos)

El docente verificará que los alumnos realizaron la lectura de *Los Persas* requerida desde el primer día de clases a través de una serie de letras.

Instrucciones: a continuación te planteo cinco preguntas sobre *Los Persas*, las puedes responder al ordenar varias series de letras.

¿Cuál es la capital del imperio Persa?

¿Quién es el autor de *Los Persas*?

¿Cuál es el nombre de la reina de Persia?

¿Dónde fueron derrotados *Los Persas*?

¿Quién es el rey de Persia?

TSASO

ASSU

MALISANA

QSIEUOL

REJESJ

4. Revisión de la actividad (10 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para revisar la serie de letras.

¿Cuál es la capital del imperio Persa? SUSAS

¿Quién es el autor de *Los Persas*? ESQUILO

¿Cuál es el nombre de la reina de Persia? ATOSA

¿Dónde fueron derrotados *Los Persas*? SALAMINA

¿Quién es el rey de Persia? JERJES

5. Tarea para la próxima clase (5 minutos)

El docente pedirá de tarea que cada equipo busque información sobre aspectos políticos y sociales de las Guerras Médicas. Dicha información será revisada en la próxima sesión.

SESIÓN 3. DESARROLLO DE LOS PERSAS (1 hora /50minutos)

1. Segunda lectura del escenario: “Certamen” (10 minutos)

El docente pedirá a los equipos volver a leer el escenario y revisar la gaceta de la UNAM que especifica la convocatoria a la que hace alusión el escenario.

2. Resolución del escenario: “Certamen” (30 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.

Después de leer el escenario junto con la convocatoria de la gaceta UNAM, los alumnos externarán sus dudas sobre el vocabulario. En este caso, no les puede resultar desconocido las Guerras Médicas puesto que se les pidió que buscarán y trajeran información sobre los aspectos políticos, sociales y culturales de las Guerras Médicas para esta sesión.

b) Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.

Los equipos de trabajo elaborarán el siguiente cuadro de datos en hojas blancas con base en la lectura del escenario.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) Revisión del cuadro.

El docente junto con el grupo revisará las ideas de los cuadros.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|--|------------------------------|
| <p>El Centro de estudios Clásicos de la UNAM organizará un Certamen Europeo del Griego Clásico.</p> <p>Dirigido a los alumnos de Educación Media Superior.</p> <p>Las actividades serán: conferencias sobre Esquilo.</p> <p>Las escuelas participantes dictarán ocho conferencias.</p> | <p>El premio al ganador.</p> |

d) *Planteamiento del problema.*

El docente pedirá por equipo un recuento de las pistas para delimitar el problema:

- La película: “Los 300”.
- La gaceta de la UNAM con la convocatoria de un Certamen.

Asimismo, el docente realizará algunas preguntas que guiará a los equipos a identificar el tema que rodea la obra de *Los Persas*: la justicia.

¿En quién está inspirada la película?

¿Qué buscaban los espartanos y los persas?

¿Cuáles fueron los problemas políticos que le impidieron a Leónidas reunir a su ejército?

¿Cómo logró el rey Leónidas convencer a los espartanos a luchar?

3. Relación de *Los Persas* con el escenario “Certamen” (20 minutos)

Para vincular las pistas, el escenario y la obra *Los Persas* se realizarán preguntas abiertas:

¿Existe un vínculo entre las Guerras Médicas y la obra de Esquilo?, ¿cuál?

¿Qué aspectos sociales observaron en *Los Persas* de acuerdo con la información que tienen sobre las Guerras Médicas?

¿Qué aspectos políticos observaron en *Los Persas* de acuerdo con la información que tienen sobre las Guerras Médicas?

4. Organización y análisis de la información (25 minutos)

Después de comprender la relación de la obra *Los Persas* con el escenario, los equipos realizarán las actividades del escenario:

a) Elaborar los resúmenes de las ocho conferencias sobre los aspectos políticos y sociales de las Guerras Médicas en la obra de Esquilo. Cada equipo elaborará dos resúmenes: uno, sobre los aspectos políticos y otro acerca de los aspectos sociales.

Para realizar un resumen se debe:

- Tener objetividad.
- Tener clara la idea general del texto, sus ideas fundamentales y las secundarias que sean cruciales para el entendimiento de las principales.

b) Realizar el programa de trabajo de forma grupal.

CIERRE DE LOS PERSAS

5. Exposición de equipos (40 minutos)

Los equipos expondrán sus resúmenes. De acuerdo con la temática de las exposiciones, el docente junto con el grupo elegirá el orden de los resúmenes para presentar un programa de trabajo. En suma, con esta actividad se termina la planeación de la tragedia de *Los Persas*.

4.5.6. Presentación del escenario de *Lisístrata* de Aristófanes

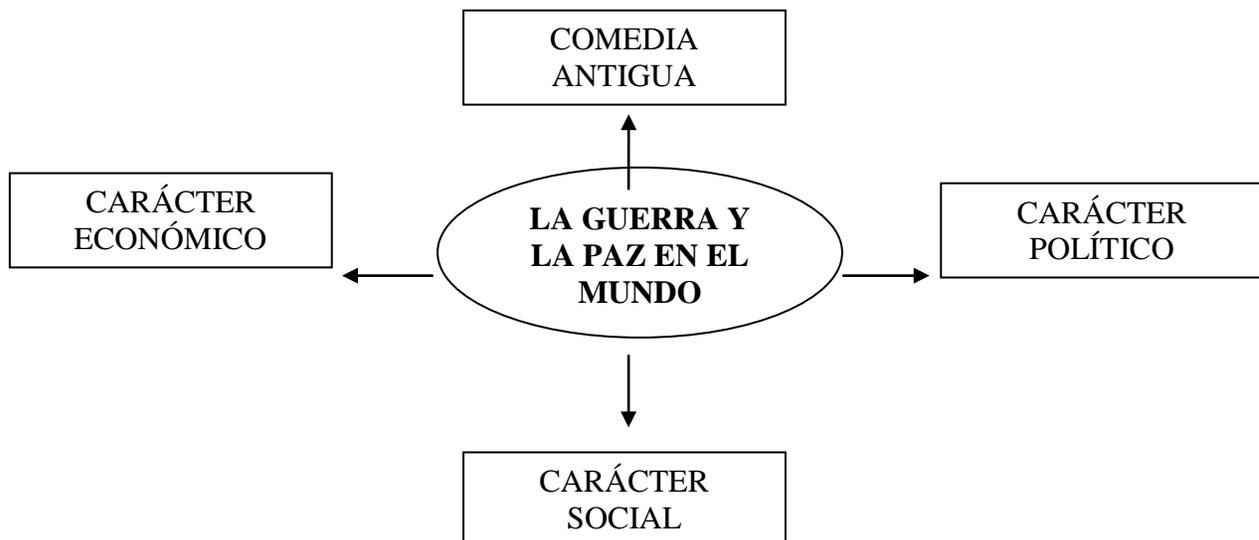
Lisístrata forma parte de la comedia griega antigua. La protagonista de la obra es Lisístrata, una mujer ateniense, que harta de no ver a su marido, pues éste siempre está en las guerras, decide reunir a un grupo de mujeres, de diferentes partes de Grecia para acabar con la guerra del Peloponeso, con un modo muy peculiar.

La enseñanza de la comedia *Lisístrata* se llevará a cabo en tres sesiones, de acuerdo con lo estipulado en el programa de estudios; dos sesiones de una hora y cincuenta minutos (1hr:50min) y una de cincuenta minutos (50min).

El plan de clase para la enseñanza de *Lisístrata* tiene los siguientes propósitos:

Que el alumno conozca el argumento de la comedia *Lisístrata*, y a partir de ello redacte una reflexión sobre el tema de la comedia: la guerra y la paz; aprenda acerca de las situaciones que rodean al texto, autor, época, movimiento literario y vigencia del texto.

Cabe destacar que uno de los instrumentos utilizados para puntualizar tanto los propósitos como la planeación en general de *Lisístrata* con el ABP fue por medio de este mapa conceptual.



De acuerdo con los propósitos expuestos anteriormente, es necesario que el docente tome en cuenta los siguientes recursos didácticos para la realización de la clase ABP de *Lisístrata*:

1. Libro: Aristófanes. *Las once comedias*. Porrúa, México, 2004.
2. Cajas pequeñas.
3. Sobres.
4. Copias del escenario: "Una protesta más".
5. Copias de la letra de la canción: The Unknown Soldier (El soldado desconocido).
6. Copias de imágenes.
7. Hojas blancas o recicladas.
8. Pizarrón.
9. Gis y/o plumón.
10. Grabadora.
11. CD titulado THE BEST OF THE DOORS(2000)
Intérprete: THE DOORS
Formato: CD
Origen: Nacional
Año: 2000

A continuación se presenta el plan de clase ABP para la enseñanza de la comedia: *Lisístrata* de Aristófanes.

SESIÓN 1. APERTURA DE LISÍSTRATA (1hora / 50minutos)

1. Presentación de la comedia griega (10 minutos)

La obra de *Lisístrata* corresponde al género de la Comedia Antigua Griega, por lo tanto es imprescindible que el alumno conozca en primera instancia sus características para que el alumnado pueda comprender el argumento de *Lisístrata*. En este sentido, el docente elaborará una presentación en power point acerca del tema en cuestión. Asimismo, deberá anticipar el día de la exposición para apartar una sala de audiovisuales o en su caso, el préstamo del proyector y la pantalla. A continuación se muestra la presentación sobre la comedia griega.

LA COMEDIA



COMEDIA GRIEGA

- La **Comedia** es la representación popular de un suceso donde predominan los aspectos placenteros, festivos o humorísticos y cuyo desenlace suele ser feliz.



- La **comedia griega** que poseemos es ateniense. Por esa razón se le conoce con el nombre de comedia ática.

CARACTERÍSTICAS

- La **Comedia griega** nació en las dionisiacas campestres en las que el placer se manifestaba con locura y alegría.



- Las comedias en Atenas, al igual que las tragedias, se representaban bajo los auspicios del Estado y eran tema de competición.

CARACTERÍSTICAS



- ❖ Personajes, acontecimientos e instituciones de la época son objeto de burla en la Comedia Antigua. De igual modo, los dioses, o algunos dioses, recibían un trato irreverente, aunque nunca de un modo que pudiera poner en duda su existencia.
- ❖ Una comedia requería de tres o cuatro actores y un coro de veinticuatro miembros (todos varones).
- ❖ El coro era de importancia capital.

CARACTERÍSTICAS

Los trajes de los actores eran una deformación de la realidad:

- con máscaras grotescas,
- cuerpo relleno con una especie de almohadillas, y
- un gran falo para los personajes masculinos.



El traje era acorde con la naturaleza tosca de la Comedia Antigua, en la que los chistes tenían mucho que ver con el sexo y se expresaban en un lenguaje sin tapujos, a menudo vulgar.

COMEDIA ANTIGUA

SIGLO V A.C.



• ARISTÓFANES

- **Comedia Antigua** designa las comedias representadas en Atenas en el siglo V a.C., cuando termina la Guerra del Peloponeso. Comedia política: denuncia situaciones serias de la polis ateniense de la época. Destacan Aristófanes, Cratino, y Eúpolis.

COMEDIA MEDIA

(403 hasta 323 a. C.).



EUBULO.

- ❖ Destaca la pérdida de importancia del papel del coro, la vestimenta almohadillada y el falo.
- ❖ La crítica política da paso a una crítica más general.
- ❖ Destacaron Alexis y Eubulo.

COMEDIA NUEVA

(323 – 263 A. C)



MENANDRO

- ❖ Los argumentos tratan lo cotidiano, lo intrascendente, amores, desamores, discusiones familiares, viajes etc.
- ❖ Es una comedia de enredo, en ella el coro ha perdido su papel hablado.
- ❖ Destacan Difilo, Filemón y Menandro.

COMEDIA ANTIGUA



- **Aristófanes** es el principal representante de la comedia antigua, él fue quién estableció rasgos básicos y universales, a saber:

- ❖ Polémica política.
- ❖ Alusión a personajes destacados.
- ❖ Argumento que narre un hecho noticioso.
- ❖ Conocimiento de la naturaleza humana.



ARISTÓFANES

Comediógrafo griego, autor de unas cuarenta obras críticas y satíricas. Se conservan once completas, que se caracterizan por la aguda observación de la realidad social y la fuerza caricaturesca, bajo las que se descubre una intención moralizante. Entre sus comedias destacan:

- ❖ La asamblea de mujeres (392).
- ❖ Lisístrata (411).
- ❖ Las avispas (422).
- ❖ Las aves (414).
- ❖ Las ranas (405).
- ❖ Las nubes (423.)
- ❖ Los caballeros (424).



2. Resolución de dudas sobre el vocabulario de la presentación (5 minutos)

El docente pedirá al grupo externar sus dudas a cerca de la presentación de la comedia antigua y las aclarará. Después, solicitará al grupo que la lectura de *Lisístrata* que se hará en casa concluya antes de la fecha estimada de análisis. De hecho, escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha.

Aristófanes. *Las once comedias*. Porrúa, México, 2004.
Fecha: dd/mm

3. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

El profesor solicitará al grupo que formen libremente equipos de cuatro o cinco alumnos a su elección.

4. Asignación de roles y responsabilidades del equipo (5 minutos)

La asignación de roles (líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo) volverá a ser de forma voluntaria como la planeación anterior (*Los Persas*).

5. Repartición del material (3 minutos)

El docente repartirá a los equipos una caja cerrada que contiene tres sobres, cada uno tiene en el centro un dibujo específico:

a) El escenario (problema): “Una protesta más”. 

b) La letra de la canción: “El soldado desconocido”. 

c) Imágenes relacionadas con el tema de *Lisístrata*. 

6. Primera lectura del escenario: “Una protesta más” (10 minutos)

El docente pedirá a los alumnos que saquen de la caja el sobre que tiene el siguiente dibujo:  y leerá en voz alta su contenido. Asimismo, indicará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades.

UNA PROTESTA MÁS

Minerva es una periodista aproximadamente de treinta y cinco años, trabaja para un periódico local de Coahuila en la sección de economía, mientras analizaba los diferentes créditos bancarios, el sonar constante del teléfono la trajo al presente. Dejó de trabajar y contestó. En la línea se escuchó una voz conocida para ella, era su amiga de la infancia: Deyanira. Minerva le preguntó del motivo de la llamada, ella le comentó que su esposo Héctor acababa de regresar de Estados Unidos por lo que piensa realizarle una comida de bienvenida este fin semana, conforme pasaban los minutos, su tono de voz se apagaba. Deyanira no podía contenerse más, y le dijo que Héctor tenía severos daños psicológicos, porque no dejaba de relatar las consecuencias de las batallas bélicas de ese país contra Irán como las imágenes en su mente de millones de soldados discapacitados, tullidos, ciegos o con lesiones cerebrales, así como de los rostros de los niños huérfanos por la muerte sus familiares. Cada vez que Héctor comentaba algo nuevo sobre sus peripecias, pensaba en las mujeres que como ella compartían ese mismo sentimiento, sin ninguna solución real al conflicto.

Minerva al escucharla detenidamente, recordó que en nuestro país no se ha vivido algo así desde la Guerra Cristera, pero estaba consciente al igual que Deyanira que existen miles de familias mexicanas que sufren dichos estragos con sus hijos que entran en la milicia norteamericana.

A pesar de que Minerva publica en una sección diferente, está dispuesta a ayudar a su amiga Deyanira y a las familias devastadas, pero necesita que tú y tu equipo redacten una carta donde presenten propuestas para solucionar el problema y se la envíes a su correo electrónico: minerva@periocoahuila.com

7. Indagación de conocimientos previos (10 minutos)

El docente explorará los conocimientos previos de los alumnos a través de las siguientes preguntas y cada equipo deberá redactar sus respuestas en una hoja blanca.

- a) ¿Qué es la guerra?
- b) ¿Qué es la paz?

8. Exposición de respuestas (15 minutos)

Cada equipo presentará sus respuestas al grupo, sólo el secretario del equipo las expondrá. La mecánica de esta actividad será la siguiente: todos los equipos expondrán la primera pregunta, al finalizar la ronda el docente realizará observaciones; después, iniciará la segunda ronda de exposiciones con la segunda pregunta.

DESARROLLO DE LISÍTRATA

9. Lectura de la primera pista (10 minutos)

Cada equipo abrirá el sobre:  que contiene una hoja de color con la letra de la canción: “The unknown soldier/El soldado desconocido”, del grupo The Doors. El profesor reproducirá la canción que refiere en cierta forma el tema a tratar: guerra & paz.

| <i>EL SOLDADO DESCONOCIDO</i> | |
|----------------------------------|--|
| <i>THE UNKNOWN SOLDIER</i> | Espera hasta que termine la guerra |
| Wait until the war is over | Y seremos ambos un poco más viejos |
| And we're both a little older | El soldado desconocido |
| The unknown soldier | |
| Breakfast where the news is read | Desayuno donde las noticias son leídas |
| Television children fed | Televisión donde los niños son alimentados |
| Unborn living, living, dead | Los no nacidos viviendo, muerte viviente |
| Bullet strikes the helmet's head | Balas golpean las cabezas con cascos |

| | |
|---|---|
| And it's all over For the unknown soldier It's all over For the unknown soldier | Y todo terminó Para el soldado desconocido Todo terminó Para el soldado desconocido |
| Hut Hut ho hee up... Comp'nee Halt Preeee-zent! Arms! | Hut Hut ho hee up Compañía Alto Presenten ¡Armas! |
| Make a grave for the unknown soldier Nestled in your hollow shoulder The unknown soldier | Hacer una tumba para el soldado desconocido Anidada en el hueco de tu hombro El soldado desconocido |
| Breakfast where the news is read Television children fed Bullet strikes the helmet's head | Desayuno donde las noticias son leídas Televisión donde los niños son alimentados Balas golpean las cabezas con cascos |
| And, it's all over The war is over It's all over The war is over Well, all over, baby All over, baby Oh, over, yeah All over, baby Wooooo, hah-hah All over All over, baby Oh, woa-yeah All over All over Heeeeyyyy | Y, todo terminó La guerra terminó Todo terminó La guerra termino Bueno, todo acabó, nena Todo acabó, nena Oh, acabó, yeah Todo acabó, nena Wooooo, hah-hah Todo acabó Todo acabó, nena Oh, woa-yeah Todo acabó Todo acabó Heeeeyyyy |

Al finalizar la reproducción, el docente solicitará a los equipos una reflexión sobre el tema de la canción por escrito.

10. Reflexión sobre la actividad (10 minutos)

El docente elegirá a cuatro abogados del diablo para externar de forma general las opiniones del equipo acerca de la canción.

11. Lectura de la segunda pista (15 minutos)

Cada equipo abrirá el sobre:  que contiene cuatro imágenes numeradas relacionadas con el tema de la guerra y la paz.

El docente solicitará a los alumnos la observación de las imágenes para realizar una interpretación de cada una por escrito.

1



3



2



4



12. Exposición de equipos (15 minutos)

La revisión de la actividad será igual a la que se propuso en la primera actividad, es decir, el abogado del diablo de cada equipo expondrá las observaciones de la primera imagen y después seguirán con las demás imágenes con base en la numeración. Con esta actividad termina la primera sesión, sin antes recordarle al grupo la lectura de *Lisístrata* para la próxima clase.

SESIÓN 2. DESARROLLO DE LISISTRATA (50 minutos)

1. Relación de pistas: la canción y las imágenes (15 minutos)

El docente pedirá a los equipos que averigüen si existe una relación entre la canción: “El soldado desconocido” y las imágenes, con base en las preguntas siguientes:

- ¿De qué habla la canción?
- ¿Cuál es el tema de la canción?
- ¿A qué se refiere las imágenes?
- ¿Consideran que se relacionan las imágenes con la canción? ¿Por qué?
- ¿Cuál sería la relación?

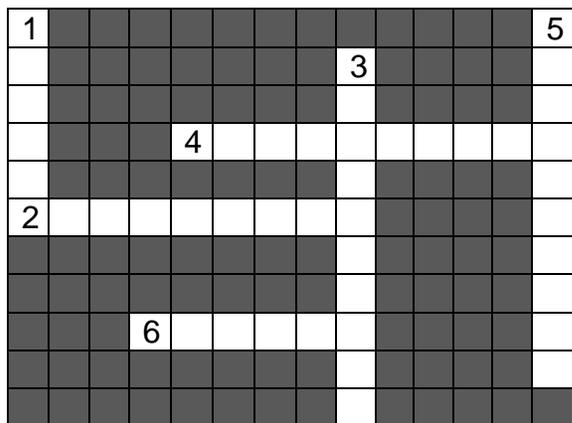
2. Discusión de equipos (10 minutos)

Al finalizar la discusión por equipos, cada uno de ellos exhibirá al grupo la relación que encontró de las pistas anteriores.

3. Comprobación de la lectura individual de *Lisístrata* (10 minutos)

Para verificar que los alumnos realizaron la lectura de *Lisístrata* requerida desde el primer día de clase, se les aplicará de manera individual el siguiente crucigrama referente a la obra.

Instrucciones: Ahora que ya leíste *Lisístrata* de Aristófanes podrás poner a prueba tu capacidad lectora. Lee con atención las claves y escribe la palabra correspondiente en las casillas.



VERTICALES

- 1. Interrupción colectiva de actividades por parte de las mujeres como forma de protesta.
- 3. Mujer protagonista de la obra.
- 5. Conflicto militar de la Antigua Grecia que se manifiesta en la obra.

HORIZONTALES

- 2. Lugar donde se encuentra el dinero de la ciudad.
- 4. Personaje que decide desalojar a la fuerza del lugar a las mujeres de la ciudad.

6. Problema grave y universal que presenta la obra.

4. Revisión del crucigrama. (15 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para corroborar el crucigrama. Las respuestas son las siguientes:



VERTICALES

- 1. Interrupción colectiva de actividades por parte de las mujeres como forma de protesta. HUELGA
- 3. Mujer protagonista de la obra. LÍSTRATA.
- 5. Conflicto militar de la Antigua Grecia que se manifiesta en la obra. PELEPONESO

HORIZONTALES

- 2. Lugar donde se encuentra el dinero de la ciudad. ACROPOLIS
- 4. Personaje que decide desalojar a la fuerza del lugar a las mujeres de la ciudad. MAGISTRADO
- 6. Problema grave y universal que presente la obra. GUERRA.

SESIÓN 3. DESARROLLO DE LISÍSTRATA (1 hora/50 minutos)

1. Segunda lectura del escenario: “Una protesta más” (10 minutos)

Tras haber realizado un sondeo sobre la lectura de Lisístrata, así como las pistas que se han ido cubriendo a largo de la sesión anterior se les pedirá a los alumnos

por equipos volver a leer el contenido del sobre:  .

2. Resolución del escenario: “Una protesta más” (50 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario

El docente preguntará al grupo si tienen dudas del vocabulario y las aclarará en el momento.

b) Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario: “Una protesta más”.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) Revisión del cuadro.

El docente supervisará por equipos el cuadro para que identifique el problema real.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|--|--------------------------|
| Minerva es periodista independiente de Coahuila. Deyanira, amiga de Minerva, le dijo que su marido tenía daños psicológicos. Deyanira relata las vivencias de su esposo: Héctor. Minerva recuerda que nuestro país no ha tenido | La solución a la guerra. |

| | |
|---|--|
| <p>una guerra como la de Irán, pero no le es ajena. Minerva sabe que miles de familias mexicanas sufren las consecuencias de la guerra por los hijos que ingresan a la milicia estadounidense. Minerva quiere dar una solución a la guerra.</p> | |
|---|--|

d) *Planteamiento del problema.*

Para delimitar el problema, el docente pedirá por equipo un recuento de las pistas:

- La canción: “El soldado desconocido”.
- Las cuatro imágenes sobre el tema de la guerra.
-

Asimismo, realizará algunas preguntas que guiarán al equipo a saber el problema real de *Lisístrata*: sugiere terminar con la guerra.

- ¿Cuál es el sentido de las imágenes?
- ¿Qué tipo de guerra presentan las imágenes?
- ¿Qué sugiere la canción?

3. Relación de la comedia *Lisístrata* con el escenario “Una protesta más”.

El docente a través de preguntas guiará a los equipos a establecer la relación de *Lisístrata* con el escenario “Una protesta más”.

- ¿Podemos vincular el escenario con el relato de *Lisístrata*?
- ¿Cuál es la problemática en *Lisístrata*?
- ¿Cuál es la solución al problema que da *Lisístrata*?
- ¿Es viable la solución actualmente? Si/No ¿por qué?

Éstas son algunas de las preguntas que el docente puede analizar con los alumnos, pero surgirán otras conforme la participación de los alumnos.

4. Reflexión sobre la comedia *Lisístrata*.

Después de vincular el escenario “Una protesta más” con la obra de *Lisístrata*, cada equipo realizará una breve reflexión sobre el tema de la comedia.

CIERRE DE LISÍSTRATA

5. Discusión por equipos (25 minutos)

Los equipos realizarán la actividad del escenario “Una protesta más”, es decir, deberán elaborar una carta que presente las posibles soluciones al problema del escenario: la guerra. La carta debe tener los siguientes elementos:

- Lugar y fecha.
- Destinatario: periodista llamada Minerva.
- Texto: una propuesta para solucionar la guerra.
- Despedida.
- Firma. Nombre de los integrantes del equipo.
-

b) Estructura:

- Introducción: explicar brevemente el motivo de la carta.
- Desarrollo: presentar la propuesta de forma clara y precisa.
- Conclusión: resumir el asunto.

6. Exposición de equipos (25 minutos)

Los equipos expondrán su carta. La exposición será de máximo de cinco minutos; a final entregarán al docente su carta. Con ello, se termina la planeación de la comedia *Lisístrata*.

4.5.7. Presentación del escenario de *El pavo real y la diosa Juno* de Esopo

El pavo real y la diosa Juno forma parte de las fábulas de Esopo. Éste fue un famoso escritor de [fábulas](#) que vivió alrededor del 600 A.c. En Europa es considerado el padre de la fábula.

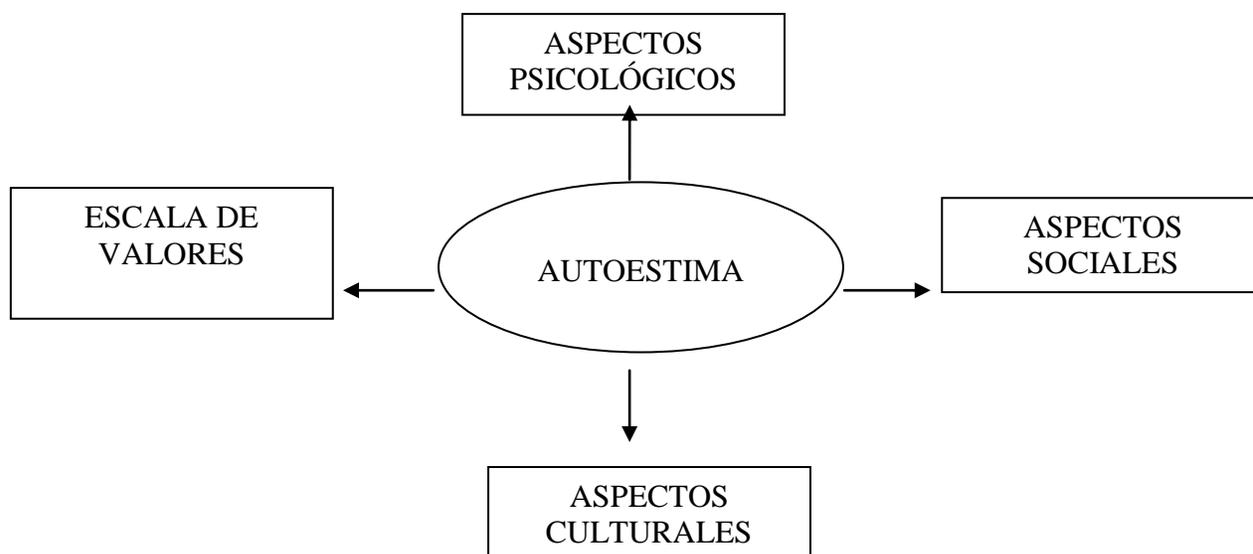
Las fábulas de Esopo son breves historias con moraleja sus personajes son animales que actúan como los humanos, donde la envidia, la desconfianza y el mal se describen de una manera cercana. De hecho, constituyen un veraz testimonio de los principios morales del pueblo griego de la época.

La enseñanza de *El pavo real y la diosa Juno* se llevará a cabo en tres sesiones: dos sesiones de una hora y cincuenta minutos (1hr:50min) y una de cincuenta minutos (50min).

El plan de clase para la enseñanza de *El pavo real y la diosa Juno* tiene los siguientes propósitos:

- Que el alumno conozca la enseñanza de la fábula “El pavo real y la diosa Juno” de Esopo.
- Que el alumno reconozca el problema que es básicamente: la baja autoestima (inconformidad con lo que se tiene).
- Que el alumno, mediante el intercambio de ideas con sus compañeros de equipo, llegue a proponer temas acerca del problema.
- Que el alumno realice un texto acerca del problema (baja autoestima).

Cabe destacar que uno de los instrumentos utilizados para puntualizar tanto los propósitos como la planeación en general de *El pavo real y la diosa Juno* con el ABP fue a través de un mapa conceptual.



Los recursos didácticos para la realización de la clase ABP de *El pavo real y la diosa Juno* son los siguientes:

1. Libro: Esopo. *Fábulas de Esopo*. Porrúa, México, 2005.
2. Carpetas tamaño carta.
3. Copias del escenario: “Ser o No Ser”.
4. Cartel: “Día internacional de la mujer”.
5. Copias del reportaje periodístico: “La adicción por la delgadez”.
6. Figuras geométricas de papel (cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo, hexágono).
7. Hojas blancas o recicladas.
8. Pizarrón.
9. Gis y/o plumón.
10. Vitrolero.
11. Televisión y Dvd.
12. Película: “Las mujeres verdaderas tienen curvas”.

Título Original: Las mujeres verdaderas tienen curvas.

Año de Producción: 2002.

Duración: 90 MIN.

Director: Patricia Cardoso.

Con: America Ferrera, Lupe Ontiveros, Ingrid Oliu, George López, Brian Sites, Soledad St. Hilaire, Lourdes Pérez, Jorge Cervera Jr.

Producción: HBO Independent Productions – Lavoo Productions.

Categoría: Comedia/Drama.

Idioma: Español.

A continuación se describe el plan de clase ABP para la enseñanza del *El pavo real y la diosa Juno* de Esopo.

SESIÓN 1. APERTURA DE EL PAVO REAL Y LA DIOSA JUNO (1 hora / 50 minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (10min)

El profesor solicitará la formación de equipos de cuatro o cinco alumnos. En la planeación anterior (Lisístrata), los equipos se conformaron de forma libre, ahora los alumnos tomarán de un vitrolero la figura geométrica (cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo, hexágono) que más les agrade; y se reunirán con aquellos alumnos que seleccionaron esa figura. El número de figuras (cuatro o cinco) va a depender del número de equipos por grupo.

2. Asignación de roles (5 minutos)

Establecidos los equipos, cada uno de sus integrantes adquirirá de forma voluntaria una función: líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo. Sin embargo, el docente puede llegar a asignarlos si los equipos no están trabajando.

3. Repartición del material (5 minutos)

El profesor repartirá el material de trabajo para esta fábula. En este caso, entregará una carpeta por equipo con lo siguiente:

- a) El escenario a trabajar: “Ser o no Ser”.
- b) Cartel: “Día internacional de la mujer”.
- c) Reportaje periodístico: “La adicción por la delgadez”.

Asimismo, el profesor pedirá que consigan la fábula de *El pavo real y la diosa Juno* de Esopo para la tercera sesión; asimismo, escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Porrúa, México, 2005. p.41.
Fecha: dd/mm

4. Primera lectura del escenario (10 minutos) El docente leerá en voz alta el contenido del escenario “Ser o no Ser”. Señalará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

SER O NO SER

Verónica es una simpática estudiante de cuarto año de preparatoria, con sus amigas comparte la ilusión de tener por fin a su primer novio, pero no ha logrado despertar los sentimientos de un chico, hasta que en una kermés escolar conoce a un chico guapo llamado Calixto.

Calixto se siente extrañamente atraído por Verónica. Siempre que habla con sus compañeros sobre ella sólo recibe burlas de el sobrepeso de Verónica por lo que decidió intentar un noviazgo con Berenice, una chica superficial de la prepa.

Verónica afligida y desesperada por esa situación trata de cambiar su aspecto para conseguir que alguien le haga caso; sin embargo, no se atreve a pedir ayuda a nadie. Un día Verónica y sus amigas encontraron en las ventanillas de servicios escolares un cartel que decía: “Participa con nosotros en el Día Internacional de la Mujer este 8 de marzo en el Auditorio Sor Juana Inés de la Cruz de la Preparatoria”.

Sus amigas consideran que es una buena oportunidad para ayudarla a ser la misma chica simpática que antes era. No obstante, no saben que temas puedan desarrollar en las mesas redondas del evento. ¿Podrán tú junto con tu equipo proponer y realizar los temas que ayuden a Verónica?

5. Primera lectura del escenario (10 minutos)

El docente leerá en voz alta el contenido del escenario “Ser o no Ser”. Señalará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

6. Indagación de conocimientos previos (10 minutos)

Antes de iniciar con la temática, el docente explorará los conocimientos previos de los alumnos para ello solicitará por escrito que cada integrante del equipo se describa física e intelectualmente.

7. Revisión de la actividad (20 minutos)

El docente elegirá al líder y al vigilante del tiempo de cada equipo para describirse. Cabe señalar que la participación del alumnado deberá ser respetuosa.

DESARROLLO DE EL PAVO REAL Y LA DIOSA JUNO

1. Lectura de la primera pista (35 minutos)

El profesor pedirá que el vocero de cada equipo lea el reportaje: “La adicción por la delgadez” incluido en la carpeta y solicitará por escrito un resumen sobre el reportaje, el cual lo escribirá el secretario del equipo.

La anorexia *nervosa* y la bulimia son enfermedades devastadoras que han cobrado una dimensión inusitada entre los jóvenes de todo el mundo y de todas las clases sociales, pero atrapan y golpean con mayor fuerza a las mujeres.

"YO TENÍA ANOREXIA y creo que después bulimia. Quería a fuerza tener un cuerpo como el de las modelos que pintan a la gente muy guapa. Pero creo que me obsesioné. Primero hice dietas y después me negaba a hacerlas, entonces empecé a comer muchísimo y a vomitar. Tenía pavor a engordar. Cuando me sentí muy mal fui a ver a un psicólogo para que me quitara esa obsesión. No fue fácil". Este testimonio refleja la influencia que tiene el modelo de la delgadez entre las jóvenes, pero también evidencia que Erika quien nos relató esta experiencia tenía un problema psicológico que la llevó a esa conducta.



Según datos médicos, de diez enfermos de anorexia o bulimia nueve son mujeres de entre los 15 y los 26 años de edad, obsesivas, dependientes, obedientes y que pertenecen a familias rígidas, estrictas y poco tolerantes a los cambios. Pero los hombres también tienen su historia.

"Yo fui bulímico narra Ezequiel, de 19 años. Formaba parte del 5% de los bulímicos del sexo masculino, ya que el 95% restante son mujeres. Comencé haciendo una dieta bajo control médico porque estaba excedido de peso, pero pronto y sin darme cuenta caí en la bulimia. Comencé a dejar de comer y aunque adelgazaba, seguía viéndome gordo en el espejo. Empecé a provocarme vómitos, cada vez que me daba un ataque de hambre y me comía todo. Luego incorporé los laxantes. Tomaba ocho o diez por día. Esto produce gran irritación, tanto en los intestinos, como en la faringe, lo cual puede ser causa de úlceras y cáncer. Seguí así por un año y varios meses. De 85 kilos había bajado a 50, pero yo me miraba al espejo y me veía de 100. No podía sentarme en una silla de madera sin que me salieran moretones; tampoco apoyar los codos en la mesa. Sentía terribles dolores abdominales por causa de los laxantes y sólo quería estar dormido".

Este testimonio refleja el infierno que viven los jóvenes que padecen bulimia. Existen informes que evidencian que ya desde el siglo XIX había personas que se provocaban el vómito, después de comer en forma excesiva. En 1940 este trastorno se consideró un síndrome y en 1980 la Sociedad Americana de Psiquiatría incluyó a la bulimia en el manual de psiquiatría como una enfermedad diferente a la anorexia.

Ambos trastornos vienen desde la Antigüedad, pero es ahora cuando se les ha estudiado, tipificado y definido. Se sabe que son producto de múltiples factores, que pueden incluir trastornos emocionales y de la personalidad, así como presiones familiares, una posible sensibilidad genética o biológica y el vivir en una sociedad en la cual hay oferta promisorio de comida y una obsesión por la delgadez. Esta idea de la estética transmite a los jóvenes sistemas de valores que se basan en el "buen look" y el problema es que puede derivar en una adicción por la delgadez del cuerpo y producir enfermedades. Ciertamente es que esta estética, esta moda, es sólo un disparador que afecta negativamente a algunos jóvenes con problemas familiares y con desajustes de personalidad.

El pavor a engordar

El término *anorexia nervosa* proviene del latín y quiere decir sin apetito, y el adjetivo *nervosa* expresa su origen psicológico. Sin embargo, no es cierto que los jóvenes anoréxicos no sientan hambre, al contrario, la reprimen por el pavor que tienen a la obesidad. Estos jóvenes rechazan en forma contundente el mantener un peso corporal por encima de los valores mínimos aceptables para una determinada edad y talla. "El miedo que experimentan hacia la obesidad los lleva hasta la inanición y a la pérdida progresiva de peso. Y lo más grave es que no tienen conciencia de su enfermedad", señala la nutrióloga Marcela Palma, del Instituto Nacional de la Nutrición Salvador Zubirán (INN). Los anoréxicos llegan a perder por lo menos el 15% de su peso corporal y, en casos extremos, hasta el 60%, lo que puede ocasionar la muerte. El trastorno tiene diversas caras y, según Marcela Palma, puede clasificarse en etapas primaria y secundaria.



Las múltiples caras de la anorexia

En la etapa primaria sólo se tiene un miedo intenso a subir de peso y ésta se caracteriza por dos tipos de padecimientos: la *anorexia nervosa* restrictiva y la bulimarexia. En la primera, se utiliza el ayuno y la disminución exagerada de la ingestión de alimentos para controlar el peso sin utilizar el vómito o los laxantes como métodos de control. En la bulimarexia se combinan periodos de ayuno con periodos de ingestión compulsiva y después se provoca el vómito, y se aplican purgas y enemas para controlar el peso.

En la etapa secundaria, la anorexia *nervosa* es consecuencia de alguna enfermedad psiquiátrica como la esquizofrenia o la depresión; en esos casos, la anorexia se debe a una interpretación falsa de la alimentación y no a la búsqueda de pérdida de peso. Por lo que respecta a la cantidad de casos de anorexia, se da más en los países sajones que en las sociedades orientales. En Latinoamérica, y específicamente en México, los estudios estadísticos y epidemiológicos son muy pocos; carecemos de la información suficiente sobre la incidencia de los trastornos de la conducta alimentaria, aunque en la actualidad diversos grupos investigan este fenómeno.

El infierno de la bulimia

La palabra bulimia proviene del griego y significa "hambre de buey". Generalmente se presenta entre los 18 y 28 años de edad. Al igual que en la anorexia, el 95% de los pacientes bulímicos son mujeres.

Según Marcela Palma, "este trastorno se caracteriza por la ingestión rápida de gran cantidad de alimentos; la culpabilidad provocada por el abuso al comer y la autoinducción al vómito; la utilización en forma indiscriminada de laxantes y diuréticos y el ejercicio excesivo, debido a que estos jóvenes tienen pavor a subir de peso. También es característico que durante mucho tiempo ellos nieguen estas conductas".

Según datos del INN, en muchos países la frecuencia de la bulimia es mayor que la de la anorexia *nervosa*, pero en México tampoco se tienen cifras sobre la incidencia de este trastorno, debido a que, aun cuando se han aplicado cuestionarios entre la población de riesgo, se esconden los síntomas.

Enfermedades complejas, tratamiento integral

Los jóvenes que padecen anorexia o bulimia requieren de un tratamiento integral en el que debe participar un equipo de especialistas como nutriólogos, psicoanalistas y médicos o endocrinólogos, además de la familia. La participación de ésta es fundamental, ya que los aspectos familiares son muchas veces la causa de estos trastornos. Si algún joven sospecha que puede padecer este tipo de problemas, debe recurrir a alguna instancia de salud pública o privada y evitar a tiempo el infierno dantesco que hacen vivir la anorexia *nervosa* y la bulimia.

Concepción Salcedo Meza es comunicóloga,
divulgadora de la ciencia y desde hace varios
años trabaja en TV UNAM.

La anorexia y la bulimia, ¿desafíos?

Entrevista con el Dr. Armando Barriguete Meléndez

"Los trastornos de la alimentación, sobre todo la anorexia y la bulimia, se presentan en la adolescencia como parte de la crisis del desarrollo, del crecer, del descubrirse". Así explica este fenómeno el psicoanalista y psiquiatra Armando Barriguete Meléndez. Advierte que también es producido por múltiples factores: neurobiológicos, socioculturales, psicológicos y familiares. "Estos trastornos suceden dentro de una época de muchas crisis, de redefiniciones sociales y personales. Vivimos en un entorno donde al afecto, a la intimidad y a las relaciones no se les presta atención, los jóvenes inmersos en este entorno encuentran problemas para redefinir su identidad y para poder describir, conocer e identificar sus emociones".

El especialista afirma que "La crisis del crecer de la adolescente va ligada a los cambios del cuerpo. Su cuerpo evoca que llega una nueva etapa; que tiene nuevos deseos e inquietudes; que tiene gran susto por crecer y desarrollarse y el pavor a aumentar en medidas y peso la lleva a intentar detener su desarrollo mediante estas conductas alimentarias".

"Algunos jóvenes no asumen estos cambios — asevera — debido a que implican una manera de ser vistos y de ver; una manera de relacionarse con sus padres, de redefinir los interjuegos de poder frente a ellos. El cuerpo escuálido de los anoréxicos, que no evoca formas ni movimientos, va relacionado con el deseo de no manifestar lo que sienten. La esbeltez representa — aclara — un desafío, un desacato a lo voluptuoso, al deseo. Las jóvenes se autocastigan dejando de comer y dejando de expresar sus emociones y sentimientos, que no es otra cosa que dejar de ser ellas mismas".

Señala, además, que estos trastornos afectan entre el 1% y el 5% de la población universitaria en los países desarrollados y que de esta cifra 95% son mujeres. ¿Por qué? Armando Barriguete responde: "Durante mucho tiempo creímos saber lo que era lo *femenino* a partir de la descripción del hombre. Desde hace unos 50 años la mujer se ha dado a la tarea de reflexionar y escribir sobre sí misma. Se está descubriendo. Esto ha generado la idea de que lo que se creía que era la *mujer no lo es*, pero tampoco lo que se creía que *era el hombre*; son identidades que se están redefiniendo de manera mutua y crítica. Sin duda, el *ser mujer* tiene un rasgo extra de crisis por la desigualdad social que existe con respecto al hombre".

Respecto a los factores familiares, el especialista subraya que "es en el contexto familiar donde cohabitan tanto la crisis de pareja de los padres, como la crisis del adolescente. Desafortunadamente, no siempre son manejadas en forma adecuada y las niñas con anorexia o bulimia no han podido aceptar los cambios producidos en su familia", señala.

El especialista en trastornos de la alimentación nos da su opinión acerca de la influencia que ejercen los nuevos modelos femeninos promovidos por la cultura de masas y la moda: "La moda por sí misma no propicia el trastorno, pero se suma a las dificultades que lo facilitan; las verdaderas causas surgen de la compleja naturaleza humana", concluye.

El doctor **Armando Barriguete Meléndez** es psiquiatra,

psicoanalista e investigador en la Clínica de los Transtornos de la Conducta Alimentaria, en el Instituto Nacional de Nutrición.

2. Revisión de la actividad (15 minutos)

Los equipos conformados desde el inicio de la secuencia expondrán su resumen, el alumno asignado para ello será el vocero del equipo.

SESIÓN 2 DESARROLLO DE *EL PAVO REAL Y LA DIOSA JUNO* (50 minutos)

1. Guión de la película (5 minutos)

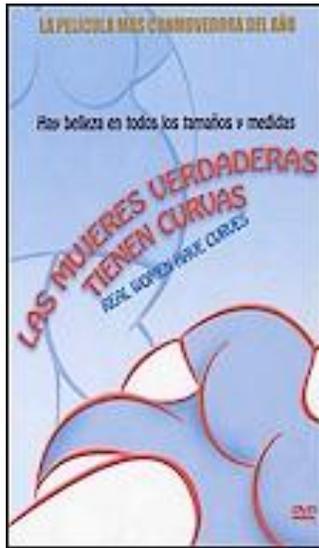
El profesor proyectará la película: “Las mujeres verdaderas tienen curvas” y pedirá a los equipos que en una hoja blanca describan lo siguiente:

a) Características personales de la protagonista. En este caso es Ana, una joven latina de 18 años.

b) ¿Cuál es el tema de la película? La baja autoestima.

2. Proyección de la película (40 minutos)

El docente presentará un fragmento que muestra la baja autoestima de una adolescente llamada Ana. Al finalizar la proyección, les solicitará para la próxima clase trae el libro de las fábulas de Esopo.



SINOPSIS

Ana es una chica latina, gordita, de 18 años, con un brillante futuro por delante. Está a punto de obtener su certificado de bachillerato y es la única de la familia que puede darse el lujo de pensar en ir a la Universidad.

Es la primera de la familia que puede atreverse a soñar con ir a la Universidad: pero cuando se acumula la tarea en el taller de confección donde trabaja su hermana mayor Estela, Ana se pone a trabajar de mala gana para completar un pedido de vestidos.

