



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA  
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**DEL TEXTO DRAMÁTICO A LA ESCENIFICACIÓN,  
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO  
DE LA OBRA TEATRAL EN EL BACHILLERATO**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN DOCENCIA  
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR, CAMPO DE  
CONOCIMIENTO: ESPAÑOL**

**PRESENTA**

**CARLOS GUERRERO ÁVILA**

**TUTORA: DRA. ANA MARÍA MAQUEO URIARTE**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**MÉXICO, D.F., OCTUBRE DE 2012**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

# ÍNDICE

Agradecimientos	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: DELIMITACIÓN DEL MARCO DE TRABAJO	8
1.1.    Presentación	8
1.1.1. Planteamiento y delimitación del problema	9
1.1.2. Justificación (factores que llevaron a la gestación del trabajo)	10
1.1.3. Hipótesis	10
1.1.4. Objetivos (general y específicos)	11
1.1.5. Descripción de la metodología. Investigación-acción	12
1.2.    Marco contextual de la Educación Media Superior	13
1.3.    Descripción del estudio diagnóstico	16
1.3.1. Propósitos del estudio diagnóstico	17
1.3.2. Participantes y funciones	18
1.3.3. Resultados del estudio diagnóstico	18
1.4.    Marco conceptual	25
1.4.1. Educación literaria. Competencia literaria	25
1.4.2. Definición de algunos conceptos teatrales	29
CAPÍTULO 2: ENFOQUES DIDÁCTICOS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA	32
2.1.    Constructivismo	32
2.2.    Trabajo cooperativo	36
2.3.    El ejercicio escénico como fenómeno propiciador del trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo	42
CAPÍTULO 3: PROPUESTA DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA	47
3.1.    Exposición de la propuesta didáctica	47
3.1.1. Programas de estudio en los que es viable la inserción de la propuesta	50

3.1.2. Descripción de los objetivos por sesiones	51
3.1.3. Metodología	52
3.1.4. Tiempo y espacio	54
3.1.5. Formas de agrupamiento	54
3.1.6. Recursos	56
3.1.7. Descripción de la secuencia didáctica	61
3.1.8. Evaluación final de la secuencia didáctica	85
3.2. Exposición de la experiencia de intervención. Evaluación de resultados	86
CONCLUSIONES	106
FUENTES CONSULTADAS	110
Anexo A. Materiales utilizados para el desarrollo de actividades de la secuencia didáctica	115
Anexo B. Registro fotográfico de la intervención didáctica	129

## **Agradecimientos**

A la **Universidad Nacional Autónoma de México** que a través de su Dirección General de Asuntos del Personal Académico DGAPA, por medio de la beca del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico PASPA apoyó mis estudios de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior MADEMS en el área de Español.

A la **Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades** que por medio de la Dirección General y el plantel Oriente me brindó la oportunidad de cursar la MADEMS Español.

**A mis padres** por darme raíces firmes y **a mis hijos** por impulsarme a seguir creciendo.

**A mis profesores de la MADEMS** en quienes encontré referentes dignos de la emulación y verdaderos modelos aspiracionales.

**A mis compañeros**, seres extraordinarios, con quienes coincido en la creencia de que la educación es un recurso que allana el camino hacia el éxito y la felicidad.

## **INTRODUCCIÓN**

El eje rector del presente trabajo es la propuesta didáctica para el estudio del texto dramático mediante del desarrollo de dinámicas teatrales, tales como la dramatización, la improvisación, la lectura en atril, la creación de guiones y las escenificaciones.

En el primer capítulo trazo un breve panorama sobre la situación que guarda la Educación Media Superior en el aspecto específico de la comprensión lectora. Acto seguido, realizo una descripción de la metodología utilizada (investigación- acción) y se expongo los pormenores del estudio diagnóstico que sirvió como punto de partida para la identificación de problemas en torno a la influencia del desempeño docente en el desarrollo de la competencia literaria del estudiante. Concluyo este apartado con la exposición del marco conceptual, donde se abordan la educación y competencia literaria, así como las definiciones de los términos teatrales que serán utilizados en la secuencia didáctica.

En el capítulo 2, desarrollo los enfoques didácticos que sustentan la propuesta, se sintetizan los postulados del constructivismo y del trabajo cooperativo, en aras de relacionar estas dos vertientes con el hecho escénico. Se enfatiza sobre los beneficios de la lectura del texto dramático con fines de ser representado, en tanto que promueve el descubrimiento de formas de expresión (oral, corporal y emocional) en los estudiantes. Además, si consideramos que la puesta en escena es un trabajo colectivo por excelencia, se fomentan valores y

actitudes como la disposición al diálogo, la tolerancia, la empatía, la honestidad, el sentido de equidad y justicia en las relaciones con lo demás, entre otras.

Finalmente, en el tercer capítulo presento la propuesta de secuencia didáctica, especificándose los propósitos, los aprendizajes esperados, la duración, la metodología, las formas de agrupamiento para la organización de las actividades y los recursos humanos y materiales necesarios. En este apartado se detallan las once sesiones que componen la secuencia, se pormenorizan los momentos de cada sesión, las actividades a desarrollar y se sugiere una forma de evaluación (para cada sesión y para la secuencia en general). Cierro este capítulo dando a conocer los resultados de la experiencia de la intervención didáctica, la cual será evaluada a partir de los resultados de un par de instrumentos diseñados para tal propósito (cuestionarios diagnóstico inicial y final aplicados al grupo de intervención).

El trabajo cuenta con un par de anexos: el primero agrupa una serie de materiales utilizados para el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica, pues creo que así podrá darse un seguimiento más claro y puntual a la propuesta. El segundo anexo consiste en un registro fotográfico de la intervención didáctica, así, a través de imágenes se puede hacer un recorrido que va desde la lectura inicial del texto dramático hasta la representación teatral.