Ana está indignada por la cantidad de esfuerzo que supone la confección de trajes elegantes para mujeres con vidas tan distintas a las suyas, trajes en los que, como sus sueños, nunca encajará.

A medida que pasan las horas en el taller, Ana empieza a darse cuenta de lo duro que trabaja su hermana y lo buena que es en lo suyo.

También comienza a enseñar a las mujeres del taller cómo amar cada una de las curvas de su cuerpo y apreciar todo lo que las hace diferentes del resto del mundo.

Una vez acabado el último traje del pedido, Ana estará lista para saber qué es lo que le depara el futuro.

SESIÓN 3 DESARROLLO DE EL PAVO REAL Y LA DIOSA JUNO (1 hora / 50 minutos)

1. Discusión de equipos (10 minutos)

Los equipos discutirán las características personales de la protagonista: Ana, así como el tema de la película: la baja autoestima; en esta caso, de la hermana de Ana y sus compañeras.

2. Exposición de equipos (10 minutos)

El secretario de cada equipo pasará al pizarrón a escribir las características de la protagonista (Ana) y el tema. Después, el profesor revisará las ideas de cada equipo y detectará el argumento de la película.

3. Relación de pistas: reportaje y la película (10 minutos)

Los equipos relacionarán el reportaje “La adicción por la delgadez” con la película: “Las mujeres verdaderas tienen curvas” con las siguientes preguntas:

- ¿A quién va dirigido el reportaje? ¿por qué?
- ¿Qué problemas enfrenta Estela (hermana de Ana)?
- ¿Qué hace Ana para ayudar a su hermana?
- ¿Tiene sentido el título de la película?

4. Lectura de la fábula: “El pavo real y la diosa Juno” (5 minutos)

El profesor leerá en voz alta la fábula *El pavo real y la diosa Juno*, mientras los alumnos la siguen en silencio. En este caso, se realizará la lectura completa del texto en el salón porque la fábula es breve y concisa, no como las tragedias griegas que requieren de más tiempo para ser leídas en casa.

5. Segunda lectura del escenario: “Ser o no ser” (5 minutos)

Tras la lectura de la fábula, se les pedirá a los alumnos volver a leer el escenario: “Ser o No Ser”.

6. Resolución del escenario: “Ser o no ser” (40 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.

El docente preguntará al grupo si tiene dudas sobre el vocabulario del escenario; en caso de palabras desconocidas, el docente las explicará, antes de pasar a la siguiente actividad.

b) *Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.*

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro de datos que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario “Ser o No ser.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) *Revisión del cuadro.*

El docente llenará el cuadro de acuerdo con las ideas que proporcionen los equipos.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---|---|
| Verónica es simpática. Verónica estudia la preparatoria (cuarto año). Verónica conoce a Calixto (chico guapo) en una kermés. A Calixto le gusta Verónica. Los amigos de Calixto se burlan de Verónica por su sobrepeso. Calixto decide tener novia: Berenice (chica superficial). Verónica está afligida por ese noviazgo. Verónica quiere cambiar su aspecto, pero no se atreve a pedir ayuda. Verónica y sus amigas quieren participar en las mesas redondas en el Día Internacional de la Mujer. | Los temas para participar en la mesa redonda. |

d) *Planteamiento del problema.*

El docente pedirá por equipo un recuento de las pistas:

- Reportaje: “La adicción por la delgadez”.
- La película: “Las mujeres verdaderas tienen curvas”.

Asimismo, realizará algunas preguntas que guiarán a los equipos a identificar el problema real que presenta la fábula: la baja autoestima, es decir, la manera de cómo nos percibimos y valoramos.

¿Por qué las mujeres tienen miedo a engordar?

¿Por qué la anorexia y la bulimia se presentan más en las mujeres?

En el caso de la película ¿Cuál es el padecimiento de Estela?

7. Relación de la fábula “el pavo real y la diosa Juno” con el escenario “Ser o no Ser”

El docente realizará preguntas abiertas para vincular las pistas, el escenario y la fábula.

¿Cómo se percibe la hermana de Ana y sus amigas?

¿Qué hace Ana ante esa situación?

¿De qué se queja el pavo real?

¿Qué hace la diosa Juno ante la demanda del pavo real?

CIERRE DE EL PAVO REAL Y LA DIOSA JUNO (30minutos)

8. Discusión de equipos (20 minutos)

El docente pedirá a los equipos que lean el cartel: “Día internacional de la mujer” y discutan sobre un posible tema a realizar para participar en las mesas redondas; después lo escribirán en el pizarrón y realizarán un bosquejo de su contenido por escrito.



9. Exposición de temas por equipos (10 minutos)

Como parte de la evaluación final, los abogados del diablo de los equipos expondrán de forma general su tema. Con ello se da por terminada la sesión.

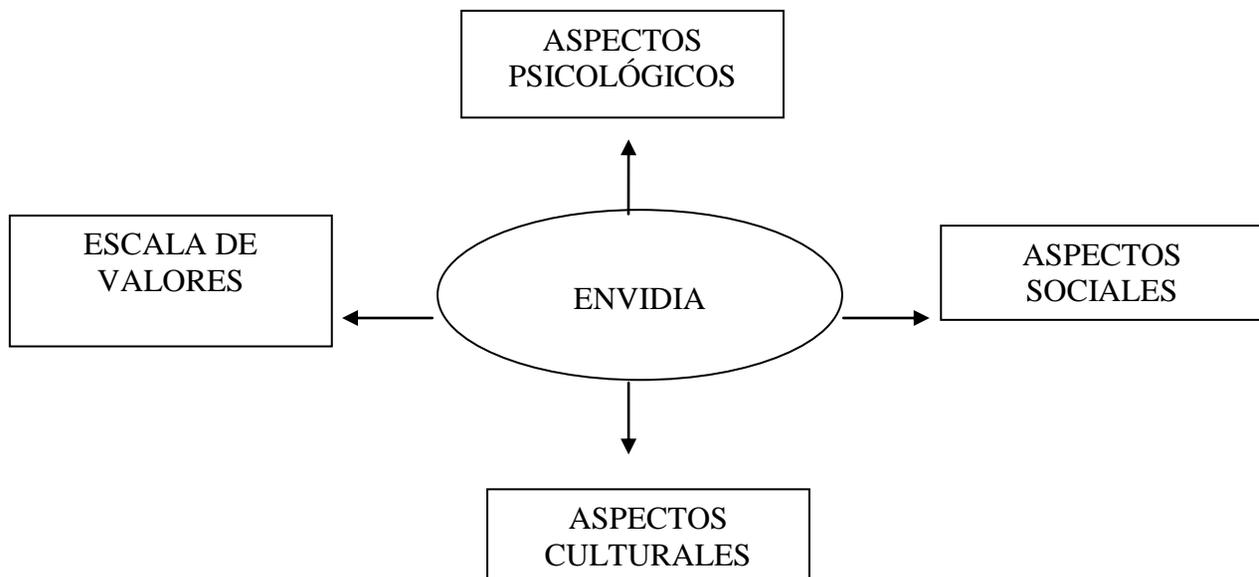
4.5.8. Presentación del escenario de *El envidioso y el avaro* de Esopo

El envidioso y el avaro forma parte de las fábulas de Esopo. La enseñanza de *El envidioso y el avaro* se llevará a cabo en tres sesiones; dos sesiones de cincuenta minutos (50min) y una de hora y cincuenta minutos (1hr:50min).

El plan de clase para la enseñanza de *El envidioso y el avaro* tiene los siguientes propósitos:

- Que el alumno lea la fábula “El envidioso y el avaro” de Esopo.
- Que el alumno identifique el tema de la fábula: la envidia en el trabajo.
- Que el alumno realice un texto argumentativo acerca del tema de la fábula.

Cabe destacar que uno de los instrumentos utilizados para puntualizar tanto los propósitos como la planeación en general de *El envidioso y el avaro* con el ABP fue a través de un mapa conceptual.



Los recursos didácticos para la realización de la clase ABP de *El envidioso y el avaro* son los siguientes:

1. Libro: Esopo. *Fábulas de Esopo*. Porrúa, México, 2005.
2. Sobres tamaño carta.
3. Copias del escenario: ¡A crear!
4. Copias del argumento de la novela “Abel Sánchez” de Miguel de Unamuno.
5. Figuras de animales (perro, gato, león, ave, jirafa).
6. Hojas blancas o recicladas.
7. Pizarrón.
8. Gis y/o plumón.
9. Vitrolero.
10. Televisión y Dvd.
11. Película: “La envidia mata”.

Ficha técnica:

Título Original: *Envy*.

Año de Producción: 2004.

Duración: 99 MIN.

Director: Barry Levinson.

Con: Ben Stiller, Jack Black, Rachel Weisz, Amy Poehler, Christopher Walken, Ariel Gade, Sam Lerner, Lily Jackson, Connor Matheus.

Producción: Estados Unidos.

Categoría: Comedia.

A continuación se describe el plan de clase ABP para la enseñanza del *El envidioso y el avaro* de Esopo.

SESIÓN 1. APERTURA DE EL ENVIDIOSO Y EL AVARO (50minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (10 minutos)

El profesor solicitará la formación de equipos de cuatro o cinco alumnos según el número de alumnos por grupo. La conformación de equipos será similar al plan de

clase anterior, lo único que cambiará serán las figuras geométricas por animales (perro, gato, león, ave, jirafa). De igual forma se reunirán con aquellos alumnos que seleccionaron el mismo animal. El docente tomará en cuenta el número de alumnos que formarán los equipos para seleccionar cuatro o cinco figuras de animales.

2. Asignación de roles (5 minutos)

Establecidos los equipos, cada uno de sus integrantes adquirirá de forma voluntaria un rol: líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo.

3. Repartición del material (5 minutos)

El profesor repartirá el material de trabajo y entregará un sobre tamaño carta cerrado por equipo que contiene:

- a) El escenario a trabajar: “¡A crear!”.
- b) Argumento de “Abel Sánchez”.

El docente pedirá que consigan la lectura de *El envidioso y el avaro* de Esopo para la tercera sesión; de hecho, escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Porrúa, México, 2005. p. 43.
Fecha: dd/mm.

4. Primera lectura del escenario: ¡A crear! (5 minutos)

El docente leerá en voz alta el escenario: “¡A crear!” y apuntará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

¡A CREAR!

Tienes un año trabajando en una de las agencias publicitarias más importantes del país, tu jefe es el director del Departamento de creatividad de la agencia y tú eres el creativo de la campaña de publicidad, te auxilian dos personas que tienen muchos años en la empresa. Uno de tus deberes es crear el eslogan o el mensaje del producto de acuerdo con los requerimientos del cliente y pasar tus ideas al departamento de arte para vincularlo con imágenes. Llevas tres semanas trabajando en el concepto del producto solicitado, tu jefe está satisfecho con el trabajo que has realizado para la agencia. Por ello eres el único que asistirá al diplomado de “Publicidad Creativa” para los mejores creativos del país.

Aunque todavía no dispones de la versión final te ha llamado la atención que el director de arte ya posee el eslogan del producto. La idea es muy parecida a la que tú creaste. Tus compañeros de trabajo te avisan que estás despedido por incumplimiento de trabajo. Al hablar con tu jefe te das cuenta que él no sabía de tal disposición ni mucho menos ha aprobado el slogan; así que te solicita que investigues quién o quiénes fueron los autores de esta mala jugada y descubras cuáles eran sus intenciones. Al final debes presentar un escrito dirigido al departamento de recursos humanos aclarando la situación para no ser despedido.

DESARROLLO DE EL ENVIDIOSO Y EL AVARO

5. Lectura de la primera pista (10 minutos)

El profesor pedirá que el vocero de cada equipo lea el argumento de Abel Sánchez incluido en el sobre, y solicitará que escriban un comentario sobre Abel Sánchez.

ABEL SÁNCHEZ

Joaquín Monegro escribe esta confesión para su hija, acariciando la esperanza de que ella o sus nietos la den a conocer al mundo, para que se conozca al héroe predestinado, que hizo de su vida una pasión angustiada, llena de negrura. Abel Sánchez y Joaquín Monegro se conocen desde su primera infancia, cuando sus nodrizas los unían para ponerse a platicar ellas.

Abel es el simpático que hace siempre reír a sus compañeros, en cambio Joaquín es el antipático, que, a pesar de ser más inteligente, queda siempre por debajo de los encantos de Abel. Abel se dedica a la pintura y Joaquín estudia la carrera de medicina, reuniéndose para discutir si el arte es ciencia o si la ciencia es arte. Pero Joaquín siempre mantiene en lo más profundo de su ser un odio que le sale de las entrañas para Abel, Joaquín se enamora apasionadamente de su prima Helena, ella lo rechaza desde el principio, Abel ofrece a Joaquín pintar un cuadro de Helena que tal vez pueda decidir su noviazgo o hasta su matrimonio. Pero como siempre, el favorecido es Abel, que se casa con ella. Joaquín lleno de dolor, se dedica a su profesión, refugiándose en Antonia, con quien se casa, Helena tiene un hijo, Abelín, y Joaquín le pide a Antonia que le dé un hijo también para ser tan hombre como Abel, naciendo al tiempo Joaquina, lo cual aumenta su odio, ya que es mujer.

Abel en ese tiempo expone un cuadro suyo de tema bíblico sobre el fratricidio de Abel y Caín, logrando grandes aplausos, así como una medalla de reconocimiento. Joaquín, para halagarlo, le organiza un banquete en el cual, como gran orador exalta el arte del cuadro de Abel, consolidando con esto más firmemente la fama del novel artista. Abel sale con una de sus modelos y Joaquín se dirige a la casa de Helena la cual no ha podido dejar de amar, declarándosele nuevamente, ésta, en forma altiva, tomando en brazos al hijo, lo arroja de su casa. Pasan los años, Abelín se convierte en médico y ayudante de Joaquín, éste arregla la boda de su hija con Abelín al que le toma un verdadero cariño de padre. Abel, casado con Joaquina, tiene dos hijos, un hombre y una mujer. Al niño le nombran Joaquín Sánchez Monegro, a la niña no se le menciona. Como Abel, el pintor, le toma gran cariño a éste, Joaquín se encela y discute acremente lanzándose al cuello de Abel, momento en el cual, le da un ataque de angina y muere, al tiempo fallece Joaquín, pidiendo perdón a toda su familia, incluyendo al pequeño Joaquín.

6. Revisión de la actividad (10 minutos)

Los equipos expondrán su comentario, el alumno asignado para ello será el vocero del equipo.

SESIÓN 2. DESARROLLO DE EL ENVIDIOSO Y EL AVARO (1 hora/ 50 minutos)

1. Guión de la película (5 minutos)

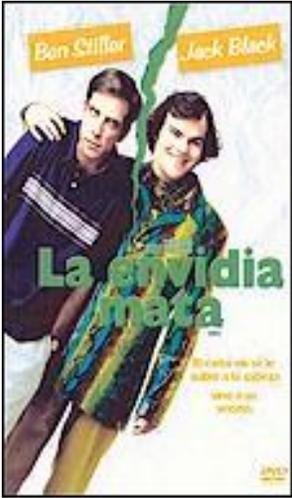
El profesor pedirá que los equipos describan en una hoja blanca lo siguiente con base en la película: “La envidia mata”.

a) Características personales de los protagonistas. En este caso es Tim y Nick.

b) ¿Cuál es el tema de la película? La envidia.

2. Proyección de la película (40 minutos)

El docente presentará un fragmento que expone el tema de la envidia entre dos amigos: Tim sobre Nick.

| SINOPSIS | |
|---|---|
|  | Tim (Ben Stiller) y Nick (Jack Black) son dos mejores amigos, vecinos y compañeros de trabajo, cuya vida parece muy similar, cambia de repente cuando uno de sus inventos para hacerse rico rápidamente tiene éxito: el Vaporizer, un spray evapora en el aire las cacas de perro. Tim, que tuvo la oportunidad de aprovechar la idea de Nick y la desechó, sólo puede observar como la fortuna de Nick crece en proporciones igualmente desproporcionadas. El fuego de los celos y la envidia se convertirán en el mejor acompañante de Tim, cuya vida comienza a salirse totalmente de control. |

3. **Discusión de equipos** (15 minutos)

Los equipos discutirán las características personales de la protagonista: Tim y Nick, así como el tema de la película: la envidia.

4. **Exposición de equipos** (15 minutos)

El secretario de cada equipo pasará al pizarrón a escribir las características de Tim Y Nick y el tema tratado en el filme.

5. **Lectura de la fábula: “El envidioso y el avaro”** (5 minutos)

El profesor realizará la lectura en voz alta de la fábula.

6. **Segunda lectura del escenario: ¡A crear!** (5 minutos)

Tras la lectura de la fábula, se les pedirá a los alumnos volver a leer el escenario: “¡A crear!”

7. **Resolución del escenario: ¡A crear!** (20 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.

El docente preguntará al grupo si tienen dudas sobre el vocabulario del escenario. Una de las palabras que el docente debe destacar es: eslogan, ya que es clave para comprender el problema.

Un **eslogan** o **lema publicitario** es una frase corta usada en parte para ayudar a establecer una imagen, identidad o posición para una marca o una organización, pero usada en mayor grado para incrementar la recordación. El eslogan se establece al repetir la frase en la publicidad y en otras comunicaciones públicas de una empresa, así como a través del personal de ventas y promociones de eventos. Se usan a menudo como encabezados o subtítulos en anuncios

impresos o como línea final a la conclusión de anuncios para radio y televisión.
(O'Guinn 2004: 428)

Asimismo se les explicará que en el ámbito de la literatura hay autores que elaboraron ciertos lemas publicitarios, tal es el caso del escritor colombiano Gabriel García Márquez con un eslogan que se hizo popular en los años sesenta "Yo, sin Kleenex, no puedo vivir". Sin embargo, hubo otros que no tuvieron tal suerte como el anuncio para la empresa fotográfica más grande del mundo: "ésta puede ser la última navidad de su vida. Perpetúe su imagen en la memoria de los suyos con la nueva Kodak Instamatic".

También al escritor mexicano Salvador Novo se le atribuye otro de los lemas célebres en los años cuarenta: "De los astros el sol... de los Habaneros Ripoll". De Fernando del Paso, en su época de publicista, es el lema de la conservera Del Fuerte, que se cantarían en todo México:

Estaban los tomatitos
Muy contentitos
Cuando llegó el verdugo
A hacerlos jugo:
"Que me importa la muerte
-dicen a coro-
Si muero con decoro
Con los productos Del Fuerte". (Ferrer 2002a: 111)

b) Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro de datos que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario "¡A crear!"

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) Revisión del cuadro.

El docente llenará el cuadro de acuerdo con las ideas que proporcionen los equipos.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---|---|
| <p>Tú (equipo) trabajas en una agencia publicitaria.</p> <p>Tú (equipo) eres el creativo de la campaña de publicidad.</p> <p>Tú debes crear un slogan y entregarlo al departamento de arte.</p> <p>Tu jefe esta satisfecho con tu trabajo.</p> <p>Asistirás a un diplomado de Publicidad Creativa.</p> <p>Todavía no tienes la versión final.</p> <p>El jefe posee el slogan del producto que es parecido al tuyo.</p> <p>Te despiden por incumplimiento de trabajo.</p> <p>Tu jefe no sabe nada del despido injustificado.</p> | <p>Quién hizo el slogan.</p> <p>Quién le entregó el slogan al jefe.</p> <p>Quién dio la orden de despido.</p> <p>Cuál fue la intención de dicha acción.</p> |

d) Planteamiento del problema. (20 minutos)

El docente pedirá al grupo un recuento de las pistas ofrecidas desde el inicio de la planeación:

- Argumento de “Abel Sánchez”.
- La película: “La envidia mata”.

El docente realizará algunas preguntas que guiarán a los equipos a identificar el problema que presenta la fábula: la envidia.

¿Qué sentimiento tenía Tim al saber que Nick era millonario?

¿En qué forma demostró ese sentimiento?

¿Nick se dio cuenta de ello?, ¿cómo lo resuelve?

¿Qué características tiene Joaquín (novela)?

¿El sentimiento de Joaquín (novela) es parecido al de Tim (película)?, ¿por qué?

Al finalizar la actividad, les solicitará para la próxima clase traer el libro de las fábulas de Esopo.

SESIÓN 3. CIERRE DE EL ENVIDIOSO Y EL AVARO (50 minutos)

1. Relación de la fábula “El envidioso y el avaro” con el escenario ¡A crear! (20 minutos)

El profesor realizará las siguientes preguntas para vincular la fábula con el escenario.

¿Qué querían el envidioso y el avaro?

¿A quién se lo pidieron?

¿De qué forma se les concedería?

¿Alguien salió beneficiado?, ¿quién?

En tu caso, ¿quién podría boicotear tu trabajo?

¿Cuál sería la intención de ello?

¿Por qué lo haría?

2. Discusión de equipos (15 minutos)

El docente pedirá a los equipos que identifiquen quienes fueron los responsables de que despidiera a tu equipo de la agencia de publicidad. Cuando lo sepas redactarás un escrito aclarando la situación para que no sean despedidos.

3. Presentación de trabajos (15 minutos)

Como última actividad, el vocero expondrá el escrito de su equipo. Al finalizar el docente pedirá un consenso para elegir el mejor escrito para felicitarlos por su trabajo.

CAPÍTULO 2. CORRIENTE PEDAGÓGICA EL CONSTRUCTIVISMO Y ENFOQUE COMUNICATIVO

El Aprendizaje basado en problemas se sustenta en diferentes teorías del aprendizaje humano como son: el cognoscitismo de Jean Piaget, el enfoque histórico-cultural y la teoría del origen sociocultural de Lev Semionovich Vygotsky, el aprendizaje significativo de David Ausubel, aunque tiene particular presencia el constructivismo que a continuación se describe.

2.1. ¿Qué es el constructivismo?

A los docentes reiteradamente nos mencionan la importancia de crear procesos constructivistas en nuestras clases, con lo cual solemos estar de acuerdo; sin embargo es necesario definir qué es el constructivismo y, sobre todo, cómo aplicarlo.

El primer lugar, hay que vincular el constructivismo en la epistemología, término que proviene de griego *episteme* que significa conocimiento. Carretero (citado por Díaz Barriga) señala que el constructivismo es:

la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (p. 27.)

Desde esta concepción, intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano en el sentido que lo que aprendemos no siempre es una copia fiel de la realidad, sino más bien construimos significados de acuerdo a contextos psicológicos, sociales o culturales. Se puede decir que el constructivismo es una “filosofía, una teoría, un modelo, una metodología para orientar el accionar pedagógico activo”. (Sánchez, 2001: 71)

Ante todo, el aprendizaje es un proceso activo y evolutivo de construcción de conocimientos como resultado de la interacción entre la persona y el objeto de conocimiento. Ello significa que el aprendizaje no sólo es la transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno para construir su propio conocimiento desde la experiencia y la información que recibe con lo que va modificando sus esquemas o situaciones o hechos concretos. Esta idea confirma la creencia de que cada persona aprende de una manera distinta de acuerdo con sus conocimientos previos, estrategias y estilos de aprendizaje.

De acuerdo con Díaz Barriga (2002) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos más elaborados.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno de forma colectiva. (p.30-31.)

En la propuesta constructivista cada uno de nosotros —maestros y alumnos— somos responsables de aquello que queremos aprender o "intentamos aprender".

El constructivismo enfatiza en la necesidad de la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje que involucra las emociones y el medio afectivo en los intercambios y las relaciones de cooperación durante el aprendizaje; así como el papel de las percepciones, del pensamiento y el lenguaje en el aprendizaje.

Lo expuesto se resume en lo que Driver (citado por Porlán) menciona como principios constructivistas del aprendizaje:

- Lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia.
- Encontrar sentido supone establecer relaciones.

- Quien aprende construye activamente significados.
- Los estudiantes son responsables de su aprendizaje. (p.92.)

En suma, al constructivismo lo definiremos como todo proceso de enseñanza y aprendizaje activo, basado en la reflexión de las personas, de manera que el alumno va construyendo mentalmente su entendimiento de la realidad, con base en el conocimiento previo y a las nuevas experiencias.

2.1.1. Postulados centrales de los enfoques constructivistas

El constructivismo se origina bajo las condiciones científico-sociales de la Primera Guerra Mundial, y la transición a la psicología se gestó a principios del siglo XX. Según César Coll, la postura constructivista en la educación se establece con los trabajos realizados en la teoría del cognoscitismo de Jean Piaget, particularmente en la concepción de los procesos de cambio; la teoría del origen sociocultural de Lev Semionovich Vygotsky en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia de los procesos de interacción; y la teoría del aprendizaje verbal significativo con Ausubel. Este último se analizará en el apartado 2.3.1 “El concepto de aprendizaje significativo”. Cada una de las teorías presenta concepciones distintas, pero comparten la idea de la construcción de conocimiento por parte del alumno.

La mayor parte de la teoría e investigación de Piaget con la *teoría psicogenética del aprendizaje* se centra en las operaciones cognoscitivas implicadas en el pensamiento y en la solución de problemas. Básicamente, le otorga al sujeto un papel activo en el proceso del conocimiento, por la interacción de los tres tipos de conocimientos que posee el individuo:

1.- *El conocimiento físico* pertenece a los objetos del mundo natural es adquirido a través del proceso de observación, la manipulación de los objetos que le rodean y forman parte de la interacción con el medio. (Aula: color, forma,

tamaño, textura, color, peso). La fuente del conocimiento físico son los objetos del mundo externo, las personas, el ambiente que rodea al sujeto, tiene su origen en lo externo.

2.- *El conocimiento lógico-matemático* no existe por sí mismo en la realidad (en los objetos), sino está en el sujeto que lo construye por abstracción reflexiva. De hecho se deriva de la coordinación de las acciones que realiza el sujeto con los objetos al relacionar las experiencias obtenidas en la manipulación de los objetos.

3.- *El conocimiento social* es arbitrario, se busca en el consenso social por adquirirse al relacionarse con otros o con el docente y se logra al fomentar la interacción grupal. Puede ser convencional cuando es producto de un grupo social o no convencional al ser construido por el individuo. (Hernández, 1998: 184) Dentro de este conocimiento se puede ubicar la enseñanza de la lengua y la literatura.

Según Piaget, el aprendizaje es una actividad que involucra procesos de asimilación al incorporar nueva información a la existente, de acomodación por producir cambios para incorporarlos a lo anterior, y el equilibrio resultante permite al alumno adaptarse a la realidad, que constituye el fin último del aprendizaje.

Asimismo, distingue varias etapas o periodos en la construcción de la inteligencia. A estas etapas las llama “estadios de desarrollo”. Ningún desarrollo del conocimiento se produce de manera lineal y continua. El conocimiento atraviesa por etapas, en cada una las conceptualizaciones se van transformando en la siguiente etapa, y así sucesivamente.

Etapas Sensoriomotora (0-2 años): la adquisición de esquemas se da por medio de los sentidos y de sus conductas (aprendizaje por acciones).

Etapa de las Operaciones Concretas (2 a los 11 años) suele dividirse en dos subetapas:

- a) *Subetapa Preoperacional (2-7 años)*: los niños pueden realizar distintas actividades como representar un objeto, un acontecimiento, una función social, entre ellas, el lenguaje, la imitación de objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales o la utilización de conceptos incompletos.
- b) *Subetapa de las operaciones concretas (7-11 años)*: los niños son capaces de razonar los conceptos u operaciones y pueden aplicarlos a problemas concretos o reales. Pueden clasificar las cosas en categorías, lo cual desenvuelve su capacidad para entender a otras personas.

Etapa de las Operaciones Formales (11 años en adelante): consisten en el dominio de conceptos y operaciones abstractas. El pensamiento se vuelve hipotético-deductivo. El adolescente está preparado para desarrollar problemas, plantear hipótesis e intentar comprobarlas.

En cada etapa los conocimientos adquiridos son diferentes, lo cual significa que hay un proceso que exige la reconstrucción de esquemas anteriores, a su vez implica la interpretación de los conceptos base, de suerte que la nueva información encuentra razones lógicas. La noción de esquema constituye una de las piezas centrales del desarrollo cognitivo. Los esquemas son representaciones de situaciones, acciones o conceptos que hacen posible enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad. (Cubero, 2005: 38)

De acuerdo con Sánchez (2001), existen varios tipos de esquemas mentales que el alumno posee y construye en la interrelación con el medio, los esquemas previos y los nuevos conocimientos, que provocan “una reorganización y reconstrucción mental que resulta en un nuevo significado, una interpretación de los esquemas mentales que utilizará el aprendiz en cada uno de los momentos de su vida”. (p.78.)

Bajo la concepción piagetiana, el individuo no puede construir sus estructuras mentales sin la aportación del factor educativo. El problema esencial, dice Piaget, es hacer de la escuela un medio formador que estimule el desarrollo de las aptitudes intelectuales de los alumnos, a su vez, les permita el descubrimiento de los conocimientos a través de actividades que favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social del alumno. Incluso procurar la adaptación de los contenidos curriculares al nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, lo que implicaría una mayor preparación psicológica tanto del profesor como del aprendiz.

El propio Piaget (1974) sostiene que el principal objetivo de la educación es “crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores que puedan criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca”. (Citado en Hernández)

Desde esta perspectiva, el alumno construye sus esquemas en las distintas etapas escolares a las que se enfrenta, en consecuencia logra una comprensión del aprendizaje que puede ser transferido o incorporado a otras situaciones.

Por su parte, el profesor asume las funciones de orientador, facilitador o guía del aprendizaje, ya que a partir del conocimiento de las características psicológicas del aprendiz en cada periodo del desarrollo, debe crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto del conocimiento. Por ende, debe evitar, siempre que sea posible, ofrecer la solución a un problema o transmitir directamente un conocimiento, ya que esto impediría que el estudiante lo describiese por sí mismo.

Otra de sus funciones, es hacer que el alumno comprenda que no sólo puede llegar a conocer a través de otros, sino también por sí mismo, observando, experimentando, combinando los razonamientos.

Lerner (1996) propone como estrategias de enseñanza aquellas actividades que promuevan interpretaciones sobre contenidos escolares, situaciones que favorezcan en los alumnos un trabajo reconstructivo de los contenidos escolares o un diálogo e intercambio de puntos de vista en torno de los problemas y situaciones planteados.

Piaget destaca que la evaluación del aprendizaje se centra en el proceso y avances logrados por el alumno y no el producto final como serían los exámenes que dependen de la memoria, sino emplear estrategias de registro de progreso, análisis de actividades grupales o soluciones a las situaciones problemáticas. (Palacios, 1999: 77)

Desde el punto de vista de la epistemología genética, el aprendizaje es proceso de reorganización de conocimientos por parte del alumno, siempre determinado por su desarrollo cognitivo y la interacción social que establece durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, la *teoría del origen sociocultural de Vygotsky* a partir de la década de 1920 considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde [el lenguaje](#) desempeña un [papel](#) esencial.

El conocimiento del individuo no es un objeto que pasa de uno a otro, sino es producto de una acción social, al concebir al sujeto como un ser eminentemente social, donde el aprendizaje no se genera de manera aislada. Requiere de la existencia de dos o más personas para que se produzca un conocimiento, de esta manera “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces primero en una esfera social y más tarde a un escala individual”. (Carretero, 2002: 28)

En este sentido, todos los procesos psicológicos superiores del individuo (comunicación, lenguaje, razonamiento) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan (individual). En este aprendizaje social los logros se

construyen con ayuda de las herramientas culturales y el contexto en el que está inmersa la actividad cognitiva.

A diferencia del proceso conductista de estímulo – respuesta, Vygotsky supone que el aprendizaje es mediatizado por la cultura del grupo social al que pertenece el individuo. Al igual que Piaget se trata de una adaptación activa basada en la interacción del sujeto con su entorno.

En el contexto educativo, la concepción de enseñanza de Vygotsky no se aparta del contexto histórico cultural, ya que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural. Para ello, es importante disponer de los medios que faciliten la motivación y generen una visión diferente a aprender. Igualmente se requiere de un mediador o agente cultural, en el ámbito educativo es el profesor. Institucionalmente, el potenciar las habilidades, destrezas, conocimientos está en manos del profesor, el cual debe conocer cómo activar los mecanismos, cambiar de contenidos, operaciones mentales que vayan haciendo consciente al estudiante de las potencialidades que desarrolla durante su aprendizaje.

De manera específica, la educación se coordina con el desarrollo del niño a través de lo que denominó *Zona de desarrollo próximo* (ZDP) concibiéndola como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Cubero, 2005: 79) Aquí, el nivel real es lo que el alumnado ya conoce y puede hacer solo, su nivel de partida, en cambio, el nivel potencial es lo que se propone conocer o aprender.

La creación de la zona de desarrollo próximo significa que el aprendizaje no es una actividad individual, sino más bien social. Algunos investigadores han comprobado que se aprende de forma más eficaz cuando lo hace en grupo por el

intercambio de ideas entre los propios compañeros. De igual forma hay mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje como las discusiones de grupo y la argumentación entre alumnos sobre diversos temas.

El concepto de ZDP permite comprender por qué alumnos que participan en actividades que no entienden, son incapaces de realizarlas de forma personal, asimismo cuando se establecen situaciones reales de solución de problemas no existen pasos determinados para la solución del mismo, sino depende de los conocimientos de los alumnos, el cual proviene de un ambiente organizado socialmente, está íntimamente relacionado con los contextos individuales o grupales. (Pérez, 1999: 2)

La ZDP se ha aplicado por Tharp y Gallimore (1988 citado por Zubiría) en un modelo de cuatro etapas: la primera, es el desempeño asistido y se refiere a la solución de un problema vinculado al nuevo tema de enseñanza; la segunda, el autodesempeño en donde el alumno se hace cargo de la actividad a nivel intrapsicológico; la tercera, el desempeño automatizado en el cual se pueden percibir cambios conceptuales; y finalmente, la desautomatización, con la utilización de medios adecuados para la promoción del desarrollo significativo.

La escuela tiene como función promover dichos aprendizajes de los alumnos y debe generar actividades de aprendizaje diferentes de la vida cotidiana, que le ayuden a trascender las situaciones diarias y a empezar a pensar en las futuras, ayudando así a continuar su desarrollo, de modo que el aprendizaje sea la transición de la acción al pensamiento.

Dentro del paradigma, el alumno debe ser una persona social, al ser producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en el ámbito escolar y extraescolar; su interacción social le permitirá un desarrollo psicológico, cognitivo y afectivo en su aprendizaje.

El alumno reconstruye los saberes con apoyo de los demás, desde una relación de pares, de grupo o tutorías. Aquí, el lenguaje es el instrumento mediador de las interacciones entre sus compañeros para configurar y reconstruir su aprendizaje. Su [objetivo](#) en la escuela no debe limitarse a permitirse él mismo un aprendizaje de mínimos sino de máximos que lo lleven a una constante búsqueda de conocimientos animado por el deseo de construir y experimentar.

Otro término vinculado a la ZDP es el concepto metafórico de *andamiaje*, que no es otra cosa que crear un sistema de apoyos necesarios para promover el control de los contenidos por parte del alumno. El andamiaje debe ser adaptarse a las necesidades de aprendizaje del alumno, transitorio o temporal y explicitado por el profesor. (Hernández, 1998: 234)

Orunbia (citado en Coll, 2000) señala algunas características principales de los procesos de interacción profesor/alumno en el aula con la finalidad que se construyan aprendizajes significativos desde la ZDP:

- Insertar las actividades de los alumnos en contextos más amplios en los que tengan una mayor significatividad para ellos.
- Fomentar la participación de los alumnos en las actividades y tareas.
- Realizar ajustes continuos en la secuencia didáctica de acuerdo al nivel de actuación del alumno durante la realización de actividades.
- Establecer relaciones constantes y explícitas entre los contenidos y los conocimientos previos.
- Hacer uso explícito del lenguaje para promover significados y evitar incomprendiones en la enseñanza.
- Establecer un clima afectivo y emocional basado en el respeto, la seguridad y aceptación mutua para despertar la curiosidad e interés por el conocimiento.
- Promover el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.

El propio Vygotsky planteaba una evaluación dinámica dirigida no sólo a valorar los productos del nivel de desarrollo real de los niños que reflejan los ciclos evolutivos ya completados, sino sobre todo, a determinar el nivel de desarrollo potencial y, a valorar el potencial de aprendizaje o bien la amplitud de la zonas de los niños.

Las concepciones sobre el aprendizaje vygotskyano es retomado por Baquero (citado por Rosas y Sebastián) al señalar que lo social y los instrumentos de la cultura poseen un carácter formativo en los procesos cognoscitivos del alumno.

Las implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky se dirigen a la intervención de profesor en la enseñanza como mediador para facilitar las interacciones dentro del aula, tanto entre profesor-estudiante, como entre estudiantes creando un clima interactivo a través de trabajo cooperativo o utilizando recursos o materiales didácticos de apoyo apropiados a desarrollar la ZDP.

De lo expuesto se concluye la importancia de la construcción del conocimiento del alumno con apoyo del profesor. Como se indicó, ningún dato específico tiene significado solo en sí; únicamente es comprendido cuando está relacionado con otros elementos.

2.1.2. El docente constructivista

Los planteamientos constructivistas de la enseñanza y aprendizaje exigen una concepción diferente del docente si consideramos que los alumnos construyen sus propios conocimientos a partir de la guía y supervisión del profesor.

Básicamente, la función del docente es guiar y orientar las actividades constructivas de los alumnos proporcionando una ayuda pedagógica; para lo cual debe tomar en cuenta los conocimientos iniciales del alumno, debe provocar retos

que cuestionen y modifiquen ese conocimiento, así como fomentar la creatividad en el uso de la información para resolver problemas y lograr aprendizajes significativos en los aprendientes.

La práctica docente requiere ciertas competencias, esto es, la transferencia de contenidos y habilidades de enseñanza como Cooper (1999 citado en Díaz Barriga) señala:

- Conocimiento teórico acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje.
- Dominio de los contenidos o materias que enseña.
- Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno.
- Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza. (p.4.)

Aebli (citado por Sanjurjo) enfatiza tres dimensiones de la competencia didáctica de un profesor: la primera, referida a los medios que incluye el lenguaje del profesor, su capacidad de acción como de ver, oír y observar a los alumnos; la segunda, el dominio de los contenidos que deberá enseñar y la tercera, la función de llevar a cabo su propio proceso de construcción de los aprendizajes. (p. 41-42.)

En este contexto, el papel del maestro va más allá del simple hecho de preparar una clase con cierta información y exponerla al grupo, ya que los alumnos requieren de alguien que los oriente, los haga reflexionar, los conduzca a las tareas de interrogar, los escuche cuando sea necesario y los encamine hacia principios de valores e intereses comunes.

La formación del docente debe incluir aspectos conceptuales que involucre la reflexión crítica sobre su propia labor docente, y por tanto proponer alternativas innovadoras en sus estrategias de enseñanza.

Desde la perspectiva constructivista el papel del docente es:

- Promover aprendizajes significativos para los alumnos.
- Planificar los contenidos para que el estudiante pueda construirlos.
- Proponer actividades significativas para construcción de conocimientos.
- Facilitar instrumentos de trabajo, sugerir situaciones y forma de verificar hipótesis, pero nunca debe sustituir la actividad escolar por la suya.
- Propiciar el intercambio de información, participación, respeto y autoconfianza entre alumnos.
- Permitir que sus alumnos elaboren sus hipótesis.
- Prestar ayuda pedagógica de acuerdo con las necesidades, intereses y situaciones de los alumnos.
- Su papel no es afirmar si se está en lo cierto o no, sino señalar que no es la única forma de solucionar los problemas.
- No establecer dependencias.

Antes bien, las intervenciones del docente deben ser ajustadas a las características y necesidades del alumno, a fin de que éste adquiera aprendizajes significativos. Algunos aspectos que los profesores debe considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje son: las características, carencias y conocimientos previos del alumno, la adaptación de las actividades a la diversidad de los estudiantes, los contenidos y materiales de estudio, la observación del proceso que siguen los estudiantes para adquirir el conocimiento y la participación activa en el aula.

No obstante, los profesores constructivistas deben ante todo respetar las opiniones y propuestas de los alumnos, evitar la imposición de ideas u opiniones, establecer una buena relación interpersonal basada en el respeto, la tolerancia, la empatía y la convivencia solidaria con el grupo.

Según Coll (2000) el docente deberá estar dispuesto a:

1. Intervenir constantemente para suscitar ideas que el alumnado tiene sobre los conocimientos a aprender.
2. Facilitar que el alumno oriente su actividad al inicio y en el curso del aprendizaje, y su esfuerzo en este proceso.
3. Presentar al alumno (a) la nueva información que debe aprender para que pueda atribuir significado, tomando en cuenta una serie de criterios de presentación de la información, de organización y funcionamiento de las actividades de aprendizaje de dicho procedimiento. (p. 94-95.)

Hay que destacar que el profesor constructivista se vuelve un participante activo en el proceso de construcción del conocimiento que no tiene como centro a la asignatura, sino al educando que actúa sobre el contenido. (Coll, 2000: 71) Así que los profesores necesitan aprender las mismas cosas que sus estudiantes y hacerlo de la misma manera en que las enseñarán.

Por otra parte, es preciso destacar que la acción del docente es inherente a la acción educativa, y los resultados del método de enseñanza dependen tanto de su actitud como del método mismo. Así que es importante conocer los métodos y técnicas de enseñanza, la forma de abordarlos y su habilidad y destreza para el manejo del material didáctico utilizado en el aula de clases.

2.1.3. El alumno constructivista

Antiguamente, se concebía a los alumnos como sujetos pasivos del aprendizaje, “recipientes que debían ser llenados...” por el profesor con un aprendizaje repetitivo y memorístico. En esta didáctica el alumno sólo era receptor de contenidos y su cometido era escuchar, repetir y obedecer sin llevar a cabo el proceso de construcción del conocimiento.

Sin embargo, el constructivismo le adjudica al alumno un rol protagónico en la construcción del conocimiento al ser una persona responsable del sistema de aprendizaje que selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, establece relaciones entre sus conocimientos y construye nuevos significados.

La concepción constructivista considera que el aprendiente es un participante activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque aprenden a usar su creatividad para aplicar su propio significado a un tema usando las circunstancias del entorno social.

De acuerdo con Coll (2000), los alumnos deben tener los siguientes saberes personales:

a) Conocimientos previos organizados y pertinentes con que conectar los nuevos contenidos.

b) Motivos relevantes que le permitan encontrar sentido a la actividad de aprendizaje de procedimientos, en consecuencia sentirse satisfecho.

c) Tendencia a creer que la construcción del conocimiento se hace en colaboración con otros.

d) Creer que el avance en la construcción de los propios conocimientos se debe al esfuerzo personal. (p.92.)

En este contexto, el alumno necesita poseer una serie de destrezas que le permitan el control sobre sus conocimientos, asimismo establecer relaciones interpersonales pertinentes y valiosas con sus semejantes como con su medio en el proceso de enseñanza.

Los alumnos constructivistas son seres activos y creadores que formulan sus propias explicaciones o soluciones a problemas o fenómenos sociales, además corrigen respuestas erróneas y comparan sus esquemas con los demás para enmendar o reformular la información aprendida. (Tovar, 2001: 90)

Por lo tanto, resulta esencial que el alumno aprenda a aprender, esto es, conocer las herramientas, procesos y estrategias cognitivos que utilizará para aprender. Hay que considerar que aprendizaje “es un proceso interno activo e interpretativo, por lo que sólo se podrá facilitar en la medida en que el aprendiz conoce, tenga conciencia y monitoree su forma de aprender”. (Sánchez, 2001: 79)

Los planteamientos anteriores sugieren la necesidad de conocer el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del paradigma constructivista con la finalidad de lograr aprendizajes significativos en nuestros alumnos.

2.2. La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza escolar

El constructivismo se basa en la premisa de que todo aprendizaje depende del alumno, según sus capacidades, habilidades, destrezas y ajustes con su entorno, de manera que el estudiante construya e interprete el conocimiento con base en sus propias experiencias o conocimientos previos. Como advierte Von Glasersfeld: “el aprendizaje es una actividad constructiva que los mismos estudiantes deben realizar”. (Santoianni, 2006: 82)

En este sentido, el aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos por parte del individuo vinculado a las pautas de [comportamiento](#), [actitudes](#), [valores](#), afectos, en sí todas las formas de expresión que se producen en interacción social con el medio o contexto, y que conducen al individuo a su [desarrollo personal](#) y al intercambio. El aprendizaje no es la transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo por parte del alumno. El aprendizaje del alumno debe incluir una actividad (ejercitación), un concepto (conocimiento) y una cultura (contexto).

En cambio, la enseñanza maximiza los procesos de aprendizaje al tratar de mediar lo que el alumno debe conocer y lo que tiene que aprender. Así pues, el

proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador. Y deber ser apropiada al nivel de desarrollo del alumno que propicie la iniciativa y curiosidad del aprendiz a ciertos conocimientos, además de facilitar la autoconstrucción del aprendizaje.

El proceso de enseñanza y aprendizaje supone como lo indica su nombre, acciones de enseñar y aprender; de tal forma, que el profesor enseña a aprender y el alumno aprende a aprender y aprende a enseñar sus conocimientos a los demás.

De acuerdo con Coll (2000) aprender no es copiar o reproducir la realidad, más bien “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino de las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente puedan dar cuenta de la novedad.” (p.16.)

Así pues, en el proceso de enseñanza y aprendizaje los contenidos no deben ser arbitrarios, ya que los alumnos y profesores tienen un papel activo, van construyendo el conocimiento a partir del bagaje de conocimientos que ambos participantes poseen. Por tanto, son parte de un proceso único; no hay enseñanza sin aprendizaje y viceversa; ambos se realizan en un ambiente interactivo.

Hay múltiples concepciones del aprendizaje escolar, entre ellas destacan:

1. Consiste en conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el profesorado a través de la enseñanza puede lograr dar esas respuestas.
2. Construir conocimientos por medio de la enseñanza para que vaya construyéndolos.