## **CAPÍTULO 1: DELIMITACIÓN DEL MARCO DE TRABAJO**

### **1.1. Presentación**

La masificación del uso del Internet parecía que conducía al ejercicio de la lectura y la escritura, pero no fue así. Las fotografías y los videos absorben la atención de la mayoría de los adolescentes que son presa fácil de la vorágine de portales electrónicos como *youtube*, por citar un ejemplo, donde se “suben” 72 horas de video por minuto (según la nota del diario español *ABC* del 13 de agosto de 2012). En un mundo de imágenes, íconos y animaciones digitales las letras van perdiendo la batalla de la atención del estudiante.

Si a lo anterior agregamos la pasividad que aún impera en muchas aulas del bachillerato con respecto a la lectura y, en particular, al estudio del texto literario, considero pertinente y necesaria la experimentación de dinámicas que motiven el ejercicio de la lectura. Una de las medidas a tomar con respecto al problema planteado es la utilización de dinámicas grupales que permitan aumentar y afianzar las relaciones internas de los estudiantes. Dinámicas grupales que constituyan una herramienta poderosa para motivar la participación del alumno y que le permitan aprender a través de la experiencia personal, estableciendo con ello un nexo entre el educando y el objeto de estudio (en este caso, el texto literario).

Ahora bien, ¿cómo engarzar o articular las dinámicas propias del trabajo cooperativo en el ámbito de la literatura? Es un hecho que la actividad teatral desarrolla el ámbito expresivo y emocional del ser humano. Los ejercicios

escénicos despliegan un repertorio de habilidades de expresión verbal y no verbal. Lo **dramático** (del griego: *drama*, acción) y lo **lúdico** (relativo al juego, que procede de los vocablos en latín: *iocum* y *ludus-ludere* se refieren a broma, diversión, chiste) son dos conceptos inherentes a la existencia humana. No es casual que el término inglés *play* sea aplicado a actividades normalmente asociadas con el placer y el divertimento, y a la actividad teatral propiamente dicha. Luego entonces, la activación de los dos fenómenos arriba señalados resultan preponderantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las dinámicas teatrales, es decir aquellas que se derivan del ejercicio escénico (la improvisación, construcción de guiones, dramatizaciones, puesta en escena, etc.) pueden ser una herramienta que permita interpretar, comprender, analizar y disfrutar la literatura.

Para fines de esta investigación se abordará, en específico, el tratamiento del texto dramático, contenido en la primera unidad del Programa de Estudios de la asignatura de Lectura y Análisis de Textos Literarios II de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH).

### **1.1.1. Planteamiento y delimitación del problema**

Los alumnos ven la literatura como aburrida, tediosa e, incluso, inútil. Esta visión persiste, entre otras razones, por el distanciamiento que el estudiante percibe entre los hechos leídos y su realidad; la falta de dinamismo en las estrategias implementadas para el tratamiento de los textos literarios y la falta de interacción entre los estudiantes dentro del aula, resultado de la inactividad física durante la

clase. Además de que la práctica docente con respecto a la educación literaria no siempre es la más adecuada, según se verá en el estudio diagnóstico al que me refiero más adelante.

### **1.1.2. Justificación (factores que llevaron a la gestación del trabajo)**

El ejercicio didáctico de la literatura parece, en muchos casos, haberse enraizado en una especie de acumulación enciclopédica de datos sumada a una serie de categorías para hacerla asequible, atrayente y distintiva.

En muchos casos los alumnos muestran poco interés por acercarse a un libro o entender un cuento, por breve que éste sea. Todo lo que esté entre pastas es sinónimo de compromiso y fastidio. Es labor del docente desterrar estas ideas de la mente del estudiante. ¿Cómo? A través de estrategias que permitan penetrar en los textos sin el afán único de suministrar información (lectura informativa), sino también mediante la interpretación activa (lectura comprensiva), el esparcimiento (lectura recreativa) y el análisis crítico (lectura analítica o crítica).

Para alcanzar lo arriba expuesto, la clase de literatura tendría que ser una especie de “clase sin clase”, donde el profesor se convirtiera en un orientador o facilitador del aprendizaje. Evidentemente que para que esto ocurra se requiere de una propuesta que propicie un clima de correlación positiva entre los estudiantes. Es aquí donde el trabajo cooperativo entra en escena.

### **1.1.3. Hipótesis**

Las dinámicas teatrales<sup>1</sup> propician el trabajo cooperativo, lo que favorece la interpretación, comprensión, análisis y goce estético del texto dramático.

#### **1.1.4. Objetivos**

##### **General:**

Fomentar en los estudiantes la interpretación de textos dramáticos a través de dinámicas teatrales que incentiven la apreciación y valoración artística de la obra.

##### **Específicos:**

1. Desarrollar las habilidades de comprensión de textos dramáticos a partir de:

1.1. Identificar la trama o argumento a través de lectura guiada (hipótesis de lectura, inferencias, deducciones, etc.)

1.2. Identificar el tema y subtemas de la obra.

1.3. Observar la estructura externa de la obra (actos, escenas o cuadros, diálogos y acotaciones o didascalias)

1.4. Reconocer la composición dramática de la obra (planteamiento, desarrollo, clímax, nudo y desenlace)

1.5. Describir los elementos y características que estructuran los personajes (físicos, sociológicos y psicológicos)

2. Desarrollar en los estudiantes las capacidades de apreciación y expresión artística a través de:

2.1. Interpretar un texto dramático breve mediante lectura en atril.

---

<sup>1</sup> Algunas de las dinámicas utilizadas en la propuesta son: dramatización, improvisación, lectura en atril, creación de guiones y escenificaciones.

2.2. Realizar una puesta en escena con la cual el alumno conozca, diseñe y construya cada uno de los elementos de la misma.

2.3. Difundir, al interior de la institución, la puesta en escena.

#### **1.1.5. Descripción de la metodología. Investigación-acción.**

El presente trabajo se inscribe en la investigación-acción; es decir, “la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de la intervención” (Cohen y Manion, 1990, p. 271). Si bien es cierto, la investigación en educación ha sido puesta en tela de juicio, como lo señala Sarland (2003):

La investigación educativa es problemática por múltiples razones: los gobiernos sospechan de ella, el mundo académico la ve con desconfianza, se le considera “inadecuadamente teorizada”. Los maestros, según nos dicen, la desechan abiertamente porque no la consideran importante. La educación es blanco de los mismos ataques que las demás ciencias humanas “suaves”, pues ni siquiera está segura de ser una ciencia (p.17).

Considero que esta metodología (investigación-acción) nos permitirá incidir en un objetivo en particular. El estudio será situacional, colaborativo y autoevaluado. Situacional porque se preocupa de la diagnosis de un problema en un contexto específico e intentará resolverlo en ese contexto. Colaborativo, en tanto que un equipo de investigadores, profesores y estudiantes trabajan juntos en un proyecto. Autoevaluado, puesto que se presenta al examen continuo y progresivo de las modificaciones dentro de la situación de estudio, siendo el objetivo final mejorar la práctica profesional docente en este caso.

La primera fase del trabajo será de *diagnóstico*, en el que se observarán y analizarán los problemas y se desarrollarán las hipótesis y un segundo paso

*terapéutico*, en el que se probarían las hipótesis mediante un experimento de cambio dirigido conscientemente.

## **1.2. Marco contextual de la Educación Media Superior**

La educación es un fenómeno que integra muchos elementos. Las imbricaciones de los múltiples factores son complejas, de tal suerte que incidir en su mejora, solventar las carencias y procurar su desarrollo resulta un verdadero reto. Asumir esta adversidad es la labor que nos compete a los profesores.

Varios investigadores, entre ellos Idalmys Cruz Domínguez (2009), llegan a un acuerdo generalizado al considerar que cuando hay una estructura social que permite la movilidad ascendente y un contexto económico favorable,

la educación produce un capital humano más rico y variado, y reduce las desigualdades sociales, endémicas en los países no desarrollados. Una política educativa puede, por lo tanto, convertirse en fuerza impulsora del desarrollo económico y social cuando forma parte de una política general de desarrollo y cuando ambas son puestas en práctica en un marco nacional e internacional propicio (p.1).

En este tenor, es oportuno recordar que la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) ha señalado, con base en sus estudios, que se puede establecer en doce años de educación formal, la seguridad de poder escapar de la pobreza de todos los países de América Latina. Así pues, la preparación y el egreso del bachiller son trascendentales.

Si comulgamos con la idea de que quienes son capaces de leer en un nivel crítico, si bien no aseguran una vida futura ideal, por lo menos en el presente se conforman como sujetos activos y propositivos, resulta esencial la

implementación de medidas que permitan resarcir las carencias confirmadas en los resultados de pruebas recientes.

Leer es una actividad cognitiva compleja, que implica un considerable “movimiento intelectual”, en el que seleccionamos, utilizamos y modificamos nuestros conocimientos. Aprendemos cuando leemos y, con mucha frecuencia, leemos para aprender. La adquisición de la competencia lectora es imprescindible para desarrollar, con autonomía, las capacidades intelectuales y, por ende, la carencia de esta herramienta provoca una situación de desventaja profunda en los alumnos, que no pasan de ser simples “analfabetos funcionales”.

La carencia de competencia lectora en los estudiantes se evidencia en los estudios de calidad educativa en México. Baste citar algunos datos: el nivel de competencia lectora en la escala de la prueba PISA 2003 (aplicada a alumnos de 15 años de edad) arroja que mientras que la media de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es de 494 puntos, México alcanzó únicamente 400 puntos. En el rango de competencia lectora insuficiente se ubicó el 52% de los estudiantes, en competencia intermedia el 43% y en competencia elevada 4.8%. (Vidal y Díaz, 2004, p. 13).

Por lo que respecta a un referente más específico del bachillerato, la ENCCH, el indicador del Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) señala un promedio de 4.42 puntos en una escala de 0 a 7, lo que revela graves problemas de comprensión lectora (Santillana y López, 2009, p. 41).

Si bien es cierto que los datos estadísticos son elocuentes y simples de leer, no ocurre lo mismo con las causas del rezago de los alumnos en el rubro de comprensión lectora. Considero que al menos tres son los factores que han llevado a la obtención de resultados tan escasos:

*Factores sociales.* La población promedio de nuestro país es poco asidua al ejercicio de la lectura, según la Encuesta Nacional de Lectura levantada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA) presentada en octubre de 2006, el promedio de libros leídos al año es de 2.9 por habitante. De entrada, el entorno de nuestros estudiantes no es nada propicio para iniciarse como lectores, en el supuesto de que la influencia de un lector cercano fuese un detonador para el acercamiento a los libros. Aunado a lo anterior tenemos una red de bibliotecas limitada<sup>2</sup>, ausencia de librerías en los hogares e, incluso, librerías alejadas kilómetros de distancia entre sí.

*Factores psicológicos.* “Las conmociones de la adolescencia tienen por sí solas capacidad suficiente para perturbar a un sujeto hasta el punto de vedarle todo interés por los estudios” (Cordye, 2007, p. 218). No olvidemos que la etapa que viven los estudiantes es un “periodo bisagra”, donde una parte de su ser se aferra a la pared de la infancia y en el otro extremo comienzan a ser considerados como adultos. Ante este panorama resulta muy confusa y contradictoria su estancia escolar. En muchas ocasiones lo que menos importa al adolescente es leer.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, la Delegación Iztacalco del D.F., se encuentra entre las peor equipadas desde el punto de vista cultural. Sólo cuenta con 8 bibliotecas para una población de 395 025 habitantes. (García, 1998, p. 44).



*Factores didácticos.* La carencia de un dominio sobre la disciplina y la precariedad en el manejo de las estrategias didácticas propiciadoras de la lectura es otro de los obstáculos a los que se enfrenta el estudiante. En gran medida, la responsabilidad recae en los profesores que tiempo atrás, por ejemplo, pidieron la memorización de un soneto de Sor Juana que no tenía sentido alguno para los jóvenes educandos. Son responsables también aquellos prefectos que, como método correctivo, hacían pasar la tarde en la celda de los libros. Casos como los citados significaron verdaderas vacunas contra la lectura.