3. Consiste en adquirir los conocimientos esenciales de una cultura y la enseñanza proporciona la información que necesita. (Coll, 2000: 66)

La primera concepción de Coll difiere de la visión constructivista, en el sentido que el proceso de enseñanza y aprendizaje no busca repetir las respuestas a ciertos problemas, sino la reflexión o confrontación de posibles respuestas dadas por los alumnos y no un proceso mecánico de respuestas correctas o incorrectas.

Los principios psicopedagógicos que orientan todo proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de una concepción constructivista del aprendizaje escolar son:

1. Modificar el conocimiento, según Piaget desde etapas muy tempranas se construyen “esquemas cognitivos” de conocimiento sobre cierta información de la realidad, sólo con la interacción con el profesor y los compañeros organizan dicho conocimiento.
2. Provocar la reestructuración del conocimiento, esto es, ampliar y modificar ciertos conocimientos. Para ello, el profesor debe generar dudas o interrogantes a los alumnos para confrontar o modificar las ideas existentes.
3. Producir aprendizajes en los alumnos a partir del conocimiento y motivación del alumno por aprender, así como de los contenidos curriculares.
4. Posibilitar al estudiante la capacidad de aprende a aprender: el alumno debe ser capaz de construir por sí solo su propio conocimiento a través de las estrategias de aprendizaje. (Doménech, 1999:102-103).

No obstante, dichos principios están vinculados con los aspectos de tipo afectivo y relacional del alumno en la escuela. Desde luego, es una visión muy dinámica del aprendizaje porque dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje hay tres vías fundamentales para la actividad de los alumnos: por la funcionalidad del conocimiento; por la socialización y formación del alumno que involucra sus capacidades y habilidades cognitivas para responder a ciertas problemáticas; y por la coordinación de las acciones en grupos cooperativos. (Zubiría, 2004: 83).

Los constructivistas ven el aprendizaje como experiencia única de la construcción individual del alumno en un contexto determinado.

2.2.1. Elementos centrales del proceso enseñanza y aprendizaje

Hasta el momento se ha explicado la concepción del aprendizaje y enseñanza escolar con la finalidad de comprender este proceso. A continuación indicaremos los elementos esenciales que lo integran.

De entrada, hay que señalar los alumnos presentan ciertos elementos básicos al estado inicial del proceso de aprendizaje, esto es, los alumnos tienen una determinada disposición personal e interpersonal para llevar a cabo el aprendizaje que se les plantea; asimismo, disponen de ciertas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales que adquieren a lo largo de su desarrollo intelectual, a su vez son parte del repertorio inicial con los que cuenta para afrontar el aprendizaje.

2.2.1.1. Conocimiento previo

El punto de partida para el aprendizaje de cualquier contenido es el conocimiento previo de los alumnos respecto a la nueva información. Esto significa que cuando el alumno va a aprender, recurre a éstos; si no existen, el profesor debe crearlos, introduciendo lo que algunos autores llaman “organizador previo”, que viene a ser como el puente entre lo que el alumno conoce y lo que debe conocer.

Este elemento es esencial dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje porque la nueva información a aprender debe ser asociada con la información ya existente para reorganizar o reestructurarla. Los conocimientos previos han sido reconocidos por psicólogos desde hace algún tiempo: Piaget (1955) los llama esquemas; Kelley (1955) ‘construtos personales’; Miller, Pribam y Galanteé (1960) ‘planes’ y Bandura (1978) ‘auto-sistemas’.

Como se indicó con anterioridad, de acuerdo con Piaget, estos esquemas o representaciones de conocimientos suelen ser estructuras que los seres humanos tienen desde pequeños almacenados en la memoria para después modificar la información recibida del exterior.

Al respecto, los alumnos poseen una cantidad variable de esquemas de conocimientos, pero como menciona Coll (2000) el hecho de que los alumnos posean conocimientos previos suficientes no asegura que siempre los va a tener presentes durante el proceso de aprendizaje, más bien se deben recuperar aquellos conocimientos previos pertinentes a cada situación de acuerdo al nuevo contenido.

En este sentido, la actualización y disponibilidad de los conocimientos previos es una condición para llevar a cabo un aprendizaje, si no existen dichos aspectos se debe motivar y dar sentido a la actividad para establecer relaciones entre los mismos.

El diagnóstico de los conocimientos previos se puede realizar de acuerdo con los contenidos de aprendizaje con preguntas directas, lluvias de ideas, entre otras. Para enlazar los conocimientos previos del alumnado con los nuevos contenidos, éstos no deben ser lejanos de la capacidad, experiencia y realidad de los alumnos.

Así, en función de los conocimientos previos que posean el profesor decidirá las estrategias a seguir, ya sea para ampliarlos o modificarlos, lo cual implica una mayor planeación en la apertura de las sesiones.

Incluso el aprendizaje se incrementará si se establece relación entre lo que conocen y aquello que desconocen. En otras palabras, el grado de aprendizaje de un nuevo conocimiento se relaciona con el número de enlaces que el alumno establezca entre los previos y nuevos conocimientos.

2.2.1.2. Construcción de conocimiento

En el paradigma constructivista del aprendizaje, el conocimiento es construido por el alumno con base en sus conocimientos previos que determinan la selección, organización y el tipo de relaciones a establecer con la nueva información.

De acuerdo con Von Glasersfeld (1998, citado por Santoianni) la construcción del conocimiento no es recibido pasivamente ni por medio de los sentidos, sino es construido por el sujeto ya que su función tiende hacia la adaptación o adecuación para organizar el mundo experiencial del sujeto.

Cabe destacar que el conocimiento también representa la relación directa con el mundo que experimentamos, pues el conocimiento no es un objeto finito sino una acción o un proceso de construcción situada y social.

En este sentido, *conocer* no significa sólo observar la realidad, por el contrario, construir hipótesis sobre dicha realidad de ahí que los alumnos sean “descubridores” de su propio conocimiento, según sus interpretaciones dadas. (Santoianni, 2006: 78) En otras palabras, la realidad sólo adquiere significado en la medida que la construimos, ello implica un proceso activo de establecer relaciones que faciliten la comprensión y por tanto el aprendizaje.

En el ámbito escolar, la construcción de conocimiento depende de dos factores: de los conocimientos previos acerca de la nueva información, actividad o tarea a resolver, así como de la actividad externa o interna que el alumno realice al respecto. (Díaz Barriga, 2002: 27) Dichos factores se presentan en el proceso de aprendizaje para otorgarle sentido o significado a los contenidos de aprendizaje.

Los beneficios de la construcción de conocimientos son múltiples, ya que se logra un aprendizaje construido directamente por el alumno, además permite transferir o generalizar el aprendizaje a situaciones nuevas, asimismo hace que los alumnos

sean capaces de producir conocimientos valiosos que se relacionan con su autoestima y autoconcepto. (Tovar, 2001: 89)

2.2.1.3. Contexto

La construcción del conocimiento desde la concepción constructivista debe estar situada en un contexto real, esto no quiere decir que éstos no pueden ser presentados de forma aislada, sino como parte de un contexto mayor donde el alumno transfiera lo aprendido a situaciones auténticas.

De acuerdo con Cubero (2005) la construcción de conocimientos se produce como resultado de la interacción con su entorno. Por su parte, Cole M. menciona que el contexto puede entenderse en dos vertientes: una como aquello que nos rodea y otra lo que entrelaza todos los elementos de una actividad o tarea a realizar.

No obstante, referirnos al contexto implica lo que Vygotsky determinó en la teoría sociocultural dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; comprender que el alumno llega a construir conocimientos siempre configurando su mundo interno y externo, donde se relacionan los aspectos culturales, históricos e institucionales del alumno.

Dicho de otra manera, la construcción del conocimiento se sitúa en un escenario cotidiano, científico o profesional, en este caso, escolar. Y cada escenario puede definirse en función de una serie de elementos: el entorno espacio temporal como la escuela, el aula o el grado de enseñanza; la interacción de las personas; las actividades y tareas a realizar, entre otros.

En efecto, nuestro pensamiento tiende a estar limitado a personas, objetos, hechos y creencias que ponemos en práctica cuando aprendemos ciertos contenidos curriculares en la escuela. Es decir, la escuela es un escenario que

tiene cierta cultura escolar en la que intervienen el profesorado, el alumnado y los padres de familia, a su vez regulados por dicha cultura escolar.

Sucintamente, el conocimiento está ligado al contexto y a las experiencias que los alumnos presentan durante su aprendizaje, ya que a éstos se les motiva a construir su propia comprensión y luego a validar esos nuevos conocimientos.

2.2.1.4. Trabajo cooperativo

Los autores con orientaciones constructivistas (Vygotsky u Ausubel) asumen que el conocimiento se construye gracias a la participación en comunidades de aprendizaje, en el sentido que el conocimiento es social porque se aprende en interacción social; pero, además porque los contenidos que aprendemos han sido contruidos socialmente por otros individuos.

De hecho, en el proceso de construcción de conocimientos hay una construcción conjunta que se realiza con la ayuda de otras personas, en el ámbito escolar, son el profesor y los compañeros del aula. (Cubero, 2005: 28) Así pues, los mecanismos mediante los que se intenta influir el desarrollo y el aprendizaje del alumno se realiza por la interacción profesor-alumno o alumno-alumno.

Según David y Roger Johnson (citado por Díaz Barriga) cuando se habla de cooperación se refiere a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Ello implica maximizar el aprendizaje del alumno como el de sus compañeros.

Sin duda, en el proceso de aprendizaje puede ser un elemento útil el establecimiento de dinámicas de trabajo conjunto de equipos de profesores y de asesoramiento, porque se ponen en marcha los diferentes puntos de vista, creación y resolución de problemas relevantes para el aprendizaje escolar. Es decir, los conocimientos se construyen con base en las características propias del alumno y de las relaciones que mantienen con sus pares.

Incluso, para que exista trabajo cooperativo debe haber una relación simultánea de las ideas o razonamientos entre compañeros, asimismo una interdependencia positiva, es decir, la percepción de metas compartidas y no de competencia. (Doménech, 1999: 110)

Hay que considerar que el trabajo cooperativo va a depender gran parte de los objetivos y el contenido curricular a enseñar, pero sin duda como menciona Vygotsky, los alumnos aprenden conocimientos que son aceptados socialmente y que necesitan de la colaboración de los demás.

Por tanto, el trabajo cooperativo fomenta la participación conjunta del grupo al dar y recibir explicaciones, respuestas o ayuda a los demás, de igual manera, aumentan las perspectivas sobre ciertos conocimientos anteriores e incluso se dan relaciones interpersonales más equitativas en el aula.

Desde la visión constructivista, el aprendizaje se construye en relación con los demás, donde los alumnos después de realizar un trabajo individual confrontan sus ideas que desencadenan la construcción de aprendizaje.

2.2.1.5. La evaluación del aprendizaje

Finalmente, todo proceso de aprendizaje debe hacer referencia a una evaluación. De Juan (citado por Doménech) refiere que la evaluación “es un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos educacionales.” (p.134.)

Aunque la evaluación ha sido definida de muchas formas, podríamos decir que toda evaluación tiene una finalidad, en este caso, la valoración de los cambios o resultados producidos en los alumnos como consecuencia del proceso interactivo y dinámico de aprendizaje, que le permitirá al docente conocer los factores o problemas que llegan a perturbar el proceso enseñanza y aprendizaje.

La evaluación debe cumplir según Coll dos funciones básicas: permitir ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los alumnos y determinar el grado en que se han cumplido los propósitos de la enseñanza. Por tanto, es una evaluación dinámica e integral centrada básicamente en el diálogo entre compañeros o de sus pares debido a que puede ser más significativo para un estudiante escuchar correcciones en su mismo lenguaje que en uno más formal como sería el del profesor.

Asimismo, la evaluación se puede llevar a la práctica en tres momentos del proceso enseñanza y aprendizaje:

- ❑ *Antes (pre-evaluación o evaluación inicial):* permite conocer los conocimientos de partida para orientar o estimar las características de los alumnos con relación a sus saberes y habilidades. Ayuda al profesor para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades detectadas del grupo.

- ❑ *Durante el proceso (evaluación):* actúa como un mecanismo de interacción y diálogo docente-estudiante, donde se modifican, amplían o ajustan los aprendizajes transmitidos hasta cierto momento por medio de la retroalimentación.

- ❑ *Después (post-evaluación):* es el cierre del proceso puede ser por ciclos escolares, unidades temáticas o por sesión. Consiste en comprobar, verificar y certificar la construcción de conocimientos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, en este paradigma lo esencial es una evaluación auténtica dirigida al proceso en sí, esto es, considerar todos los recursos cognitivos y afectivos que los alumnos emplean durante la construcción de conocimientos como los

conocimientos previos, las capacidades, habilidades o estrategias para resolver una problemática, así como las metas y expectativas del propio alumno.

En este punto, el profesor debe explicitar cómo valorará la calidad del aprendizaje de los aprendientes, lo cual implica responder a qué instrumentos o actividades se utilizará, qué criterios usará para valorar el aprendizaje y qué peso se dará a cada cosa. Hay que tener en cuenta que la construcción del conocimiento por parte del alumno, ocurre cuando sintetiza, evalúa y/o analiza información; lo que dependerá de la complejidad de las relaciones hechas entre los conocimientos construidos y existentes. Sólo podemos saber que ha aprendido algo cuando ellos lo utilicen en diferentes situaciones de aprendizaje.

Cabe resaltar que sin la actividad evaluativa difícilmente podríamos asegurarnos hasta qué punto han desarrollado o aprendido determinados conocimientos como consecuencia de la enseñanza, asimismo tampoco podríamos conocer los errores y por ende, realizar mejoras en el proceso enseñanza y aprendizaje.

2.2.2 Fases o etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje

En la perspectiva constructivista del aprendizaje destacan cuatro etapas o fases del método didáctico.

La *etapa de construcción de un nuevo aprendizaje* presenta situaciones problemáticas concretas a los alumnos para producir el interés y su disposición para aprende algo nuevo que puedan integrar a su estructura cognitiva.

Sin embargo, para hacer posible la integración de conocimientos es necesario establecer todas las conexiones posibles entre éstos. En otras palabras, sólo el nuevo aprendizaje llega a afianzarse en la medida que se interrelacione flexiblemente con los aprendizajes que el sujeto tiene.

De ahí que el papel del profesor sea fundamental en el aprendizaje del alumno, porque de él dependerá el establecimiento de esas relaciones según las estrategias didácticas a utilizar, por ejemplo, de su exposición, de sus acciones o de los materiales.

Esta etapa debe ser complementada con un *proceso de elaboración* de un nuevo aprendizaje, en el cual el alumno pueda llevar a cabo modificaciones o reestructuraciones de saberes. Incluso, Piaget ha destacado la importancia y relación entre la movilidad y sistematización del pensamiento: la movilidad es la que nos permite ver los puntos de vista de los demás y por tanto nos remite a revisar nuestros propios esquemas.

Así pues, ambas etapas son indispensables en el proceso de aprendizaje constructivo al permitir el descubrimiento de las interrelaciones entre elementos y posibilitar la comprensión de los nuevos conocimientos. Requiere de la dedicación de tiempo y esfuerzo en su planificación; además de la selección y utilización de estrategias didácticas que garanticen la comprensión de lo enseñado. Algunas formas de abordaje en estas dos etapas serían: explicación, materiales escritos, trabajos individuales y grupales, demostración, experiencia, etc. (Sanjurjo, 2001: 62)

Tras la construcción y elaboración de nuevos aprendizajes es necesaria *la ejercitación* de los mismos para que se consoliden y den constancia de lo aprendido. Esta etapa se articula los conocimientos tanto individuales como grupales, pero también la confrontación y la autoevaluación a partir del trabajo de los compañeros.

Cabe destacar que si los alumnos no obtuvieran el aprendizaje planteado por el docente, entonces es tarea del profesor volver atrás en el proceso y modificar las estrategias didácticas empleadas en las fases anteriores. Dicho error va a permitir hacer una reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza.

En cambio, si las tres etapas del proceso son satisfactorias entonces el alumno puede aplicar dicho conocimiento a diversas situaciones o problemáticas de la misma disciplina, desde otras disciplinas o desde la vida; como refiere Aebli (1988 citado por Sanjurjo) “adquirir conocimientos no significa ‘decorar el espíritu’, no hemos de entender sus contenidos de un modo estático. El saber tiene carácter instrumental”. (p.63.)

En esta última etapa del proceso, el docente debe buscar situaciones, ejercicios, actividades interesantes que posibiliten la aplicación creativa y autónoma de los aprendizajes realizados.

Sin embargo, hay que considerar que el contacto con nuevas situaciones genera también otras que favorecen la readaptación y reestructuración de los conocimientos. Por consiguiente, es un proceso dinámico y cíclico ya que la aplicación puede generar otros nuevos aprendizajes, produciéndose entonces un nuevo proceso. En este sentido, la aplicación de los nuevos aprendizajes debería estar en el inicio y en la culminación de todo proceso.

Por último, cabe destacar que las etapas del proceso de construcción del aprendizaje son procesos abiertos y articulados entre sí que varían de acuerdo con las características del nuevo contenido a aprender.

2.3. El Aprendizaje significativo según la visión constructivista

Uno de los autores que más ha influido en la elaboración y divulgación de las ideas constructivistas, es el psicólogo educativo David Ausubel. Para este autor, el aprendizaje escolar no es la asimilación de información de forma pasiva, sino la interacción entre los conocimientos previos que el alumno posee y lo nuevo por aprender, de ahí que el alumno sea un participante activo en el proceso de aprendizaje. Su aportación fundamental al aprendizaje es lo que denominó como “aprendizaje significativo” que a continuación describiremos.

2.3.1. El concepto de aprendizaje significativo

La idea central de la teoría de Ausubel, es la noción de "*aprendizaje significativo*", acuñado por los años sesenta como oposición al aprendizaje mecánico o memorístico, definido como la incorporación de nueva información sin relación con la estructura cognitiva, o sea, la información es almacenada de manera arbitraria y al pie de la letra.

No obstante, Ausubel no establece una distinción concreta, sino considera que ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje, por ejemplo la memorización de fórmulas se ubicaría en un aprendizaje mecánico y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el significativo.

Según Coll (citado por Sanjurjo) aprender significativamente quiere decir "atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva del la persona que aprende, con los que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad." (p.29.)

Así pues, el aprendizaje significativo parte del supuesto de que todo aprendizaje debe relacionarse con los conocimientos previos ya existentes en la estructura cognitiva de la persona, de modo no arbitrario y sustancial. La estructura cognitiva está formada por creencias y conceptos, que pueden servir como el puente para que los conocimientos nuevos puedan ser modificados, ampliados o reestructurados por el individuo. Por eso, Toulmin (1977 citado por Reyzábal) afirma que: "un hombre demuestra su racionalidad no por su adscripción a ideas fijas, conductas estereotipadas o a conceptos inmutables, sino por el modo y las ocasiones en que cambia dichas ideas, conductas y conceptos". (p.13)

Incluso, Díaz Barriga (2002) define al aprendizaje significativo como “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.” (p.39.) En este contexto, la información adquiere un significado cuando se relaciona la estructura cognitiva existente y el nuevo conocimiento.

Lo que hemos dicho es coherente con la primera parte de la sentencia ausubeliana de que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; determínese eso y enséñese consecuentemente”. (Reyzábal, 1994:11) Así pues, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje el estudiante tiene la posibilidad de ampliar, ajustar o reestructurar los esquemas como resultado del proceso. Mientras que el maestro no sólo es el mediador entre los conocimientos y los alumnos, sino también participante en el aprendizaje con estrategias que motiven al alumno.

Desde la perspectiva de Ausubel, se aprende significativamente al realizar una selección de la estructura cognitiva según las nuevas ideas, esto implica discrepancias, contradicciones o similitudes entre lo nuevo y lo previo para reformular la información, sin olvidar la actitud favorable a aprender por parte del alumno y la estructura del contenido de la disciplina.

Por consiguiente, es un proceso activo y personal porque depende de la asimilación de información como del grado de significatividad que el alumno le atribuya. Para que se produzca un aprendizaje significativo, de acuerdo con esta teoría, deben darse ciertas condiciones tanto en los contenidos de aprendizaje como las características de los alumnos. Es decir, los contenidos deben estar organizados con cierta lógica según los objetivos y características de la asignatura, en este sentido, el contenido debe ser coherente, claro y organizado.

Por tanto, los materiales deben ser potencialmente significativos en un doble sentido (Boggino, 2002: 98): por un lado, deben poseer un significado *potencial o*

lógico, esto es, la coherencia u organización de la estructura interna del material y la secuencia lógica en el proceso. Los profesores tienen que presentar la información nueva con una secuencia lógica y ordenada.

Un significado *psicológico* implica que los contenidos sean adecuados al nivel de desarrollo que permita la comprensión de la información a partir de las ideas y creencias que establece durante el proceso de aprendizaje.

La adquisición de conocimientos por parte del alumno depende de los conocimientos previos y su participación activa que le permitan abordar el nuevo aprendizaje y asignar significados. Además del potencial lógico y psicológico, se necesita otra condición básica: una *actitud* que se traduce en su disposición como el interés personal en su aprendizaje.

Elena Luchetti (1998) añade otra condición: la vigencia de la información en la sociedad que se relaciona con el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Retoma la necesidad de un aprendizaje contextualizado que el alumno puede poner en práctica para resolver problemas y para abordar nuevas situaciones o para efectuar nuevos aprendizajes.

Cabe destacar que puede haber un aprendizaje significativo con un material potencialmente significativo, pero puede darse la situación donde el alumno aprende cierta información por repetición como consecuencia de la falta de motivación como de su nivel de madurez ante ciertos contenidos.

Algunas variables que influyen en la motivación y disposición a realizar el esfuerzo para aprender de modo significativo se incluyen:

- la autoimagen o autoconcepto del alumno
- la idea del fracaso
- la imagen del docente
- el clima del grupo

- la forma de concebir el aprendizaje escolar
- el interés por el contenido

En este sentido, el profesor debe conocer y aplicar estrategias motivacionales o afectivas en el proceso de enseñanza con la finalidad de satisfacer las necesidades de los alumnos respecto a su aprendizaje. Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje el estudiante asume la responsabilidad de su propio aprendizaje: aprende cómo aprender, controla los procesos de aprendizaje, es consciente de ello y actúa en consecuencia, siempre planificando y examinando sus propias realizaciones con estrategias que se transfieren a nuevas situaciones de aprendizaje.

En suma, la aplicación del aprendizaje significativo en las aulas facilita la adquisición de nuevos conocimientos, asimismo permite que la nueva información sea depositada en la memoria a largo plazo en la que se conserva más allá del olvido de detalles secundarios concretos.

2.3.2. Tipos de aprendizaje

Según Ausubel los tipos de aprendizaje escolar se ordenan en función de dos dimensiones:

La dimensión *aprendizaje de recepción-descubrimiento* se establece por el modo en que se enseña el conocimiento. En él existe un empleo de estrategias preferentemente receptoras, en la que los profesores realizan exposiciones de los materiales hasta la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo de los contenidos de aprendizaje por parte del alumno.

Una de las características del aprendizaje por recepción es la exposición de contenidos por parte del profesor, en este caso los alumnos no construyen su conocimiento puesto que los reciben elaborados; no obstante, deben asimilar,

comprender e internalizar los contenidos no memorizarlos. Normalmente ocurre con las exposiciones, conferencias, clases magistrales o una simple actividad individual de estudiar un tema.

En cambio, el aprendizaje por descubrimiento supone la participación directa del alumno para descubrir y ordenar la información que se pretende asimilar a partir de interrogantes o situaciones que impliquen una explicación o solución al problema en cuestión. Este tipo de aprendizaje es un antecedente lo que conocemos como Aprendizaje basado en problemas.

Sin negar la importancia del aprendizaje por descubrimiento, Ausubel señala que el aprendizaje significativo por recepción es el proceso por excelencia para adquirir conocimientos en los niveles educativos superiores, mientras que en los niveles inferiores como la primaria o el preescolar se establecen más los aprendizajes por descubrimiento. (Doménech, 1999:125) Es decir, es posible que el aprendizaje por recepción sea significativo si el profesor logra crear dudas, conflictos que establezcan relaciones no arbitrarias, al pie de la letra, esto depende en gran parte de la función docente.

Por otro lado, la dimensión *aprendizaje repetitivo-significativo* se realiza por la manera en que el conocimiento es incorporado a la estructura cognitiva del alumno. Es aprendizaje repetitivo el que se basa en un proceso mecánico, en el cual la repetición de información es la estrategia preponderante para retener los contenidos. En consecuencia, el conocimiento se adquiere por asociaciones arbitrarias ya que el propio alumno carece de los conocimientos necesarios para establecer relaciones.

Por el contrario, en el aprendizaje significativo, como ya habíamos establecido, hay una conexión entre la información nueva y la existente. Relación que implica una reestructuración o cambio en los conocimientos de los alumnos y en la elaboración de nuevos significados.

Dichas dimensiones no se presentan de forma rígida, ni lineal en las escuelas, sino por medio de una interacción que origina situaciones de aprendizaje escolar en el salón de clases: recepción-repetitivo, recepción-significativa, descubrimiento-repetitivo y descubrimiento significativo. Esto no implica que sean antagónicos, más bien pueden coincidir a partir de los objetivos de aprendizaje.

Quizás la aportación más importante de Ausubel es que el aprendizaje significativo puede producirse tanto por repetición como por descubrimiento, en el sentido que el alumno no sólo descubre su propio conocimiento, sino que establece relaciones o asociaciones de creencias y descripciones que expresan las personas con los conocimientos de aprendizaje llevando a cabo estrategias de repetición.

Este autor delimita tres tipos de aprendizaje, que pueden darse en forma significativa:

- ❑ *Aprendizaje de representaciones*: atribuye significado a símbolos verbales o escritos mediante la asociación con sus referentes específicos, que pueden ser objetos, eventos o conceptos según lo aludido. Este aprendizaje es la base para los otros tipos y se desarrolla en etapas muy tempranas, cuando los niños empiezan a adquirir el vocabulario. En el proceso de representaciones podemos distinguir dos aspectos: uno, el aprendizaje previo a los conceptos y otro, posterior a la formación de conceptos. (Ontoria, 2000: 20)

- ❑ *Aprendizaje de conceptos* va más allá de la simple asociación del símbolo con el objeto, el niño le atribuye características comunes a los objetos permitiendo generalizarlos en ciertas categorías. Los conceptos referidos (objetos, eventos, situaciones o propiedades) se designan mediante algún símbolo o signo, y son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación; el primero, parte de experiencias concretas en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, similar al aprendizaje de

representaciones; el segundo proceso, relaciona los nuevos conceptos con los existentes para formar ciertas combinaciones en la estructura cognitiva.

- ❑ *Aprendizaje de proporciones* implica la combinación y relación de varias palabras de tal forma que produzca un nuevo significado en la estructura cognoscitiva. La extracción de un nuevo significado es posible cuando se asimilan varios conceptos de la estructura cognitiva de la persona, mediante la ejercitación previa de los anteriores aprendizajes (de representaciones y conceptual), de lo contrario sería un aprendizaje mecánico al retener ciertos conceptos.

Por lo tanto, como dice Boggino (2002) la significatividad entre los conceptos no sólo está dada por sus aspectos esenciales sino por relaciones que se establecen según el marco de dichas proposiciones. De hecho, las relaciones o interacciones entre conceptos implican un proceso de asimilación que se lleva a cabo mediante tres formas o modalidades diferentes:

- ❑ *Aprendizaje subordinado*: las nuevas ideas se incorporan a otras más abstractas, inclusivas o generales. Según Novak (citado por Ontoria) el término *inclusor* se utiliza para identificar aquellas ideas o conceptos relevantes que posee el alumno y con los que relaciona la nueva información.

Este tipo de aprendizaje implica la reestructuración del conocimiento por la *diferenciación progresiva* de conceptos, esto es, un orden jerárquico de los conceptos procediendo de arriba hacia abajo en términos de abstracción y generalidad. (Cubero, 2005: 123)

La diferenciación progresiva en el proceso de enseñanza nos remite a la organización programática de los contenidos de la materia a enseñar, en el

sentido que las ideas más generales e inclusivas deben ser presentadas al inicio y diferenciadas progresivamente según el nivel complejidad.

- ❑ *Aprendizaje supraordinado*: los conceptos a aprender son más generales que los que existen en la estructura cognitiva del alumno, es decir, el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos preexistentes por lo que el proceso es de abajo- arriba. En este caso, hay una reestructuración o reconciliación integradora de las ideas establecidas anteriormente. Se habla de reconciliación integradora o consonancia cognitiva porque un concepto se integra a otro más general, por el contrario se establece una disonancia cognitiva. (Ontoria, 2000; 23) Este aprendizaje es imprescindible cuando se buscan diferencias, comparaciones y semejanzas entre los conceptos.

- ❑ *Aprendizaje combinatorio*: relación general de nuevos conceptos con los preexistentes, sin subordinación, ni supraordinación, todos mantienen la misma jerarquía.

A partir de los diferentes tipos de aprendizaje Ausubel recomienda dos aspectos convenientes a considerar: primero, que los alumnos tengan nociones de los temas para conectar los futuros aprendizajes y segundo, que los profesores enseñen ideas inclusivas con el objetivo de elaborar sus propios significados.

2.3.3. Fases del aprendizaje significativo

Todo proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un proceso específico y Shuell (citado por Díaz Barriga) postula que el aprendizaje significativo presenta tres fases:

En la *fase inicial* los alumnos reciben partes de información aisladas conceptualmente por lo que tienden a memorizar o interpretar esas piezas según

sus esquemas preexistentes. Hay un escaso conocimiento del dominio a aprender, las estrategias son muy generales y un uso limitado de comparaciones de información. Más aún, la información es concreta y vinculada al contexto específico apoyándose en estrategias de repaso para aprender la información. Sin embargo, el alumno poco a poco va construyendo un panorama global del contenido a aprender.

En la *fase intermedia* empiezan a establecer relaciones y similitudes entre las partes de información aisladas, el conocimiento se vuelve aplicable a otras situaciones o contextos. De hecho, hay una mayor reflexión sobre la información, los materiales didácticos y la situación de aprendizaje, así como de estrategias más elaboradas u organizadas en las actividades de aprendizaje.

En la *Fase terminal* del aprendizaje los conocimientos tienen una mayor integración en esquemas o mapas cognitivos, por tanto, la aplicación y ejecución de conocimientos comienza a ser más automática y sin tanto esfuerzo. Así pues, el aprendizaje adquirido consta ya de nuevas informaciones a los esquemas preexistentes, mayor interrelación entre los conocimientos y estrategias específicas para cada contenido.

Cabe señalar que las etapas o fases del proceso de construcción del aprendizaje significativo no son totalmente rígidas, más bien pueden transponerse según la dinámica del grupo como de los contenidos de aprendizaje.

2.3.4. El aprendizaje de contenidos curriculares

Ausubel plantea que el aprendizaje significativo está relacionado con la comprensión de la estructura del contenido a aprender. Coincide con el planteamiento de Bruner para quién comprender dicha estructura significa aprender a relacionar hechos, ideas y conceptos entre sí. En este contexto, el aprendizaje significativo es un aprendizaje comprensivo.

Así pues, los contenidos de aprendizaje, sea cual sea su naturaleza deben presentarse desde su funcionalidad o utilidad e interés para ampliar la capacidad del alumno al solucionar problemas o situaciones que así lo requieran; más aún, responder a sus necesidades y sobre todo encontrar un sentido a dichos contenidos estableciendo un relación entre lo nuevo y lo que ya se sabe.

Una de las formas de clasificar los contenidos de aprendizaje es la que realizó Coll, Pozo y Valls (1992), en la cual se establece una distribución en tres grandes bloques:

- ❑ *Contenido declarativo*: pertenece a todos niveles educativos porque comprende la enseñanza de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos autores lo denominan *declarativos* porque es un *saber qué* se declara o se dice. De acuerdo con Pozo (citado por Díaz Barriga) hay dos tipos de conocimientos declarativos:
- ❑ *Contenido factual o de hechos* comprende toda información que aprendemos al pie de la letra para referirnos a una cosa, hecho, situación, acontecimiento, etc. Se aprende memorísticamente por repetición, sin comprensión, ni información previa del alumno, en el caso de las fechas históricas, nombres ilustres, símbolos, fórmulas, capitales, etc. No obstante, es posible fomentar la memorización significativa a través del repaso y la relectura de algunos de ellos.

Este conocimiento consiste en la enseñanza de conceptos, principios y explicaciones. Implica la asimilación y relación con los conocimientos previos para buscar y construir un significado personal. Según Bruner (citado por Doménech) los conceptos son valiosos porque permiten reducir una larga cantidad de información en unidades más significativas, dan sentido a situaciones nuevas, amplían el pensamiento y son capaces de relacionar conceptos.

La formación de conceptos en los alumnos se da de manera significativa cuando los materiales de aprendizaje se organizan y estructuran con el objetivo de que exploren, comprendan y analicen los conceptos en contextos diferentes.

- ❑ *Contenidos procedimentales* son aquellas acciones orientadas a la consecución de una meta, es decir, implica *saber hacer* las cosas. Dichos contenidos comprenden procedimientos, estrategias, técnicas, destrezas y métodos.

Crowl, Kaminsky y Podell (citado por Doménech) señalan que para adquirir el conocimiento se debe primero identificar el tipo de situación o problema; segundo, elegir una estrategia apropiada para su resolución y tercero, aplicar la estrategia. Así durante el aprendizaje de procedimientos es indispensable mencionar al aprendiz la meta a lograr, las acciones a realizar y la evolución de las mismas.

Las etapas a seguir en todo aprendizaje de contenido procedimental son básicamente: la apropiación de datos relevantes (conocimiento factual) y las tareas a desarrollar; la actuación o ejecución de la misma con conocimiento declarativo y procedimental; la automatización y el perfeccionamiento indefinido del procedimiento.

Desde el punto de vista constructivista la enseñanza de procedimientos se logra mediante la participación y asistencia del profesor, a través de recursos instruccionales como la repetición y ejercitación reflexiva, observación crítica, imitación de modelos apropiados, retroalimentación oportuna, establecimiento del sentido de las tareas, actividades auténticas y el control y análisis de los propios comportamientos. (Díaz Barriga, 2002:56)

El aprendizaje de contenidos procedimentales se consolida con la práctica, por tanto, debe plantearse al alumno desde el inicio de la clase para confrontar posibles errores durante la misma, así como inducir a una reflexión y un análisis

continuo de las actividades realizadas por los alumnos, porque la idea central es que aprendan un procedimiento de la manera más significativa.

- ❑ *Contenidos actitudinales o saber ser:* se refieren a los valores, normas y actitudes en el aula. Estos tres aspectos los interrelaciona Luchetti (1998) al definir los valores como “la base para promover determinadas actitudes de forma que un determinado valor pueda generar un conjunto más específico de actitudes, que serían una forma concreta de reaccionar ante el mismo. Los valores se instrumentalizan en normas, que determinan pautas de conducta sobre cómo debe hacerse una cosa o cual es el comportamiento que debe seguirse”. (p.40.)

El aprendizaje significativo también implica el trabajo en las dimensiones afectivas, sociales y valorativas en forma integrada con la intelectual cognitiva. Por ello, el aprendizaje de las actitudes es una tarea más del docente, aunque tales saberes se presentan en el curriculum oculto.

Una forma de enseñar actitudes, valores y normas es mediante el modelado, trabajo en grupo, experiencias personales previas, actitudes de otras personas significativas, técnicas participativas (juego de roles y sociodramas), exposiciones y explicaciones de carácter persuasivo.

No obstante, algunos autores afirman que el profesor enseña más por “lo que es” que por “lo que hace” dentro del aula, porque cada profesor proyecta su personalidad al hacer y decir las cosas, así como el trato con los alumnos. De cualquier modo, las actitudes se gestan y desarrollan tanto en los alumnos y docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, para obtener un aprendizaje significativo se debe enseñar los tres conocimientos (declarativos, procedimentales y actitudinales), por lo que el docente debe estar consciente de la planeación didáctica de los contenidos.

Cabe destacar que si bien esta forma de aprender según Ausubel es más gratificante y funcional, requiere un mayor esfuerzo y no sólo instaurar actividades o tareas no significativas para los alumnos, de ahí la ardua labor del docente.

2.4. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo tiene su origen a mediados del siglo XX con las aportaciones de Austin a cerca de los tres tipos de actos de habla (locucionario o decir algo, ilocucionario o la intención y el perlocucionario o efecto); de John Searle que desarrolló las ideas de Austin en la Teoría de los actos de habla, ésta parte de la idea de que cualquier acto de comunicación no es una oración o enunciado sino la realización de un acto como preguntar o describir; de la pragmática lingüística que intenta explicar el significado de las palabras o expresiones en los actos de comunicación, y de la comunicación con las funciones comunicativas propuestas por Hjelmslev y Jakobson y la gramática sistémica de Halliday.

Este enfoque, también llamado funcional por emplear la lengua y organizarse en torno de funciones comunicativas que el alumno o el grupo deben conocer durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, didácticamente pone énfasis en la distinción de los diversos usos de la lengua en el aula, así como en la integración de habilidades y destrezas de la lengua para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

El enfoque comunicativo da la oportunidad al alumno de conocer y practicar la lengua dentro del ámbito escolar, ya que su [objetivo](#) fundamental es lograr la competencia comunicativa del aprendiente. Por tanto, aquí la comunicación es un proceso y no un producto.

Así, para la enseñanza de tipo comunicativo y funcional es necesario conocer los contenidos relacionados con el uso social de la lengua y las habilidades

comunicativas, así como ampliar el método de enseñanza con un enfoque productivo, participativo e interactivo. (Del Río, 1998: 27)

De acuerdo con el enfoque comunicativo el docente deja de ser el expositor único en el salón de clases y cede la palabra a los alumnos, por lo que es fundamental que conozca estrategias comunicativas que inciten a los alumnos a comprender y a desarrollar sus propios conocimientos.

2.4.1. Principios del enfoque comunicativo

De acuerdo con Michael Canale y Cerril Swain los principios de un enfoque comunicativo son:

1. La competencia comunicativa comprende la integración de las siguientes competencias: gramatical, sociolingüística y estratégica, ésta debe ser adquirida por el alumno.

2. El enfoque debe incluir las necesidades de comunicación del alumno para dar respuesta a las mismas.

3. Lograr una competencia comunicativa con base en situaciones reales de comunicación.

4. Permitir la inferencia de connotaciones y valores sociales implícitos en la comunicación. (Martínez, 2002:76)

En el ámbito educativo, K. Morrow menciona que los principios que deben regir en una enseñanza comunicativa son: la realización de actividades que impliquen la solución o activación de un conocimiento, el desarrollo de habilidades fuera del aula que faciliten el aprendizaje en diversas situaciones, el trabajo en parejas o pequeños grupos donde se practiquen las habilidades, la selección y organización de las tareas de carácter comunicativo, sobre todo, que los alumnos ocupen los papeles protagónicos y estén conscientes de los propósitos comunicativos para despertar el interés y motivación en el proceso de aprendizaje. (Ruiz, 1999:23-26)

2.4.2. Competencia comunicativa

Chomsky en 1965 introdujo el término "competencia" para referirse al sistema de la lengua que un hablante ha interiorizado con ciertas reglas lingüísticas. Sin embargo, Hymes propone la siguiente noción de competencia más amplia: la capacidad que tiene el hablante/oyente ideal de producir un número infinito de oraciones a partir de unidades y reglas, en una comunidad lingüística homogénea. (Maqueo, 2004:14) Definición amplia en el sentido que vas más allá del conocimiento de las reglas gramaticales.

Carlos Lomas (1993) la define como "la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados e interacciones diversas en comunidades de habla concreta, en la que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan las interacciones comunicativas". (p.95) La competencia comunicativa no sólo implica la construcción de frases sino la selección del momento, la persona y la forma adecuada de comunicarlo.

En este sentido, E. Coseriu explica que la competencia comunicativa está dada por el saber elocucional o coherencia del mensaje, el saber idiomático o elementos de corrección y el saber expresivo o la adecuación del mensaje. (Ruiz, 1999:14)

Sin embargo, Hymes menciona que la forma, el contenido del mensaje, el ámbito, la situación de los hablantes, el propósito e intención, el canal, el tono son factores que intervienen en toda comunicación lingüística.

El propósito esencial de este enfoque se encuentra, pues en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje, es decir, no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva.

En suma, las concepciones acerca de la competencia comunicativa coinciden en la inclusión de la competencia lingüística, aunque Cassany y otros autores agregan la competencia pragmática, como elemento esencial, dentro de la comunicativa.

2.4.2.1. Competencia lingüística

La competencia lingüística está constituida por las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Por tanto, con esta competencia se desarrollarán dichas habilidades mediante ejercicios de comunicación reales o verosímiles. Sin embargo, desde el punto de vista de Dell Hymes supone el dominio del código lingüístico que incluye el léxico y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de la oración gramatical y la fonología.

2.4.2.2. Competencia Pragmática

Acorde con este enfoque no basta conocer el sistema lingüístico, sino saber cómo emplearlo según el contexto social en que se produzca la comunicación. Es la pragmática la disciplina que atiende a los usos que la persona hace de la lengua, tratando de describir y explicar los conocimientos y habilidades del hablante que le permiten comunicarse con eficacia.

La competencia pragmática incluye el componente sociolingüístico, textual o discursivo y el estratégico.

❑ Componente socio lingüístico

El componente sociolingüístico está integrado por las [normas](#) socioculturales que rigen el uso y las reglas del [discurso](#), lo cual permite interpretar el significado social de los enunciados. Implica creencias, actitudes y valores que regulan el

comportamiento comunicativo en los diferentes contextos sociales en que se producen.

Dentro del campo de la sociolingüística debemos tomar en cuenta otras competencias que forman parte de la comunicación no verbal: paralingüística, kinésica, proxémica y ejecutiva, igualmente sociales y culturales. (Maqueo, 2004:192)

En sí, las normas socioculturales van a determinar el grado de adecuación de ciertos mensajes o discursos en función del tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción.

Componente textual o discursivo

Un componente discursivo se refiere a la capacidad de codificar o descodificar los mensajes, esto es, combinar las estructuras y significados en la aplicación de los tipos de textos. Dicho componente toma en cuenta la finalidad de la comunicación, la situación, los contextos lingüísticos y extralingüísticos, ya que los contenidos curriculares presentan tipos de discursos con aspectos declarativos o conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Componente estratégico

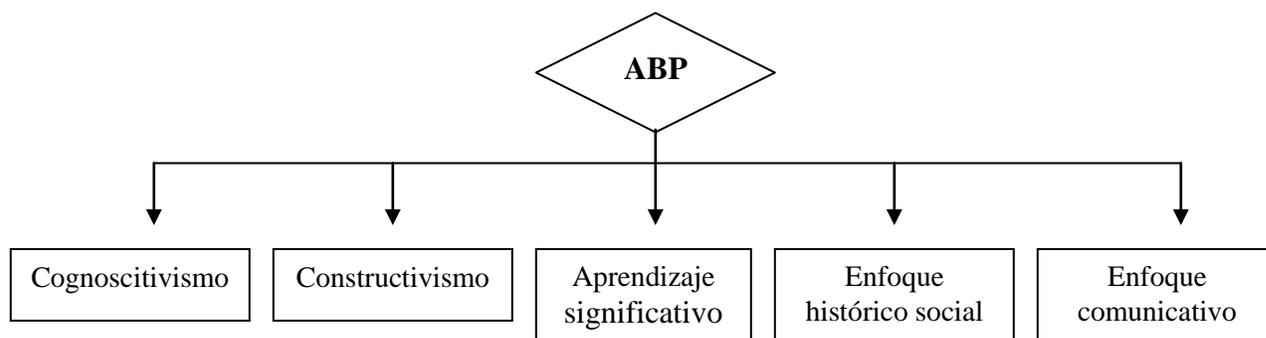
Consiste en las [estrategias](#) de [comunicación](#) para controlar la comunicación, reforzar la eficacia de la misma o compensar el insuficiente dominio de otras competencias. En otras palabras, incluye todo conocimiento y recursos que se emplean para comunicarse de manera eficaz.

Según Hymes involucra también el empleo de las diversas funciones del lenguaje: expresiva, directiva, poética, de contacto, metalingüística, referencial, contextual y metacomunicativa.

Resulta importante destacar que el enfoque comunicativo enfatiza los procesos implicados en el uso del lenguaje, es decir, el estudio de los significados, de su expresión, comprensión y negociación durante las interacciones, sin olvidar el contexto social en que se produce la comunicación.

Con este enfoque la participación del alumno es igual a la del profesor, además propicia la interacción comunicativa que permite más oportunidades para que surjan relaciones de colaboración entre compañeros que desarrollen sus habilidades comunicativas.

Finalmente recordemos que el ABP es una metodología docente que tiene sus raíces en diversas teorías del aprendizaje; sin embargo, en este caso es imprescindible que el profesor de literatura tome en cuenta también el enfoque comunicativo, el cual no es ajeno a esta metodología.



A pesar que el enfoque comunicativo forma parte de algunos programas de estudios a nivel bachillerato, lo cierto es que la didáctica sobre la enseñanza de la literatura presenta otras formas de llevarse a cabo; por tanto, en el siguiente capítulo se advertirá cuál es la didáctica de literatura griega en la preparatoria, así como en el bachillerato general.