Como se puede ver, el problema de la comprensión lectora se gesta desde diferentes esferas. Ahora bien, ¿Qué podemos hacer para resarcir el daño existente o subsanar los vacíos de comprensión en los educandos? ¿En qué proporción podemos intervenir en los ámbitos arriba señalados? En términos reales creo que sólo en el último factor (el didáctico) y, con ello, se esperaría influir, aunque en menor grado, en los dos primeros.

### **1.3. Descripción del estudio diagnóstico<sup>3</sup>.**

La metodología utilizada será la denominada investigación-acción, es decir, un estudio de corte etnográfico<sup>4</sup> que se encaminó a conocer de manera específica los

---

<sup>3</sup> El estudio completo: *Investigación-acción sobre la influencia de la práctica docente en la promoción de la competencia literaria en el alumno*, se puede consultar en la siguiente liga: <http://www.mediafire.com/#iOf9msj1cbdZ8>. Ahí se exponen también las listas de control de observación y cuestionarios utilizados, así como las estadísticas y la interpretación de éstas.

<sup>4</sup> La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en investigación cualitativa, consiste en la descripción detallada de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos. Luego, el investigador capta el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea.

mecanismos que en el aula se despliegan en torno a la práctica de la educación literaria y el desarrollo de la competencia literaria en el estudiante. La fase de diagnóstico consistió en la observación de 3 grupos de bachillerato de diferentes sistemas: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) plantel *Vallejo*, Escuela Nacional Preparatoria (ENP) núm. 2 *Erasmus Castellanos Quinto* y Colegio de Bachilleres (Col. Bach.) número 20 *Del Valle*. La observación fue a lo largo de 5 sesiones en cada grupo. El propósito primordial de esta fase fue que, a través de diferentes instrumentos (listas de control de observación, cuestionarios, entrevistas y exámenes), los observadores lográramos dilucidar el origen de la escasa lectura de textos literarios por parte de los estudiantes y cómo la práctica docente en lo referente a la educación literaria puede influir sobre esa precariedad lectora.

Una vez recopilada e interpretada la información se dio paso a la propuesta de intervención donde se intentó resarcir, en la medida de lo posible, el problema detectado. En esta fase *terapéutica* se aplicó la propuesta didáctica a un grupo de intervención. Posteriormente, a través del contraste de resultados entre el diagnóstico inicial y final, se llegó a una conclusión sobre los alcances de los propósitos planteados.

### **1.3.1. Propósitos del estudio diagnóstico**

El propósito primordial del estudio es detectar las causas que han fomentado el desinterés de la lectura literaria en los estudiantes y cómo ha influido el desempeño docente en este desinterés.

Así, al obtener una representación realista de las situaciones de enseñanza y aprendizaje se espera, mínimamente, contribuir a la sensibilización de quienes eligen la docencia como profesión y saben que los problemas no se resuelven con recetas sino a través de una constante observación de la realidad del aula. Realidad que permite la evaluación, modificación y ajuste constante en su actuar docente.

### **1.3.2. Participantes y funciones**

- Observadores<sup>5</sup>: Dos alumnos de la Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS), en el área de conocimiento del Español, que realizaron el registro de los ámbitos naturales de interacción entre el profesor de literatura y sus estudiantes de bachillerato.
- Profesores: quienes fueron, previo aviso y consentimiento del estudio, sujetos a la observación focalizada de su práctica en la educación literaria dentro del aula.
- Alumnos: Se consideraron 3 grupos de estudiantes, uno de la ENCCCH, uno de ENP y otro del Col. Bach. Aproximadamente 150 alumnos fueron sujetos a la observación y registro del desarrollo de su competencia literaria.

### **1.3.3. Resultados del estudio diagnóstico**

Aunque la observación realizada aportó una variedad de datos valiosos, que pueden dar paso a nuevas investigaciones, consideramos que en el afán de ser

---

<sup>5</sup> Guido Peña Reyes y Carlos Guerrero Ávila coordinados por la Mtra. Ysabel Gracida Juárez.

concretos con los propósitos enmarcados en un inicio, únicamente expongo las conclusiones referentes a cuatro rubros específicos:

1. Grado de motivación a la lectura de textos literarios y géneros literarios más leídos por los estudiantes.
2. Relación entre programa de estudios de la institución y desarrollo de la competencia literaria en el alumno.
3. Planeación de clases y uso de recursos y materiales didácticos por parte del docente.
4. Perfil profesiográfico del profesor.

A continuación se presentan cuatro esquemas correspondientes a los puntos arriba señalados, en éstos se presenta el contraste de los datos de cada institución observada y la conclusión global de cada aspecto. Los subrayados corresponden a las ideas que considero esenciales y que significaron puntos de partida para el diseño de la secuencia didáctica que se detalla en el capítulo 3.