CAPITULO 3. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA GRIEGA EN EL BACHILLERATO

3.1. *Concepto de Literatura*

La palabra "literatura" proviene del latín y significaba una instrucción o un conjunto de saberes o habilidades de escribir y leer bien, relacionado con el arte de la gramática, la retórica y la poética. Así, Aristóteles la definió como el arte que imita sólo con el lenguaje; Platón, como una forma de pensamiento; G. F. Hegel como arte; mientras que Martín Heidegger expresa que la visión de los poetas completa la limitada y conceptual visión de los filósofos.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, presenta las siguientes acepciones: "teoría de las composiciones literarias; conjunto de producciones literarias de una nación, de una época o de un género; conjunto de obras que versan sobre un arte o una ciencia; suma de conocimientos adquiridos con el estudio de producciones literarias; y en sentido alto, instrucción en cualquiera de los distintos ramos del saber humano." (Domínguez, 2002: 15)

En la búsqueda de definir a la literatura, Mónica Lavín dice que la: "literatura como toda manifestación del arte, es territorio de pasiones". (Lavín, 2001:12) Aunque la literatura es un mundo de personajes que manifiestan diversas pasiones o aspiraciones del ser humano, lo que a su vez implica un tipo particular de uso del lenguaje que transmite el escritor o autor al lector, lo idóneo no es realizar una exposición de autores u obras literarias, sino más bien una invitación a la lectura y a la captación de los valores inherentes del texto a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Caparrós J. Domínguez señala que es "un uso del lenguaje". (Reyzábal, 1994: 35) Sin duda, el lenguaje es un instrumento de comunicación

que permite expresar emociones, comunicar sensaciones o pensamientos del ser humano, plasmado en un texto literario.

Asimismo, Mendoza, López y Martos (1996) afirman que la literatura como resultado del uso estético de la lengua, desde factores y convenciones culturales, constituye un exponente de aplicación y de producción, creación o actuación lingüística. (Prado, 2004: 329) Desde luego, la literatura no es la historia sino la interacción entre el texto y el lector en una situación comunicativa.

Según Daniele Sallenave, la literatura permite dar a los alumnos “las bases de la reflexión, del espíritu crítico, del juicio estético, político, personal y cívico”. (Actis, 1998:17) Esto es válido en tanto que la propia literatura no permanece ajena a los acontecimientos que nos rodean, es decir, no se lee un texto en el vacío sino en interacción con factores de naturaleza social e individual que deben ser comprendidos, analizados y evaluados, tanto desde la perspectiva literaria como desde la visión personal de los alumnos. En este sentido, cabría decir que literatura es parte de nuestra vida.

Ahora bien, desde un enfoque comunicativo la literatura es concebida como un tipo de discurso con una función social y comunicativa específica; la estética y lúdica, y la educación literaria tiene como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. (Prado, 2004: 337) Dicha competencia favorecerá el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Por todo ello, debemos entender la literatura como un proceso y un acto comunicativo especial que implica un tipo particular de uso del lenguaje a analizar. Más aún, la literatura tanto como proceso creativo, cuanto objeto de enseñanza tiene una metodología propia que impone procedimientos para la lectura de la obra, la escritura, la enseñanza y la investigación.

La literatura propicia que los alumnos amplíen su visión del mundo, despierten y acrecienten en ellos el gusto y goce estético; así como a la vez que aprendan a contrastar puntos de vista diversos. Arturo Medina considera que la literatura es un vehículo indispensable de la formación integral del individuo:

La literatura, cantera inagotable de recursos expresivos, vehículo para la integración en el común patrimonio de la lengua y la cultura, valladar frente a barbaries lingüísticas, refugio para huir de cosas medibles y soluciones exactas, antídoto contra la civilización de la imagen que nos aliena, atenaza y despersonaliza, rebelde caudal para mantener libres las conciencias. (Luengo, 1996: 19)

Lázaro Carreter destaca la función educativa de la literatura que abarca todas las facetas humanas: “arte que proporciona goce estético, que afina la sensibilidad y estimula la imaginación, que eleva el espíritu, que ensancha la comprensión del mundo y que no pocas veces despertará en los escolares sus propias actitudes creadoras.” (Luengo, 1996: 18)

Sin duda, la literatura forma parte integral del aprendizaje que los alumnos deben adquirir en el bachillerato. Por tanto, es necesario comentar el significado de la palabra “enseñar”. Tradicionalmente enseñar es “transmitir saberes” (Luengo, 1996: 15) Ahora bien, si adoptamos esa idea, el docente se convierte en un transmisor de información que hace partícipe al alumno de sus conocimientos de literatura con su forma particular de entender e interpretar las obras literarias, lo único que se genera en el alumno al aceptar la interpretación del profesor, es una interpretación limitada o condicionada de las obras.

Hasta nuestros días, en la enseñanza de la literatura priva una tendencia historicista, en el sentido que los docentes se concretan a presentar datos o solicitan a sus alumnos que investiguen sobre datos, fechas o nombres de los autores; actividad poco significativa si no hay un análisis, comprensión e interpretación de las obras literarias por parte del alumnado. Siguen una

pedagogía tradicional donde el profesor habla y el alumno pasivamente recibe, aunque a veces puede llegar a repetir las ideas sin llegar a valorar lo leído, esta situación puede llevar al alumno a rechazar la literatura, ya que, no pocos piensan que lo único que produce es cansancio y aburrimiento.

En este sentido, los docentes requieren de nuevas didácticas, ésta definida como “la ciencia metodológica y técnica de la enseñanza”; (Luengo, 1996: 15) que reviste gran importancia a la literatura, pues es bien sabido que surgió en el siglo XVII para abordar los problemas de la enseñanza en la relación maestro-alumno. Como toda disciplina su objeto es el desarrollo intelectual del alumno a través de la comunicación que se establece en el proceso enseñanza y aprendizaje. De modo que tiene que ver con la selección de los contenidos como los textos, las fuentes o libros de consulta y con la organización de los mismos previstos en los planes de clase o las formas de trabajo, las estrategias de aprendizaje y la evaluación.

Por consiguiente, entenderemos por didáctica de la literatura no sólo como el conjunto de lineamientos metodológicos que a partir de la práctica en el aula se organizan para lograr la enseñanza formal de la literatura, sino facilitar la creación de situaciones que posibiliten en el alumno lo que expresa Alarcos Llorach: “despertar la afición literaria, contagiar al alumno la sensibilidad estética”. (Luengo, 1996: 15) De tal suerte, que capacite al alumno para comprender la variedad de significados que puede tener una obra literaria.

Incluso, el docente más que transmitir conocimientos debe lograr que el alumno construya sus propias interpretaciones o conocimientos literarios a partir de los materiales o recursos didácticos que el docente planifique en el salón de clases, de acuerdo con los contenidos del programa de estudio correspondiente. De este modo, la tarea del maestro será la de orientador, de guía para despertar la sensibilidad, la imaginación y la creatividad de los alumnos a través de este proceso comunicativo de enseñar-aprender.

Asimismo para lograr una formación integral del alumno en la literatura, es imprescindible llevar a cabo “una estrategia fundamentada en la investigación grupal (búsqueda de materiales literarios, elaboración a partir de los datos investigados, etc.) alternando con actividades individuales, harán realidad la educación literaria del alumno”. (Luengo, 1996: 79) No obstante, cualquier planteamiento didáctico exige, por nuestra parte, una actitud coherente con el programa de estudios de la asignatura.

Desde luego debemos considerar en todo momento que la práctica de la enseñanza de la literatura se dirige a seres humanos concretos y heterogéneos con diversas habilidades lingüísticas y culturales, que tienen a su vez criterio, gustos propios y diferenciados; por lo que es necesario proponer estrategias útiles para desarrollar la competencia comunicativa que los ayude a leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos, disfrutar de su lectura, despertar su creatividad y sensibilidad estética a través del conocimiento del texto y de los contextos culturales en los que éstos se producen.

Cabe destacar que la literatura es a la vez, producto y productora de una perspectiva histórica, es decir, no está desligada de una época histórica que la produjo ni de las ideas y corrientes de pensamiento de esa etapa; más aún, suele dividirse en etapas históricas, pero esto no significa que sólo pueda ser válida si la referimos a su momento histórico, sino que para adquirir un conocimiento acerca de ella debemos tener una conciencia clara de las etapas de civilización como de las corrientes artísticas de cada época y lugar. De ahí la enseñanza de la Literatura Universal.

Hablar de Literatura Universal es remitirnos al estudio de culturas o civilizaciones de diversas épocas, países, estilos e idiomas que el ser humano nos transmite a través de textos literarios, que permitirán la comprensión de otros modos de ser y de pensar. La literatura Universal enfrenta al lector a una realidad determinada de la sociedad que la produce.

3.2. Programa de estudios de la asignatura: Literatura Universal

Los planes y programas de estudios de la Educación Media Superior son instrumentos de planeación legitimados por las instituciones educativas que orientan la formación de los futuros profesionistas.

Básicamente, los programas de estudios se suscriben en un plan de estudios y son concebidos como un documento académico de carácter normativo, avalado por una institución educativa que plantea de manera fundamentada y organizada un proyecto de formación de profesionistas que responda a las necesidades de carácter social, económico y científico, además de ser objeto de estudio, investigación y evaluación sistemática.

El programa de estudio ha de considerarse como una guía (sobre la que se debe estar en constante reflexión) que orienta el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje con base en el plan de estudios al que pertenece, es decir, crear situaciones de aprendizaje que le permitan al alumno asimilar, desarrollar y ejercer dichos aprendizajes y, asimismo, producir aquellas estrategias de enseñanza mediante las cuales el docente ayudará al alumno en la adquisición de saberes, pues, su propósito es proporcionar una base para planear lecciones temáticas, además suele incluir fundamentos, temas, recursos y evaluación del curso.

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2005), la temática de los programas de estudios cobra una importancia tardía en América Latina, sobre todo a partir de la década de los 70's con la generación de modelos de planificación centrados en los objetivos de aprendizaje; previamente, de acuerdo con un enfoque tradicional, los programas se reducían a una lista temática. Por otra parte, el autor plantea que el programa de estudios es un elemento articulador de las finalidades, del contenido y de la didáctica.

Los planes de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) son instrumentos de planeación legitimados por la Universidad Nacional Autónoma de México que ha orientado la formación de los estudiantes a una carrera profesional.

De forma específica, la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM con la finalidad de cumplir con su misión educativa de proporcionar a los alumnos una formación integral para acceder a estudios superiores estableció una serie de acciones de diseño curricular que integran el Plan de Estudios de 1996, puesto en práctica en agosto de 1998; este currículo se caracteriza principalmente por un contenido programático conformado por disciplinas de carácter científico, social y tecnológico, todas ellas orientadas a contribuir a la formación integral del alumno.

Así, en el mapa curricular del Plan de Estudios se hace explícito el contenido de noventa y cuatro asignaturas, se conforman por programas y se organizan por año y sus contenidos de enseñanza responden a tres etapas de formación que representan una graduación en el proceso educativo: el 4º año, la etapa de introducción, el 5º año, la etapa de profundización y el 6º año, la etapa de orientación.

En este caso, el programa de Literatura Universal de la ENP correspondiente al 5º año, tiene los siguientes componentes:

1. Datos de identificación

- a. Colegio de: *Literatura*
- b. Programa de estudios de la asignatura: *Literatura Universal*
- c. Clave: *1516*
- d. Año escolar en que se imparte: *Quinto*
- e. Categoría de la asignatura: *Obligatoria*
- f. Carácter de la asignatura: *Teórica*

2. Presentación

Abarca cinco aspectos esenciales, pero por su relevancia serán tratados a detalle posteriormente, ahora sólo los enlistaré:

- a. Ubicación de la materia en el plan de estudios.
- b. Exposición de motivos y propósitos generales del curso.
- c. Características del curso o enfoque disciplinario.
- d. Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.
- e. Estructuración listada del programa.

3. Contenido

El programa presenta:

- a) ochos unidades,
- b) cada una con propósito,
- c) un cuadro sinóptico con la descripción del contenido y
- d) una bibliografía. Los pormenores de este punto se explicarán en el apartado 3.2.4.

4. Bibliografía general

El programa sugiere una bibliografía amplia organizada de la siguiente manera:

a. Complementaria: abarca libros acerca de la historia de la literatura, historia o estructura de la novela, historia de la religiones, historia de las arte visuales, análisis literarios, de gramática española, de poetas, escritos sobre teatro, semblanzas de escritores, de mitología, filosofía antigua, ensayos, cuentos, relatos y composiciones de diferentes épocas, por citar algunas obras.

b. De consulta para el alumno: incluye textos que hacen referencia al nombre de la materia: Literatura Universal.

c. Diccionarios: son básicamente los de mitología, de símbolos, de sinónimos y antónimos, crítico-etimológico español e hispánico, de términos filosóficos, de uso del español, del teatro, de literatura y de dudas de la lengua española.

- d. Lectura: son aquellas que tiene como referente el estudio de la lectura.
- e. Lingüística: libro que hacen alusión a la gramática, sintaxis y la lingüística.
- f. Ortografía: menciona a libros de ortografía y ejercicios ortográficos.
- g. Redacción e investigación documental: de formación del estilo, variedad del léxico, redacción y comprensión del español, técnica de investigación documental, de lectura y redacción.
- h. Teoría y retórica literaria: aconseja el diccionario de retórica y poética, manual de retórica literaria, teoría y técnica de la literatura y guía para la lectura comentada.
- i. Colecciones: incluye diversas editoriales como Alianza editorial, Aguilar, Anagrama, Porrúa, Norma, Diana, Espasa-Calpe, Fondo de Cultura Económica, Salvat, Trillas, Tusquets, UNAM, etc.
- j. Lecturas por unidad: sugiere aquellas lecturas que son esenciales para cada temática, aunque como bien menciona el programa, el docente está en libertad de señalar otra lectura con tal que sea de la misma época.

5. Propuesta general de acreditación

El programa sugiere que la evaluación debe ser constante y propiciar el hábito de la autoevaluación en el alumno. Y alude a los siguientes aspectos:

- a. Actividades o factores: prueba diagnóstico, participación en clase, trabajo de redacción, actividades extra-aula, investigaciones bibliohemerográficas y exámenes.
- b. Carácter de la actividad: individual o colectivo.
- c. Periodicidad: constante, tres periodos o los que señala el H. Consejo Técnico.
- d. Porcentaje sobre la calificación: 25% participación en clase, 25% trabajo de redacción, 25% investigaciones bibliohemerográficas y 25% exámenes.

Dicha propuesta de acreditación al igual que la didáctica de las clases está sujeta a la elección del profesor; sin embargo, si consideramos que el programa tiene un enfoque constructivista, entonces la modalidad de evaluación debe establecerse en función de la construcción de los aprendizajes por parte del alumno a través de los materiales como de las actividades que se establezcan para cada unidad temática.

Por consiguiente, la evaluación no debe basarse en exámenes que requieran nombres, datos, fechas, entre otras, pues, en lugar de propiciar un aprendizaje significativo de un texto literario conlleva a un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico. A menudo, los profesores sólo prestamos atención a las respuestas correctas de los alumnos. De hecho, son éstas las que utilizamos para otorgar una calificación en términos cuantitativos. Sin embargo, no solemos considerar los errores que son precisamente los que nos informan sobre cómo se está reelaborando el conocimiento que ya se posee a partir de la nueva información que se recibe.

Por tanto, hay que tomar con reserva la aplicación de exámenes, a menos que lo que se requiera muestre la capacidad del alumno de aplicar, generalizar y utilizar los conocimientos previos con lo leído, y refleje su aprendizaje significativo, en caso contrario es preferible evitarlo.

6. Perfil del alumno egresado de la asignatura

De acuerdo con el programa el alumno tras recibir este curso podrá:

- Descubrir la riqueza de la lectura de obras literarias universales y ampliar su léxico;
- perfeccionar los trabajos con base en la investigación documental;
- comprender, analizar, reflexionar, interpretar y realizar críticas de los textos literarios;
- aplicar la capacidad reflexiva y crítica al ámbito del arte o de la comunicación;

- alcanzar una comunicación oral y escrita;
- afinar su sensibilidad y su capacidad creativa e;
- integrar a su cultura los valores artísticos y humanos de otras épocas y países.

Ahora bien, en la práctica educativa no todo lo que se propone el programa se cumple, quizás el alumno pueda llegar a aprender a cómo realizar trabajos académicos o revelar sus puntos de vista sobre una obra literaria, pero integrar a su conocimiento valores estéticos y humanos o exponer criticar un texto depende de la metodología aplicada por el docente. De la misma forma, puede perfeccionar su capacidad lectora si realmente hubo una enseñanza respecto a la comprensión de lectura o en su caso de escritura. Es decir, lo que se desea es que el aprendiente adquiera los saberes necesarios para disfrutar las obras literarias independientemente de la temática o de la época.

7. Perfil del docente

De acuerdo con los requisitos establecidos por el Sistema de Desarrollo del Personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria (SIDEPA), los docente que deben impartir esta materia son básicamente los que tienen el grado de licenciatura, maestría o doctorado en Letras (Literatura española, Literatura Iberoamericana, Literatura Mexicana, Letras Clásicas) y también en Lingüística.

Aunado a ello, el programa recomienda que tengan una preparación pedagógica, sean creativos con actualizaciones profesionales y disposición para el trabajo, así como conocimientos de psicología.

Sin embargo, a raíz de la problemática que enfrentó el bachillerato desde ciclo escolar 2000-2001 sobre los bajos porcentajes de acreditación y de eficiencia terminal de los alumnos cuando egresan pone en evidencia la insuficiente formación profesional de la planta docente que aunque ostentan de un grado de

licenciatura en este ámbito del saber no cuentan con formación adecuada para el ejercicio docente. De ahí, que sea importante que los docentes a impartir esta materia apliquen una pedagogía acorde con las necesidades del alumno como de nuestro contexto educativo actual.

3.2.1. Ubicación de la materia en la currícula de la ENP

El programa de Literatura Universal se ubica en el quinto año de la Preparatoria en el área de formación denominada: Lenguaje, comunicación y cultura. De acuerdo con el plan de estudios de la ENP es obligatoria y de carácter teórico; además, el número de créditos es de doce con tres horas a la semana.

Literatura Universal tiene como antecedente esencial la asignatura de Lengua Española en cuarto año, en la cual el alumno debió establecer las bases para las habilidades lingüísticas, así como el hábito de la investigación y de análisis.

Sin embargo, en la realidad no se llegan a adquirir del todo esas habilidades lingüísticas por la escasa o nula didáctica del profesor, por lo que se requiere en este caso, de un método de trabajo que permita no sólo adquirir las capacidades sino desarrollarlas en el aula para abordar el conocimiento de una obra literaria. Aunque el programa esté enfocado a la enseñanza de la literatura no quiere decir que se separe de la lengua, ya Coseriu lo decía:

La Lengua y la Literatura constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes, o sea, no pueden enseñarse por separado porque: no se trata de Lengua y sistema lingüístico gramatical en sentido estricto, sino que se trata de una competencia lingüística, que abarca todas las formas del saber lingüístico. Y la literatura en este sentido, representa la plenitud funcional del Lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes, en ese nivel del sentido. (Mendoza, 1998: 103)

En este sentido, no comparto la idea de que la asignatura sea puramente teórica pues como mencioné anteriormente, enseñar literatura no es la transmisión de fechas, acontecimientos o biografías de las obras literarias, sino analizarlas, comprenderlas o interpretarlas. Esta situación nos lleva a replantearnos una didáctica para la enseñanza de la literatura.

Incluso, la literatura, ya lo hemos dicho, forma parte de nuestra vida y esto se produce cuando los alumnos cuentan sus historias, se las leen a sus compañeros, debaten sobre sus autores favoritos a veces llegan a identificarse o imitar ciertos personajes. Por consiguiente, las clases de literatura deben ser activas, creativas, formativas, siempre teórica-práctica donde el estudiante juegue el papel participativo, crítico y creador.

Por otra parte, las asignaturas con las que se relacionan de acuerdo con el programa de estudios son: Lógica por el uso correcto de los pensamiento, Historia Universal al relacionar las obras literarias con los sucesos históricos correspondientes, Etimologías Grecolatinas del Español para mejorar la habilidad lexicológica, Historia de México al vincular aspectos literarios del país con el mundo, Ética al desarrollar la comprensión de los valores, e Idiomas para el conocimiento de los textos en su forma original.

A pesar de que son disciplinas que guían el aprendizaje de la literatura en el alumno, no todas forman parte de la didáctica del profesor; esto no quiere decir que se dejen a un lado totalmente, sino que de acuerdo con las temáticas se opta por una o más disciplinas para el análisis o comprensión de los textos. Por ejemplo, en la enseñanza de la segunda unidad: “literatura clásicas grecolatinas en la antigüedad”, es fundamental ubicar al alumno en el tiempo y el espacio a través de la Historia Universal, así como recurrir a la Lógica para ver la capacidad de razonamiento que llega el alumno al leer un texto; también apoyarnos en la Ética para que desarrolle la habilidad de discernir los valores éticos o morales en los textos; y valerse de las Etimologías Grecolatinas por términos desconocidos

que puedan favorecer la comprensión de los textos literarios. Básicamente, son materias que en determinado momento permitirán vincular los acontecimientos históricos, sociales y artísticos con los textos literarios.

3.2.2. Propósitos del Curso

Los propósitos u objetivos generales del programa indican de manera compleja e integral las intenciones o finalidades que se espera alcanzar con el curso. Se puede definir como “la explicitación de los propósitos, en cuanto a los contenidos a enseñar y aprender y como una fuente de organización de la tarea”. (González, 2000: 45) Más aún, es el punto de partida de la programación didáctica y hacia donde se orientan los esfuerzos educativos.

El curso de Literatura Universal pretende que:

el alumno egresado del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria adquiera los elementos básicos para descubrir en sus lecturas las disciplinas de la investigación y del análisis; se propicia, el desarrollo de actitudes y habilidades que permitan al estudiante adentrarse fundamentalmente en el conocimiento de las obras literarias de la cultura universal, así como el desenvolvimiento de su criterio selectivo ante la lectura y de que su interés se proyecte como permanente, ante la posibilidad de interrogantes, lo aproximan a profundos valores, le inspiran fe en la gente y determinación para superar todos los obstáculos, o por lo menos, le proporcionan el siempre factible placer del mundo descrito. (ENP, 1996: 3)

Asimismo, el programa propone valorar la investigación, lograr conocimientos significativos, desarrollar una cultura social y humanística con reconocimientos de valores, incrementar la capacidad crítica, desarrollar intereses, fomentar la iniciativa, la creatividad del educando y propiciar la madurez reflexiva.

Si bien, el propósito esencial que requiere aprender el alumno durante este curso, es acrecentar su capacidad reflexiva y crítica sobre los modelos textuales que han servido a la humanidad para comunicar sus pensamientos, sensaciones y sentimientos a los largo del tiempo y en diferentes contextos sociales. Y se puede realizar porque estamos en un momento crucial del desarrollo de la persona para que se consolide su hábito lector, se desarrolle su sentido crítico y se acceda, a través del texto literario a la experiencia cultural de otras épocas y otras formas de pensar. Desde mi punto de vista, al desarrollar ciertas habilidades es imprescindible que la literatura contribuya a la competencia comunicativa del adolescente. (Cfr. Capítulo 2: 2.4.2. “Competencia comunicativa”).

Cabe aclarar que aunque el programa pretenda llevar a cabo dichos objetivos, el cumplimiento de éstos depende en gran medida de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que el docente realice con base en los contenidos del programa de estudios.

3.2.3. Corriente pedagógica: el constructivismo

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la Literatura Universal plantea una concepción pedagógica fundamentada en la construcción del conocimiento por parte del alumno. Opta por el enfoque constructivista que destaca la participación activa del alumno de forma individual y grupal con lecturas dirigidas por el docente, con la finalidad que las analice, las valore y pueda construir su propio conocimiento enfatizando durante el proceso de enseñanza y aprendizaje hábitos y aptitudes para su vida futura, pues, en el programa se subraya que “no se trata sólo de leer para comprender un texto literario, sino de encontrar el sentido cabal de la obra”. (ENP, 1996:3)

Sin embargo, en la práctica ni siquiera hay una comprensión total del texto porque no hay una didáctica aplicada a la comprensión lectora en la clase, más aún se da por hecho que los alumnos, en este caso, de quinto grado con el antecedente de

Literatura Española saben desarrollar esa capacidad, pero resulta todo lo contrario, así que esto dificulta el aprendizaje del adolescente.

Por otra parte, esta perspectiva considera, a su vez que el trabajo del maestro se centra especialmente en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren fomentar la lectura y el placer literario. Según el programa, es el principal promotor o guía del desarrollo y de la autonomía de los educandos. Por tanto, debe desarrollar en el estudiante una mayor habilidad interpretativa de cada texto literario.

El programa sugiere el siguiente proceso sistemático a lo largo del curso:

- a) Lectura cuidadosa de fragmentos literarios significativos en cada unidad.
- b) Búsqueda de palabras desconocidas de los textos.
- c) Utilizar un análisis apropiado para cada obra literaria.
- d) Integrar los elementos del análisis con la función poética del texto.
- e) Identificar los recursos que la autor utilizó para lograr la expresión artística.
- f) Crear hábitos sociales de participación individual y por equipos.
- g) Fomentar la investigación de aspectos contextuales de la obra literaria.
- h) Desarrollar en los alumnos la escritura y la elaboración de redacciones: fichas, imitaciones, modificaciones del texto, comentarios, interpretaciones, críticas, etc.
- i) Propiciar actividades audiovisuales en el aula y actividades extra aula.

(ENP, 1996: 4-5)

Desde mi perspectiva este proceso se puede aplicar a la enseñanza de la literatura, sin embargo, en la práctica real sufren algunas variaciones que obedecen a cuatro necesidades de aprendizaje de los alumnos observados por el docente dentro del aula; así por ejemplo, en ciertas ocasiones es preferible la lectura completa de una obra literaria que un fragmento, porque con la lectura no sólo cuidadosa sino profunda el estudiante puede más que obtener una idea

general conocer los detalles que le van a permitir llegar a una reflexión hasta la crítica del texto; aunque esto depende del tipo de análisis que se quiera realizar.

Asimismo, en la propia lectura de un texto literario podemos desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos, incrementar el léxico al hacer referencia de palabras desconocidas previstas en el texto y promover la práctica de la investigación, pero sin caer en la memorización de lo que se pide.

No obstante, es bueno recordar que no todos los alumnos poseen las mismas capacidades ni aprenden al mismo tiempo, por lo que se debe dar una propuesta con una o varias estrategias de aprendizaje que atiendan a la diversidad y así propiciar aprendizajes significativos. Más bien, deben ser estrategias de aprendizaje que les demuestren a los alumnos que la lectura de un texto literario no sólo puede resultar placentero sino también útil para su vida cotidiana.

Según el programa de Literatura Universal, la aplicación del método constructivista permitirá que los alumnos lleguen a su propio reconocimiento de la literatura en varios campos como:

- Mejor formación humana y estética al comprender cómo piensan y sienten los escritores de otras épocas.
- Desarrollo del pensamiento reflexivo, con el análisis individual y colectivo de los textos y de los contextos.
- Contribución intensa para crear una sociedad con la libertad de espíritu.
- Ampliación cultural al conocer mejor a otros pueblos, a través de la literatura.
- Mejoramiento del uso del lenguaje, tanto en lo oral como en lo escrito.
- Evaluación constante. Fomentar la autoevaluación. (ENP, 1996: 5)

En relación con esto puedo decir que la aplicación práctica resulta a veces complicada por la deficiente preparación del alumno, por sus propias características socioculturales o su cultura escasa derivada del ámbito familiar no

nos permiten cumplir con esos objetivos. Incluso el enfoque metodológico que se llegue a utilizar va a influir para que los adolescentes se interesen en la literatura. En efecto, el profesor será quién seleccione los métodos, técnicas y procedimientos metodológicos en beneficio de los alumnos.

3.2.4. Organización de contenidos

Los contenidos de enseñanza representan el qué enseñar y se definen como el conjunto de saberes o formas culturales acumuladas por la humanidad, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera valiosa y esencial para su desarrollo y socialización.

Desde la perspectiva constructivista, el contenido es visto como un elemento que incentiva la producción de conocimiento y como un medio para generar aprendizajes significativos. Por tanto, su elección es de gran importancia en la planeación didáctica, pues, como afirman Lomas, Osoro y Tusón: “se trata de dilucidar qué tipos de saberes es deseable que adquieran los alumnos y cómo organizar esos saberes para favorecer su aprendizaje”. (Prado, 2004: 89)

Los contenidos responden a una selección de los aspectos esenciales de una o varias disciplinas que los alumnos requieren dominar. La selección está en función de los objetivos de cada unidad didáctica, de la orientación y del enfoque teórico de las unidades, así como de las capacidades o habilidades lingüísticas que se quiera reforzar en los alumnos.

Generalmente el contenido en unidades temáticas presenta una estructuración lógica que puede ser cronológica, de lo sencillo a lo complejo o viceversa. De acuerdo con Ángel Díaz Barriga es idóneo integrar los contenidos de un curso en varias unidades para lograr la integración del propósito de la asignatura.

De hecho, el programa de Literatura Universal consta de ocho unidades, las cuales pretenden alcanzar la habilidad de lectura de textos literarios o de cualquier tipo, así como el desarrollo de actitudes y habilidades para enfrentar el análisis y la interpretación de textos literarios. Sin embargo, es conveniente aclarar que para alcanzar esos propósitos es necesario que uno como docente planifique las actividades de enseñanza y aprendizaje, puesto que no se trata sólo de que el alumno lea diversos textos, sino guiarlo hacia un análisis con la finalidad de que puedan entender lo que el autor quiso decir, más aún acrecentar su capacidad de argumentación al exponer sus puntos de vista respecto de lo leído.

La organización del contenido temático tiene una estructura cronológica, desde la literatura oriental en la antigüedad a la literatura actual como observamos en el siguiente cuadro:

| <i>HORAS</i> | <i>UNIDAD</i> | <i>TEMÁTICA</i> |
|--------------|---------------|--|
| 9 | Primera | Las literaturas orientales en la antigüedad |
| 14 | Segunda | Las literaturas clásicas grecolatinas en la antigüedad |
| 10 | Tercera | La Edad Media en Europa |
| 10 | Cuarta | La literatura en el Renacimiento |
| 9 | Quinta | La literatura neoclásica |
| 12 | Sexta | Romanticismo y realismo literario |
| 12 | Séptima | De la literatura moderna a la vanguardia |
| 14 | Octava | La literatura actual |

Las unidades están estructuradas de la siguiente forma: a) el título, b) el propósito general y c) la bibliografía de consulta para el alumno. Para comprender su estructura, a continuación presento el contenido de la Segunda Unidad: *Las literaturas clásicas grecolatinas en la antigüedad*, que es en la que me basaré para presentar mi propuesta didáctica.

De acuerdo con el programa esta unidad tiene como propósito: “que el alumno distinga a los pueblos clásicos de las otras culturas de la antigüedad; que se inicie en la lectura de los autores grecolatinos y que adquiera habilidad para discernir los valores estéticos y literarios derivados del contenido de los textos.” (UNAM 1996: 8). Así, después de exponer lo que se quiere alcanzar en la unidad, el cuadro sinóptico describe los cinco contenidos y sus estrategias didácticas; al final da la bibliografía para el alumno correspondiente a cada unidad temática y sugiere al maestro lecturas pertinentes a la temática.

| <i>HRS</i> | <i>CONTENIDO</i> | <i>DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO</i> | <i>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Actividades de aprendizaje)</i> |
|------------|--|---|--|
| 9 | Las epopeyas en la época homérica. | La indagación sobre personajes importantes de los relatos homéricos permite una mejor comprensión de las grandes epopeyas griegas. | Por equipos se distribuirá la búsqueda enciclopédica de personajes como París, Hécuba, Príamo, Casandra, Helena, Agamenón, Ifigenia, Ulises, etc. Selección de pasajes de <i>La Ilíada</i> y <i>La Odisea</i> para lectura y comentario. Hacer un glosario de términos desconocidos. Analizar los procedimientos literarios utilizados por Homero. Contrastar los dioses griegos con los dioses orientales. |
| | El género dramático en Grecia y en Roma. | En la cultura griega, el teatro tuvo una importancia capital, desde los orígenes de la tragedia hasta Eurípides. Los griegos y los romanos tuvieron gran afición por la comedia que adquirió características propias en estas culturas. | Lectura por equipos de distintas tragedias de los tres grandes trágicos griegos. Comparar temas, estilos, personajes, función del coro, ideología, etc. Lectura de algún texto de Aristófanes y de Plauto o de Terencio. Comparar temas, estilos y lenguaje de estos comediógrafos. Afirmar la asimilación romana de la cultura griega. |

| | | |
|---|---|--|
| | | Valorar la importancia del teatro y la riqueza del lenguaje. |
| La lírica grecolatina. | La riqueza temática y formal de algunos poetas griegos y latinos, ha sido muy imitada en distintas épocas literarias: Safo, Píndaro, Anacreonte, Horacio, Virgilio, Ovidio, Catulo. | Lectura de poemas seleccionados de alguno de estos autores. Análisis de los temas tratados y de la forma de abordarlos. Discusión dirigida sobre el individualismo de los poetas leídos. |
| Los géneros literarios en Grecia y en Roma. | La distinción entre los géneros literarios permitirá diferenciar a las obras literarias por sus rasgos característicos para situar a los autores importantes grecolatinos. | Elaborar fichas de síntesis con las características de los principales géneros y subgéneros literarios cultivados en Grecia y en Roma y de los autores más representativos. |
| Panorama general de Grecia y de Roma. | Para comprender el panorama general de Grecia y Roma y su integración en el clasicismo, es necesario conocer antecedentes históricos y geográficos. | Localizar geográficamente a Grecia y a Roma en mapas. Indagar la historia de ambos pueblos para discurrir la conquista e interinfluencia de las dos culturas, su integración y la difusión clásica en el gran Imperio Romano. |
| Valoración de la literatura grecolatina. | La lectura de los autores clásicos grecolatinos seleccionados tiene relevancia para nuestro desenvolvimiento como seres humanos y como universitarios | Discurrir sobre los valores universales que proponen los autores clásicos grecolatinos y sobre las diferencias que encontremos con nuestra época. Redactar una crítica fundamentada sobre algún autor leído. Comparar la fantasía y la imaginación orientales con el equilibrio y la armonía clásicos. |
| <p>Bibliografía de consulta para el alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Álvarez, María Edmée, <i>Literatura universal</i>. México, Porrúa, ú, e. 2. Cano Bonilla, Elsa María, <i>Manual práctico de literatura universal</i>. México, Porrúa, ú, e. 3. Correa Pérez, Alicia, Arturo Orozco Torre, <i>Literatura universal. Introducción al</i> | | |

| | |
|--|--|
| | <p><i>análisis de textos</i>. México, Alhambra Mexicana, ú, e.</p> <p>4. Chávez, Pedro, Eva Lydia Oseguera, <i>Literatura universal</i>, 1 y 2. México, Cultural, ú, e.</p> <p>5. De Teresa, Adriana María, María Angélica Prieto, <i>Literatura Universal</i>. México, McGraw-Hill, ú, e.</p> <p>6. Gili Gaya, Samuel, <i>Literatura Universal</i>. Madrid, Teide, ú, e.</p> <p>7. Hernández, Rafael, <i>Literatura universal</i>. México, Esfinge, ú, e.</p> <p>8. Millares Carlo, Agustín, <i>Historia de la literatura universal</i>. Antología de la literatura universal. México, Esfinge, ú, e.</p> <p>9. Montes de Oca, Francisco, <i>La literatura en sus fuentes</i>. México, Porrúa, ú, e.</p> <p>10. Pérez Leyva, María de los Ángeles, <i>Literatura universal</i>. México, Porrúa, ú, e.</p> |
|--|--|

Sin embargo, debo aclarar que a pesar de que los contenidos del programa son oficiales y por tanto deben seguirse de forma estricta son los docentes quienes en gran medida seleccionan y adecuan las actividades de aprendizaje en el aula con base en el objetivo de la unidad en curso.

Por otra parte, considero que el programa resulta ambicioso en el sentido de que ciertas unidades no se pueden estudiar o analizar en las horas establecidas en el programa, porque hay temáticas que requieren más tiempo por ser literaturas con un mayor número de producciones o viceversa; sin embargo, en el aula la organización de las unidades respecto al tiempo y la selección de obras literarias de las diferentes épocas está al libre albedrío de profesor, pero depende mucho de la necesidades de aprendizaje de los alumnos, pues, hay grupos que comprenden una época más que otra, por tanto el avance programático de las unidades se cumple en la mayor parte.

En este caso, la organización de los contenidos literarios requiere de “desincretización” (gradación de los procesos que el conocimiento implica) y “secuenciación” (ordenación de contenidos en el tiempo) para hacerlos asequibles a los alumnos, siempre adecuándolos a las capacidades que manifiestan en el aula, con el fin de facilitarles la construcción de su conocimiento. (Mendoza, 1998: 43)

Habrá que tener en cuenta a la hora de dicha secuenciación, el carácter comunicativo y la concepción constructivista del aprendizaje que propone el programa, de ahí que los contenidos deban ser tratados cíclicamente, el desarrollo de capacidades y adquisición de las temáticas tendrá que hacerse de modo recurrente, que los contenidos deberán ir tratándose en los diferentes ciclos de las diferentes etapas, pero con distinto grado de amplitud y profundidad.

Por otro lado, cada unidad propone estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen los distintos modos de planear la acción didáctica en el aula en función de los objetivos establecidos; estas estrategias no dejan de ser una propuesta porque siempre están al criterio del profesor.

A pesar que las estrategias se vinculan con el objetivo de las unidades debemos de tener en cuenta que el enfoque constructivista y comunicativo sugiere la enseñanza de las habilidades comunicativas orales y escritas, tanto de comprensión como de expresión basado en la utilización de los textos literarios, así como la creación de situaciones de comunicación que motiven al alumno a expresar sus pensamientos y conocimientos en forma oral y escrita. Asimismo, actividades individuales y grupales como la conversación, el debate, de contraste de opiniones y otras que desarrollen la reflexión crítica a cerca de algún texto literario; todo ello, sin olvidarse de la elección de recursos o instrumentos a utilizar para facilitar su aprendizaje.

No obstante, difiero en la propuesta de la bibliografía de consulta para el alumno, por la repetición de bibliográfica de todas las unidades, es decir, no hay sugerencias específicas para cada unidad. Aunque, es beneficioso que por lo menos sugiera textos literarios pertinentes a la temática, como hemos mencionado, quedan a la elección del docente. En definitiva, aunque el programa de Literatura Universal es extenso para un sólo curso de bachillerato, constituye un referente imprescindible para llevar a cabo innovaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje respetando los propósitos establecidos en el programa.

CAPÍTULO 4. SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA GRIEGA

4.1. Planteamiento del problema

En nuestro país es evidente que existen problemas de enseñanza y de aprendizaje en el bachillerato, a pesar de que la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM como otras escuelas particulares han tratado de impulsar cambios en la forma de enseñanza, el área de literatura que se imparte en dichas instituciones requiere de una verdadera transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje que esté orientada al aprendizaje significativo de la literatura griega. Como observamos en el capítulo uno, una alternativa de enseñanza es por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. (Crf. Capítulo 1.)

Sin embargo, como advertimos en el capítulo tres, los programas de bachillerato siguen con esquemas tradicionalistas en la enseñanza de la literatura; aunque los docentes quisieran adecuar su metodología de trabajo al ABP, no existen escenarios o problemáticas reales para la enseñanza de la literatura griega. De ahí que este trabajo está enfocado a resolver dicha problemática.

4.2. Objetivo general del trabajo

Diseñar y elaborar escenarios reales a través del ABP para la enseñanza de la literatura griega aplicable al bachillerato.

4.3. Metodología de trabajo

Los pasos a seguir para diseñar la secuencia didáctica son los siguientes:

1. Seleccionar las lecturas a trabajar de Sófocles, Esquilo, Eurípides, Aristófanes y Esopo.
2. Elegir la idea central de cada lectura. Las lecturas seleccionadas son: *Edipo rey* y *Electra* de Sófocles; *Los Persas* de Esquilo, *Medea* e

Ifigenia de Áulide de Eurípides; *Lisístrata* de Aristófanes; *El pavo real y la diosa Juno* y *El envidioso y el avaro* de Esopo.

3. Diseñar el instrumento de planeación a través de un mapa conceptual.
4. Definir los objetivos de cada escenario.
5. Pensar en situaciones reales para desarrollar los escenarios.
6. Redactar el escenario.
7. Seleccionar el material del docente de acuerdo con las necesidades de cada escenario.
8. Realizar el plan de clase del escenario.

4.3.1. *Elaboración de los escenarios*

Como parte de esta propuesta didáctica elaboré los escenarios para cada obra literaria bajo la supervisión de mi tutora. Los escenarios cubren los temas de la segunda unidad del programa de Literatura Universal de la Escuela Nacional Preparatoria. Se eligieron los escenarios cuya temática cumple con algunos de los objetivos establecidos en el programa. Incluso para la elaboración de los escenarios se siguieron los pasos de Bárbara Duch (*Cfr.* Capítulo 1.3. “Elementos de didáctica en los principios del ABP”).

Los escenarios que se elaboraron están formados por un texto breve con un lenguaje sencillo, cada uno presenta una problemática específica que espera una solución por parte de los alumnos con la guía del docente, por medio de pistas o actividades a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de los recursos seleccionados fueron: películas, canciones, imágenes, artículos de revistas, notas informativas presentaciones en power point, etc.

Cabe destacar que uno de los instrumentos utilizados para puntualizar tanto los propósitos como la planeación en general de cada obra literaria fue a través de un mapa conceptual, el cual se elaboró después de realizar una lectura minuciosa de la obra.

4.4. ¿Qué es una secuencia didáctica?

De acuerdo con Anna Camps la secuencia didáctica “está constituida por una serie de actividades que producen la elaboración de un producto final y la consecución de determinados objetivos de aprendizaje y que, además, forman un proceso completo de enseñanza y aprendizaje.” (Camps y Zayas 2006: 115) Es decir, son actividades o tareas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido.

Más aún, una secuencia didáctica es una propuesta concreta del docente para realizar directamente en el aula, con el propósito de lograr determinadas competencias, trabajando contenidos específicos. Dicha secuencia se basa en un trabajo progresivo de complejidad creciente para intervenir en clase teniendo en cuenta que los alumnos participen activamente como lo propone el constructivismo. (Cfr. Capítulo 2, apartado 2.2.1: “Elementos centrales del proceso enseñanza y aprendizaje”.)

La elaboración de la secuencia de una propuesta didáctica supone definir con anticipación:

- Cuál será la intencionalidad del docente de acuerdo con el tipo de contenido que se pretende enseñar.
- Los objetivos o qué deseamos que nuestros alumnos logren.
- Qué contenidos se abordarán.
- Cómo se plantearán las actividades de inicio en las que los alumnos pondrán en juego sus conocimientos previos.
- Las situaciones problemáticas que requieren de otros conocimientos para su resolución.
- Las propuestas de trabajo: ¿cuánto tiempo demandarán?, ¿con qué orden se presentarán las actividades?
- Con qué materiales trabajarán los alumnos.
- Por qué vía accederán los alumnos a esos nuevos conocimientos.

- De qué manera se organizarán los alumnos.
- Qué se evaluará.
- Cómo se evaluarán los aprendizajes.

Cabe destacar que cada secuencia didáctica se orienta al desarrollo de una unidad didáctica. Incluso se organiza a partir de un género textual (cuento, relato, carta argumentativa, editorial, entrevista, conferencia, debate, etc.) o de un tipo de discurso (narración, argumentación, etc.). Además supone la constitución de un corpus textual auténtico: documentos escritos y orales relativos al género textual seleccionado para organizar las actividades en el salón de clases.

El énfasis de una secuencia didáctica está en la sucesión de las actividades, y no en un amontonamiento de actividades o sumatoria de las mismas; no se proponen dichas actividades como quien deposita una pila de escombros en el medio de un aula. Más bien, es una sucesión de actividades (planificada con un orden) que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). Además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma (realizadas en un contexto espacio- temporal distinto al aula).

Algunas características de una secuencia didáctica:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos y compartidos con el alumnado.
3. Incorporan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir).
4. Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
5. Se le da prioridad a la evaluación formativa.

6. Permiten introducir modificaciones al observar su incidencia tanto en el proceso como en los resultados de las producciones lingüísticas.

7. Su duración depende del tema de cada unidad didáctica.

La estructura básica de una secuencia didáctica se compone de tres fases o momentos: fase inicial denominada “actividad diagnóstica”, fase intermedia “actividades” y fase terminal o “de aplicación”. (Cfr. Capítulo 2: 2.3.3 Fases del aprendizaje significativo).

Por una parte, la secuencia didáctica sirve como instrumento de investigación didáctica en la medida que informa cómo evoluciona la planificación inicial y la utilidad de las estrategias. También permite comprobar y fundamentar la eficacia del proceso y de las técnicas utilizadas; informa al alumno de las evoluciones y cambios alcanzados en esa experiencia didáctica.

La secuencia didáctica pretende fomentar la investigación en el alumno como la herramienta más adecuada para la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes. (Cfr. Capítulo 2: 2.3.4 El aprendizaje de contenidos curriculares).

Aunque probablemente existen tantas secuencias didácticas como el docente pueda imaginar, la labor del docente ABP consiste en formular y seleccionar las más convenientes de acuerdo con sus objetivos de cada curso. Si nos preguntamos ¿cuál es la mejor secuencia didáctica? carecemos entonces de una respuesta de validez general y universal, ya que debe darse una respuesta contextualizada al espacio, tiempo y circunstancias consideradas.

La secuencia didáctica incluirá una programación de actividades encaminadas a la comprensión de textos literarios sobre la literatura griega y a la producción de textos orales o escritos por parte del alumnado de acuerdo con los propósitos de cada obra literaria.

La secuencia didáctica pretende aportar al docente de literatura un marco conceptual básico sobre la enseñanza de la literatura griega en el bachillerato; más allá del trabajo curricular seleccionado para dicha intervención, cada docente podrá adaptar esta sugerencia a su contexto de trabajo, aunque cabe recordar que la propuesta está encauzada en la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas.