1. Grado de motivación a la lectura de textos literarios y géneros más leídos por los estudiantes.		
Col. Bach.	ENP	ENCCH
<p>Promedio: 8.4</p> <p>El más alto de las tres instituciones. Al parecer este resultado es producto de la motivación de la profesora y el empleo de textos cercanos a los estudiantes.</p> <p>En cuanto al género literario más leído, predomina el narrativo, con un 57%, y la poesía, con 43%. <u>Tanto el teatro como el ensayo no se leen.</u></p>	<p>Promedio: 8</p> <p>En esta institución el tratamiento expositivo que se dio a los textos frenó la disposición de los alumnos por su lectura. La casi nula intervención de la profesora para establecer vínculos entre el alumno y el texto fue el principal obstáculo observado.</p> <p>El género predominante es la narrativa, con un 82%, mientras que la poesía tuvo una predilección del 13% y sólo <u>el 5% lee teatro.</u></p>	<p>Promedio: 6.5</p> <p>En este caso, aunque el grado de motivación fue el menor de los tres, cabe señalar que los alumnos son de primer semestre (tienen sólo tres meses en la institución, por lo que este dato motiva a voltear hacia la secundaria). No obstante se percibió una participación efusiva de los alumnos y planeación adecuada de clase por parte de la profesora.</p> <p>Predomina el género narrativo con 48%, la poesía 33% y el <u>teatro 19%.</u></p>
<p>En general, el grado de motivación a la lectura en las tres instituciones es semejante. Los alumnos coinciden en que la literatura brinda prestigio social y académico, es una fuente de información y una actividad placentera en tanto que estimula la imaginación.</p> <p><u>Esta motivación intrínseca hacia la literatura debiera ser aprovechada por el docente para afianzar esa idea en el alumno. Estimamos que ello se puede lograr con enfoques que más allá del historicismo o el estructuralismo, que ponen el foco en el autor y en el texto, se atienda también al lector, como la pragmática y la estética de la</u></p>		

recepción.

No obstante esta conciencia sobre la importancia de la literatura, en el Colegio de Bachilleres un 26% considera que lee sólo para acreditar la materia, mientras en la ENP y la ENCCH esta respuesta es recurrente sólo en un 9%.

En cuanto a los géneros literarios leídos por los estudiantes, observamos que prácticamente en ninguno de los tres grupos se lee ensayo, a pesar de que este texto es de los más solicitados por los profesores para evaluar a sus estudiantes.

Otro resultado importante es el referente al género dramático, que salvo en la ENCCH se lee y en baja proporción, además de que el grupo es de primer semestre, con lo que podemos arriesgar la hipótesis de que en el nivel de secundaria se lee más teatro que en el bachillerato.

**2. Relación entre programa de estudios de la institución y desarrollo de la competencia literaria en el alumno.**

Col. Bach.	ENP	ENCCH
Si bien el programa de estudios de la asignatura de Literatura I es bastante prescriptivo en situaciones de carácter formal-estructuralista, la profesora tuvo la capacidad de brindar un gran peso a la valía del texto literario como tal. A partir de una adecuada selección de texto literarios y materiales de apoyo, la docente logró el interés y la participación constante de los alumnos. Ambos, profesora y alumnado, consiguieron la construcción de sentido de los cuentos leídos.	En este caso, el tratamiento del texto literario fue casi nulo. El acercamiento a la mitología griega y el relato antiguo oriental fue precario y sin un propósito claro. A través de exposiciones someras de los estudiantes la profesora pugnaba más por detectar los datos de procedencia de las obras que por el estudio de la obra misma. Creemos que lo anterior se debió a la rigidez del programa y lo acotado y circunscrito del mismo.	Ante un programa de estudios mucho más flexible que los de las otras dos instituciones, la profesora trató el texto literario a través de una lectura acompañada que permitió la participación constante de los alumnos. Aunque su secuencia didáctica fue muy ambiciosa, pues insertó disciplinas como la pintura y el cine, los estudiantes, en buena proporción, lograron construir la anécdota del texto leído y tuvieron a bien realizar algunas interpretaciones de la misma.

Una de las conclusiones más claras que arroja este diagnóstico es que la educación literaria no sólo se enfrenta a una diversidad de enfoques en el tratamiento de su objeto de estudio –el texto literario–, que se manifiesta en los propósitos e intenciones de los programas de estudio, sino también a las diferentes prácticas docentes –algunas de ellas disímbricas entre sí– que influyen en el tratamiento de sus respectivas asignaturas y, por tanto, en el grado de desarrollo de la competencia literaria entre sus alumnos.

A pesar de un programa de estudios pueda estar redactado en términos prescriptivos o acartonados, al final el tratamiento del docente y su desempeño en el aula marcan la diferencia entre lograr la competencia literaria en el alumno o quedarse en el intento. Es decir, un programa, si bien da lineamientos, no cercena el entusiasmo, la creatividad y el empeño de los docentes.

Si bien el sistema al que pertenece cada profesora pesa en su concepción de intervención del texto literario, existen posibilidades y recursos que, independientemente de las exigencias académicas, pueden ser aprovechados; tales como la selección pertinente de textos, la animación al trabajo colaborativo, el tratamiento afectivo del texto literario, el empleo de tecnologías en el aula, la vinculación de la literatura con otras manifestaciones artísticas o lenguaje (pictórico, musical o cinematográfico), etcétera.

### 3. Planeación de clase y uso de recursos y materiales didácticos por parte del docente.

Col. Bach.	ENP	ENCCH
La profesora incluyó una selección de textos acordes con las necesidades de lectura de los estudiantes. En lo referente a lo literario eligió varios cuentos adecuados a los intereses y gustos de los alumnos. Utilizó esquemas y materiales de apoyo (lecturas adicionales para la	La docente abordó el tema de la mitología griega con textos poco acertados. Su dinámica de trabajo (expositiva) no abonó al desarrollo de la competencia literaria de sus alumnos, incluso fue en detrimento de la misma. No utilizó material ni recurso alguno. Sus intervenciones	La profesora trabajó con un texto adecuado –un pasaje de la mitología griega– mediante una lectura guiada con sus alumnos. Además, preparó una serie de diapositivas de pinturas relacionadas con el texto leído.  La planeación de clase fue evidente. En su

<p>interpretación de textos). La planeación de clase fue adecuada puesto que contó con las etapas básicas, aunque desatendió la parte de la evaluación a través de algún instrumento. Hizo hincapié en la participación activa, tanto oral como escrita del alumnado.</p>	<p>orales fueron mínimas y la participación de los alumnos fue escasa. No se evidenció una planeación de clase, además de que las sesiones casi nunca comenzaron en el horario indicado.</p>	<p>secuencia didáctica instrumentó las tres fases (detonación de conocimientos previos, desarrollo y cierre). La etapa de evaluación se cumplió mediante una rúbrica.</p>
---	--	---

Las tres profesoras observadas, de tres sistemas de bachillerato distintos, sobresalieron por el aprecio que los alumnos tienen hacia su trabajo; sin embargo, en los hechos, notamos zonas de oportunidades que podrían abonar al aprendizaje significativo de la literatura.