1.5. Propuesta de escenarios

De acuerdo con la exposición del programa de estudios de Literatura Universal en el capítulo anterior, la siguiente propuesta está encaminada a cumplir con el propósito de la unidad dos denominada: *Las literaturas clásicas grecolatinas de la antigüedad* a través del ABP. El objetivo de esta unidad es que “el alumno distinga a los pueblos clásicos de otras culturas de la antigüedad, asimismo que lea autores grecolatinos y adquiera la habilidad de discernir los valores estéticos y literarios derivados del contenido de los textos”. (ENP, 1996: 9)

Una de las temáticas de la unidad es el género dramático en Grecia, específicamente la tragedia. Cabe destacar que la palabra tragedia (τραγωδία) proviene del vocablo griego tragodia - himno en honor a Dionisos - que a su vez se deriva del vocablo (τράγος / trágos), cuyo significado es "Piel de macho cabrío". No es totalmente claro el motivo por el cual se eligió esta denominación; una explicación posible es que durante el culto, los cantantes se disfrazaban de sátiros con patas de cabra.

La tragedia es sin duda una de las más brillantes invenciones griegas y la que alcanzó mayor esplendor: es una pieza teatral en la que dominan las fuerzas superiores que guían o determinan la actividad de los personajes; estas fuerzas pueden adoptar la forma de destino, providencia, odio, fortuna, etc. Al final de la representación, el protagonista termina infeliz o desgraciado, supone por lo tanto, el momento cumbre de lucha entre el hombre y el destino. Su objetivo es provocar

una catársis o purificación del espectador. La tragedia fue y sigue siendo el modelo de perfección temática y formal del género dramático.

En efecto, la unidad temática: *Las literaturas clásicas grecolatinas de la antigüedad* contempla la enseñanza del teatro griego desde los orígenes de la tragedia hasta Eurípides. De hecho, propone la lectura de las obras de los grandes trágicos griegos: Sófocles, Esquilo y Eurípides. Algunas de ellas son:

Sófocles: *Edipo rey, Antígona*.

Esquilo: *Prometeo encadenado, La Orestíada*.

Eurípides: *Medea, Las Troyanas y Alcestes*.

No obstante, para llevar acabo el propósito de la unidad se seleccionó una lectura de cada autor del programa de estudios y en algunos casos, otra diferente. Desde mi punto de vista son textos con temáticas que trascienden el mundo antiguo y son actuales en el nuestro; más aún, los valores que exponen los autores clásicos son universales lo que nos permite analizar y comprender la cultura griega. Por tanto, las obras elegidas para esta propuestas son: de Sófocles: *Edipo Rey y Electra*; de Esquilo: *Los Persas* y de Eurípides: *Medea e Ifigenia de Áulide*.

Esta unidad también demanda la lectura de una comedia antigua de Aristófanes, en este caso se optó por la comedia *Lisístrata*, ya que es un texto que se destaca al resolver ciertos problemas mundiales como la guerra, a través de situaciones irónicas.

Básicamente las obras que se presentan en el programa de estudios son contempladas para esta secuencia didáctica; sin embargo, desde mi perspectiva, hay otros textos que pueden enriquecer más la enseñanza de la literatura griega como las fábulas de Esopo, éstas son las más reconocidas y retomadas en todo el mundo por sus enseñanzas. Actualmente se siguen incluyendo sus pequeñas fábulas tanto en los libros infantiles como en los libros de textos de *Español* en los seis grados de la educación primaria en nuestro país.

A pesar de que existe una variedad de fábulas, se seleccionaron las siguientes: “El pavo real y la diosa Juno” y “El envidioso y el avaro”. Ambas, muestran aspectos presentes en la vida que sin esfuerzo son determinantes en la adolescencia: la baja autoestima y la envidia.

En suma, esta propuesta didáctica contempla ocho obras literarias para la enseñanza de la literatura griega través del ABP. Así, la secuencia didáctica empezará con uno de los grandes trágicos de la antigüedad: Sófocles.

4.5.1. Presentación del escenario de *Edipo rey* de Sófocles

Edipo rey forma parte del género dramático en Grecia. De hecho es una tragedia que cumple con tres condiciones: poseen personajes eminentes de elevada condición social, está contada en un lenguaje solemne y elevado, y termina con la muerte, suicidio o locura de uno o varios personajes sacrificados por rebelarse contra las leyes del destino.

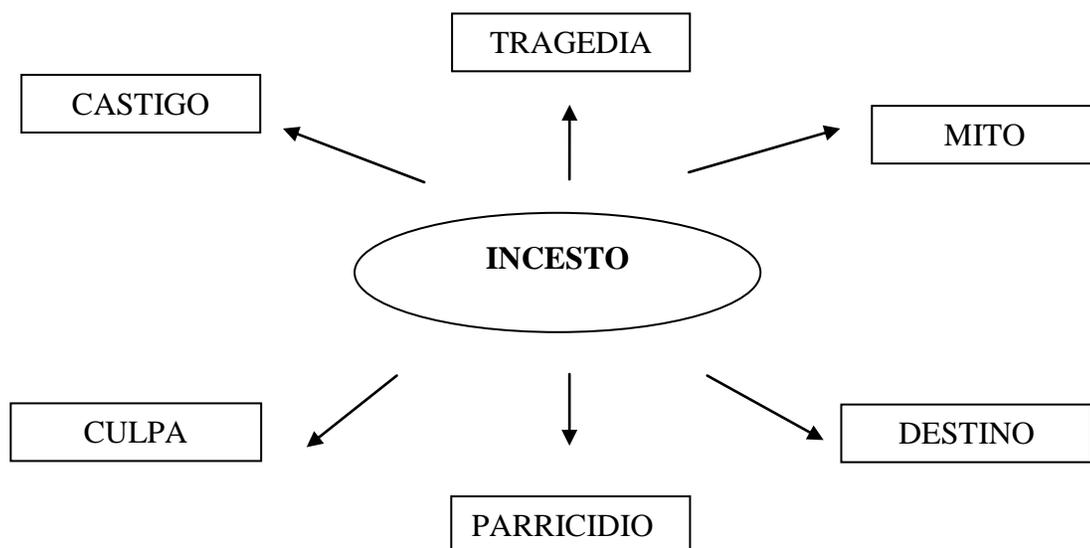
La enseñanza de la tragedia de *Edipo rey* se llevará a cabo en cuatro sesiones, de acuerdo con lo estipulado en el programa de estudios; dos sesiones de una hora y cincuenta minutos (1hr:50min) y dos de cincuenta minutos (50min). Es decir, el número de horas a la semana para aplicación de la clase ABP será de tres horas como lo demanda el programa de estudios.

El plan de clase para la enseñanza de *Edipo rey* tiene los siguientes propósitos:

- Que el alumno trabaje de manera organizada.
- Que los alumnos conozcan la tragedia de *Edipo rey*.
- Que investiguen sobre el tema: el incesto.
- Que vinculen la problemática del escenario con la tragedia de *Edipo rey*.

Como se puede observar no sólo es un objetivo el que se pretende cumplir con el siguiente plan de clase, sino son cuatro propósitos que están vinculados al objetivo general del programa de estudios, anteriormente mencionado.

Cabe destacar que uno de los instrumentos utilizados para puntualizar tanto los propósitos como la planeación en general de *Edipo rey* con el ABP fue a través de un mapa conceptual, mismo que se elaboró después de realizar una lectura minuciosa de la obra, lo que permitió comprender los puntos centrales para después establecer los propósitos de la enseñanza de Edipo.



De hecho, este instrumento de trabajo se utilizó para cada obra literaria propuesta en esta secuencia didáctica.

Conforme a los propósitos expuestos es necesario que el docente tome en cuenta para la realización de la clase ABP de *Edipo rey* los siguientes recursos didácticos:

1. Libro: Sófocles. *Las siete tragedias*. Porrúa, México, 2007.
2. Tarjetas blancas con la leyenda: "Pamela por amor".
3. Copias del escenario en forma de pergamino.
4. Hojas blancas o para reciclar.

5. Pizarrón.
6. Gis y/o plumón.
7. Televisión y Dvd.
8. Video del Nacimiento del teatro griego (consta de tres capítulos)

Ficha técnica:

Título Original: El nacimiento del teatro griego.

Duración: 7 MIN

Director: Roberto Jaimes Romo.

Producción: apoyada por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.

Categoría: Animación.

Idioma: Español.

Link: <http://www.culturaclasica.com/>

Sección: video. Página: 6.

9. Película: *Pamela: secretos de una pasión*.

Ficha técnica:

Título Original: Pamela por amor. Año de Producción: 2007,

Duración: 104 MIN

Director: Rodolfo Galindo Ubierna

Con: Sergio Bustamante, Carlos Cardán, Fabián Corres

Producción: México.

Categoría: Drama, Mexicana.

Idioma: Español.

A continuación se describe el plan de clase para *Edipo Rey* de Sófocles con el ABP.¹

¹ El plan de clase de *Edipo rey* esta diseñado para cuatro sesiones o clases. En cada planeación de esta secuencia se presentará la descripción de las actividades y el tiempo estimado para su realización.

SESIÓN 1. APERTURA DE EDIPO REY (1hora / 50minutos)

1. Presentación del teatro griego (10 minutos)

De acuerdo con el programa de estudios de la ENP, la unidad dedicada a las literaturas clásicas grecolatinas de la antigüedad inicia con las epopeyas homéricas (con paisajes de *La Ilíada* o *La Odisea*) seguida del género dramático, del cual es parte la tragedia de *Edipo rey*.

A pesar de que los alumnos pudieran tener cierta información de los griegos es imprescindible que el docente realice una presentación sobre el teatro griego con la finalidad de que observen y comprendan este género.

Esta presentación arranca con la transmisión de un video de animación mexicana titulado “El nacimiento del teatro griego” (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa Enciclomedia). Se seleccionó este video porque de forma breve y concisa presenta los orígenes del teatro griego. Consta de tres capítulos: el primero, trata sobre algunas características de los griegos y del dios Dionisio (2.33 min.); el segundo, habla sobre el poeta Tespis (2.24min.) y el tercero, acerca de la definición de la tragedia (2.05 min.).

2. Resolución de dudas sobre el vocabulario del video (15 minutos)

Tras la presentación del video, el docente pedirá al grupo que mencione las palabras que desconocen o que no quedaron claras; por ejemplo: las grandes dionisiacas, Dionisio, tragedia, entre otras. El docente escribirá en el pizarrón cada una de las palabras desconocidas, cuyo significado explicará conforme lo juzgue necesario.

Aclaradas las dudas de vocabulario, el profesor pedirá que la lectura de *Edipo rey* que se hará en casa concluya antes de la tercera sesión. Incluso escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

| |
|---|
| Sófocles. <i>Las siete tragedias</i> . Porrúa, México, 2007. Fecha: dd / mm. |
|---|

3. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

El profesor solicitará al grupo que formen equipos de cuatro o cinco alumnos. Deberá plantearles que para realizar la selección de compañeros, los equipos trabajarán durante las cuatro sesiones correspondientes a la enseñanza de *Edipo rey*, por tanto la evaluación será por equipos.

4. Asignación de roles y responsabilidades del equipo (10 minutos)

El profesor escribirá en el pizarrón los roles que cada uno de los alumnos dentro del equipo desempeñará y explicará sus respectivas funciones de forma clara y precisa. Los roles de los alumnos para trabajar adecuadamente con la técnica ABP son los siguientes:

- a) *Líder*. Su objetivo es lograr un alto rendimiento entre los compañeros del equipo. Es el encargado de la organización y de la comunicación del equipo.
- b) *Secretario*. Es el responsable de organizar la documentación generada por el equipo y tenerla lista en todo momento, con el fin de desarrollar las diferentes actividades que demanda la solución del problema.
- c) *Reportero*. Es la persona que toma nota de las actividades y aportaciones de cada uno de los miembros del equipo.
- d) *Abogado del diablo*. Es quien cuestiona críticamente el trabajo del equipo, algo especialmente importante cuando sus integrantes no pueden generar un número adecuado de hipótesis o propuestas de solución a un problema dado.
- e) *Vigilante del tiempo*. Su papel consiste en hacer una distribución eficiente del tiempo durante las sesiones de trabajo, fomentando la participación activa de los miembros del equipo y evitando la divagación. (Sola, 2005: 122).

Al terminar pedirá a los equipos que elijan de forma libre un cargo, pero se les aclarará que no podrán cambiar de éste durante las siguientes sesiones, ya que cada uno adquirió de forma voluntaria una responsabilidad específica.

5. Repartición del material (3 minutos)

El profesor repartirá el material necesario para que cada equipo empiece con las actividades. En este caso son:

- a) Una tarjeta blanca que dice:

PAMELA POR AMOR

- b) Un pergamino cerrado que contiene el escenario a trabajar.

El docente explicará al grupo que la tarjeta blanca con esa leyenda es una de las pistas para resolver el problema que se encuentra escrito en el pergamino cerrado.

6. Primera lectura del escenario: “La desesperación” (10 minutos)

El docente pedirá a los alumnos que abran el pergamino y leerá en voz alta su contenido. Asimismo, indicará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

LA DESESPERACIÓN

El próximo mes se llevará a cabo la clausura de curso de Irene, a la cual deben asistir los padres de familia, sin excepción alguna. A pesar de culminar sus estudios de secundaria con las mejores calificaciones, ella se encuentra muy afligida; parece no celebrar el reconocimiento que le tienen preparado en la fiesta de fin de año escolar.

Los profesores han notado en Irene un extraña actitud con los chicos durante las clases, por tal motivo la han llevado dos veces con la orientadora, sin saber a ciencia cierta el por qué de su comportamiento. Incluso se les ha informado a sus padres sobre la conducta de su hija, pero ninguno de ellos ha asistido a las citas propuestas por el área de orientación debido a que trabajan tiempo completo para mantener a sus cuatro hijos: Alejandro (cuatro años), Ulises (siete años), Elena (once años) e Irene (catorce años).

Sin embargo, cada vez es más notorio el desagrado e incomodidad que tiene Irene hacia sus compañeros; por eso prefiere trabajar estas últimas clases sola. Ayer la orientadora volvió a reunirse con ella. Le expresó su deseo de salirse de su casa porque ya no soporta las constantes agresiones de su padre, ni el amor ciego de su madre por el mismo. En ese momento, la orientadora se percató que posiblemente se trataba de violencia familiar, pero no sabía hasta qué punto eran ciertas sus conjeturas. Conforme transcurría el testimonio de Irene, la orientadora comprobó que se trataba de abuso físico y sexual del padre hacia Irene y Elena. Esto explicaba el comportamiento de Irene con el sexo opuesto y su deseo de liberarse de sus padres.

La orientadora ha determinado organizar una exposición sobre el abuso sexual y piensa que tu equipo, por ser uno de los más organizados puede realizar la investigación. Para ello, deberán presentar un escrito detallado de los aspectos históricos, sociales y culturales acerca del tema.

7. Indagación de conocimientos previos (20 minutos)

Antes de iniciar con la temática, el docente explorará los conocimientos previos de los alumnos a través de las siguientes preguntas, como una forma de conducirlos al tema de la tragedia de *Edipo rey*. Cada equipo deberá redactar sus respuestas en una hoja blanca.

- a) ¿Qué entienden por violación?
- b) ¿Cuáles tipos de violación conocen?
- c) Relatar si conocen algún tipo de violación.

8. Exposición de respuestas (20 minutos)

De acuerdo con el número de equipos, el docente elegirá dos equipos para contestar la primera pregunta y, así respectivamente con los otras dos. Cabe recordar que la participación de los alumnos está basada en el rol que eligieron desempeñar en sus respectivos equipos; es decir, no todos los miembros del equipo van a externar las respuestas sino sólo quién se adjudicó dicha responsabilidad, en este caso será el secretario. A su vez el docente, escribirá las palabras clave de cada una de las respuestas de los equipos con el propósito de identificar el tema.

DESARROLLO DE EDIPO REY

9. Lectura de la primera pista (20 minutos)

El profesor pedirá al vocero de cada equipo que lea la tarjeta:

PAMELA POR AMOR

El docente realizará de forma general ciertas preguntas que guíen a los equipos a la próxima pista. Cabe aclarar que éstas son algunas posibles interrogantes que puede realizar el docente, ya que va a depender de las respuestas que los alumnos expresen.

- ¿Qué les sugiere la frase?
- ¿Habla de amor?

¿De quién o hacia quién?

¿Creen que sea una canción?

¿O acaso es una novela o cuento que conocen?

Con las deducciones que realicen los alumnos se dará por terminada la sesión uno.

SESIÓN 2. DESARROLLO DE EDIPO REY (50 minutos)

1. Recapitulación de la clase anterior (10 minutos)

El docente pedirá de forma arbitraria a dos alumnos que funjan como abogados del diablo en los equipos que realicen un resumen de la clase anterior. El docente retomará las ideas expuestas para continuar con las pistas del escenario.

1. Guión de la película (5 minutos)

El profesor indicará que se va a proyectar la película: “Pamela por amor”, de la cual se les pedirá que en una hoja blanca por equipos realicen las siguientes actividades:

Instrucciones: Escribe las características personales, físicas y psicológicas de la protagonista. Redacta brevemente cuál consideras que es el tema de la película.

a) Características personales de la protagonista:

Nombre: Pamela.

Nacionalidad: mexicana.

Edad: 21 años.

Características físicas y psicológicas.

b) ¿Cuál es el tema de la película? El incesto.

2. Proyección de la película (35 minutos)

El docente proyectará un fragmento del video donde se muestra la relación incestuosa en una familia mexicana. Al finalizar, se les solicitará traer para la próxima clase el pergamino u (escenario) con el que trabajarán la siguiente sesión.



SINOPSIS

Víctor, un hombre de 45 años y Pamela, una joven de 21 años, se inventan una doble vida, para así permitirse vivir una pasión que los llevará a cruzar todos los límites y explorar sus fantasías. A lo largo de la película se da la impresión de que Pamela es simplemente una chica que juega a la vez que paulatinamente se va involucrando sentimentalmente con Víctor, sin embargo, casi al final de la película se devela que ellos tenían una relación amorosa previa que habían interrumpido y que además Víctor es el padre de Pamela.

SESIÓN 3. DESARROLLO DE EDIPO REY (1 hora / 50 minutos)

1. Discusión de equipos (8 minutos)

Los equipos discutirán las características del personaje central, así como la historia de la película de acuerdo con los roles establecidos por cada equipo.

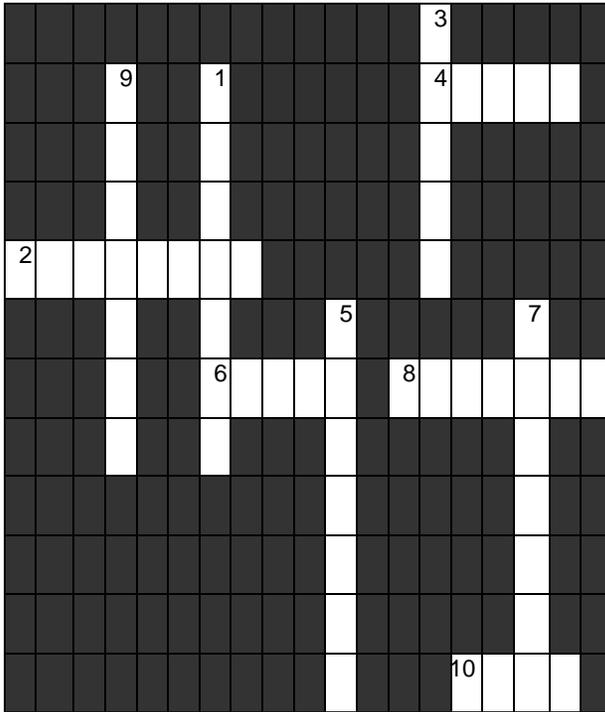
2. Exposición de equipos (15 minutos)

Los equipos conformados desde el inicio de la secuencia expondrán brevemente sus respuestas, mientras tanto el docente guiará las exposiciones con la finalidad de que puedan resolver el escenario con mayor facilidad.

3. Comprobación de la lectura individual de *Edipo rey* (10 minutos)

Con la finalidad de verificar que los alumnos realizaron la lectura de *Edipo rey* requerida desde el primer día de clase se les aplicará de manera individual el siguiente crucigrama referente a la obra.

Instrucciones: Ahora que ya leíste *Edipo rey* de Sófocles podrás poner a prueba tu capacidad lectora. Lee con atención las claves y escribe la palabra correspondiente en las casillas.



VERTICALES

- 1. Los supuestos padres de Edipo son del reino de...
- 3. Enfermedad que azotó la ciudad.
- 5. Monstruo con rostro y pecho de mujer, patas y cola de león y alas de pájaro que aparece en la obra.
- 7. Autor de Edipo Rey.
- 9. Edipo supo del origen de la enfermedad que azotó la ciudad a través del...

HORIZONTALES

- 2. Acción que realiza la madre – esposa de Edipo.
- 4. ¿Quién es el asesino de Layo?
- 6. Ciudad del reino de Edipo.
- 8. Nombre de la madre – esposa de Edipo.
- 10. Parte del cuerpo que es castigada por Edipo.

4. Revisión del crucigrama. (15 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para corroborar el crucigrama. Las respuestas son las siguientes:



5. Segunda lectura del escenario: “La desesperación” (10 minutos)

Tras haber realizado un sondeo sobre la lectura de *Edipo rey*, así como las pistas que se han ido cubriendo a largo de las dos sesiones anteriores se les pedirá a los equipos volver a leer el pergamino para resolverlo.

6. Resolución del escenario: “La desesperación” (40 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) *Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.*

Para que los alumnos puedan llegar a comprender el escenario, primero se les preguntará si tienen dudas del vocabulario, en este caso, no hay palabras que les resulten desconocidas; sin embargo, es necesario corroborar que los alumnos no tengan dudas y así poder avanzar a la siguiente actividad.

b) *Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.*

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro de datos que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario. Este cuadro les ayudará a definir el problema.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) *Revisión del cuadro.*

El cuadro anterior es clave para identificar el problema planteado en el escenario, el docente supervisará por equipos el cuadro.

7. Relación de la tragedia de *Edipo rey* con el escenario “La desesperación” (20 minutos)

Una vez resultas las preguntas del planteamiento del problema (paso 6, inciso d) el profesor vinculará el escenario “La desesperación” con la tragedia de *Edipo rey* por medio de las siguientes pistas:

¿Podemos vincular el escenario “La desesperación” con la tragedia de *Edipo rey*? Si/No ¿Por qué?

¿Hay algún aspecto que se relacione?, ¿cuál?

¿Cuál es la problemática en *Edipo rey*?

¿Cuáles son los principales acontecimientos en el desarrollo de la tragedia?

Éstas son algunas de las pistas que el docente puede analizar con los alumnos, no obstante, con base en las respuestas del alumnado el profesor elaborará otras pistas siempre y cuando no se desvíen de los propósitos de la secuencia: el tema de la tragedia de *Edipo rey*.

8. Tarea para la próxima clase.

Después de analizar en forma conjunta el escenario “La desesperación” con *Edipo rey*, el docente pedirá de tarea por equipo un trabajo escrito y su exposición, para ello deberá tomar en cuenta los siguientes pasos:

a) Buscar por equipos información sobre el tema del escenario: el incesto, tanto en fuentes documentales (libros, revistas, enciclopedias, periódico) como electrónicos (Internet).

b) Analizar la información obtenida sobre el tema.

c) Relacionar la información obtenida con el análisis realizado en clase sobre *Edipo rey*.

Los requisitos para el trabajo escrito serán:

a) Contenido: introducción, desarrollo y conclusión.

b) Extensión: entre tres y cinco cuartillas.

c) Bibliografía.

- d) Presentación: hojas blancas, a máquina y/o computadora, Folder. La portada deberá llevar los siguientes datos: fecha, grupo, nombre de los integrantes de equipo, título del trabajo.

La exposición deberá cumplir con lo siguiente:

- a) Exposición: la realizarán sólo dos integrantes de equipos (líder y el reportero).
- b) Presentación: por rotafolios. Deberá incluir información sobre el incesto y su vinculación con la obra de *Edipo rey*.
- c) Tiempo: máximo 15 minutos, pero ello dependerá de número de grupos conformados desde el inicio de clase.
- d) Los expositores no deberán leer el tema.

SESIÓN 4. CIERRE EDIPO REY (50 minutos)

1. Exposición de equipos sobre el tema del escenario.

De acuerdo con los equipos establecidos, el profesor indicará el orden de las exposiciones y al final solicitará el trabajo escrito de los equipos sobre el tema tratado.

4.5.2. Presentación del escenario de *Electra* de Sófocles

Electra es otra tragedia reconocida de Sófocles. La obra narra los acontecimientos que siguieron a la muerte de Agamenón (padre de Electra y Orestes) como la usurpación del trono, la venganza de Orestes y las peripecias sufridas por Electra. El tema central del relato es la venganza y sus implicaciones sociales e individuales dentro de la obra.

La enseñanza de la tragedia de *Electra* se llevará a cabo en tres sesiones, de acuerdo con lo estipulado en el programa de estudios; dos sesiones de cincuenta minutos (50min) y una de hora cincuenta minutos (1hr:50min). Es decir, el número de horas a la semana para aplicación de la clase ABP será de tres horas como lo demanda el programa de estudios.

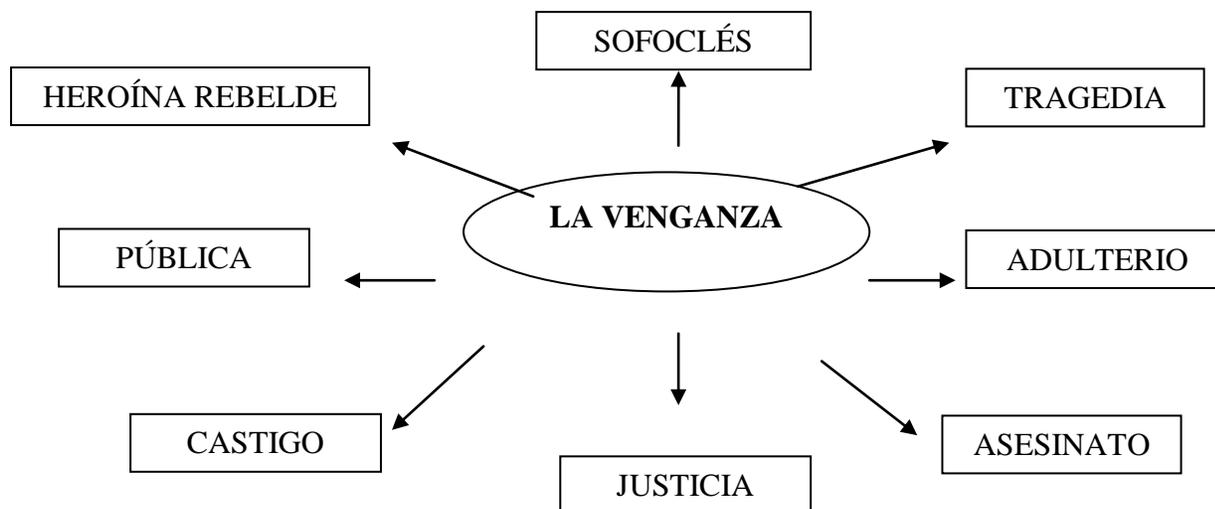
Asimismo, el profesor pedirá que la lectura de *Electra* que se hará en casa concluya antes de la segunda sesión. Incluso escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

| |
|---|
| Sófocles. <i>Las siete tragedias</i> . Porrúa, México, 2007. Fecha: dd/mm. |
|---|

El plan de clase para la enseñanza de *Electra* tiene el siguiente propósito:

Que el alumno realice la comprensión de lectura de la tragedia *Electra*.
A partir de ello, conozca el argumento de la tragedia; mediante el intercambio de ideas con sus compañeros realice una reflexión del tema de la tragedia: la venganza y vincule la tragedia a su vida cotidiana.

El instrumento utilizado para elaborar el propósito como la planeación en general de *Electra* fue a través del siguiente mapa conceptual. Éste permitió comprender los puntos centrales de la obra y así establecer los propósitos de la enseñanza de *Electra*.



Los recursos didácticos para llevar a cabo esta planeación son:

1. Libro: Sófocles. *Las siete tragedias*. Porrúa, México, 2007.
2. Fotocopias del escenario: "El examen".
3. Fotocopias de la letra de la canción: "Puedes contar conmigo".
4. Tres sobres media carta.
5. Grabadora.
6. Pizarrón.
7. Gis y/o plumón.
8. Hojas blancas.
9. CD titulado BARAKALDO D.F. (CD+DVD)
 - Intérprete: MAGO DE OZ
 - Formato: CD
 - Origen: Nacional
 - Año: 2008

A continuación se describe el plan de clase de *Electra* de Sófocles con el ABP.

SESIÓN 1. APERTURA DE ELECTRA (50 minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

En cada plan de clase el profesor solicitará la formación de equipos de cuatro o cinco alumnos según el número de alumnos por grupo. Los roles en los equipos de trabajo serán nuevos para que todos los integrantes de los equipos realicen los cinco roles de trabajo.

2. Asignación de roles y responsabilidades del equipo (10 minutos)

Por ser el segundo plan de clase, el profesor volverá a describir de forma breve los roles: líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo. Sin embargo, ahora el docente distribuirá los roles de acuerdo al desempeño de cada equipo de trabajo.

3. Repartición del material (3 minutos)

El profesor repartirá el material de trabajo para *Electra*. En este caso son: tres sobres cerrados etiquetados con dibujos (dos hermanos, una calavera y un foco) que contienen:

- a) El escenario o problema. 
- b) La historia de Caín y Abel (Génesis 4: 1-16) 
- c) La letra de la canción: Puedes contar conmigo. 

El docente indicará que el líder del equipo sea el responsable del material.

3. Primera lectura del escenario: “El examen” (5 minutos)

El docente pedirá a los alumnos que abran el sobre (escenario)  y leerá en voz alta su contenido. Indicará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

EL EXAMEN

Mi prima Ariadna no es una muchacha como las demás. Ariadna es una de esas mujeres que todo hombre desea encontrar: “una en un millón” -les decía continuamente a mis amigos. Una chica reservada, agradable y su trato correcto. Estaba educada a la antigua, acostumbrada a obedecer y respetar a sus mayores y a sus maestros además de cumplir con sus responsabilidades. Lo único que le interesa es salir de la preparatoria con buenas calificaciones para ingresar a la universidad.

Así como existe Ariadna hay quienes deciden disfrutar su juventud con cierta rebeldía, sin preocupaciones o tomar riesgos innecesarios, ese es el caso de Electra, hermana de Ariadna. Ambas son mis compañeras en la clase de Literatura Universal. Los tres primos aprobamos los primeros dos parciales con buenas calificaciones pero en este tercer periodo, mi prima Ariadna y Yo estamos nerviosos por la nueva evaluación. Electra y sus dos únicas amigas no comparten esa preocupación y sin razón aparente estaban alegres; sin embargo cuando les pregunte sobre el examen, sólo expresaron una palabra: “bien” pero el tono con el que respondieron mostraba apatía.

Llegó el día de la entrega de calificaciones. El grupo esperaba a la maestra. De repente entró la consejera azotando la puerta y diciendo con una voz enfurecida: “síntese, nadie sale del salón hasta que yo lo diga”.

Avanzó hacia la banca de Ariadna y le preguntó de dónde había sacado el examen de Literatura. Todavía asombrada por lo que acababa de oír se limitó a negarlo. Todos estamos confundidos, nadie podía creer que ella tuviera el examen, mucho menos Yo, porque todo un fin de semana me la pasé estudiando con ella en su casa.

Era muy extraño, así que me atreví a preguntarle cómo sabía que fue Ariadna y no alguien más.

La consejera explicó: “el día que se aplicó el examen recorrió los pasillos del edificio B, vio a varias chicas resolviendo al parecer una guía, ellas al verme cerraron sus cuadernos; lo que me causó sospecha. Al comparar sus notas advertí que se trataba del examen del tercer parcial de Literatura Universal. Y me confirmaron que la hermana de Electra los había fotocopiado. La misma Electra lo corroboró esta mañana en mi oficina.”

En el salón nadie sabía por que su propia hermana la había denunciado. Todos miraron con asombro a Ariadna, a la cual se le llenaron de los ojos de lágrimas. A pesar de que tenía todo en su contra imploró a la consejera que creyera en ella y dudara de quienes la habían acusado, porque ella sabía que no era capaz de realizar dicha falta. La explicación poco convenció a la consejera que había resuelto junto con el director la expulsión de la estudiante de la preparatoria.

Al ser mi prima, espero que tú me ayudes a descubrir el motivo que tuvo Electra para acusar a su hermana; una vez aclarada la situación tu equipo realizará un escrito donde argumenten a favor de Ariadna y se la envíen al director de la preparatoria para que no la expulsen de la escuela. Gracias, Jorge.

4. Indagación de conocimientos previos (10 minutos)

El docente explorará los conocimientos previos de los alumnos. Escribirá en el pizarrón el siguiente refrán:

“Ojo por ojo, diente por diente”.

Cada equipo responderá en una hoja blanca las siguientes preguntas:

- a) ¿A qué se refiere el refrán?
- b) ¿Cuándo o en qué circunstancias se utiliza?
- c) Da un ejemplo o vivencia de su uso.

6. Exposición de respuestas (15 minutos)

De acuerdo con el número de equipos, el docente elegirá tres equipos para contestar las dos preguntas y el último dará un ejemplo o vivencia. Incluso sólo tomará la palabra a quien se le encomendó dicho rol (secretario). Conforme las respuestas de los equipos, el docente retomará las ideas principales para realizar una síntesis de lo expuesto.

SESIÓN 2. DESARROLLO DE ELECTRA (1 hora / 50 minutos)

1. Lectura de la primera pista (10 minutos)

Cada equipo leerá el contenido del sobre:  que contiene la historia de Caín y Abel.

GÉNESIS 4

Génesis 4:1. Conoció Adán a su mujer Eva, la cual concibió y dio a luz a Caín, y dijo: -Por voluntad de Jehová he adquirido varón.

Génesis 4:2. Después dio a luz a su hermano Abel. Y Abel fue pastor de ovejas, y Caín fue labrador de la tierra.

Génesis 4:3. Y aconteció andando el tiempo, que Caín trajo del fruto de la tierra una ofrenda a Jehová.

Génesis 4:4. Y Abel trajo también de los primogénitos de sus ovejas, de lo más gordo de ellas. Y miró Jehová con agrado a Abel y a su ofrenda;

Génesis 4:5. Pero no miró con agrado a Caín y a la ofrenda suya. Y se ensañó Caín en gran manera, y decayó su semblante.

Génesis 4:6. Entonces Jehová dijo a Caín: -¿Por qué te has ensañado, y por qué ha decaído tu semblante?

Génesis 4:7. Si bien hicieres, ¿no serás enaltecido? y si no hicieres bien, el pecado está a la puerta; con todo esto, a ti será su deseo, y tú te enseñorearás de él.

Génesis 4:8. Y dijo Caín a su hermano Abel: -Salgamos al campo. Y aconteció que estando ellos en el campo, Caín se levantó contra su hermano Abel, y lo mató.

Génesis 4:9. Y Jehová dijo a Caín: -¿Dónde está Abel tu hermano? Y él respondió: -No sé. ¿Soy yo acaso guarda de mi hermano?

Génesis 4:10. Y él le dijo: ¿Qué has hecho? La voz de la sangre de tu hermano clama a mí desde la tierra.

Génesis 4:11. Ahora, pues, maldito seas tú de la tierra, que abrió su boca para recibir de tu mano la sangre de tu hermano.

Génesis 4:12. Cuando labres la tierra, no te volverá a dar su fuerza; errante y extranjero serás en la Tierra.

Génesis 4:13. Y dijo Caín a Jehová: Grande es mi castigo para ser soportado.

Génesis 4:14. He aquí me echas hoy de la Tierra, y de tu presencia me esconderé, y seré errante y extranjero en la Tierra; y sucederá que cualquiera que me hallare, me matará.

Génesis 4:15. Y le respondió Jehová: Ciertamente cualquiera que matare a Caín, siete veces será castigado. Entonces Jehová puso señal en Caín, para que no lo matase cualquiera que le hallara.

Génesis 4:16. Salió, pues, Caín de delante de Jehová, y habitó en tierra de Nod, al oriente de Edén.

Los equipos responderán a las siguientes preguntas en hojas blancas, como una forma de guiar a los alumnos a la problemática del escenario “El examen”.

¿Cuál fue el oficio de Caín?

¿A qué se dedicaba Abel?

¿Qué ofrecían Caín y Abel a Dios?

¿Por qué mató Caín a su hermano?

¿Qué significado tiene: “la voz de la sangre de tu hermano clama a mí desde la tierra”? (Gén 4,10).

¿Qué clama Abel a Jehová?

¿Cuál fue el castigo de Caín?

2. Exposición de respuestas (10 minutos)

A cada equipo se le solicitará la respuesta de una pregunta. No obstante, si al equipo le faltó agregar información o están en desacuerdo con lo expuesto podrán manifestar sus inquietudes y colaborar para ampliar o modificar la respuesta.

3. Lectura de la segunda pista (10 minutos)

Cada equipo abrirá el sobre:  que contiene una hoja color gris con la letra de la canción: “Puedes contar conmigo” del Mago de Oz. El profesor reproducirá el CD. La canción nos indica en cierta forma el tema a tratar: la venganza.

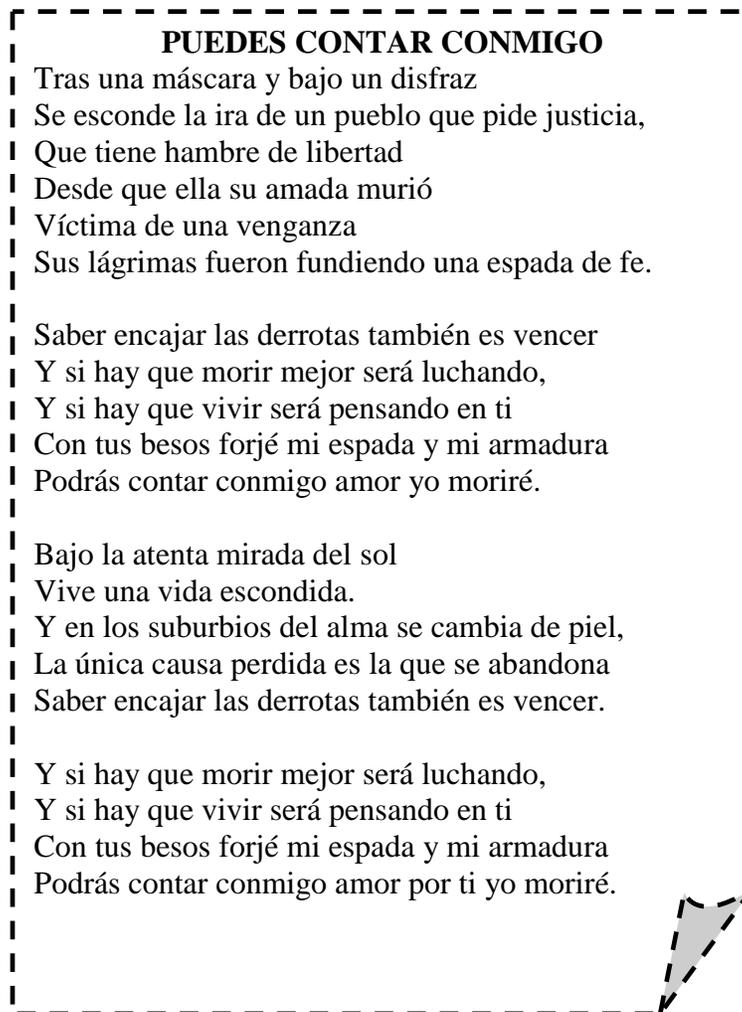
PUEDES CONTAR CONMIGO

Tras una máscara y bajo un disfraz
Se esconde la ira de un pueblo que pide justicia,
Que tiene hambre de libertad
Desde que ella su amada murió
Víctima de una venganza
Sus lágrimas fueron fundiendo una espada de fe.

Saber encajar las derrotas también es vencer
Y si hay que morir mejor será luchando,
Y si hay que vivir será pensando en ti
Con tus besos forjé mi espada y mi armadura
Podrás contar conmigo amor yo moriré.

Bajo la atenta mirada del sol
Vive una vida escondida.
Y en los suburbios del alma se cambia de piel,
La única causa perdida es la que se abandona
Saber encajar las derrotas también es vencer.

Y si hay que morir mejor será luchando,
Y si hay que vivir será pensando en ti
Con tus besos forjé mi espada y mi armadura
Podrás contar conmigo amor por ti yo moriré.



Al finalizar la reproducción de la canción, el docente solicitará por escrito a los equipos una reflexión sobre su contenido. Incluso, si los alumnos no están seguros de lo se trata, repetirá la canción para continuar con las actividades.

4. Relación de pistas (15 minutos)

Los equipos relacionarán la historia de Caín y Abel con la canción del Mago de Oz con base en las siguientes preguntas:

¿Existe una relación entre la historia de Caín y Abel?

Si / No, ¿por qué?

¿Cuál sería esa relación?

Como mencionamos anteriormente, éstas son algunas interrogantes que tienen como propósito relacionar las pistas con el escenario, sin embargo pueden sufrir modificaciones de acuerdo con las respuestas de los equipos.

5. Comprobación de la lectura de *Electra* (10 minutos)

Para verificar que los alumnos realizaron la lectura de *Electra*, los equipos se desintegrarán y formarán parejas. Cada alumno realizará dos preguntas a su compañero(a) a cerca de la obra de Sófocles, sus respuestas serán anotadas en una hoja blanca con sus respectivos nombres.

6. Revisión de la actividad (10 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para revisar las preguntas y respuestas de las parejas. Conforme se presenten las dudas el propio profesor las aclarará. Después de esta actividad, los alumnos volverán a conformar sus equipos de trabajo.

7. Segunda lectura del escenario: “El examen” (5 minutos)

Tras haber realizado un sondeo sobre la lectura de *Electra*, así como las pistas que se han ido cubriendo a largo de la sesión anterior, se les pedirá a los equipos volver a leer el contenido del sobre .

8. Resolución del escenario: “El examen” (30 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario

El docente preguntará a los equipos si tienen dudas sobre el vocabulario, en este caso, no hay palabras que les resulten desconocidas; sin embargo, es necesario que los alumnos no tengan ninguna duda para comprender el escenario.

b) *Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.*

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro de datos que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en el escenario; el cual les ayudará a definir el problema.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) *Revisión del cuadro.*

El docente supervisará por equipos el cuadro para delimitar el problema real.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|--|---|
| <p>Ariadna es una chica reservada, educada, agradable, respeta a sus mayores y/o maestros, responsable.</p> <p>Electra es hermana de Ariadna.</p> <p>Asisten juntas a la clase de Literatura Universal.</p> <p>Ariadna y Jorge (su primo) están preocupados por el parcial de la materia.</p> <p>Electra y sus dos únicas amigas están alegres.</p> <p>La consejera se enfureció porque alguien había fotocopiado el examen.</p> <p>La consejera interrogó a Ariadna.</p> <p>Ariadna negó dicha acusación.</p> <p>Electra, hermana de Ariadna la denunció con la consejera.</p> <p>Ariadna suplicó a la consejera de ser inocente.</p> <p>La consejera y el director la expulsarían de la escuela.</p> <p>Jorge (primo de Ariadna) pide ayuda.</p> | <p>Las características de Electra, hermana de Ariadna.</p> <p>El motivo de Electra para acusar a su hermana de tener el examen de Literatura universal.</p> |

d) *Planteamiento del problema.*

Para identificar el problema el docente pedirá por equipos un recuento de las pistas, éstas fueron:

- Historia de Caín y Abel (Génesis 4: 1-16).
- La canción: “Puedes contar conmigo”.

No obstante, el docente realizará algunas preguntas que guiarán a los equipos a identificar el problema real de *Electra*: la venganza por el asesinato de su padre a manos del amante de su madre.

9. Relación de la tragedia de *Electra* con el escenario: “El examen” (15 minutos)

El docente a través de algunas preguntas relacionará a la tragedia de *Electra* con el escenario “El examen”.

¿Podemos vincular el escenario con la tragedia de *Electra*?

Si/No, ¿por qué?

¿Hay algún aspecto que se relacione?, ¿cuál?

¿Cuál es la problemática en *Electra*?, ¿cómo lo sabemos?

¿Cuál es la solución al problema?

Éstas son algunas interrogantes que el docente puede analizar con los alumnos, no obstante, con base en las respuestas del alumnado el profesor elaborará otras, siempre y cuando no se desvíen de los propósitos de la secuencia. Con ello se da por terminada la sesión dos.

SESIÓN 3. CIERRE DE ELECTRA (50 minutos)

1. Elaboración de un escrito: carta (25 minutos)

Después de analizar en forma conjunta las preguntas de la sesión anterior, el docente pedirá a los equipos realizar la actividad del escenario: elaborar un escrito donde argumenten a favor de Ariadna para que no la expulsen de la preparatoria.

La carta debe tener los siguientes:

a) Elementos:

- Lugar y fecha.
- Destinatario: director de la preparatoria.
- Texto: asunto de la carta (argumentación).
- Despedida.
- Firma. Nombre de los integrantes del equipo.

b) Estructura:

- Introducción: explicar brevemente el motivo de la carta.
- Desarrollo: presentar la información (argumentos) de forma clara y precisa.
- Conclusión: resumir el asunto.

2. Exposición de equipos (20 minutos)

Como parte de la evaluación, los equipos expondrán sus cartas.

La exposición será de cinco minutos; el vocero de cada equipo leerá su carta. Al finalizar las exposiciones, las cartas serán entregadas al docente. Con esta actividad se termina la propuesta de la tragedia de *Electra*.

4.5.3. Presentación del escenario de *Medea* de Eurípides

Medea es una de las tragedias más reconocidas de Eurípides. Fue representada en el 431, fecha del comienzo de la guerra del Peloponeso. En ella, Medea es la protagonista de la obra que comete infanticidio.