En el caso del Colegio de Bachilleres, notamos que la intervención en el texto literario se quedó en el plano de la identificación de los elementos estructurales, que ciertamente abonan a la comprensión, pero que no trascienden a la interpretación y aprehensión afectiva del texto literario.

En la Escuela Nacional Preparatoria asistimos a una clase plana y sin motivación, a pesar de las ventajas que supondría este sistema, al tratarse de un bachillerato prestigiado al que ingresan los mejor evaluados en el examen único de ingreso al nivel medio superior.

Aunque si bien es digno de destacar que la profesora buscó textos literarios acordes al contexto de recepción del estudiante, que además le resolvieran el rezago en un grupo que asumió a dos meses de iniciado el curso, la intervención de éstos resultó nula.

El escaso comentario a éstos se limitó a la reproducción oral de la anécdota sin que hubiera mayor trabajo de comprensión y mucho menos de interpretación de los textos.

Finalmente, en la ENCCH se asistió a las clases más redondas de las observadas, con una secuencia bien planificada.

La conclusión es que a mejor planeación, mayor empleo de recursos didácticos; así como a una selección adecuada de las obras a leer corresponde una mayor posibilidad de competencia literaria en el estudiante.



#### 4. Perfil profesiográfico del profesor.

Col. Bach.	ENP	ENCCH
La profesora es pasante de la Maestría en Literatura Mexicana. Antigüedad: 27 años.	La profesora es Maestra en Lingüística Hispánica. Antigüedad: 30 años.	La profesora es pasante de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior-Español. Antigüedad: 3 años.

La conclusión a la que llegamos es que el perfil profesiográfico del docente influye, pero no garantiza la eficiencia de su labor. Si bien las tres profesoras observadas cuentan con licenciatura en Letras Hispánicas y maestría, la profesora que promovió más la competencia literaria fue la profesora con estudios del posgrado MADEMS-Español, siguiéndole la profesora del Colegio de Bachilleres, maestra en Literatura Mexicana, y, finalmente la docente de la ENP, que cuenta con Maestría en Lingüística Hispánica.

Aunque las tres cuentan con una preparación académica equivalente su práctica docente tiene distintos alcances. Igualmente, los años de servicio frente a un grupo no son un parámetro que indique que un profesor desempeña su trabajo óptimamente. Ejemplo, la profesora de la ENCCH con tres años de antigüedad propuso estrategias que la llevaron a resultados positivos en comparación con la profesora de la ENP que a pesar de sus 30 años de dedicarse a la labor docente tuvo alcances menores.

## 1.4. Marco conceptual

### 1.4.1. Educación literaria. Competencia literaria

Una de las preguntas clave que nos hemos hecho los profesores de literatura es ¿cómo contribuir en el aula a la adquisición de los conocimientos, de las habilidades (interpretativas y creativas) y de las actitudes ante el texto literario para favorecer y mejorar la competencia literaria de los estudiantes? La respuesta requiere de un trabajo reflexivo complejo.

En primera instancia habría que definir el concepto de competencia literaria:

Para Carlos Lomas (2005), se trata de

la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras literarias y de los autores más representativos de la historia de la literatura(...) Es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales (p. 4).

Así, la mayoría de los textos literarios invitan a un diálogo entre el mundo personal y el mundo ajeno de quienes lo han escrito. Por lo tanto la competencia literaria contribuye no sólo a la educación estética del lector a través del reconocimiento de los usos creativos del lenguaje sino también a su educación ética puesto que en la obra literaria también encontramos ideologías, estilos de vida y maneras de entender el mundo.

Por lo que respecta a Teresa Colomer (1991), propone el reemplazo definitivo de

la concepción de una *enseñanza de la literatura* por la de una *educación literaria*, entendida ésta última, tal como viene definiéndose en las nuevas corrientes didácticas, como la adquisición de una nueva *competencia lectora específica* que requiere del

conocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura (p. 22).

Con lo anterior se pretende, entre otras cosas, no solamente el acercamiento al texto literario como mero pretexto para el desarrollo de actividades lingüísticas, como un simple material de palabras o frases para tratar contenidos léxico-semánticos o gramaticales. La educación literaria debe enseñar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorezcan el aprecio de la obra literaria por sí misma.

La educación literaria debe favorecer el acceso ágil del lector a los textos literarios en la medida en que en éstos no sólo se utiliza de una manera creativa el lenguaje sino que también se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con su tiempo.

A continuación se enuncian algunas líneas de actuación en el aula que contribuyen a la formación de lectores y al desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes:

- Es necesario que el lector se sienta parte de una “comunidad de lectores” que entienda la literatura no sólo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación que tiene lugar en determinados contextos y en consecuencia como un hecho cultural compartido.
- Conviene utilizar textos que consideren la diversidad de gustos, expectativas y habilidades lectoras de cada alumno y alumna. El eje de la

selección de textos debe ser el interés y la capacidad comprensiva de los alumnos.

- Conjugar la lectura individual de los textos literarios con la búsqueda compartida de significados. La discusión entre compañeros, la información cualificada del profesorado y las referencias a otras obras ya leídas por unos y otros permiten construir de una manera cooperativa una interpretación colectiva del texto que no anula la apreciación personal pero que la modifica y, en bastantes casos, la enriquece.
- Planificar un itinerario adecuado de aprendizajes literarios basado en el desarrollo de la capacidad de análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos.
- Combinar obras literarias con la apreciación de cine, recitales, música, teatro y páginas de internet.
- Fomentar el paso del texto al hipertexto, es decir, abandonar la lectura lineal en favor de un itinerario imprevisto que salta de vínculo en vínculo hasta diluirse o desvanecerse para construirse en un macrotexto en la mente del lector.
- Relacionar conocimientos previos con los nuevos. Hacer actividades de inferencia e integración de la información, de predicción, de control de la propia información.
- Conviene conjugar las actividades de recepción de los textos (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de producción de escritos de intención literaria.

Así pues, parafraseando a Carlos Lomas (1999), entre los posibles objetivos ligados a la lectura del texto literario distinguimos:

a) los afectivos, en tanto que el alumno adquiere una actitud positiva hacia el texto literario y acepta con gusto autónomo este tipo de lecturas.

b) los cognitivos, que permiten al estudiante el desarrollo de previsiones, inferencias, comparaciones, estructuración espacio-temporal, generalizaciones y valoración, y

c) los lingüísticos y metalingüísticos, ya que la lectura del texto literario se acompaña, en un primer y necesario momento de “comprensión literal”, de actividades de análisis y de reflexión sobre el lenguaje utilizado y sobre las estructuras del texto. Dichas actividades llegan a niveles avanzados, a la generalización y a la formulación de “recurrencias textuales”. Por lo tanto las capacidades lingüísticas llevan siempre asociadas capacidades más propiamente metalingüísticas, centradas tanto en las variedades lingüísticas como en las estructuras textuales.

En síntesis, el objetivo esencial de la educación literaria es contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, es decir, a la obtención y desarrollo de “una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Lomas, 1999, p. 155)

### 1.4.2. Definición de algunos conceptos teatrales

A continuación se exponen las definiciones de algunos términos que se usarán de manera frecuente a lo largo de la propuesta didáctica con el fin de ofrecer una mayor claridad al lector poco familiarizado con la disciplina teatral. En particular, se definen las actividades o ejercicios escénicos que se utilizarán en las secuencias didácticas que se presentan en el capítulo 3.

*Dramatización.* Nos referimos al hecho de crear una estructura teatral a partir de un poema, relato, fragmento narrativo, recorte de prensa, etcétera, modificando la forma original de esos textos y adaptándola a las peculiaridades del género dramático. Esta actividad da pie, entre otras cosas, a la práctica de la recreación literaria en el estudiante.

*Improvisación.* Consiste en la técnica de actuación a través de la cual se representa algo de forma imprevista, no preparada de antemano e inventada conforme se desarrolla la acción. En un acto de improvisación la representación se realiza sin estar previamente escrita y surge espontáneamente.

Además de ser una técnica de actuación es un procedimiento de exploración, “un método de trabajo consistente en representaciones espontáneas durante los ensayos o en el juego dramático para encontrar soluciones a una situación concreta que se ha planteado” (Carrillo, 1996, p. 42). En la etapa de ensayo de una puesta en escena:

debo dejar claramente establecido que la improvisación no significa “hacer lo que uno quiera”. Las improvisaciones siempre deben basarse en un plan, en un guión que el director ha delineado, en una meta, en un objetivo que él busca. Lo que se deja al terreno de la improvisación es el camino por el cual se llega al destino (Clurman, 1991, p. 15).

La improvisación permite en el actor profesional conocer los resortes de su temperamento para desarrollar interiormente su caracterización. En el caso de los estudiantes o aficionados sirve para estimular la imaginación y su capacidad expresiva.

*Lectura en atril.* Se trata de la lectura en voz alta, generalmente frente a un público, por parte de uno o un grupo de actores. A través de esta lectura se interpreta un texto dramático dando el énfasis y entonación adecuada o correspondiente al personaje en cuestión. Son de considerar algunos detalles técnicos tales como una buena dicción y una correcta emisión vocal, entender las palabras de cada oración, poseer un sentido del lenguaje del texto, y ser capaz de captar el sonido y el ritmo de las frases en su relación con el significado.

Este ejercicio escénico es la fase intermedia entre la lectura de comprensión (individual y en silencio) del texto dramático y la puesta en escena.

*Puesta en escena.* Se emplea como sinónimo de escenificación, representación o montaje. Constituye la síntesis de un proceso donde toman parte muchos factores y está dirigida a un público. La puesta en escena es un largo camino que inicia en la selección de la obra y concluye en el estreno y recreación de la misma. Incluye varios elementos que siguen determinado orden de integración. Según Herrero (1991), profesor de Literatura de la Universidad de La Habana, la mayoría de los teatristas, coinciden en que dichos elementos son los siguientes:

- El autor de la obra.
- La obra.
- El director.
- El actor.
- Los accesorios escénicos: decorados, luces, utilería, vestuario, maquinaria, efectos especiales, etc.
- El público.

En concreto, la puesta en escena es el conjunto de movimientos, gestos y actividades, la armonía entre fisonomías, voces y silencios; es la totalidad del espectáculo escénico, que surge de un pensamiento único que lo concibe, lo ordena y lo armoniza.



## CAPÍTULO 2: ENFOQUES DIDÁCTICOS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA

### 2.1. Constructivismo

El constructivismo nace como una corriente epistemológica, orientada a la búsqueda de la forma en que el ser humano adquiere los conocimientos. La premisa de este enfoque es que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, es decir no se recibe de manera pasiva de otro individuo o del ambiente.

El constructivismo está centrado en la persona, en sus experiencias previas, de las cuales realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

- a. Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- b. Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky)
- c. Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

Los psicólogos educacionales distinguen entre constructivismo individual (o psicológico) y constructivismo social, siendo el primero identificado con la teoría del aprendizaje de Piaget<sup>6</sup>, mientras que el segundo se encuentra influido por el

---

<sup>6</sup> Las distintas investigaciones llevadas a cabo en el dominio del pensamiento infantil, le permitieron poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto. La contribución esencial de Piaget al conocimiento fue demostrar que el niño tiene maneras de pensar específicas que lo diferencian del adulto.

Para la psicogénesis, el aprendizaje como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno de manera tal que estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. Éste provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. En el centro de este proceso se encuentra la actividad de manera tal que el aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo.