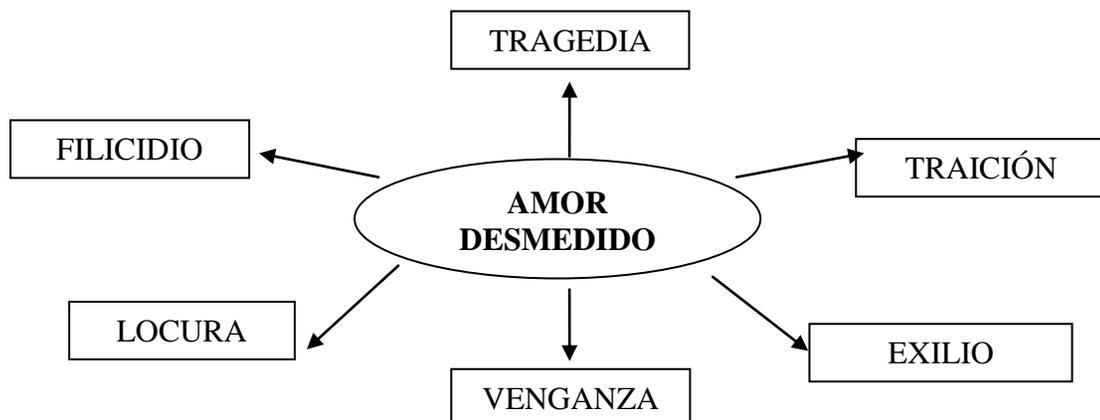
La enseñanza de la tragedia de *Medea* se llevará a cabo en cuatro sesiones: una sesión de una hora cincuenta minutos (1hr:50min) y tres de cincuenta minutos (50min). Asimismo, el profesor pedirá que la lectura de *Medea* que se hará en casa concluya antes de la segunda sesión. De hecho, escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

Eurípides. *Las diecinueve tragedias*. Porrúa, México, 2006.
Fecha: dd/mm.

El plan de clase para la enseñanza de *Medea* tiene los siguientes propósitos:

- Que el alumno conozca la tragedia de Eurípides.
- Que por medio del argumento de la película “Los motivos de luz” los alumnos se acerquen a la literatura griega.
- Que los alumnos se integren como equipo y mediante el intercambio de ideas lleguen a definir el argumento de *Medea*.

El instrumento utilizado para elaborar el propósito como la planeación en general de *Medea* fue a través del siguiente mapa conceptual. Éste permitió comprender los puntos centrales de la obra y así establecer los propósitos de la enseñanza de *Medea*.



Los recursos didácticos para llevar a cabo esta planeación son:

1. Libro: Eurípides. *Las diecinueve tragedias*. Porrúa, México, 2006.
2. Fotocopias del escenario.
3. Cartulinas.
4. Recortes de periódico (noticias).
5. Pizarrón.
6. Gis y/o plumón.
7. Hojas blancas.
8. Televisión y Dvd.
9. Película: Los motivos de luz.

Ficha técnica

Título Original: Los motivos de luz.

Año de Producción: 1985.

Duración: 96 min.

Director: Felipe Cazals.

Con: Patricia Reyes Spíndola (Luz), Alonso Echánove (Sebastián), Ana Ofelia Murguía (suegra de Luz), Delia Casanova (doctora Rebollar), José Ángel García, Carlos Cardán, Adriana Rojo.

Producción: Chimalistac Postproducción, S. A.

Categoría: Drama social.

A continuación se describe el plan de clase ABP para *Medea* de Sófocles.

SESIÓN 1. APERTURA DE MEDEA (50 minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

El profesor solicitará la formación de equipos de cuatro cinco alumnos según el número de alumnos por grupo. La agrupación de alumnos será por un mismo rol, es decir, aquellos alumnos que fungieron como abogados del diablo en la planeación de *Edipo rey*, integrarán un equipo y así respectivamente; esta forma de integración de equipo tiene como propósito no sólo desempeñar una función diferente sino integrar a aquellos alumnos que están relegados o apartados del grupo con sus compañeros.

2. Asignación de roles y responsabilidades del equipo (5 minutos)

De la misma forma, el profesor volverá a describir de forma breve los roles: líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo. Conformados los equipos los alumnos adquirirán de forma libre su rol dentro de su equipo.

3. Primera lectura del escenario: “Crimen familiar” (8 minutos)

El docente repartirá a cada grupo un folder rotulado: “Expediente 2009-Crimen” y leerá en voz alta su contenido. Apuntará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

CRIMEN FAMILIAR

Guillermo Pérez, el fiscal de Homicidios de la Procuraduría capitalina, se encontraba en su departamento cenando placidamente en compañía de sus dos hijos y su mujer, cuando inesperadamente sonó su celular nuevo, su esposa al oírlo mostró cierta molestia en su rostro porque siempre que lo llamaban del trabajo salía presuroso al lugar indicado. En la línea se escuchó una voz seria y ronca, era Martínez, el comandante de la policía. Martínez le explicó que habían recibido un comunicado a la dependencia de un posible crimen. Por tal motivo le pidió al fiscal que se dirigiera al lugar de los hechos. Pérez finalizó la llamada con una cara preocupada y se despidió de su familia. En el trayecto, no podía apartar su mente del hecho, continuamente se preguntaba si se trataría de un asesinato o una fechoría o quizás algo más grave que requería su presencia, lo extraño del caso es que no había detalles. Ello le provocaba inquietud y miedo de saberlo.

Al llegar, saludó con amabilidad al comandante Martínez. El equipo de Martínez le informó que había dos niños muertos, uno en la sala y otro en una recámara, pero no podían identificar los cuerpos hasta que llegaron los peritos para realizar la investigación del lamentable crimen. Ambos estaban impacientes por conocer más datos sobre el hecho, así que buscaron a los vecinos para saber de la familia, sin éxito alguno regresaron al departamento.

Después de quince minutos de espera, el fiscal no perdió tiempo en saludar a los peritos y entraron al departamento. Lo primero que encontraron en la sala fue la proyección de una película titulada: “Los motivos de luz”.

En la mesa de centro se encontraban varios periódicos de meses anteriores. Ninguno imaginaba la relación que podía tener con los sucesos; sin embargo, los peritos les explicaron que todo lo que hay en el departamento conlleva una explicación del crimen.

Al revisar los periódicos, Martínez observó que los periódicos no estaban completos sólo tenían algunas secciones y al parecer había notas resaltadas de color rojo. Una de las notas decía: “...para vengarse de su marido”.

Al leer el titular de la noticia inmediatamente, los peritos decidieron entrar a la otra escena del crimen: la recámara, quizás encontrarían ahí más indicios sobre el caso. El fiscal Pérez encontró trozos de una foto. Al unirlos se percató que era la familia: dos niños, un hombre de aproximadamente 40 años y una mujer de 35 años. Siguieron rastreando el cuarto. El comandante Martínez encontró debajo de la cama más fotos, ahora eran del padre con dos personas del sexo opuesto, una era su mujer y la otra una desconocida.

Había pasado una hora cuando se escucharon continuos lamentos que llamó la atención de todos. Al regresar a la sala, estaba el padre abrazando a su hijo. Ahora todos se preguntaban por la madre. El fiscal y el comandante iniciaron el interrogatorio pero sin éxito alguno.

Durante varias semanas siguieron las pistas encontradas en el lugar del crimen pero no resolvieron el caso, así que tú y tu equipo pueden ayudar al fiscal Pérez a revelar el móvil del crimen. La fiscalía de la Procuraduría capitalina está dispuesta a dar reconocimiento público a los estudiantes que esclarezcan este caso.

4. Visualización de la primera pista (10 minutos)

El docente colocará en el pizarrón una cartulina con el titular de una nota informativa.

**ASESINA UNA BRASILEÑA A SU BEBÉ PARA
VENGARSE DEL MARIDO**

Inmediatamente, el docente realizará ciertas preguntas para conocer la temática de la noticia, ya que siempre el titular o cabeza es una síntesis del contenido de la misma.

¿Es parte de un libro, revista o periódico?

¿Es una noticia?

¿Cómo saben que es una noticia?

¿De qué se puede tratar?

Cabe recordar que la participación de los alumnos forma parte de su evaluación formativa, por tanto el docente deberá estar pendiente de las participaciones.

5. Repartición del material (2 minutos)

El profesor repartirá la noticia completa del titular anterior a cada equipo para corroborar sus deducciones.

El Siglo de Torreón.

08 de septiembre de 2003.

Asesina una brasileña a su bebé para vengarse del marido

BRASILIA, BRASIL, (SUN-AEE).- Una mujer brasileña apuñaló y degolló a su bebé para vengarse del marido, con el que tuvo una discusión pocos minutos antes, informaron ayer fuentes policiales.

El filicidio ocurrió anoche en la pequeña ciudad de Peruíbe, en el estado de Sao Paulo, según los investigadores citados por la agencia de noticias Estado.

La mujer, identificada como Renata Pereira da Silva, de 21 años, presuntamente sufrió una crisis nerviosa tras una discusión conyugal; con un cuchillo de cocina, apuñaló a su hija de un año en la barriga.

Como la menor comenzó a llorar, lo que llamó la atención de los vecinos, la filicida decidió cortarle la garganta con el mismo cuchillo, todo frente a su otro hijo, de tres años.

El padre de la menor dijo a la policía que no pudo impedir el homicidio debido a que, tras la discusión, salió de casa para caminar un poco y tranquilizarse.

La policía llegó a la residencia en donde ocurrió el crimen, alertada por los vecinos, y encontró a la homicida sentada en el piso de la cocina y llorando.

Al ser interrogada sobre lo que había ocurrido, apenas señaló hacia una bolsa plástica en la que estaba el cuerpo de la menor y que había escondido debajo del lava platos.

La mujer fue arrestada y conducida al Instituto de Medicina Legal, en donde se constató que no había actuado bajo el efecto de drogas o alcohol.

En su confesión a la policía, la mujer dijo que tan sólo pretendía vengarse del marido.

6. Análisis de la noticia por equipo (20 minutos)

El docente escribirá en el pizarrón un cuadro sinóptico sobre los elementos que integran cualquier hecho noticioso y explicará brevemente su contenido para realizar la siguiente actividad.

Preguntas básicas:

¿Quién? Los sujetos que aparecen en la noticia. (Instituciones, asociaciones, gobiernos que protagonizan la acción).

¿Qué? Implica los acontecimientos (hecho).

¿Cómo? Forma en que ocurrió el hecho (circunstancias).

¿Cuándo? Sitúa la acción en un tiempo.

¿Dónde? Delimita el lugar de los hechos.

¿Por qué? / ¿Para qué? Explica las razones de que se den los hechos (finalidad o causa).

El profesor solicitará a los equipos analizar la noticia: “Asesina mujer brasileña a su bebé para vengarse de su marido” mediante el cuadro sinóptico.

| | | |
|--|-----------|---|
| Noticia: “Asesina mujer Brasileña a su Bebe...”. | ¿Quién? | Mujer brasileña llamada Renata Pereira da Silva, de 21 años. |
| | ¿Qué? | Asesino a su bebé (de un año). |
| | ¿Cómo? | Con un cuchillo de cocina la apuñaló en la barriga; luego le corto la garganta. |
| | ¿Cuándo? | Anoche (07 septiembre de 2003). |
| | ¿Dónde? | En la pequeña ciudad de Peruíbe, en el estado de Sao Paulo. |
| | ¿Por qué? | Pretendía vengarse de su marido. |

SESIÓN 2. DESARROLLO DE MEDEA (50 minutos)

1. Guión de la película (5 minutos)

El profesor proyectará la película: “Los motivos de luz” y les pedirá a los equipos describir en una hoja blanca lo siguiente:

- Características personales de los protagonistas: Luz y Sebastián.
- Describir el contexto u ambiente de la película.
- ¿Cuál es el tema de la película? El amor desmedido por un ser.

2. Proyección de la película (50 minutos)

El docente presentará un fragmento de la película que muestra los motivos del filicidio. Al terminar la proyección de la película les recordará que la lectura de *Medea* será para la próxima sesión.

| | |
|---|---|
|  | <p style="text-align: center;">SINOPSIS</p> <p>Luz, antigua empleada doméstica, es acusada de haber asesinado a sus cuatro hijos. En la cárcel, al revivir momentos de su vida, ella no recuerda nada de lo que se le acusa; a su abogada defensora le dice que los hechos ocurrieron después de una violenta disputa con Sebastián, su amante y padre de tres de los infantes, sospechando que su suegra, practicante de la brujería, la hizo beber una poción para obligarla a matar a sus hijos. En un caso que mezcla sexualidad desbordada con religiosidad férrea, la defensora de Luz deberá desentrañar los verdaderos motivos del múltiple filicidio.</p> |
|---|---|

SESIÓN 3. DESARROLLO DE MEDEA (1 hora/ 50 minutos)

1. Discusión de equipos (10 minutos)

Los equipos discutirán las características de los personajes centrales, la descripción del contexto u ambiente y la temática de la película.

2. Exposición de equipos (15 minutos)

Los equipos expondrán brevemente los puntos anteriores, mientras tanto, el docente guiará las exposiciones con la finalidad de que puedan resolver el problema que presenta el escenario “Crimen familiar” con mayor facilidad.

3. Comprobación de la lectura individual de *Medea* (10 minutos)

El docente les solicitará a los alumnos que escriban en una hoja blanca las características de los personajes centrales de la obra: Medea y Jason, por medio del siguiente cuadro de información como una manera de confirmar que realizaron la lectura de *Medea*.

CUADRO SINÓPTICO MEDEA (EURÍPIDES)

| <i>PERSONAJE</i> | <i>CARACTERÍSTICAS</i> |
|------------------|------------------------|
| MEDEA | |
| JASON | |

4. Revisión de la actividad (10 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para revisar el cuadro; conforme se vayan exponiendo las características de los personajes el docente las escribirá en el pizarrón.

| <i>PERSONAJE</i> | <i>CARACTERÍSTICAS</i> |
|------------------|--|
| MEDEA | Formidable, sabia, fuerte, hábil, luchadora por ello es amada por unos, pero respetada y temida por todos. |
| JASON | Traicionero, ambicioso, infiel, egoísta. |

5. Segunda lectura del escenario “Crimen familiar” (10 minutos)

Luego del sondeo sobre la lectura de *Medea*, se les pedirá a los equipos volver a leer el contenido del “Expediente 2009-Crimen”.

6. Resolución del escenario: “Crimen familiar” (40 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.

El docente les preguntará de forma general si tiene dudas sobre el vocabulario del escenario; en caso de palabras desconocidas el docente las explicará, antes de pasar a la siguiente actividad.

b) Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro de datos que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) *Revisión del cuadro.*

El docente llenará el cuadro de acuerdo con las ideas que proporcionen los equipos. Por tanto, debe escuchar cuidadosamente todas las participaciones y seleccionar las ideas principales para escribirlas en el pizarrón.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|--|--|
| <p>Guillermo Pérez, fiscal de homicidios, tiene una familia (esposa y dos hijos).</p> <p>El comandante de la policía, Martínez, solicitó la ayuda del fiscal para averiguar sobre un posible asesinato.</p> <p>El fiscal tiene que esclarecer un crimen.</p> <p>En la escena del crimen había dos niños muertos (uno en la sala y otro en la recámara).</p> <p>Encontraron: una película titulada “los motivos de Luz”, varios periódicos con notas resaltadas, trozos de una foto (familia). El padre lamentaba los hechos.</p> | <p>Dónde estaba la madre de los niños.</p> <p>El móvil del crimen.</p> |

d) *Planteamiento del problema.*

Para delimitar el problema, el docente pedirá por equipo un recuento de las pistas, éstas fueron:

- Noticia: “Asesina una brasileña a su bebé para vengarse de su marido”.
- La película: “Los motivos de Luz”.

Asimismo, el docente realizará algunas preguntas que guiarán a los equipos a identificar el problema real de *Medea*: el amor desmedido por una persona.

¿Cuál fue el motivo de la brasileña para matar a su bebé?

¿Es parecido o diferente a la protagonista de la película (Luz)?, ¿por qué?

Entonces ¿cuál fue el motivo de *Medea* para matar a sus hijos?

¿Cómo se le llama a la acción realizada en los tres casos?

7. Relación de la tragedia de *Medea* con el escenario “Crimen familiar”

(15 minutos)

El propósito del docente es vincular las pistas, el escenario y la tragedia de *Medea*, para ello realizará las siguientes preguntas abiertas:

¿Existe una relación entre la noticia y el escenario?, ¿cuál?

¿Ahora podemos saber quién es el asesino(a) de los niños que menciona el expediente 2009-crimen?

¿La madre de los niños?, ¿están seguros de ello?

Entonces si fue la madre ¿Por qué mató a sus hijos?, ¿cuál fue el móvil?

Ahora bien ¿podemos vincular el escenario con la tragedia de *Medea*?

Si/No, ¿por qué?

¿Hay algún aspecto que se relacione? Si/No, ¿cuál?

¿Cuál es la problemática en *Medea*?, ¿cómo lo sabemos?

¿Cuál fue el móvil de *Medea* para matar a sus hijos?

Con ello se da por terminada la sesión tres.

SESIÓN 4. CIERRE DE MEDEA (50minutos)

1. Elaboración del informe por equipos (25 minutos)

El docente pedirá a los equipos que realicen un informe dirigido al fiscal Pérez, donde expongan detalladamente cómo encontraron el culpable de asesinato del expediente 2009-crimen. El informe debe tener las siguientes características:

- Sea claro y limpio.
- Ideas coherentes.
- Sea directo, evitar los rodeos.
- Sea razonado.
- Uso correcto de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, etc.

2. Exposición de equipos (20 minutos)

Las exposiciones tendrán como máximo cinco minutos. En este caso, el vocero será quien leerá y entregará el informe de su equipo. En suma, con esta actividad se termina la planeación de la tragedia de *Medea*.

4.5.4. Presentación del escenario de *Ifigenia de Áulide* de Eurípides

Ifigenia de Áulide datada en el año 409 a. C. y representada en 406 a. C., con posterioridad a la muerte de su autor: Eurípides. El drama toma parte de los episodios histórico-legendarios de la guerra de Troya. Áulide que es la antigua ciudad y puerto de Grecia, en la Beocia, de donde partió la flota griega rumbo a Troya. El fondo de la tragedia es el [sacrificio](#) de Ifigenia.

La enseñanza de la tragedia de *Ifigenia de Áulide* se llevará a cabo en cuatro sesiones; dos sesiones de cincuenta minutos (50min) y dos de hora cincuenta minutos (1hr:50min).

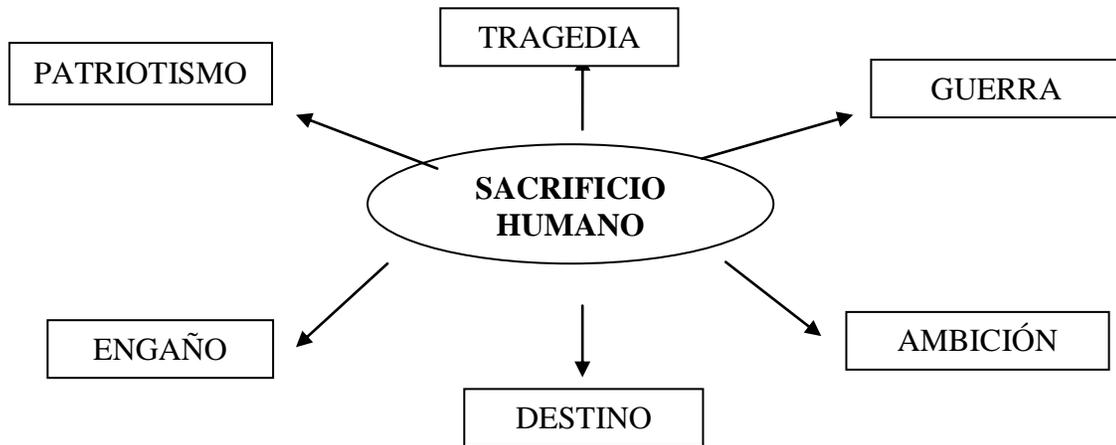
Desde el inicio de la primera sesión de trabajo, el profesor pedirá que la lectura de *Ifigenia de Áulide* que se hará en casa concluya antes de la segunda sesión. Además, escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

Eurípides. *Las diecinueve tragedias*. Porrúa, México, 2006.
Fecha: dd/mm.

El plan de clase para la enseñanza de *Ifigenia de Áulide* tiene los siguientes propósitos:

- Que el alumno conozca el argumento de la tragedia *Ifigenia de Áulide*.
- Que por medio de artículos sobre las mujeres indígenas se acerquen al tema de la tragedia.
- Que los alumnos se integren en equipos y presenten una exposición referente al tema de la tragedia.

El instrumento utilizado para elaborar los propósitos y así elaborar una planeación de *Ifigenia de Áulide* fue a través del siguiente mapa conceptual.



Los recursos didácticos para llevar a cabo esta planeación son:

1. Libro: Eurípides. *Las diecinueve tragedias*. Porrúa, México, 2006.
2. Fotocopias del escenario: "Apoyo o sacrificio".
3. Fotocopias de noticias: "Venden" a mujeres indígenas en Hidalgo", "Por 3 mil pesos venden mujeres indígenas en Chiapas".
4. Pizarrón.
5. Gis y/o plumón.
6. Hojas blancas.
7. Televisión y Dvd.
8. Película: *Ifigenia (Iphigenia)*.

Ficha técnica:

Título Original: *Iphigenia*.

Año de Producción: 1976.

Duración: 127 min.

Director: Michael Cacoyannis.

Con: Irene Papas (Clitemnestra), Costa Kazakos (Agamenón), Costa Carras (Menelao), Tatiana Papamoskou (Ifigenia), Christos Tsangas (Ulises), Panos Michalopoulos (Aquiles), Christos Tsangas (Odiseo).

Producción: Yannoulla Wakefield.

A continuación se describe el plan de clase ABP clase para la enseñanza de la tragedia de Eurípides: *Ifigenia de Áulide*.

SESIÓN 1. APERTURA DE IFIEGENIA DE ÁULIDE (1 hora / 50 minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

El profesor solicitará la formación de equipos de cuatro cinco alumnos, según el número de alumnos por grupo. El docente deberá alternar los roles de los alumnos en cada planeación. Ahora, los equipos se conformarán de la siguiente manera: aquellos que alumnos que fungieron como líderes de equipos integrarán un equipo y así respectivamente (secretarios con secretarios, etc.).

2. Asignación de roles (5 minutos)

Establecidos los equipos, el profesor elegirá a su líder y éste a su vez tendrá el privilegio de designar los roles de su equipo a fin de que también el líder empiece su función con responsabilidad.

3. Primera lectura del escenario: “Apoyo o sacrificio”. (10 minutos)

El docente repartirá a cada equipo el escenario y leerá en voz alta su contenido. Apuntará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

APOYO O SACRIFICIO

En pleno siglo XXI encontramos a mujeres como Ofelia y Alexandra que tratan de disfrutar su adolescencia; sin embargo, su vida es muy distinta a la nuestra. Ellas de tan solo 13 y 15 años de edad viven en el municipio de Cochoapa el Grande, Guerrero, con sus padres. Cada una trata de ayudar a su familia pero saben que algún día llegará el momento en el que requieran de su apoyo incondicional.

Hace una semana la familia de Alexandra le ha dado la noticia que contraerá nupcias con un señor de más de treinta años edad, sin más detalles le pidió que no se rehúse al compromiso por el bienestar de ella y de toda la familia. Asimismo, le explicó que el matrimonio era para toda vida por tanto la idea de una posible separación era nula, a menos que el esposo la devuelva por incumplimiento de sus deberes. Además debía estar consciente que si decidiera dejar su hogar no sería aceptada en la casa o en dado caso la admitirían de mala gana; y lo más inquietante es que perderían todo lo que obtendrían con el casamiento.

Su amiga Ofelia al enterarse de ese matrimonio e indignada por lo que la familia le estaba exigiendo le expresó enfurecida: “nuestros padres piensan que somos niñas indígenas que no valemos, no sabemos pensar, ni trabajar ni cómo vivir nuestra vida. Abusan de nuestra decisión pero en realidad sí podemos decidir sobre nuestra vida”.

Alexandra trata de comprender las palabras de Ofelia, pero está consciente que es una decisión que podría mejorar las condiciones de vida de su familia; aún así ella quisiera poder decidir sobre su vida y casarse con la persona amada pero no sabe qué hacer: ¿apoyar a su familia o sacrificar su vida?

Tú junto con tu equipo son integrantes del Instituto de Estudios Indígenas, en quince días visitarán la comunidad donde vive Alexandra. Piensa cómo podrías ayudar a Alejandra y elabora una propuesta a favor de los derechos de las mujeres indígenas en nuestro país.

4. Indagación de conocimientos previos (10 minutos)

Antes de iniciar con la temática, el docente explorará los conocimientos previos de los alumnos ya que los alumnos aprenden de forma significativa a partir de lo que saben, imaginan, piensan e incluso crean. Así pues, cada equipo responderá en una hoja blanca las siguientes preguntas abiertas.

- a) ¿Qué entienden por la palabra sacrificio?
- b) ¿Han hecho algún sacrificio por algo o alguien?
- c) ¿Cuál es el sacrificio realizado?

5. Exposición de respuestas (15 minutos)

De acuerdo con el número de equipos, el docente elegirá a tres abogados del diablo para contestar una de las preguntas, en el caso que falte la participación de un equipo, éste realizará una síntesis de lo expuesto, si no el docente la realizará.

DESARROLLO DE IFIGENIA DE ÁULIDE

6. Repartición del material (5 minutos)

El profesor repartirá dos noticias a cada equipo. Éstas serán las pistas que el docente dará con miras de resolver el escenario. Las noticias son:

- a) “Venden” a mujeres indígenas en Hidalgo.

| | |
|--|---|
| <small>INFORMACIÓN CON VALOR</small> VANGUARDIA | |
| Miércoles 06 de octubre de 2007 | www.vanguardia.com.mx |
| Venden' a mujeres indígenas en Hidalgo | |
| Pachuca, Hgo.- La ex dirigente del partido Convergencia, Maricruz García Sánchez, denunció que en el estado de Hidalgo persiste la venta de mujeres en algunas zonas como es la región Otomí-Tepehua, donde una fémina es cambiada por dinero o bienes. | |
| Lamentó que el Congreso local haya dejado de lado el aspecto de género y de violencia en contra de las mujeres, ya que dijo si bien es cierto a nivel federal se aprobó la ley en contra de violencia hacia las mujeres, en Hidalgo los legisladores mantienen en la congeladora esta ley. | |
| Refirió que los diputados y sobre todo las mujeres legisladoras no se comprometieron a trabajar en esta tarea, ya que quisieron hacer | |

modificaciones al Código Familiar y al Código Penal durante más de dos años y en tanto las mujeres son vendidas, menospreciadas y mal pagadas en sus actividades.

“Desgraciadamente los temas de género se han olvidado porque muchos tienen la visión de que hay cosas más importantes que el tema de la mujer”, destacó García Sánchez.

El resultado de esta falta de compromiso aseveró, es el olvido que persiste en algunas regiones de la entidad como la Sierra y la Huasteca y la región Otomí-Tepihua donde continúa registrándose la práctica de venta de mujeres y niñas, quienes son cambiadas por ganado, cerveza o una dote “no importa qué les den, en algunas zonas permanece vigente el intercambio”, resaltó.

Ante ello censuró la poca o nula participación que tuvieron las diputadas de la 59 legislatura, donde pese a que había dos diputadas del PAN, una del Verde, una del PRD y cuatro del PRI, no empujaron estos temas para proteger a las mujeres y en contrapartida nunca quisieron trabajar con los grupos de género en la entidad.

b) “Por 3 mil pesos venden mujeres indígenas en Chiapas”.



cn cimacnoticias
periodismo con perspectiva de género

CIMAC | Directorio | Redacción | Temas | Noticias | Archivo CN

lunes 5 de septiembre de 2005

Por 3 mil pesos venden mujeres indígenas en Chiapas

[Sandra María de los Santos](#) Cimac | Chiapas

Pretextando los usos y costumbres indígenas, los padres de familia del municipio de Oxchuc continúan vendiendo a sus hijas menores de edad, denunció la directora del Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de ese lugar, Irma Sánchez Gómez.

Precisó que las mujeres de las 91 comunidades de Oxchuc se casan a partir de los 12 años de edad porque sus padres ya las comprometieron a cambio de una dote, misma que consiste en una suma económica que no rebasa los 3 mil pesos y productos alimenticios.

Algunas veces las niñas o adolescentes se casan porque así lo decidieron y su pareja otorgó la dote correspondiente, pero la mayoría de las ocasiones las mujeres son comprometidas con hombres mayores sin su autorización, manifestó la directora del IDH de Oxchuc.

Una vez casadas o comprometidas, las niñas o adolescentes no pueden abandonar a su pareja porque ya no son aceptadas en la casa paterna; por

ello algunas veces las mujeres deciden huir de su comunidad para no pasar el resto de su vida a lado de alguien a quien ni siquiera conocen.

“A los padres de allá -Oxchuc- les importa mucho que su hija se haya entregado a un hombre y por eso se tienen que quedar con él toda la vida, por eso no dejan que abandonen a sus maridos”, dijo Sánchez Gómez.

El casamiento a corta edad y sin conocer a la pareja ocasiona la violencia intrafamiliar, principalmente en contra de la mujer. Además, las niñas y adolescentes se embarazan a temprana edad, lo cual es un riesgo para su salud. Las mujeres de las zonas indígenas de Chiapas llegan a tener hasta 12 hijos.

Sobre este tema, la secretaria técnica de la Red Nacional de las Mujeres Municipales, Liliana De Pauli señaló que la venta de mujeres es una práctica común no sólo en las comunidades indígenas de Chiapas, sino en otros estados de la república como Veracruz y Oaxaca. Esta práctica es recurrente también en las zonas urbanas, aunque en menor medida.

Liliana De Pauli consideró que la autoridad de procuración de justicia tiene que actuar para detener esta violación a los derechos humanos de las mujeres, ya que no se puede seguir viendo esta situación como algo normal.

7. Análisis de la noticia por equipo (25 minutos)

El docente les solicitará a los equipos el cuadro sinóptico que se realizó para la obra de *Medea*. (Cfr. Sesión 1 de *Medea*, paso 6 Análisis de la noticia por equipo) Incluso, él recapitulará de forma breve y concisa su contenido para que los alumnos analicen las noticias.

8. Revisión de cuadros sinópticos (25 minutos)

La revisión de los cuadros sinópticos se realizará de la siguiente manera: el profesor elegirá dos equipos para la revisión de la noticia: “Venden a mujeres indígenas en Hidalgo”, y dos o tres equipos para segunda noticia. El secretario de cada equipo pasará a escribir en el pizarrón las respuestas de las primeras tres preguntas, y el siguiente equipo terminará de llenar el cuadro sinóptico de la noticia correspondiente. El docente revisará de forma grupal la información y con ello terminará la sesión.

| | | |
|---|-----------|---|
| “Venden a mujeres indígenas en Hidalgo” | ¿Quién? | La ex dirigente del partido Convergencia, Maricruz García Sánchez. |
| | ¿Qué? | Denunció que en el estado de Hidalgo persiste la venta de mujeres. |
| | ¿Cómo? | Son cambiadas por dinero, bienes, ganado, cerveza o una dote. |
| | ¿Cuándo? | (06 de octubre de 2007). |
| | ¿Dónde? | Estado de Hidalgo. En algunas zonas como la Sierra y la Huasteca y la región Otomí-Tepehua. |
| | ¿Por qué? | S/R |

| | | |
|---|-----------|---|
| Noticia: “Por 3 mil pesos venden mujeres indígenas en Chiapas”. | ¿Quién? | Irma Sánchez Gómez, directora del Instituto de Desarrollo Humano (IDH). |
| | ¿Qué? | Denunció que padres de familia sigan vendiendo a sus hijas menores de edad. |
| | ¿Cómo? | Las venden por una suma económica que no rebasa los 3 mil pesos y productos alimenticios. |
| | ¿Cuándo? | Lunes 05 de septiembre de 2005. |
| | ¿Dónde? | En el municipio de Oxchuc de Chiapas. |
| | ¿Por qué? | Usos y costumbres indígenas. |

SESIÓN 2. DESARROLLO DE IFIGENIA DE ÁULIDE (50minutos)

1. Guión de la película (5 minutos)

El profesor proyectará la película: “Ifigenia” y pedirá a los equipos que redacten en una hoja blanca los siguientes puntos:

- a) Características personales de los protagonistas: Ifigenia, Clitemnestra, Agamenón, Menelao.
- b) Describir el contexto u ambiente de la película.
- c) ¿Cuál es el tema de la película? El sacrificio de Ifigenia.

2. Proyección de la película (50 minutos)

El docente presentará un fragmento de la película que muestre la obra de Eurípides.

SINOPSIS

La película está basada en la obra de Eurípides *Ifigenia en Áulide*. La tragedia de Eurípides refiere el conflicto del rey guerrero Agamenón ocurrido en medio de una batalla: no pueden embarcarse para combatir a los troyanos –quienes secuestraron a Helena-, y la falta de viento impide navegar a sus barcos de vela. Al consultar con el oráculo, los dioses griegos le piden que sacrifique a su hija Ifigenia a fin de que el viento le permita embarcarse y triunfar en el combate.

Al terminar la proyección de la película les recordará que la lectura de *Ifigenia de Áulide* será para la próxima sesión.

SESIÓN 3 DESARROLLO DE IFIGENIA DE ÁULIDE (1 hora / 50 minutos)

1. Discusión de equipos (10 minutos)

Los equipos discutirán las características personales de los protagonistas: Ifigenia, Clitemnestra, Agamenón, Menelao, el contexto u ambiente de la película, así como el tema de la película: el sacrificio de Ifigenia.

2. Exposición de equipos (10 minutos)

Los equipos expondrán sus respuestas. El docente guiará las exposiciones con la finalidad de que puedan resolver el problema que se plantea en el escenario con mayor facilidad.

3. Comprobación de la lectura individual de *Ifigenia de Áulide* (10 minutos)

El docente verificará que los alumnos realizaron la lectura de *Ifigenia de Áulide* requerida desde el primer día de clase con la aplicación de una sopa de letras de forma individual.

Instrucciones: Ahora que ya leíste *Ifigenia de Áulide* de Eurípides podrás poner a prueba tu capacidad lectora. Lee con atención las preguntas y encuentra la respuesta correcta en la siguiente sopa de letras y escríbela en el lugar correspondiente.

Hija de Agamenón. _____

A dónde se dirigen las tropas de Agamenón. _____

Lugar donde se desarrolla la obra. _____

¿Con quién se casaría Ifigenia? _____

¿Quién convence a Agamenón del destino de Ifigenia? _____

¿A quién ofrece Agamenón a su hija? _____

¿Cuál es el destino de Ifigenia? _____

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | T | V | O | L | M | C | I | O | N | V | S | S | M | J | T | H | B | R | F | R |
| O | E | R | E | T | C | O | N | G | R | E | N | A | X | O | C | D | D | B | N | M |
| N | C | V | O | H | D | E | A | N | A | Z | U | A | C | N | N | X | I | M | R | H |
| S | A | B | N | Y | M | A | U | R | L | P | W | A | P | R | F | H | M | G | H | J |
| T | D | T | N | H | A | R | T | E | M | I | S | A | B | I | I | M | U | T | E | B |
| I | I | A | H | A | H | J | X | P | L | F | N | A | E | I | G | F | A | D | A | D |
| T | Z | N | T | N | H | N | R | L | T | I | L | Q | C | F | G | N | I | G | S | M |
| U | B | E | B | M | B | J | U | A | R | G | Z | D | F | R | R | L | I | C | B | F |
| M | E | L | E | N | A | O | J | K | L | E | S | I | N | O | U | R | O | C | I | M |
| I | N | F | S | E | N | T | I | M | I | N | N | T | O | A | E | Z | L | Y | N | O |
| O | D | F | D | E | L | W | X | Q | R | I | D | E | H | J | U | I | R | H | C | H |
| N | O | M | E | S | E | L | I | U | Q | A | S | S | D | G | H | O | S | I | A | R |

4. Revisión de la actividad (10 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para revisar la sopa de letras.

Hija de Agamenón. IFIGENIA

A dónde se dirigen las tropas de Agamenón. TROYA

Lugar donde se desarrolla la obra. AULIDE

¿Con quién se casaría Ifigenia? AQUILES

¿Quién convence a Agamenón del destino de Ifigenia? MELENAO

¿A quién ofrece Agamenón a su hija? ARETMISA

¿Cuál es el destino de Ifigenia? SACRIFICIO

5. Segunda lectura del escenario: “Apoyo o sacrificio” (10 minutos)

Luego del sondeo sobre la lectura de *Ifigenia de Áulide* se les pedirá a los equipos volver a leer el escenario.

6. Resolución del escenario: “Apoyo o sacrificio” (40 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) *Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.*

El docente les preguntará de forma general si tiene dudas sobre el vocabulario del escenario; si es así, las explicará para seguir a la siguiente actividad.

b) *Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.*

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario que les ayudará a definir el problema.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) *Revisión del cuadro.*

El docente llenará el cuadro de acuerdo con las ideas que proporcionen los equipos.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|--|---|
| <p>Ofelia tiene 13 años.</p> <p>Alexandra tiene 15 años.</p> <p>Ambas viven con sus padres en el municipio de Cochoapa el Grande de Guerrero.</p> <p>La familia de Alexandra anunció el matrimonio de ésta última con un señor de treinta años edad.</p> <p>La familia de Alexandra no acepta la idea de la separación después del matrimonio, a menos que la mujer no cumpla con sus deberes.</p> <p>Ofelia, amiga de Alexandra estaba indignada por ello, está consciente que como mujeres tiene el derecho a decidir.</p> <p>Alexandra sabe que con su casamiento su familia estará en mejores condiciones.</p> | <p>El motivo de los padres de Alexandra para casarla.</p> |

d) *Planteamiento del problema.*

El docente pedirá por equipo un recuento de las pistas para definir el problema.

- Noticias: “Venden a mujeres indígenas en Hidalgo” y “Por 3 mil pesos venden mujeres indígenas en Chiapas”.
- La película: “Ifigenia”.

Asimismo, el docente realizará algunas preguntas que guiarán a los equipos a identificar el problema real de *Ifigenia de Áulide*: el sacrificio.

En el caso de las dos noticias:

¿Por qué venden a las mujeres?

¿Las engañan o es su destino?

¿Cuál creen que sea la respuesta de las jovencitas vendidas?

En la película de Ifigenia:

¿Qué le sucede a Ifigenia?

¿Por qué se sacrifica?

¿Valió la pena el sacrificio de Ifigenia?

7. Relación de la tragedia de *Ifigenia en Áulide* con el escenario “Apoyo o sacrificio” (20 minutos)

Una forma de vincular las pistas, el escenario y la tragedia de *Ifigenia de Áulide* es a través de preguntas abiertas:

¿Creen que las jovencitas indígenas tienen un destino trazado?

Si/No, ¿por qué?

¿Aceptan el destino que les eligen sus padres?

¿Cuál es la problemática en *Ifigenia*?, ¿cómo lo sabemos?

¿Cuál fue el móvil de Agamenón para matar a su hija?

¿Ifigenia por qué aceptó su destino?

Con ello se da por terminada la sesión tres, sin antes dejar la siguiente tarea: buscar y traer información por equipos sobre los derechos indígenas en nuestro país.

SESIÓN 4. CIERRE DE IFIGENIA EN ÁULIDE (50 minutos)

1. Organización y análisis de la información (25 minutos)

Después de analizar en forma conjunta las preguntas de la sesión anterior, los equipos realizarán la actividad del escenario: “Apoyo o sacrificio”, es decir, deberán elaborar una propuesta a favor de los derechos de las mujeres indígenas en nuestro país como en el caso de Alexandra, con base en la información de cada equipo.

2. Exposición de equipos (20 minutos)

Los reporteros de cada equipo expondrán su propuesta. La exposición será de máximo de cinco minutos. En suma, con esta actividad se termina la planeación de la tragedia de *Ifigenia de Áulide*.

4.5.5. Presentación del escenario de *Los Persas* de Esquilo

Los Persas es una tragedia de la [Antigua Grecia](#) escrita en el [472 a. C.](#) por [Esquilo](#). Está ambientada en la [Batalla de Salamina](#), correspondiente a las [Guerras Médicas](#). Es la obra teatral más antigua que se conserva.

La enseñanza de la tragedia de *Los Persas* se llevará a cabo en tres sesiones: dos sesiones de una hora y cincuenta minutos (1hr:50min) y una de cincuenta minutos (50min).

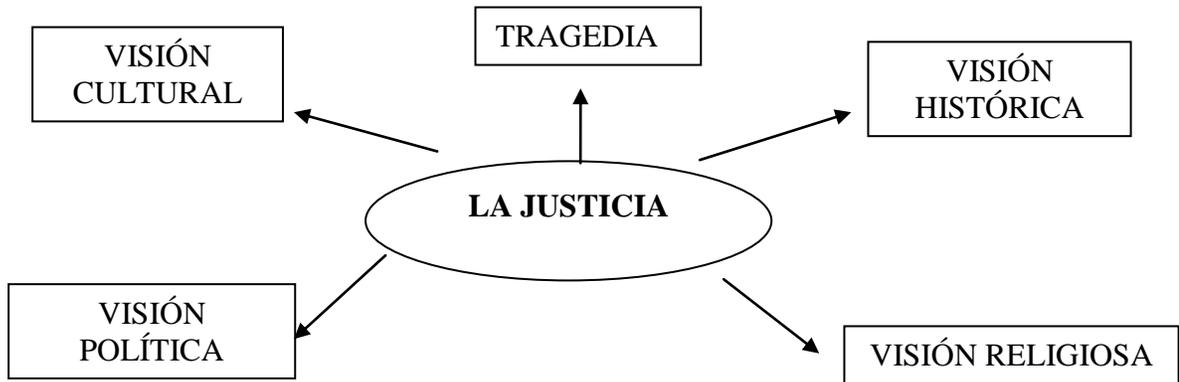
Desde el inicio de la primera sesión de trabajo, el profesor pedirá que la lectura de *Los Persas* de Esquilo que se hará en casa concluya antes de la segunda sesión. Incluso escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

| |
|--|
| Esquilo. <i>Las siete tragedias</i> . Porrúa, México, 2007. Fecha: dd/mm. |
|--|

El plan de clase para la enseñanza de *Los Persas* tiene los siguientes propósitos:

- Que el grupo trabaje de manera cooperativa y organizada.
- Que investiguen sobre los aspectos políticos, sociales y culturales de las Guerras Médicas.
- Que relacionen las Guerras Médicas con *Los Persas* de Esquilo.
- Que los alumnos organicen las conferencias sobre la obra de Esquilo.

El instrumento utilizado para elaborar los propósitos de la enseñanza de la tragedia *Los Persas* fue a través del siguiente mapa conceptual.



Los recursos didácticos para llevar a cabo esta planeación son:

1. Libro: Esquilo. *Las siete tragedias*. Porrúa, México, 2007.
2. Fotocopias del escenario en forma de pergamino: "Certamen"
3. Pizarrón.
4. Gis y/o plumón.
5. Hojas blancas.
6. Televisión y Dvd.
7. Película: *Los 300*.

Ficha técnica:

Título Original: *300*.

Año de Producción: 2006.

Duración: 117 min.

Director: Zack Snyder.

Con: Vincent Regan, Lena Headey, David Wenham, George Butler,
Dominic West.

Categoría: Drama / Épica.

A continuación se describe el plan de clase ABP para la enseñanza de *Los Persas* de Esquilo.

SESIÓN 1. APERTURA DE LOS PERSAS (1 hora / 50 minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

Al inicio de cada secuencia el profesor solicitará la formación de equipos de cuatro o cinco alumnos según el número de alumnos por grupo. Los alumnos elegirán libremente a sus compañeros de trabajo.

2. Asignación de roles y responsabilidades del equipo (5 minutos)

La asignación de roles (líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo) volverá a ser de forma voluntaria como la planeación anterior (Ifigenia). Sin embargo, el docente puede llegar a asignarlos si los equipos no están trabajando.

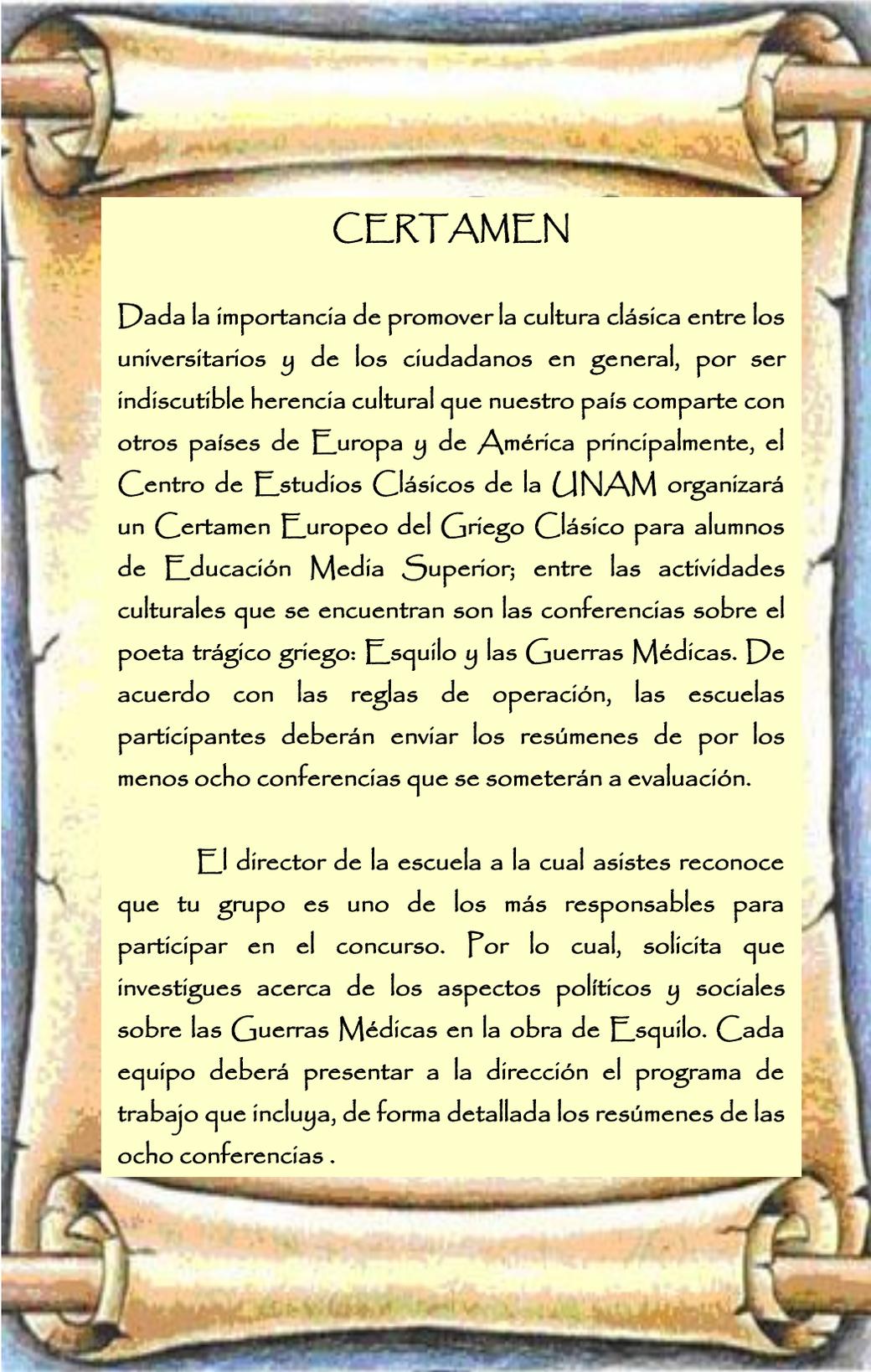
3. Repartición del material (5 minutos)

El profesor repartirá el material a cada equipo para llevar a cabo las siguientes actividades.

- a) El pergamino que contiene el escenario: “Certamen”.
- b) Copia de la Gaceta de la UNAM con la convocatoria de un Certamen.

4. Primera lectura del escenario: “Certamen” (10 minutos)

El docente leerá en voz alta el contenido del pergamino. Asimismo, indicará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades.



CERTAMEN

Dada la importancia de promover la cultura clásica entre los universitarios y de los ciudadanos en general, por ser indiscutible herencia cultural que nuestro país comparte con otros países de Europa y de América principalmente, el Centro de Estudios Clásicos de la UNAM organizará un Certamen Europeo del Griego Clásico para alumnos de Educación Media Superior; entre las actividades culturales que se encuentran son las conferencias sobre el poeta trágico griego: Esquilo y las Guerras Médicas. De acuerdo con las reglas de operación, las escuelas participantes deberán enviar los resúmenes de por los menos ocho conferencias que se someterán a evaluación.

El director de la escuela a la cual asistes reconoce que tu grupo es uno de los más responsables para participar en el concurso. Por lo cual, solicita que investigues acerca de los aspectos políticos y sociales sobre las Guerras Médicas en la obra de Esquilo. Cada equipo deberá presentar a la dirección el programa de trabajo que incluya, de forma detallada los resúmenes de las ocho conferencias.

5. Guión de la película (5 minutos)

El profesor indicará que se va a proyectar la película: “*Los 300*”, de la cual los equipos escribirán en una hoja blanca los siguientes puntos:

- a) Características personales de los protagonistas: el rey espartano Leonidas y el emperador persa Xerjes.
- b) Describir el contexto u ambiente de la película.
- c) ¿Cuál es el tema de la película? La batalla de Termópilas.

6. Proyección de la película. (Resto de la clase)

El docente proyectará un fragmento de “*Los 300*” que muestra el contexto de la obra de Esquilo.

| | |
|--|--|
|  | <p style="text-align: center;">SINOPSIS</p> <p>Esta película narra la antigua batalla de las Termópilas en la que el Rey Leonidas al frente de 300 Espartanos luchó a muerte contra el Emperador Xerjes y su gran ejército Persa.</p> <p>Haciendo frente a insuperables adversidades el valor y sacrificio de estos hombres inspiraron a toda Grecia para unirse contra el enemigo Persa fundando los cimientos para la democracia.</p> |
|--|--|

SESIÓN 2. DESARROLLO DE LOS PERSAS (50minutos)

1. Discusión de equipos (15 minutos)

Los equipos discutirán las características de los protagonistas: del rey espartano Leonidas y el emperador persa Xerjes, el contexto u ambiente de la película, así como el tema de la película: la Batalla de Termópilas.

2. Exposición de equipos (10 minutos)

Los equipos expondrán los puntos anteriores y el docente sintetizará los comentarios de las exposiciones para resolver el escenario.

3. Comprobación de la lectura individual de *Los Persas* (10 minutos)

El docente verificará que los alumnos realizaron la lectura de *Los Persas* requerida desde el primer día de clases a través de una serie de letras.

Instrucciones: a continuación te planteo cinco preguntas sobre *Los Persas*, las puedes responder al ordenar varias series de letras.

¿Cuál es la capital del imperio Persa?

¿Quién es el autor de *Los Persas*?

¿Cuál es el nombre de la reina de Persia?

¿Dónde fueron derrotados *Los Persas*?

¿Quién es el rey de Persia?

TSASO

ASSU

MALISANA

QSIEUOL

REJESJ

4. Revisión de la actividad (10 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para revisar la serie de letras.

¿Cuál es la capital del imperio Persa? SUSAS

¿Quién es el autor de *Los Persas*? ESQUILO

¿Cuál es el nombre de la reina de Persia? ATOSA

¿Dónde fueron derrotados *Los Persas*? SALAMINA

¿Quién es el rey de Persia? JERJES

5. Tarea para la próxima clase (5 minutos)

El docente pedirá de tarea que cada equipo busque información sobre aspectos políticos y sociales de las Guerras Médicas. Dicha información será revisada en la próxima sesión.

SESIÓN 3. DESARROLLO DE LOS PERSAS (1 hora /50minutos)

1. Segunda lectura del escenario: “Certamen” (10 minutos)

El docente pedirá a los equipos volver a leer el escenario y revisar la gaceta de la UNAM que especifica la convocatoria a la que hace alusión el escenario.

2. Resolución del escenario: “Certamen” (30 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.

Después de leer el escenario junto con la convocatoria de la gaceta UNAM, los alumnos externarán sus dudas sobre el vocabulario. En este caso, no les puede resultar desconocido las Guerras Médicas puesto que se les pidió que buscarán y trajeran información sobre los aspectos políticos, sociales y culturales de las Guerras Médicas para esta sesión.

b) Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.

Los equipos de trabajo elaborarán el siguiente cuadro de datos en hojas blancas con base en la lectura del escenario.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) Revisión del cuadro.

El docente junto con el grupo revisará las ideas de los cuadros.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|--|------------------------------|
| <p>El Centro de estudios Clásicos de la UNAM organizará un Certamen Europeo del Griego Clásico.</p> <p>Dirigido a los alumnos de Educación Media Superior.</p> <p>Las actividades serán: conferencias sobre Esquilo.</p> <p>Las escuelas participantes dictarán ocho conferencias.</p> | <p>El premio al ganador.</p> |

d) *Planteamiento del problema.*

El docente pedirá por equipo un recuento de las pistas para delimitar el problema:

- La película: “Los 300”.
- La gaceta de la UNAM con la convocatoria de un Certamen.

Asimismo, el docente realizará algunas preguntas que guiará a los equipos a identificar el tema que rodea la obra de *Los Persas*: la justicia.

¿En quién está inspirada la película?

¿Qué buscaban los espartanos y los persas?

¿Cuáles fueron los problemas políticos que le impidieron a Leónidas reunir a su ejército?

¿Cómo logró el rey Leónidas convencer a los espartanos a luchar?

3. Relación de *Los Persas* con el escenario “Certamen” (20 minutos)

Para vincular las pistas, el escenario y la obra *Los Persas* se realizarán preguntas abiertas:

¿Existe un vínculo entre las Guerras Médicas y la obra de Esquilo?, ¿cuál?

¿Qué aspectos sociales observaron en *Los Persas* de acuerdo con la información que tienen sobre las Guerras Médicas?

¿Qué aspectos políticos observaron en *Los Persas* de acuerdo con la información que tienen sobre las Guerras Médicas?

4. Organización y análisis de la información (25 minutos)

Después de comprender la relación de la obra *Los Persas* con el escenario, los equipos realizarán las actividades del escenario:

a) Elaborar los resúmenes de las ocho conferencias sobre los aspectos políticos y sociales de las Guerras Médicas en la obra de Esquilo. Cada equipo elaborará dos resúmenes: uno, sobre los aspectos políticos y otro acerca de los aspectos sociales.

Para realizar un resumen se debe:

- Tener objetividad.
- Tener clara la idea general del texto, sus ideas fundamentales y las secundarias que sean cruciales para el entendimiento de las principales.

b) Realizar el programa de trabajo de forma grupal.

CIERRE DE LOS PERSAS

5. Exposición de equipos (40 minutos)

Los equipos expondrán sus resúmenes. De acuerdo con la temática de las exposiciones, el docente junto con el grupo elegirá el orden de los resúmenes para presentar un programa de trabajo. En suma, con esta actividad se termina la planeación de la tragedia de *Los Persas*.

4.5.6. Presentación del escenario de *Lisístrata* de Aristófanes

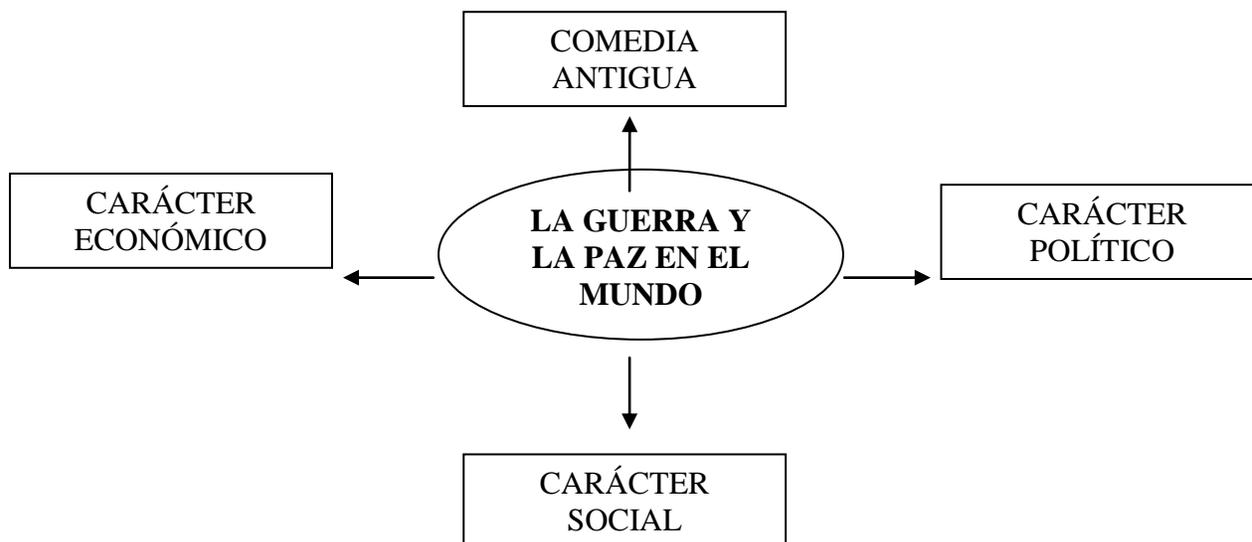
Lisístrata forma parte de la comedia griega antigua. La protagonista de la obra es Lisístrata, una mujer ateniense, que harta de no ver a su marido, pues éste siempre está en las guerras, decide reunir a un grupo de mujeres, de diferentes partes de Grecia para acabar con la guerra del Peloponeso, con un modo muy peculiar.

La enseñanza de la comedia *Lisístrata* se llevará a cabo en tres sesiones, de acuerdo con lo estipulado en el programa de estudios; dos sesiones de una hora y cincuenta minutos (1hr:50min) y una de cincuenta minutos (50min).

El plan de clase para la enseñanza de *Lisístrata* tiene los siguientes propósitos:

Que el alumno conozca el argumento de la comedia *Lisístrata*, y a partir de ello redacte una reflexión sobre el tema de la comedia: la guerra y la paz; aprenda acerca de las situaciones que rodean al texto, autor, época, movimiento literario y vigencia del texto.

Cabe destacar que uno de los instrumentos utilizados para puntualizar tanto los propósitos como la planeación en general de *Lisístrata* con el ABP fue por medio de este mapa conceptual.



De acuerdo con los propósitos expuestos anteriormente, es necesario que el docente tome en cuenta los siguientes recursos didácticos para la realización de la clase ABP de *Lisístrata*:

1. Libro: Aristófanes. *Las once comedias*. Porrúa, México, 2004.
2. Cajas pequeñas.
3. Sobres.
4. Copias del escenario: "Una protesta más".
5. Copias de la letra de la canción: The Unknown Soldier (El soldado desconocido).
6. Copias de imágenes.
7. Hojas blancas o recicladas.
8. Pizarrón.
9. Gis y/o plumón.
10. Grabadora.
11. CD titulado THE BEST OF THE DOORS(2000)
Intérprete: THE DOORS
Formato: CD
Origen: Nacional
Año: 2000

A continuación se presenta el plan de clase ABP para la enseñanza de la comedia: *Lisístrata* de Aristófanes.

SESIÓN 1. APERTURA DE LISÍSTRATA (1hora / 50minutos)

1. Presentación de la comedia griega (10 minutos)

La obra de *Lisístrata* corresponde al género de la Comedia Antigua Griega, por lo tanto es imprescindible que el alumno conozca en primera instancia sus características para que el alumnado pueda comprender el argumento de *Lisístrata*. En este sentido, el docente elaborará una presentación en power point acerca del tema en cuestión. Asimismo, deberá anticipar el día de la exposición para apartar una sala de audiovisuales o en su caso, el préstamo del proyector y la pantalla. A continuación se muestra la presentación sobre la comedia griega.

LA COMEDIA



COMEDIA GRIEGA

- La **Comedia** es la representación popular de un suceso donde predominan los aspectos placenteros, festivos o humorísticos y cuyo desenlace suele ser feliz.



- La **comedia griega** que poseemos es ateniense. Por esa razón se le conoce con el nombre de comedia ática.

CARACTERÍSTICAS

- La **Comedia griega** nació en las dionisiacas campestres en las que el placer se manifestaba con locura y alegría.



- Las comedias en Atenas, al igual que las tragedias, se representaban bajo los auspicios del Estado y eran tema de competición.

CARACTERÍSTICAS



- ❖ Personajes, acontecimientos e instituciones de la época son objeto de burla en la Comedia Antigua. De igual modo, los dioses, o algunos dioses, recibían un trato irreverente, aunque nunca de un modo que pudiera poner en duda su existencia.
- ❖ Una comedia requería de tres o cuatro actores y un coro de veinticuatro miembros (todos varones).
- ❖ El coro era de importancia capital.

CARACTERÍSTICAS

Los trajes de los actores eran una deformación de la realidad:

- con máscaras grotescas,
- cuerpo relleno con una especie de almohadillas, y
- un gran falo para los personajes masculinos.



El traje era acorde con la naturaleza tosca de la Comedia Antigua, en la que los chistes tenían mucho que ver con el sexo y se expresaban en un lenguaje sin tapujos, a menudo vulgar.

COMEDIA ANTIGUA

SIGLO V A.C.



• ARISTÓFANES

- **Comedia Antigua** designa las comedias representadas en Atenas en el siglo V a.C., cuando termina la Guerra del Peloponeso. Comedia política: denuncia situaciones serias de la polis ateniense de la época. Destacan Aristófanes, Cratino, y Eúpolis.

COMEDIA MEDIA

(403 hasta 323 a. C.).



EUBULO.

- ❖ Destaca la pérdida de importancia del papel del coro, la vestimenta almohadillada y el falo.
- ❖ La crítica política da paso a una crítica más general.
- ❖ Destacaron Alexis y Eubulo.

COMEDIA NUEVA

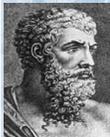
(323 – 263 A. C)



MENANDRO

- ❖ Los argumentos tratan lo cotidiano, lo intrascendente, amores, desamores, discusiones familiares, viajes etc.
- ❖ Es una comedia de enredo, en ella el coro ha perdido su papel hablado.
- ❖ Destacan Difilo, Filemón y Menandro.

COMEDIA ANTIGUA



- **Aristófanes** es el principal representante de la comedia antigua, él fue quién estableció rasgos básicos y universales, a saber:

- ❖ Polémica política.
- ❖ Alusión a personajes destacados.
- ❖ Argumento que narre un hecho noticioso.
- ❖ Conocimiento de la naturaleza humana.



ARISTÓFANES

Comediógrafo griego, autor de unas cuarenta obras críticas y satíricas. Se conservan once completas, que se caracterizan por la aguda observación de la realidad social y la fuerza caricaturesca, bajo las que se descubre una intención moralizante. Entre sus comedias destacan:

- ❖ La asamblea de mujeres (392).
- ❖ Lisístrata (411).
- ❖ Las avispas (422).
- ❖ Las aves (414).
- ❖ Las ranas (405).
- ❖ Las nubes (423.)
- ❖ Los caballeros (424).



2. Resolución de dudas sobre el vocabulario de la presentación (5 minutos)

El docente pedirá al grupo externar sus dudas a cerca de la presentación de la comedia antigua y las aclarará. Después, solicitará al grupo que la lectura de *Lisístrata* que se hará en casa concluya antes de la fecha estimada de análisis. De hecho, escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha.

Aristófanes. *Las once comedias*. Porrúa, México, 2004.
Fecha: dd/mm

3. Organización de equipos de trabajo (5 minutos)

El profesor solicitará al grupo que formen libremente equipos de cuatro o cinco alumnos a su elección.

4. Asignación de roles y responsabilidades del equipo (5 minutos)

La asignación de roles (líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo) volverá a ser de forma voluntaria como la planeación anterior (*Los Persas*).

5. Repartición del material (3 minutos)

El docente repartirá a los equipos una caja cerrada que contiene tres sobres, cada uno tiene en el centro un dibujo específico:

a) El escenario (problema): “Una protesta más”. 

b) La letra de la canción: “El soldado desconocido”. 

c) Imágenes relacionadas con el tema de *Lisístrata*. 

6. Primera lectura del escenario: “Una protesta más” (10 minutos)

El docente pedirá a los alumnos que saquen de la caja el sobre que tiene el

siguiente dibujo:  y leerá en voz alta su contenido. Asimismo, indicará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades.

UNA PROTESTA MÁS

Minerva es una periodista aproximadamente de treinta y cinco años, trabaja para un periódico local de Coahuila en la sección de economía, mientras analizaba los diferentes créditos bancarios, el sonar constante del teléfono la trajo al presente. Dejó de trabajar y contestó. En la línea se escuchó una voz conocida para ella, era su amiga de la infancia: Deyanira. Minerva le preguntó del motivo de la llamada, ella le comentó que su esposo Héctor acababa de regresar de Estados Unidos por lo que piensa realizarle una comida de bienvenida este fin semana, conforme pasaban los minutos, su tono de voz se apagaba. Deyanira no podía contenerse más, y le dijo que Héctor tenía severos daños psicológicos, porque no dejaba de relatar las consecuencias de las batallas bélicas de ese país contra Irán como las imágenes en su mente de millones de soldados discapacitados, tullidos, ciegos o con lesiones cerebrales, así como de los rostros de los niños huérfanos por la muerte sus familiares. Cada vez que Héctor comentaba algo nuevo sobre sus peripecias, pensaba en las mujeres que como ella compartían ese mismo sentimiento, sin ninguna solución real al conflicto.

Minerva al escucharla detenidamente, recordó que en nuestro país no se ha vivido algo así desde la Guerra Cristera, pero estaba consciente al igual que Deyanira que existen miles de familias mexicanas que sufren dichos estragos con sus hijos que entran en la milicia norteamericana.

A pesar de que Minerva publica en una sección diferente, está dispuesta a ayudar a su amiga Deyanira y a las familias devastadas, pero necesita que tú y tu equipo redacten una carta donde presenten propuestas para solucionar el problema y se la envíes a su correo electrónico: minerva@periocoahuila.com

7. Indagación de conocimientos previos (10 minutos)

El docente explorará los conocimientos previos de los alumnos a través de las siguientes preguntas y cada equipo deberá redactar sus respuestas en una hoja blanca.

- a) ¿Qué es la guerra?
- b) ¿Qué es la paz?

8. Exposición de respuestas (15 minutos)

Cada equipo presentará sus respuestas al grupo, sólo el secretario del equipo las expondrá. La mecánica de esta actividad será la siguiente: todos los equipos expondrán la primera pregunta, al finalizar la ronda el docente realizará observaciones; después, iniciará la segunda ronda de exposiciones con la segunda pregunta.

DESARROLLO DE LISÍTRATA

9. Lectura de la primera pista (10 minutos)

Cada equipo abrirá el sobre:  que contiene una hoja de color con la letra de la canción: "The unknown soldier/El soldado desconocido", del grupo The Doors. El profesor reproducirá la canción que refiere en cierta forma el tema a tratar: guerra & paz.

| <i>THE UNKNOWN SOLDIER</i> | <i>EL SOLDADO DESCONOCIDO</i> |
|--|---|
| Wait until the war is over And we're both a little older The unknown soldier | Espera hasta que termine la guerra Y seremos ambos un poco más viejos El soldado desconocido |
| Breakfast where the news is read Television children fed Unborn living, living, dead Bullet strikes the helmet's head | Desayuno donde las noticias son leídas Televisión donde los niños son alimentados Los no nacidos viviendo, muerte viviente Balas golpean las cabezas con cascos |

| | |
|---|---|
| And it's all over For the unknown soldier It's all over For the unknown soldier | Y todo terminó Para el soldado desconocido Todo terminó Para el soldado desconocido |
| Hut Hut ho hee up... Comp'nee Halt Preeee-zent! Arms! | Hut Hut ho hee up Compañía Alto Presenten ¡Armas! |
| Make a grave for the unknown soldier Nestled in your hollow shoulder The unknown soldier | Hacer una tumba para el soldado desconocido Anidada en el hueco de tu hombro El soldado desconocido |
| Breakfast where the news is read Television children fed Bullet strikes the helmet's head | Desayuno donde las noticias son leídas Televisión donde los niños son alimentados Balas golpean las cabezas con cascos |
| And, it's all over The war is over It's all over The war is over Well, all over, baby All over, baby Oh, over, yeah All over, baby Wooooo, hah-hah All over All over, baby Oh, woa-yeah All over All over Heeeeyyyy | Y, todo terminó La guerra terminó Todo terminó La guerra termino Bueno, todo acabó, nena Todo acabó, nena Oh, acabó, yeah Todo acabó, nena Wooooo, hah-hah Todo acabó Todo acabó, nena Oh, woa-yeah Todo acabó Todo acabó Heeeeyyyy |

Al finalizar la reproducción, el docente solicitará a los equipos una reflexión sobre el tema de la canción por escrito.

10. Reflexión sobre la actividad (10 minutos)

El docente elegirá a cuatro abogados del diablo para externar de forma general las opiniones del equipo acerca de la canción.

11. Lectura de la segunda pista (15 minutos)

Cada equipo abrirá el sobre:  que contiene cuatro imágenes numeradas relacionadas con el tema de la guerra y la paz.

El docente solicitará a los alumnos la observación de las imágenes para realizar una interpretación de cada una por escrito.

1



3



2



4



12. Exposición de equipos (15 minutos)

La revisión de la actividad será igual a la que se propuso en la primera actividad, es decir, el abogado del diablo de cada equipo expondrá las observaciones de la primera imagen y después seguirán con las demás imágenes con base en la numeración. Con esta actividad termina la primera sesión, sin antes recordarle al grupo la lectura de *Lisístrata* para la próxima clase.

SESIÓN 2. DESARROLLO DE LISISTRATA (50 minutos)

1. Relación de pistas: la canción y las imágenes (15 minutos)

El docente pedirá a los equipos que averigüen si existe una relación entre la canción: “El soldado desconocido” y las imágenes, con base en las preguntas siguientes:

- ¿De qué habla la canción?
- ¿Cuál es el tema de la canción?
- ¿A qué se refiere las imágenes?
- ¿Consideran que se relacionan las imágenes con la canción? ¿Por qué?
- ¿Cuál sería la relación?

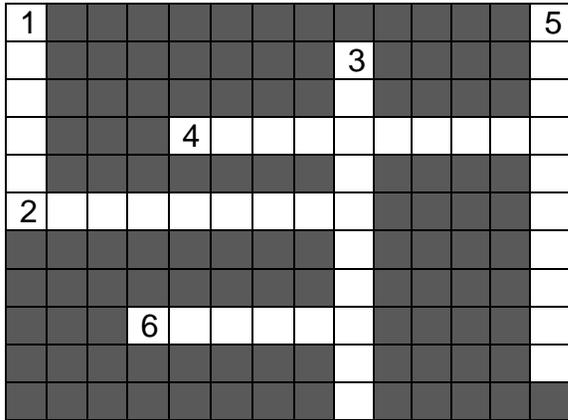
2. Discusión de equipos (10 minutos)

Al finalizar la discusión por equipos, cada uno de ellos exhibirá al grupo la relación que encontró de las pistas anteriores.

3. Comprobación de la lectura individual de *Lisístrata* (10 minutos)

Para verificar que los alumnos realizaron la lectura de *Lisístrata* requerida desde el primer día de clase, se les aplicará de manera individual el siguiente crucigrama referente a la obra.

Instrucciones: Ahora que ya leíste *Lisístrata* de Aristófanes podrás poner a prueba tu capacidad lectora. Lee con atención las claves y escribe la palabra correspondiente en las casillas.



VERTICALES

- 1. Interrupción colectiva de actividades por parte de las mujeres como forma de protesta.
- 3. Mujer protagonista de la obra.
- 5. Conflicto militar de la Antigua Grecia que se manifiesta en la obra.

HORIZONTALES

- 2. Lugar donde se encuentra el dinero de la ciudad.
- 4. Personaje que decide desalojar a la fuerza del lugar a las mujeres de la ciudad.

6. Problema grave y universal que presenta la obra.

4. Revisión del crucigrama. (15 minutos)

El docente solicitará la participación de los estudiantes para corroborar el crucigrama. Las respuestas son las siguientes:



VERTICALES

- 1. Interrupción colectiva de actividades por parte de las mujeres como forma de protesta. HUELGA
- 3. Mujer protagonista de la obra. LISISTRATA.
- 5. Conflicto militar de la Antigua Grecia que se manifiesta en la obra. PELEPONESO

HORIZONTALES

- 2. Lugar donde se encuentra el dinero de la ciudad. ACROPOLIS
- 4. Personaje que decide desalojar a la fuerza del lugar a las mujeres de la ciudad. MAGISTRADO
- 6. Problema grave y universal que presente la obra. GUERRA.

SESIÓN 3. DESARROLLO DE LISÍSTRATA (1 hora/50 minutos)

1. Segunda lectura del escenario: “Una protesta más” (10 minutos)

Tras haber realizado un sondeo sobre la lectura de Lisístrata, así como las pistas que se han ido cubriendo a largo de la sesión anterior se les pedirá a los alumnos por equipos volver a leer el contenido del sobre:  .

2. Resolución del escenario: “Una protesta más” (50 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario

El docente preguntará al grupo si tienen dudas del vocabulario y las aclarará en el momento.

b) Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario: “Una protesta más”.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) Revisión del cuadro.

El docente supervisará por equipos el cuadro para que identifique el problema real.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|--|---------------------------------|
| <p>Minerva es periodista independiente de Coahuila. Deyanira, amiga de Minerva, le dijo que su marido tenía daños psicológicos. Deyanira relata las vivencias de su esposo: Héctor. Minerva recuerda que nuestro país no ha tenido una guerra como la de Irán, pero no le es ajena. Minerva sabe que miles de familias mexicanas sufren las consecuencias de la guerra por los hijos</p> | <p>La solución a la guerra.</p> |

| | |
|---|--|
| que ingresan a la milicia estadounidense. Minerva quiere dar una solución a la guerra. | |
|---|--|

d) *Planteamiento del problema.*

Para delimitar el problema, el docente pedirá por equipo un recuento de las pistas:

- La canción: “El soldado desconocido”.
- Las cuatro imágenes sobre el tema de la guerra.
-

Asimismo, realizará algunas preguntas que guiarán al equipo a saber el problema real de *Lisístrata*: sugiere terminar con la guerra.

¿Cuál es el sentido de las imágenes?

¿Qué tipo de guerra presentan las imágenes?

¿Qué sugiere la canción?

3. Relación de la comedia *Lisístrata* con el escenario “Una protesta más”.

El docente a través de preguntas guiará a los equipos a establecer la relación de *Lisístrata* con el escenario “Una protesta más”.

¿Podemos vincular el escenario con el relato de *Lisístrata*?

¿Cuál es la problemática en *Lisístrata*?

¿Cuál es la solución al problema que da *Lisístrata*?

¿Es viable la solución actualmente? Si/No ¿por qué?

Éstas son algunas de las preguntas que el docente puede analizar con los alumnos, pero surgirán otras conforme la participación de los alumnos.

4. Reflexión sobre la comedia *Lisístrata*.

Después de vincular el escenario “Una protesta más” con la obra de *Lisístrata*, cada equipo realizará una breve reflexión sobre el tema de la comedia.

CIERRE DE LISÍSTRATA

5. Discusión por equipos (25 minutos)

Los equipos realizarán la actividad del escenario “Una protesta más”, es decir, deberán elaborar una carta que presente las posibles soluciones al problema del escenario: la guerra. La carta debe tener los siguientes elementos:

- Lugar y fecha.
- Destinatario: periodista llamada Minerva.
- Texto: una propuesta para solucionar la guerra.
- Despedida.
- Firma. Nombre de los integrantes del equipo.
-

b) Estructura:

- Introducción: explicar brevemente el motivo de la carta.
- Desarrollo: presentar la propuesta de forma clara y precisa.
- Conclusión: resumir el asunto.

6. Exposición de equipos (25 minutos)

Los equipos expondrán su carta. La exposición será de máximo de cinco minutos; a final entregarán al docente su carta. Con ello, se termina la planeación de la comedia *Lisístrata*.

4.5.7. Presentación del escenario de *El pavo real y la diosa Juno* de Esopo

El pavo real y la diosa Juno forma parte de las fábulas de Esopo. Éste fue un famoso escritor de [fábulas](#) que vivió alrededor del 600 A.c. En Europa es considerado el padre de la fábula.

Las fábulas de Esopo son breves historias con moraleja sus personajes son animales que actúan como los humanos, donde la envidia, la desconfianza y el mal se describen de una manera cercana. De hecho, constituyen un veraz testimonio de los principios morales del pueblo griego de la época.

La enseñanza de *El pavo real y la diosa Juno* se llevará a cabo en tres sesiones: dos sesiones de una hora y cincuenta minutos (1hr:50min) y una de cincuenta minutos (50min).

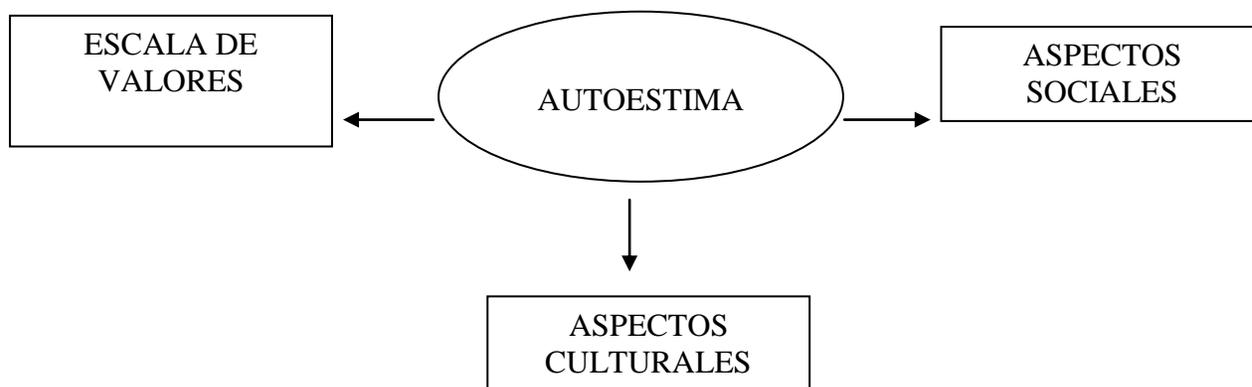
El plan de clase para la enseñanza de *El pavo real y la diosa Juno* tiene los siguientes propósitos:

- Que el alumno conozca la enseñanza de la fábula “El pavo real y la diosa Juno” de Esopo.
- Que el alumno reconozca el problema que es básicamente: la baja autoestima (inconformidad con lo que se tiene).
- Que el alumno, mediante el intercambio de ideas con sus compañeros de equipo, llegue a proponer temas acerca del problema.
- Que el alumno realice un texto acerca del problema (baja autoestima).

Cabe destacar que uno de los instrumentos utilizados para puntualizar tanto los propósitos como la planeación en general de *El pavo real y la diosa Juno* con el ABP fue a través de un mapa conceptual.

ASPECTOS
PSICOLÓGICOS





Los recursos didácticos para la realización de la clase ABP de *El pavo real y la diosa Juno* son los siguientes:

1. Libro: Esopo. *Fábulas de Esopo*. Porrúa, México, 2005.
2. Carpetas tamaño carta.
3. Copias del escenario: "Ser o No Ser".
4. Cartel: "Día internacional de la mujer".
5. Copias del reportaje periodístico: "La adicción por la delgadez".
6. Figuras geométricas de papel (cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo, hexágono).
7. Hojas blancas o recicladas.
8. Pizarrón.
9. Gis y/o plumón.
10. Vitrolero.
11. Televisión y Dvd.
12. Película: "Las mujeres verdaderas tienen curvas".

Título Original: Las mujeres verdaderas tienen curvas.

Año de Producción: 2002.

Duración: 90 MIN.

Director: Patricia Cardoso.

Con: America Ferrera, Lupe Ontiveros, Ingrid Oliu, George López, Brian Sites, Soledad St. Hilaire, Lourdes Pérez, Jorge Cervera Jr.

Producción: HBO Independent Productions – Lavoo Productions.

Categoría: Comedia/Drama.

Idioma: Español.

A continuación se describe el plan de clase ABP para la enseñanza del *El pavo real y la diosa Juno* de Esopo.

SESIÓN 1. APERTURA DE EL PAVO REAL Y LA DIOSA JUNO (1 hora / 50 minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (10min)

El profesor solicitará la formación de equipos de cuatro o cinco alumnos. En la planeación anterior (Lisístrata), los equipos se conformaron de forma libre, ahora los alumnos tomarán de un vitrolero la figura geométrica (cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo, hexágono) que más les agrade; y se reunirán con aquellos alumnos que seleccionaron esa figura. El número de figuras (cuatro o cinco) va a depender del número de equipos por grupo.

2. Asignación de roles (5 minutos)

Establecidos los equipos, cada uno de sus integrantes adquirirá de forma voluntaria una función: líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo. Sin embargo, el docente puede llegar a asignarlos si los equipos no están trabajando.

3. Repartición del material (5 minutos)

El profesor repartirá el material de trabajo para esta fábula. En este caso, entregará una carpeta por equipo con lo siguiente:

- a) El escenario a trabajar: “Ser o no Ser”.
- b) Cartel: “Día internacional de la mujer”.
- c) Reportaje periodístico: “La adicción por la delgadez”.

Asimismo, el profesor pedirá que consigan la fábula de *El pavo real y la diosa Juno* de Esopo para la tercera sesión; asimismo, escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

| |
|--|
| Esopo. <i>Fábulas de Esopo</i> . Porrúa, México, 2005. p.41. Fecha: dd/mm |
|--|

4. Primera lectura del escenario (10 minutos) El docente leerá en voz alta el contenido del escenario “Ser o no Ser”. Señalará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

5. Primera lectura del escenario (10 minutos)

El docente leerá en voz alta el contenido del escenario “Ser o no Ser”. Señalará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

6. Indagación de conocimientos previos (10 minutos)

SER O NO SER

Verónica es una simpática estudiante de cuarto año de preparatoria, con sus amigas comparte la ilusión de tener por fin a su primer novio, pero no ha logrado despertar los sentimientos de un chico, hasta que en una kermés escolar conoce a un chico guapo llamado Calixto.

Calixto se siente extrañamente atraído por Verónica. Siempre que habla con sus compañeros sobre ella sólo recibe burlas de el sobrepeso de Verónica por lo que decidió intentar un noviazgo con Berenice, una chica superficial de la prepa.

Verónica afligida y desesperada por esa situación trata de cambiar su aspecto para conseguir que alguien le haga caso; sin embargo, no se atreve a pedir ayuda a nadie. Un día Verónica y sus amigas encontraron en las ventanillas de servicios escolares un cartel que decía: “Participa con nosotros en el Día Internacional de la Mujer este 8 de marzo en el Auditorio Sor Juana Inés de la Cruz de la Preparatoria”.

Sus amigas consideran que es una buena oportunidad para ayudarla a ser la misma chica simpática que antes era. No obstante, no saben que temas puedan desarrollar en las mesas redondas del evento. ¿Podrán tú junto con tu equipo proponer y realizar los temas que ayuden a Verónica?

Antes de iniciar con la temática, el docente explorará los conocimientos previos de los alumnos para ello solicitará por escrito que cada integrante del equipo se describa física e intelectualmente.

7. Revisión de la actividad (20 minutos)

El docente elegirá al líder y al vigilante del tiempo de cada equipo para describirse. Cabe señalar que la participación del alumnado deberá ser respetuosa.

DESARROLLO DE EL PAVO REAL Y LA DIOSA JUNO

1. Lectura de la primera pista (35 minutos)

El profesor pedirá que el vocero de cada equipo lea el reportaje: “La adicción por la delgadez” incluido en la carpeta y solicitará por escrito un resumen sobre el reportaje, el cual lo escribirá el secretario del equipo.



La adicción por la *delgadez*

Concepción Salcedo Meza

La anorexia *nervosa* y la bulimia son enfermedades devastadoras que han cobrado una dimensión inusitada entre los jóvenes de todo el mundo y de todas las clases sociales, pero atrapan y golpean con mayor fuerza a las mujeres.

"YO TENÍA ANOREXIA y creo que después bulimia. Quería a fuerza tener un cuerpo como el de las modelos que pintan a la gente muy guapa. Pero creo que me obsesioné. Primero hice dietas y después me negaba a hacerlas, entonces empecé a comer muchísimo y a vomitar. Tenía pavor a engordar. Cuando me sentí muy mal fui a ver a un psicólogo para que me quitara esa obsesión. No fue fácil". Este testimonio refleja la influencia que tiene el modelo de la delgadez entre las jóvenes, pero también evidencia que Erika quien nos relató esta experiencia tenía un problema psicológico que la llevó a esa conducta.



Según datos médicos, de diez enfermos de anorexia o bulimia nueve son mujeres de entre los 15 y los 26 años de edad, obsesivas, dependientes, obedientes y que pertenecen a familias rígidas, estrictas y poco tolerantes a los cambios. Pero los hombres también tienen su historia.

"Yo fui bulímico narra Ezequiel, de 19 años. Formaba parte del 5% de los bulímicos del sexo masculino, ya que el 95% restante son mujeres. Comencé haciendo una dieta bajo control médico porque estaba excedido de peso, pero pronto y sin darme cuenta caí en la bulimia. Comencé a dejar de comer y aunque adelgazaba, seguía viéndome gordo en el espejo. Empecé a provocarme vómitos, cada vez que me daba un ataque de hambre y me comía todo. Luego incorporé los laxantes. Tomaba ocho o diez por día. Esto produce gran irritación, tanto en los intestinos, como en la faringe, lo cual puede ser causa de úlceras y cáncer. Seguí así por un año y varios meses. De 85 kilos había bajado a 50, pero yo me miraba al espejo y me veía de 100. No podía sentarme en una silla de madera sin que me salieran moretones; tampoco apoyar los codos en la mesa. Sentía terribles dolores abdominales por causa de los laxantes y sólo quería estar dormido".

Este testimonio refleja el infierno que viven los jóvenes que padecen bulimia. Existen informes que evidencian que ya desde el siglo XIX había personas que se provocaban el vómito, después de comer en forma excesiva. En 1940 este trastorno se consideró un síndrome y en 1980 la Sociedad Americana de Psiquiatría incluyó a la bulimia en el manual de psiquiatría como una enfermedad diferente a la anorexia.

Ambos trastornos vienen desde la Antigüedad, pero es ahora cuando se

les ha estudiado, tipificado y definido. Se sabe que son producto de múltiples factores, que pueden incluir trastornos emocionales y de la personalidad, así como presiones familiares, una posible sensibilidad genética o biológica y el vivir en una sociedad en la cual hay oferta promisorio de comida y una obsesión por la delgadez. Esta idea de la estética transmite a los jóvenes sistemas de valores que se basan en el "buen look" y el problema es que puede derivar en una adicción por la delgadez del cuerpo y producir enfermedades. Ciertamente es que esta estética, esta moda, es sólo un disparador que afecta negativamente a algunos jóvenes con problemas familiares y con desajustes de personalidad.

El pavor a engordar

El término *anorexia nervosa* proviene del latín y quiere decir sin apetito, y el adjetivo *nervosa* expresa su origen psicológico. Sin embargo, no es cierto que los jóvenes anoréxicos no sientan hambre, al contrario, la reprimen por el pavor que tienen a la obesidad. Estos jóvenes rechazan en forma contundente el mantener un peso corporal por encima de los valores mínimos aceptables para una determinada edad y talla. "El miedo que experimentan hacia la obesidad los lleva hasta la inanición y a la pérdida progresiva de peso. Y lo más grave es que no tienen conciencia de su enfermedad", señala la nutrióloga Marcela Palma, del Instituto Nacional de la Nutrición Salvador Zubirán (INN). Los anoréxicos llegan a perder por lo menos el 15% de su peso corporal y, en casos extremos, hasta el 60%, lo que puede ocasionar la muerte. El trastorno tiene diversas caras y, según Marcela Palma, puede clasificarse en etapas primaria y secundaria.



Las múltiples caras de la anorexia

En la etapa primaria sólo se tiene un miedo intenso a subir de peso y ésta se caracteriza por dos tipos de padecimientos: la *anorexia nervosa* restrictiva y la bulimarexia. En la primera, se utiliza el ayuno y la disminución exagerada de la ingestión de alimentos para controlar el peso sin utilizar el vómito o los laxantes como métodos de control. En la bulimarexia se combinan periodos de ayuno con periodos de ingestión compulsiva y después se provoca el vómito, y se aplican purgas y enemas para controlar el peso.

En la etapa secundaria, la *anorexia nervosa* es consecuencia de alguna enfermedad psiquiátrica como la esquizofrenia o la depresión; en esos

casos, la anorexia se debe a una interpretación falsa de la alimentación y no a la búsqueda de pérdida de peso. Por lo que respecta a la cantidad de casos de anorexia, se da más en los países sajones que en las sociedades orientales. En Latinoamérica, y específicamente en México, los estudios estadísticos y epidemiológicos son muy pocos; carecemos de la información suficiente sobre la incidencia de los trastornos de la conducta alimentaria, aunque en la actualidad diversos grupos investigan este fenómeno.

El infierno de la bulimia

La palabra bulimia proviene del griego y significa "hambre de buey". Generalmente se presenta entre los 18 y 28 años de edad. Al igual que en la anorexia, el 95% de los pacientes bulímicos son mujeres.

Según Marcela Palma, "este trastorno se caracteriza por la ingestión rápida de gran cantidad de alimentos; la culpabilidad provocada por el abuso al comer y la autoinducción al vómito; la utilización en forma indiscriminada de laxantes y diuréticos y el ejercicio excesivo, debido a que estos jóvenes tienen pavor a subir de peso. También es característico que durante mucho tiempo ellos nieguen estas conductas".

Según datos del INN, en muchos países la frecuencia de la bulimia es mayor que la de la anorexia *nervosa*, pero en México tampoco se tienen cifras sobre la incidencia de este trastorno, debido a que, aun cuando se han aplicado cuestionarios entre la población de riesgo, se esconden los síntomas.

Enfermedades complejas, tratamiento integral

Los jóvenes que padecen anorexia o bulimia requieren de un tratamiento integral en el que debe participar un equipo de especialistas como nutriólogos, psicoanalistas y médicos o endocrinólogos, además de la familia. La participación de ésta es fundamental, ya que los aspectos familiares son muchas veces la causa de estos trastornos. Si algún joven sospecha que puede padecer este tipo de problemas, debe recurrir a alguna instancia de salud pública o privada y evitar a tiempo el infierno dantesco que hacen vivir la anorexia *nervosa* y la bulimia.

Concepción **Salcedo** **Meza** es comunicóloga,
divulgadora de la ciencia y desde hace varios
años trabaja en TV UNAM.

La anorexia y la bulimia, ¿desafíos?

Entrevista con el Dr. Armando Barriguete Meléndez
"Los trastornos de la alimentación, sobre todo la anorexia y la bulimia, se presentan en la adolescencia como parte de la crisis del desarrollo, del

crecer, del descubrirse". Así explica este fenómeno el psicoanalista y psiquiatra Armando Barriguete Meléndez. Advierte que también es producido por múltiples factores: neurobiológicos, socioculturales, psicológicos y familiares. "Estos trastornos suceden dentro de una época de muchas crisis, de redefiniciones sociales y personales. Vivimos en un entorno donde al afecto, a la intimidad y a las relaciones no se les presta atención, los jóvenes inmersos en este entorno encuentran problemas para redefinir su identidad y para poder describir, conocer e identificar sus emociones".

El especialista afirma que "La crisis del crecer de la adolescente va ligada a los cambios del cuerpo. Su cuerpo evoca que llega una nueva etapa; que tiene nuevos deseos e inquietudes; que tiene gran susto por crecer y desarrollarse y el pavor a aumentar en medidas y peso la lleva a intentar detener su desarrollo mediante estas conductas alimentarias".

"Algunos jóvenes no asumen estos cambios — asevera — debido a que implican una manera de ser vistos y de ver; una manera de relacionarse con sus padres, de redefinir los interjuegos de poder frente a ellos. El cuerpo escuálido de los anoréxicos, que no evoca formas ni movimientos, va relacionado con el deseo de no manifestar lo que sienten. La esbeltez representa — aclara — un desafío, un desacato a lo voluptuoso, al deseo. Las jóvenes se autocastigan dejando de comer y dejando de expresar sus emociones y sentimientos, que no es otra cosa que dejar de ser ellas mismas".

Señala, además, que estos trastornos afectan entre el 1% y el 5% de la población universitaria en los países desarrollados y que de esta cifra 95% son mujeres. ¿Por qué? Armando Barriguete responde: "Durante mucho tiempo creímos saber lo que era lo *femenino* a partir de la descripción del hombre. Desde hace unos 50 años la mujer se ha dado a la tarea de reflexionar y escribir sobre sí misma. Se está descubriendo. Esto ha generado la idea de que lo que se creía que era la *mujer no lo es*, pero tampoco lo que se creía que *era el hombre*; son identidades que se están redefiniendo de manera mutua y crítica. Sin duda, el *ser mujer* tiene un rasgo extra de crisis por la desigualdad social que existe con respecto al hombre".

Respecto a los factores familiares, el especialista subraya que "es en el contexto familiar donde cohabitan tanto la crisis de pareja de los padres, como la crisis del adolescente. Desafortunadamente, no siempre son manejadas en forma adecuada y las niñas con anorexia o bulimia no han podido aceptar los cambios producidos en su familia", señala.

El especialista en trastornos de la alimentación nos da su opinión acerca de la influencia que ejercen los nuevos modelos femeninos promovidos por la cultura de masas y la moda: "La moda por sí misma no propicia el trastorno, pero se suma a las dificultades que lo facilitan; las verdaderas causas surgen de la compleja naturaleza humana", concluye.

El doctor **Armando Barriguete Meléndez** es psiquiatra, psicoanalista e investigador en la Clínica de los Trastornos de la Conducta Alimentaria, en el Instituto Nacional de Nutrición.

2. Revisión de la actividad (15 minutos)

Los equipos conformados desde el inicio de la secuencia expondrán su resumen, el alumno asignado para ello será el vocero del equipo.

SESIÓN 2 DESARROLLO DE *EL PAVO REAL Y LA DIOSA JUNO* (50 minutos)

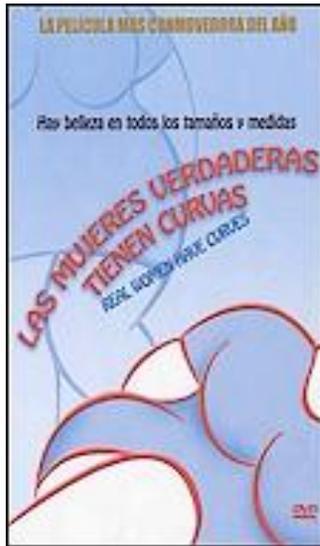
1. Guión de la película (5 minutos)

El profesor proyectará la película: “Las mujeres verdaderas tienen curvas” y pedirá a los equipos que en una hoja blanca describan lo siguiente:

- a) Características personales de la protagonista. En este caso es Ana, una joven latina de 18 años.
- b) ¿Cuál es el tema de la película? La baja autoestima.

2. Proyección de la película (40 minutos)

El docente presentará un fragmento que muestra la baja autoestima de una adolescente llamada Ana. Al finalizar la proyección, les solicitará para la próxima clase traer el libro de las fábulas de Esopo.



SINOPSIS

Ana es una chica latina, gordita, de 18 años, con un brillante futuro por delante. Está a punto de obtener su certificado de bachillerato y es la única de la familia que puede darse el lujo de pensar en ir a la Universidad.

Es la primera de la familia que puede atreverse a soñar con ir a la Universidad: pero cuando se acumula la tarea en el taller de confección donde trabaja su hermana mayor Estela, Ana se pone a trabajar de mala gana para completar un pedido de vestidos.

Ana está indignada por la cantidad de esfuerzo que supone la confección de trajes elegantes para mujeres con vidas tan distintas a las suyas, trajes en los que, como sus sueños, nunca encajará.

A medida que pasan las horas en el taller, Ana empieza a darse cuenta de lo duro que trabaja su hermana y lo buena que es en lo suyo.

También comienza a enseñar a las mujeres del taller cómo amar cada una de las curvas de su cuerpo y apreciar todo lo que las hace diferentes del resto del mundo.

Una vez acabado el último traje del pedido, Ana estará lista para saber qué es lo que le depara el futuro.

SESIÓN 3 DESARROLLO DE EL PAVO REAL Y LA DIOSA JUNO (1 hora / 50 minutos)

1. Discusión de equipos (10 minutos)

Los equipos discutirán las características personales de la protagonista: Ana, así como el tema de la película: la baja autoestima; en esta caso, de la hermana de Ana y sus compañeras.

2. Exposición de equipos (10 minutos)

El secretario de cada equipo pasará al pizarrón a escribir las características de la protagonista (Ana) y el tema. Después, el profesor revisará las ideas de cada equipo y detectará el argumento de la película.

3. Relación de pistas: reportaje y la película (10 minutos)

Los equipos relacionarán el reportaje “La adicción por la delgadez” con la película: “Las mujeres verdaderas tienen curvas” con las siguientes preguntas:

- ¿A quién va dirigido el reportaje? ¿por qué?
- ¿Qué problemas enfrenta Estela (hermana de Ana)?
- ¿Qué hace Ana para ayudar a su hermana?
- ¿Tiene sentido el título de la película?

4. Lectura de la fábula: “El pavo real y la diosa Juno” (5 minutos)

El profesor leerá en voz alta la fábula *El pavo real y la diosa Juno*, mientras los alumnos la siguen en silencio. En este caso, se realizará la lectura completa del texto en el salón porque la fábula es breve y concisa, no como las tragedias griegas que requieren de más tiempo para ser leídas en casa.

5. Segunda lectura del escenario: “Ser o no ser” (5 minutos)

Tras la lectura de la fábula, se les pedirá a los alumnos volver a leer el escenario: “Ser o No Ser”.

6. Resolución del escenario: “Ser o no ser” (40 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.

El docente preguntará al grupo si tiene dudas sobre el vocabulario del escenario; en caso de palabras desconocidas, el docente las explicará, antes de pasar a la siguiente actividad.

b) *Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.*

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro de datos que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario “Ser o No ser.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) *Revisión del cuadro.*

El docente llenará el cuadro de acuerdo con las ideas que proporcionen los equipos.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|--|--|
| <p>Verónica es simpática.</p> <p>Verónica estudia la preparatoria (cuarto año).</p> <p>Verónica conoce a Calixto (chico guapo) en una kermés.</p> <p>A Calixto le gusta Verónica.</p> <p>Los amigos de Calixto se burlan de Verónica por su sobrepeso.</p> <p>Calixto decide tener novia: Berenice (chica superficial).</p> <p>Verónica está afligida por ese noviazgo.</p> <p>Verónica quiere cambiar su aspecto, pero no se atreve a pedir ayuda.</p> <p>Verónica y sus amigas quieren participar en las mesas redondas en el Día Internacional de la Mujer.</p> | <p>Los temas para participar en la mesa redonda.</p> |

d) *Planteamiento del problema.*

El docente pedirá por equipo un recuento de las pistas:

- Reportaje: “La adicción por la delgadez”.
- La película: “Las mujeres verdaderas tienen curvas”.

Asimismo, realizará algunas preguntas que guiarán a los equipos a identificar el problema real que presenta la fábula: la baja autoestima, es decir, la manera de cómo nos percibimos y valoramos.

¿Por qué las mujeres tienen miedo a engordar?

¿Por qué la anorexia y la bulimia se presentan más en las mujeres?

En el caso de la película ¿Cuál es el padecimiento de Estela?

7. Relación de la fábula “el pavo real y la diosa Juno” con el escenario “Ser o no Ser”

El docente realizará preguntas abiertas para vincular las pistas, el escenario y la fábula.

¿Cómo se percibe la hermana de Ana y sus amigas?

¿Qué hace Ana ante esa situación?

¿De qué se queja el pavo real?

¿Qué hace la diosa Juno ante la demanda del pavo real?

CIERRE DE EL PAVO REAL Y LA DIOSA JUNO (30 minutos)

8. Discusión de equipos (20 minutos)

El docente pedirá a los equipos que lean el cartel: “Día internacional de la mujer” y discutan sobre un posible tema a realizar para participar en las mesas redondas; después lo escribirán en el pizarrón y realizarán un bosquejo de su contenido por escrito.



9. Exposición de temas por equipos (10 minutos)

Como parte de la evaluación final, los abogados del diablo de los equipos expondrán de forma general su tema. Con ello se da por terminada la sesión.

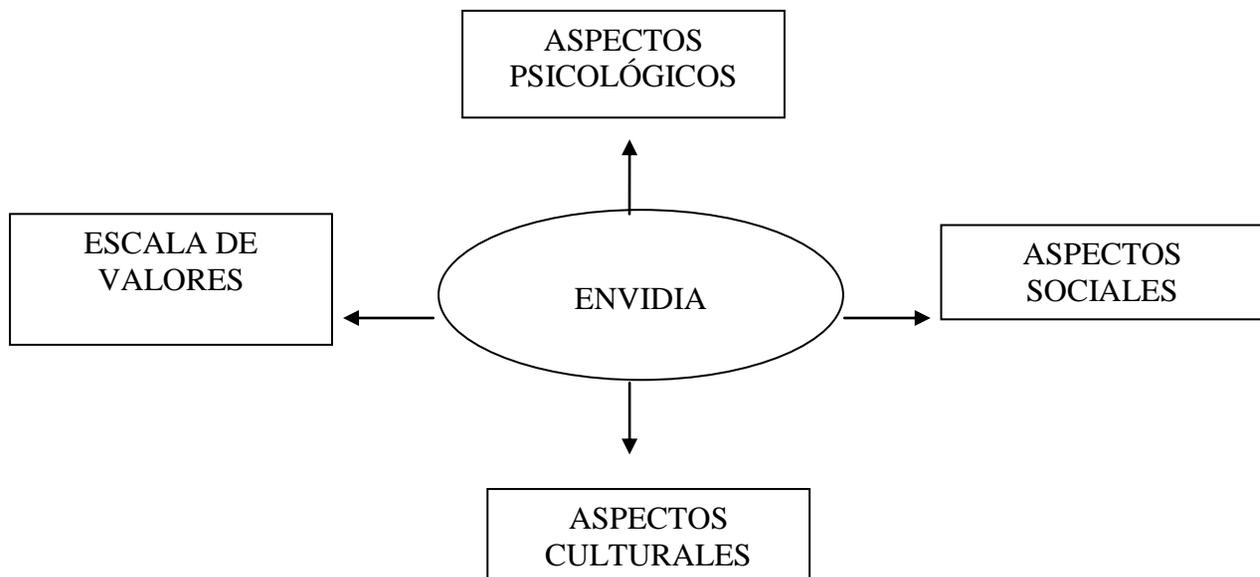
4.5.8. Presentación del escenario de *El envidioso y el avaro* de Esopo

El envidioso y el avaro forma parte de las fábulas de Esopo. La enseñanza de *El envidioso y el avaro* se llevará a cabo en tres sesiones; dos sesiones de cincuenta minutos (50min) y una de hora y cincuenta minutos (1hr:50min).

El plan de clase para la enseñanza de *El envidioso y el avaro* tiene los siguientes propósitos:

- Que el alumno lea la fábula “El envidioso y el avaro” de Esopo.
- Que el alumno identifique el tema de la fábula: la envidia en el trabajo.
- Que el alumno realice un texto argumentativo acerca del tema de la fábula.

Cabe destacar que uno de los instrumentos utilizados para puntualizar tanto los propósitos como la planeación en general de *El envidioso y el avaro* con el ABP fue a través de un mapa conceptual.



Los recursos didácticos para la realización de la clase ABP de *El envidioso y el avaro* son los siguientes:

1. Libro: Esopo. *Fábulas de Esopo*. Porrúa, México, 2005.
2. Sobres tamaño carta.
3. Copias del escenario: ¡A crear!
4. Copias del argumento de la novela “Abel Sánchez” de Miguel de Unamuno.
5. Figuras de animales (perro, gato, león, ave, jirafa).
6. Hojas blancas o recicladas.
7. Pizarrón.
8. Gis y/o plumón.
9. Vitrolero.
10. Televisión y Dvd.
11. Película: “La envidia mata”.

Ficha técnica:

Título Original: *Envy*.

Año de Producción: 2004.

Duración: 99 MIN.

Director: Barry Levinson.

Con: Ben Stiller, Jack Black, Rachel Weisz, Amy Poehler, Christopher Walken, Ariel Gade, Sam Lerner, Lily Jackson, Connor Matheus.

Producción: Estados Unidos.

Categoría: Comedia.

A continuación se describe el plan de clase ABP para la enseñanza del *El envidioso y el avaro* de Esopo.

SESIÓN 1. APERTURA DE EL ENVIDIOSO Y EL AVARO (50minutos)

1. Organización de equipos de trabajo (10 minutos)

El profesor solicitará la formación de equipos de cuatro o cinco alumnos según el número de alumnos por grupo. La conformación de equipos será similar al plan de

clase anterior, lo único que cambiará serán las figuras geométricas por animales (perro, gato, león, ave, jirafa). De igual forma se reunirán con aquellos alumnos que seleccionaron el mismo animal. El docente tomará en cuenta el número de alumnos que formarán los equipos para seleccionar cuatro o cinco figuras de animales.

2. Asignación de roles (5 minutos)

Establecidos los equipos, cada uno de sus integrantes adquirirá de forma voluntaria un rol: líder, secretario, reportero, abogado del diablo y vigilante del tiempo.

3. Repartición del material (5 minutos)

El profesor repartirá el material de trabajo y entregará un sobre tamaño carta cerrado por equipo que contiene:

- a) El escenario a trabajar: “¡A crear!”.
- b) Argumento de “Abel Sánchez”.

El docente pedirá que consigan la lectura de *El envidioso y el avaro* de Esopo para la tercera sesión; de hecho, escribirá en el pizarrón la ficha bibliográfica de la obra y la fecha estimada de análisis.

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Porrúa, México, 2005. p. 43.
Fecha: dd/mm.

4. Primera lectura del escenario: ¡A crear! (5 minutos)

El docente leerá en voz alta el escenario: “¡A crear!” y apuntará que a partir de esa lectura deberán poner atención a las actividades siguientes.

¡A CREAR!

Tienes un año trabajando en una de las agencias publicitarias más importantes del país, tu jefe es el director del Departamento de creatividad de la agencia y tú eres el creativo de la campaña de publicidad, te auxilian dos personas que tienen muchos años en la empresa. Uno de tus deberes es crear el eslogan o el mensaje del producto de acuerdo con los requerimientos del cliente y pasar tus ideas al departamento de arte para vincularlo con imágenes. Llevas tres semanas trabajando en el concepto del producto solicitado, tu jefe está satisfecho con el trabajo que has realizado para la agencia. Por ello eres el único que asistirá al diplomado de “Publicidad Creativa” para los mejores creativos del país.

Aunque todavía no dispones de la versión final te ha llamado la atención que el director de arte ya posee el eslogan del producto. La idea es muy parecida a la que tú creaste. Tus compañeros de trabajo te avisan que estás despedido por incumplimiento de trabajo. Al hablar con tu jefe te das cuenta que él no sabía de tal disposición ni mucho menos ha aprobado el slogan; así que te solicita que investigues quién o quiénes fueron los autores de esta mala jugada y descubras cuáles eran sus intenciones. Al final debes presentar un escrito dirigido al departamento de recursos humanos aclarando la situación para no ser despedido.

DESARROLLO DE EL ENVIDIOSO Y EL AVARO

5. Lectura de la primera pista (10 minutos)

El profesor pedirá que el vocero de cada equipo lea el argumento de Abel Sánchez incluido en el sobre, y solicitará que escriban un comentario sobre Abel Sánchez.

ABEL SÁNCHEZ

Joaquín Monegro escribe esta confesión para su hija, acariciando la esperanza de que ella o sus nietos la den a conocer al mundo, para que se conozca al héroe predestinado, que hizo de su vida una pasión angustiada, llena de negrura. Abel Sánchez y Joaquín Monegro se conocen desde su primera infancia, cuando sus nodrizas los unían para ponerse a platicar ellas.

Abel es el simpático que hace siempre reír a sus compañeros, en cambio Joaquín es el antipático, que, a pesar de ser más inteligente, queda siempre por debajo de los encantos de Abel. Abel se dedica a la pintura y Joaquín estudia la carrera de medicina, reuniéndose para discutir si el arte es ciencia o si la ciencia es arte. Pero Joaquín siempre mantiene en lo más profundo de su ser un odio que le sale de las entrañas para Abel, Joaquín se enamora apasionadamente de su prima Helena, ella lo rechaza desde el principio, Abel ofrece a Joaquín pintar un cuadro de Helena que tal vez pueda decidir su noviazgo o hasta su matrimonio. Pero como siempre, el favorecido es Abel, que se casa con ella. Joaquín lleno de dolor, se dedica a su profesión, refugiándose en Antonia, con quien se casa, Helena tiene un hijo, Abelín, y Joaquín le pide a Antonia que le dé un hijo también para ser tan hombre como Abel, naciendo al tiempo Joaquina, lo cual aumenta su odio, ya que es mujer.

Abel en ese tiempo expone un cuadro suyo de tema bíblico sobre el fratricidio de Abel y Caín, logrando grandes aplausos, así como una medalla de reconocimiento. Joaquín, para halagarlo, le organiza un banquete en el cual, como gran orador exalta el arte del cuadro de Abel, consolidando con esto más firmemente la fama del novel artista. Abel sale con una de sus modelos y Joaquín se dirige a la casa de Helena la cual no ha podido dejar de amar, declarándosele nuevamente, ésta, en forma altiva, tomando en brazos al hijo, lo arroja de su casa. Pasan los años, Abelín se convierte en médico y ayudante de Joaquín, éste arregla la boda de su hija con Abelín al que le toma un verdadero cariño de padre. Abel, casado con Joaquina, tiene dos hijos, un hombre y una mujer. Al niño le nombran Joaquín Sánchez Monegro, a la niña no se le menciona. Como Abel, el pintor, le toma gran cariño a éste, Joaquín se encela y discute acremente lanzándose al cuello de Abel, momento en el cual, le da un ataque de angina y muere, al tiempo fallece Joaquín, pidiendo perdón a toda su familia, incluyendo al pequeño Joaquín.

6. Revisión de la actividad (10 minutos)

Los equipos expondrán su comentario, el alumno asignado para ello será el vocero del equipo.

SESIÓN 2. DESARROLLO DE EL ENVIDIOSO Y EL AVARO (1 hora/ 50 minutos)

1. Guión de la película (5 minutos)

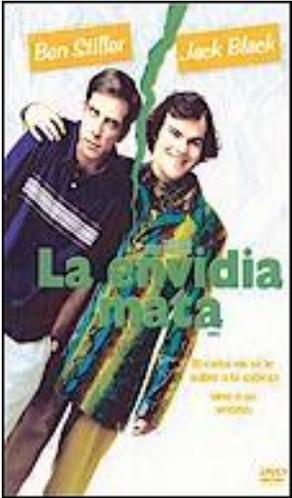
El profesor pedirá que los equipos describan en una hoja blanca lo siguiente con base en la película: “La envidia mata”.

a) Características personales de los protagonistas. En este caso es Tim y Nick.

b) ¿Cuál es el tema de la película? La envidia.

2. Proyección de la película (40 minutos)

El docente presentará un fragmento que expone el tema de la envidia entre dos amigos: Tim sobre Nick.

| SINOPSIS | |
|---|--|
|  | <p>Tim (Ben Stiller) y Nick (Jack Black) son dos mejores amigos, vecinos y compañeros de trabajo, cuya vida parece muy similar, cambia de repente cuando uno de sus inventos para hacerse rico rápidamente tiene éxito: el Vaporizer, un spray evapora en el aire las cacas de perro. Tim, que tuvo la oportunidad de aprovechar la idea de Nick y la desechó, sólo puede observar como la fortuna de Nick crece en proporciones igualmente desproporcionadas. El fuego de los celos y la envidia se convertirán en el mejor acompañante de Tim, cuya vida comienza a salirse totalmente de control.</p> |

3. Discusión de equipos (15 minutos)

Los equipos discutirán las características personales de la protagonista: Tim y Nick, así como el tema de la película: la envidia.

4. Exposición de equipos (15 minutos)

El secretario de cada equipo pasará al pizarrón a escribir las características de Tim Y Nick y el tema tratado en el filme.

5. Lectura de la fábula: “El envidioso y el avaro” (5 minutos)

El profesor realizará la lectura en voz alta de la fábula.

6. Segunda lectura del escenario: ¡A crear! (5 minutos)

Tras la lectura de la fábula, se les pedirá a los alumnos volver a leer el escenario: “¡A crear!”

7. Resolución del escenario: ¡A crear! (20 minutos)

El docente guiará a los alumnos para resolver el problema planteado con los siguientes pasos a seguir:

a) Externar dudas sobre el vocabulario del escenario.

El docente preguntará al grupo si tienen dudas sobre el vocabulario del escenario. Una de las palabras que el docente debe destacar es: eslogan, ya que es clave para comprender el problema.

Un **eslogan** o **lema publicitario** es una frase corta usada en parte para ayudar a establecer una imagen, identidad o posición para una marca o una organización, pero usada en mayor grado para incrementar la recordación. El eslogan se establece al repetir la frase en la publicidad y en otras comunicaciones públicas de una empresa, así como a través del personal de ventas y promociones de eventos. Se usan a menudo como encabezados o subtítulos en anuncios

impresos o como línea final a la conclusión de anuncios para radio y televisión.
(O'Guinn 2004: 428)

Asimismo se les explicará que en el ámbito de la literatura hay autores que elaboraron ciertos lemas publicitarios, tal es el caso del escritor colombiano Gabriel García Márquez con un eslogan que se hizo popular en los años sesenta "Yo, sin Kleenex, no puedo vivir". Sin embargo, hubo otros que no tuvieron tal suerte como el anuncio para la empresa fotográfica más grande del mundo: "ésta puede ser la última navidad de su vida. Perpetúe su imagen en la memoria de los suyos con la nueva Kodak Instamatic".

También al escritor mexicano Salvador Novo se le atribuye otro de los lemas célebres en los años cuarenta: "De los astros el sol... de los Habaneros Ripoll". De Fernando del Paso, en su época de publicista, es el lema de la conservera Del Fuerte, que se cantarían en todo México:

Estaban los tomatitos
Muy contentitos
Cuando llegó el verdugo
A hacerlos jugo:
"Que me importa la muerte
-dicen a coro-
Si muero con decoro
Con los productos Del Fuerte". (Ferrer 2002a: 111)

b) Conocer lo que se sabe y lo que no sabe del escenario.

El profesor dibujará en el pizarrón un cuadro de datos que deberán llenar los equipos en hojas blancas con base en la lectura del escenario "¡A crear!"

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---------------|------------------|
| | |

c) Revisión del cuadro.

El docente llenará el cuadro de acuerdo con las ideas que proporcionen los equipos.

| ¿Qué se sabe? | ¿Qué no se sabe? |
|---|---|
| <p>Tú (equipo) trabajas en una agencia publicitaria.</p> <p>Tú (equipo) eres el creativo de la campaña de publicidad.</p> <p>Tú debes crear un slogan y entregarlo al departamento de arte.</p> <p>Tu jefe esta satisfecho con tu trabajo.</p> <p>Asistirás a un diplomado de Publicidad Creativa.</p> <p>Todavía no tienes la versión final.</p> <p>El jefe posee el slogan del producto que es parecido al tuyo.</p> <p>Te despiden por incumplimiento de trabajo.</p> <p>Tu jefe no sabe nada del despido injustificado.</p> | <p>Quién hizo el slogan.</p> <p>Quién le entregó el slogan al jefe.</p> <p>Quién dio la orden de despido.</p> <p>Cuál fue la intención de dicha acción.</p> |

d) Planteamiento del problema. (20 minutos)

El docente pedirá al grupo un recuento de las pistas ofrecidas desde el inicio de la planeación:

- Argumento de “Abel Sánchez”.
- La película: “La envidia mata”.

El docente realizará algunas preguntas que guiarán a los equipos a identificar el problema que presenta la fábula: la envidia.

¿Qué sentimiento tenía Tim al saber que Nick era millonario?

¿En qué forma demostró ese sentimiento?

¿Nick se dio cuenta de ello?, ¿cómo lo resuelve?

¿Qué características tiene Joaquín (novela)?

¿El sentimiento de Joaquín (novela) es parecido al de Tim (película)?, ¿por qué?

Al finalizar la actividad, les solicitará para la próxima clase traer el libro de las fábulas de Esopo.

SESIÓN 3. CIERRE DE EL ENVIDIOSO Y EL AVARO (50 minutos)

1. Relación de la fábula “El envidioso y el avaro” con el escenario ¡A crear! (20 minutos)

El profesor realizará las siguientes preguntas para vincular la fábula con el escenario.

¿Qué querían el envidioso y el avaro?

¿A quién se lo pidieron?

¿De qué forma se les concedería?

¿Alguien salió beneficiado?, ¿quién?

En tu caso, ¿quién podría boicotear tu trabajo?

¿Cuál sería la intención de ello?

¿Por qué lo haría?

2. Discusión de equipos (15 minutos)

El docente pedirá a los equipos que identifiquen quienes fueron los responsables de que despidiera a tu equipo de la agencia de publicidad. Cuando lo sepas redactarás un escrito aclarando la situación para que no sean despedidos.

3. Presentación de trabajos (15 minutos)

Como última actividad, el vocero expondrá el escrito de su equipo. Al finalizar el docente pedirá un consenso para elegir el mejor escrito para felicitarlos por su trabajo.

CONCLUSIONES

El Aprendizaje Basado en Problemas en el contexto educativo no es una idea nueva. Sin embargo, lo que convierte en innovador al ABP es que descansa en la premisa de que es preciso trascender la acumulación de reglas y conocimientos para desarrollar estrategias cognitivas que permitan analizar situaciones poco estructuradas y producir soluciones que no es posible anticipar.

La incorporación del ABP en las universidades como el ITESM, la Universidad del Valle de México y la Facultad de Medicina de la UNAM ha permitido la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en los ámbitos de las ciencias de la salud, sin embargo puedo decir que la transición de las asignaturas concebidas como áridas, poco aplicables y con dificultades de integración hacia una visión más integral también pueden llevar a cabo el ABP, ya que la utilización de problemas reales como instrumentos de aprendizaje logran obtener un conocimiento más significativo en los alumnos.

Hay que mencionar que los estudiantes de bachillerato están viviendo una época en donde las distracciones e inquietudes por explorar el mundo es uno de sus principales motores de vida, esto lo observamos cuando constantemente cambian los canales de televisión o las escenas de las películas en busca de algo que los atraiga y motive para terminar una serie o película completa. Por supuesto eso pasa también con las clases de literatura, porque dejar que lean una obra literaria que no les cree expectativa o motivación es casi imposible que lo toleren. Ésta es una de las principales razones del desinterés de los estudiantes por la literatura.

Quizás, el fracaso de la literatura no sólo se debe al desinterés del alumno por aprender sino también como explicamos en el capítulo tres por la didáctica que se emplea en las aulas para su enseñanza. Una didáctica que es mal entendida por parte del profesor al presentar historia de la literatura y no el verdadero significado

de la literatura; de aquí que está propuesta resulta fructífera si verdaderamente el docente quiere que sus alumnos aprendan literatura.

Desde mi punto de vista, los planes de estudios del bachillerato que contemplen la enseñanza de la literatura griega como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) entre otros, pueden aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Sin embargo, iniciar la enseñanza de la literatura con el ABP no es algo que pueda realizarse de un momento a otro y sin una sistematización en su aplicación, requiere de la disposición del docente en cambiar su didáctica tradicional por otra totalmente innovadora que conduce a un aprendizaje significativo de los alumnos.

Cabe recordar que el propósito del ABP se centra en problemáticas reales a través de un escenario (problema) que sirve como detonador para motivar a los alumnos a cubrir los propósitos de aprendizaje de la literatura griega.

La secuencia didáctica con el ABP fue diseñada de acuerdo con el programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, aunque también se realizaron escenarios de algunas obras literarias que no están presentes en dicho programa debido a que son textos que se vinculan a problemáticas reales y actuales. No obstante, es una propuesta para los docentes que imparten la enseñanza de literatura griega en algunos de los programas del bachillerato universitario, puesto que la metodología del ABP es compatible con otras metodologías o modelos de enseñanza como el constructivismo y el enfoque comunicativo explicado en el capítulo dos de este trabajo.

Dentro de la literatura griega hay diversos temas que son factibles de ser enseñados con esta metodología, más aún el género dramático, sin dejar de lado la riqueza de su poesía épica y lírica. Así los temas tratados como: el incesto, la venganza, el amor desmedido, el sacrificio, la autoestima, la envidia, la justicia, la guerra y la paz son aspectos vigentes en nuestra sociedad; y que los chicos a través de diversos medios los pueden identificar en su contexto actual.

El desarrollo de los temas de las obras literarias se enriquece con la ayuda de textos, imágenes, canciones, fragmentos de película, etc., que transmiten las pistas para encontrar la resolución del problema (escenarios).

En realidad, estos escenarios al plantear problemáticas reales les ayuda a reflexionar sobre diversos valores éticos que tienen las obras literarias de la antigüedad que, sin lugar a duda, fomentan el pensamiento crítico y reflexivo del alumno, siendo éste uno de los objetivos principales del ABP. De hecho, el uso de ABP en el proceso enseñanza y aprendizaje “abre posibilidades para la formación moral y social de la conciencia, pues con esta técnica didáctica se promueven concepciones tolerantes y diversas”. (Sola 2005:178)

Con la metodología del ABP en la enseñanza de la literatura griega, el estudiante desarrolla habilidades tanto actitudinales como aptitudinales, incluso las procedimentales, de investigación, trabajo en equipo y creatividad, entre otras. Es decir, el alumno incrementa algunas habilidades, valores y actitudes con el ABP como:

- Escuchar y comunicarse de manera eficiente.
- Argumentar y debatir ideas con fundamentos sólidos.
- Participar en procesos de toma de decisiones.
- Identificar, analizar y solucionar problemas.
- Capacidad para identificar las necesidades propias de aprendizaje.
- Sentido de pertenencia a un grupo o equipo.
- Autoestima, autoconfianza y autonomía.
- Comprender que los fenómenos estudiados forman parte del entorno de los alumnos (aspectos socio-económicos, políticos, ideológicos y culturales).
- Actitud positiva hacia el aprendizaje y al logro de contenidos curriculares.
- Cuestionamiento de la propia escala de valores (responsabilidad, honestidad, compromiso, etcétera).

- Cultura orientada al trabajo en equipo.

En efecto, el ABP es una forma de trabajo en ambiente colaborativo mediante la cual se práctica la resolución de problemas, presentados éstos a través de escenarios que posibilitan la experiencia de aprendizaje significativo y social, así como la práctica y desarrollo de habilidades, actitudes y valores en el alumno.

Así durante el proceso de trabajo grupal, los alumnos mejoran su rendimiento y desempeño académico, al integrar una metodología propia para la adquisición de conocimientos, además desarrollan su pensamiento crítico, análisis, síntesis, auto evaluación y autorregulación, así como también adquieren la responsabilidad y confianza suficiente para desempeñarse en el trabajo de equipo.

Además, los alumnos trabajan con menos presiones dado que el ambiente que se propicia es relajado y cordial, lo que hace que se comuniquen libremente. Pues la intención del ABP es que intercambien información, argumenten posturas y resuelvan ellos mismos las dificultades que se presentan.

Cabe destacar que para que su aplicación en el aula llegue a ser exitosa, se requiere una exhaustiva preparación del docente o tutor, ya que no es suficiente el conocimiento de su área de estudio, sino también una capacitación en las áreas pedagógicas, éstas le van a permitir desarrollar las estrategias acordes a los propósitos tanto del ABP como de los programas de estudios. Hay que enfatizar que la participación del profesor es importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque es la persona quien:

- a) Diseña los escenarios con su respectivas problemáticas.
- b) Dirige el proceso de aprendizaje.
- c) Estimula la integración del conocimiento.
- d) Estimula la integración e interacción individual y grupal.

Debe quedar muy claro que el profesor, no sólo adquiere la función de facilitador y conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que desarrolla su creatividad a través de la elaboración de escenarios para los estudiantes y los materiales de apoyo para realizar las actividades en el grupo.

Uno de los aspectos que el docente debe considerar en todo momento, es la evaluación del aprendizaje, en este caso cada uno de los escenarios para la enseñanza de la literatura griega presenta una evaluación específica que está fundamentada en la metodología del ABP en congruencia con los propósitos de aprendizaje.

En el salón de clases, el ABP proporciona gran cantidad de oportunidades únicas para que los maestros establezcan relaciones con los estudiantes. Los maestros podrán desarrollar los roles de tutor, facilitador y co - estudiante. Los productos finales como los ensayos, los bosquejos de trabajo y las exposiciones son instrumentos de evaluación en torno a las cuales maestros y alumnos pueden discutir el aprendizaje que se está dando.

Por todo lo anterior, se considera que esta forma de trabajo representa una alternativa eficiente y congruente con la idea de un desarrollo integral del estudiante en los ámbitos social, cultural y científico, un desarrollo potenciador de capacidades y fortalecedor de valores, que puede ser aplicada como estrategia didáctica por los profesores que imparten la literatura griega en el bachillerato, con el fin de lograr la mejora personal y académica del alumno.

Sin embargo, sería conveniente continuar con la línea de investigación para validar los escenarios y así poder aplicarlos en un curso formal, es decir, esta propuesta es una primera fase del proceso de elaboración y validación de casos en el ABP que consistió en generar una primera versión de los escenarios tomando en cuenta el contenido y objetivos del curso de Literatura Universal.

En suma, se considera que el objetivo general de las secuencias didácticas para la enseñanza de la literatura griega expuesta en el capítulo cuatro sea una fuente de trabajo que se pone a disposición de los docentes para enriquecerlas con observaciones, experiencias, etc., y así continuar con el proceso de validación que requiere el ABP.

BIBLIOGRAFÍA

ACTIS 1998: Actis Beatriz. *Literatura y escuela*. Homo Sapiens, Rosario.

ARISTÓFANES 2004: Aristófanes. *Las once comedias*. Porrúa, México.

ARISTÓTELES 2002: *Aristóteles. Poética*. UNAM, México.

BADILLO 2004: Badillo, Pedro E. *La tragedia griega: estudios sobre la Tragedia, Esquilo, Sófocles, Eurípides y la estructura dramática de las obras incluidas*. Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.

BARELL 1999: Barell, John. *El aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.

BARROWS 1973: Barrows, H. S. *Problem based learning in medicine*, Education monograph, McMaster University, Faculty of Medicine.

BARROWS Y TAMBLYN 1980: Barrows, Howard S. y Robyn M. Tamblyn. *Problem-based learning: An approach to medical education*, Springer, New York.

BOGGINO 2002: Boggino, Norberto. *Cómo elaborar mapas conceptuales en la escuela. Aprendizaje significativo y globalizado*, Homo Sapiens, Rosario.

COLL 2000: Coll, César [et.al.]. *El constructivismo en el aula*. Graó, Barcelona.

CAMPS 2001: Camps, Anna [coord.]; C. Ballesteros. *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó, Barcelona.

CAMPS Y ZAYAS 2006: Camps, Anna y Felipe Zayas [coord.]. *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó, Barcelona.

CANFORA 2003: Canfora, Luciano. *Aproximación a la historia griega*. Alianza, Madrid.

CORREA 1995: Correa Pérez Alicia y Arturo Orozco Torre. *Literatura Universal. Introducción al análisis de textos*. Alambra Mexicana, México.

CARRETERO 2002: Carretero Rodríguez, Mario. *Constructivismo y educación*. Series Aula Reforma, México.

COMENIO 2009: Comenio, Juan Amós. *Didáctica magna*, Edición 16, Porrúa, México.

CUBERO 2005: Cubero Pérez Rosario. *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó, Barcelona.

CHUAQUI 2005: Chuaqui, Carmen. *Grecia en tres tiempos*. UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Clásicos, México.

DEL RÍO 1998: Del Río Ma. José. *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Horsori, Barcelona.

DÍAZ 2005: DÍAZ Barriga, Ángel. *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*. Pomares, Barcelona.

----- 1997: DÍAZ Barriga, Ángel. *Didáctica y curriculum: convergencias en los programas de estudio*. Páidos, México.

DÍAZ Y HERNÁNDEZ 2002: Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. McGraw-Hill, México.

DOMÉNECH 1999: Doménech Betoret, Fernando. *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. Universitat Jaume, Castello de la Plata.

DOMÍNGUEZ 2002: Domínguez Caparros, José. *Teoría de la literatura*. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.

DUCH 2001: Duch, Barbara J, Susan E. Groh y Deborah E. Allen. *The Power of problem-based learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*, Stylus, Sterling, Virginia.

ESOPO 2005: Esopo. *Fábulas de Esopo*. Porrúa, México.

ESQUILO 2007: Esquilo. *Las siete tragedias*. Porrúa, México.

EURÍPIDES 2006: Eurípides. *Las diecinueve tragedias*. Porrúa, México.

EVENSEN Y HEMELO 2000: Evensen Dorothy H y Cindy E. Hmelo. *Problem-based learning: a research perspective on learning interactions*, L. Erlbaum Mahwah, New Jersey.

FERRER 2002a: Ferrer Eulalio. *Publicidad y comunicación*. FCE, México.

FERRER 2002b: Ferrer, Jordi. *Historia de la literatura universal*. Optima, Barcelona.

GARCÍA 2006: García Álvarez, César. *La literatura clásica griega: historia, textos, comentarios*. 2a ed., Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y

Humanidades, Centro de Estudios Griegos, Bizantinos y Neohelénicos, Santiago de Chile.

GARCÍA 2000: García Gual Carlos y Antonio Guzmán Guerra. *Antología de la literatura griega: ss. VIII a.C. - IV d.C.*, Alianza Madrid.

GONZÁLEZ 2000: González Capetillo Olga y Manuel Flores Fahara. *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño del curso*. Trillas, México.

HERNÁNDEZ 1998: Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós, México.

HERNÁNDEZ 1999: Hernández R, Rafael. *Historia de la literatura universal*. 9a ed., Esfinge, Edo. de México.

LAVIN 2001: Lavin Mónica. *Leo luego escribo ideas para disfrutar la lectura*. Lectorum. FCE, México.

LITTLEWOOD 1998: Littlewood, William. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press, Madrid.

LÓPEZ 2003: López Pérez Juan Antonio. *Mitos en la literatura griega helenística e imperial*. Clásicas, Madrid.

LOMAS 1998: Lomas, Carlos y Andrés Osoro. *EL enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona.

----- 1997: Lomas Carlos [et.al.]. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona.

LUCHETTI 1998: Luchetti, Elena y Omar Berlanda. *El diagnóstico en el aula: conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias*. Magisterio del Río de la Plata.

LUENGO 1996: Luengo García, Juan. *Educación literaria y realidad en las aulas*. Universidad de Córdoba, Córdoba.

MAQUEO 2004: Maqueo, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Limusa: UNAM, México.

MARTÍN 2002: Martín de Riquer y José María Valverde. *Historia de la literatura universal*. 6a ed. Planeta, Barcelona.

MARTÍNEZ 2007: Adrián Martínez González (et al.). *Aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la medicina y ciencias de la salud*. Editores de Textos Mexicanos, México.

MASINI 2004: Masini Beatrice. *Voces griegas*. FCE, México.

MENDOZA 19987: Mendoza Fillola, Antonio. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori, Barcelona.

NIETZSCHE 2006: Nietzsche Friedrich. *El origen de la tragedia*. 3ª edición, Porrúa, México.

----- 1973: Nietzsche Friedrich. *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*. Alianza Editorial, Madrid.

O'GUINN 2004: O'Guinn Thomas C [et.al]. *Publicidad y comunicación integral de marca*. Thomson, México.

ONTORIA 2000: Ontoria Peña, Antonio [et.al]. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Nancea, Madrid.

PADEL 2005: Padel, Ruth. *A quien los dioses destruyen: elementos de la locura griega y trágica*. Sexto Piso, México.

PALACIOS 1999: Palacios González, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Fontamara, México.

PÉREZ 1999: Pérez Campos, Gilberto, "La zona de desarrollo próximo y los problemas de fondo en el estudio del desarrollo humano desde una perspectiva cultural", *Revista de Educación. Nueva época*. núm. 9. Abril - junio.

PORLÁN 1998: Porlán, Rafael. *Constructivismo y escuela*. Díada, Sevilla.

POSNER 2005: George J. *Análisis de currículo*. 3a ed. McGraw-Hill Interamericana, México.

PRADO 2004: Prado Aragonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla, Madrid.

QUESADA 2001: Quesada Castillo Rocío. *Como planear la enseñanza estratégica*. Limusa, México.

RODRÍGUEZ 2003: Rodríguez Suárez, Javier (et al). *Educación médica: aprendizaje basado en problemas*, Panamericana: Hospital General de México, México.

REYZÁBAL 1994: Reyzábel, Ma. Victoria y Pedro Tenorio. *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla, Madrid.

REDONDO 2004: Redondo, Jordi. *Literatura grecorromana*. Síntesis, Madrid.

RUIZ 1999: Ruiz Iglesias, Magalys. *Didáctica del enfoque comunicativo*. IPN, México.

SÁNCHEZ 2001: Sánchez, Ilabaca. Jaime. *Aprendizaje visible, tecnología visible*. Domes Ediciones, Santiago de Chile.

SANJURJO 2001: Sanjurjo, Liliana y Ma. Teresita Vera. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

SCABUZZO 1994: Scabuzzo Susana (Tesis doctoral). *Tratamiento del mito en tres tragedias de Sófocles*. Universidad Nacional del Sur, Argentina.

SÓFOCLES 1980: Sófocles. *Las siete tragedias*. Porrúa, México.

SOLA 2005: Sola, Ayape Carlos (et. al). *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica*, Trillas/ITESM, México.

TORP 1999: Torp, Linda y Sara Sage. *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

TOVAR 2001: Tovar Santana, Alfonso. *El constructivismo en el proceso enseñanza – aprendizaje*. IPN, México.

UDEN Y BEAUMONT 2006: Uden Lorna y Chris Beaumont. *Technology and problem-based learning*, Information Science, Hershey, Pennsylvania.

UNAM 2003: *Estrategias de aprendizaje. Manual del alumno*. México.

----- 1996: Programa de estudios de la asignatura de: *Literatura Universal*. Escuela Nacional Preparatoria, México.

VERNAT 2005: Vernat Jean-Pierre. *Érase una vez...El universo, los dioses, los hombres*. 2ª ed., FCE, Buenos Aires.

VIDAL 2004: Vidal Naquet, Pierre. *El espejo roto: tragedia y política en Atenas en la Grecia Antigua*. Abada, Madrid.

WILKERSON Y GIJSELAERS 1996: Wilkerson LuAnn y Wim H. Gijsselaers. *Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice*, Jossey-Bass San Francisco, California.

ZAVALA 2000: Zavala Lauro. *Relatos vertiginosos. Antología de cuentos mínimos*. Alfaguara, México.

ZAVALA 1995: Zavala Ruiz, Roberto. *El libro y sus orillas*. UNAM, México.

ZORRILLA 2008: Zorrilla Alcalá Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México.

ZUBIRÍA 2004: Zubiría Remy, Hilda Doris. *El constructivismo en los procesos de enseñanza – aprendizaje en el siglo XXI*. Plaza y Valdés, México.

DOCUMENTOS EN LÍNEA

ALCOBER 2003: Alcober Jesús, Silvia Ruiz y Miguel Valero; “Evaluación de la implantación del aprendizaje basado en proyectos en la EPSC (2001-2003).” [en línea]. <[http:// www.xtec.es/aulatec/Evaluacion_PBL.pdf](http://www.xtec.es/aulatec/Evaluacion_PBL.pdf)>

BRANDA 2001: Branda L. “Aprendizaje basado en problemas centrado en el estudiante, orientado a la comunidad”. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. [en línea]. Jornadas de cambio curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud. <[http:// www.fmv-uba.org.ar/proaps/8.pdf](http://www.fmv-uba.org.ar/proaps/8.pdf) >

ITESM: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. “*El Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*.” [en línea]. <http://www.fv.ulpgc.es/ficheros/abpmonterrey.pdf>

FONT 2004: Font Ribas, Antoni. “Las líneas maestras del aprendizaje por problemas”, [en línea]. <http://www.ub.es/mercanti/abp_ejes.pdf>

KOLMOS 2004: Kolmos, Anette. “Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizadores en base a proyectos.” *Educar* 33, [en línea].

<<http://ddportal.googlepages.com/Estrategiasparadesarrollarcuiculosb.pdf>>

MARTÍNEZ 2002: Martínez Viniegra, Norma Y Arturo Cravioto Melo. “El aprendizaje basado en problemas”, *Revista de la Facultad de Medicina*, UNAM, vol.45, núm. 4, Julio-agosto 2002.

MORALES 2004: Morales Bueno Patricia y Victoria Landa Fitzgerald. “Aprendizaje basado en problemas. Problem- Based Learning.” *Teoría, Ciencia, arte y tecnología*. [en línea]. Chile. Vol.13: 145-157. <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>>