Los movimientos que explican todo proceso de construcción genética son: *la asimilación*, incluso forzada y deformada, de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el

trabajo de Lev Vigotsky<sup>7</sup> referido al aprendizaje sociocultural, el cual describe cómo la interacción con adultos, pares más capaces y herramientas cognitivas son internalizadas para formar constructos mentales.

A continuación se exponen algunas características del enfoque constructivista:

El factor más importante que influye en el aprendizaje significativo es el estado de la estructura cognoscitiva del individuo existente en el momento del aprendizaje. Es decir, en el sujeto existen patrones significativos que establecen relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información recibida.

El conocimiento se organiza en estructuras jerárquicas en las que los conceptos subordinados son incluidos bajo conceptos superordinados a nivel superior. Así, el conocimiento debe verse como algo compuesto por redes

---

individuo; y *la acomodación*, reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Ambos movimientos constituyen la adaptación activa del individuo que actúa y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente.

El conocimiento derivado de la concepción psicogenética no es nunca una mera copia figurativa de lo real, sino una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento.

<sup>7</sup> La idea fundamental de su obra es que el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social que en la actualidad aborda la Biosociología. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje) que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el cual nacemos. Estos humanos nos transmiten estos productos culturales a través de la interacción social. El "Otro", pues, toma un papel preponderante en la teoría de Vigotsky.

Entre las contribuciones de Vigotsky podemos destacar la interrelación que establece entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Este concepto lo desarrolla en *Pensamiento y Lenguaje* reconociendo la explícita y profunda interconexión que existe entre el lenguaje oral y el desarrollo de los conceptos abstractos y mentales. Propone que entre pensamiento y palabra hay una vinculación indisoluble, y señala que no es correcto tomarlos como elementos aislados, como hacen teóricos y lingüistas cuando sólo buscan equivalencias exactas entre estos dos conceptos. Si bien pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas diferentes, en un determinado momento del desarrollo del individuo -hacia los dos años de edad-, ambas líneas se entrecruzan para constituir una nueva forma de comportamiento: el pensamiento verbal y el lenguaje racional.

estructuradas alrededor de ideas clave. Redes de conocimiento que incluyen hechos, conceptos y generalizaciones, conjuntamente con valores, disposiciones, conocimiento procedural (habilidades de aplicación) y conocimiento condicional (de cuándo y por qué acceder a otras partes de la red y aplicarlas).

El aprendizaje debe estar disponible para la transferencia a nuevos contextos. La transferencia puede ser vertical o lateral. Es vertical cuando la aplicación del conocimiento adquirido en el proceso de aprendizaje de habilidades de nivel inferior facilita el aprendizaje de habilidades de nivel superior. Es lateral en tanto se aplica al conocimiento adquirido al aprender el material de un dominio para facilitar el aprendizaje de otro dominio.

Según la vertiente sociocultural derivada de las ideas de Vigotsky (2006, pp. 87-94) el conocimiento cultural inicia por medio del habla abierta para después explicarlo e internalizarlo. De ahí que el aprendizaje depende mucho del conocimiento anterior acumulado, cuyos avances serán estimulados por medio de la construcción social que ocurre durante el discurso sostenido. Luego entonces, el proceso de construcción activa de significado funciona mejor en ámbitos sociales en los que dos o más individuos participan.

Lo anterior implica un énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo, enseñanza recíproca donde el profesor desarrolla un papel de mediador o facilitador de la construcción del aprendizaje. Al respecto César Coll (2007, p. 12) señala que la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la labor

del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Para terminar, podemos decir que la construcción del conocimiento es un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información recibida de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

## 2.2. Trabajo cooperativo

Los tipos de interacción de los estudiantes en la escuela o también llamadas estructuras de aprendizaje, movilizan distintas relaciones psicosociales en el aula e implican procesos diversos: cognitivos, motivacionales y afectivo relacionales.

A saber, tres son los tipos de interacción en la escuela:

*Competitiva.* Aquella en la que las metas de los participantes por separado están relacionadas entre sí de tal forma que existe una correlación conflictiva entre las consecuencias de sus objetivos. Un individuo alcanzará su objetivo sólo si los otros no alcanzan el suyo. Esta situación incrementará los lazos competitivos entre los participantes.

*Individualista.* No existe relación alguna entre la consecución de los objetivos de los participantes. El logro del objetivo por parte de un participante no influye en ningún sentido en la consecución del suyo por parte de los demás. Cada individuo buscará su propio beneficio sin tener en cuenta para nada a los otros.

*Cooperativa.* Las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos propósitos.

Múltiples investigaciones, en particular las de psicología social, han comprobado que el rendimiento académico es mayor con el uso de actividades que impliquen cooperación. Con esta modalidad de organización del trabajo las metas

de los individuos se unen en una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. El individuo alcanza su objetivo sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo. Por esta razón, todos los integrantes cooperarán para conseguir sus respectivos objetivos.

Bárbara Hunt (2009) confirma lo anterior cuando recomienda “una docencia más centrada en el estudiante, con métodos más activos de aprendizaje, que aliente a los estudiantes a pensar y que aplique una evaluación formativa a fin de suministrar instrucción diferenciada y evitar el fracaso estudiantil” (p. 29). Lo contradictorio es que a la fecha el 80% del tiempo de una clase sigue siendo utilizado para el trabajo individualista.

La institución educativa enfatiza un aprendizaje individualista y competitivo, que se ve plasmado no sólo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos. La evidencia revela que las sesiones de clase están estructuradas de manera cooperativa sólo de un 7 a un 20%; mientras que casi un 80% implica aprendizajes individualistas y competitivos (Johnson, Johnson y Holubec, 1990, citados por Díaz y Hernández, 2002, p. 105).

No obstante que la enseñanza debe “individualizarse” en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, resulta muy importante promover la colaboración y el trabajo grupal. La influencia recíproca que se da en el seno de un equipo de trabajo implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (lingüísticas, proxémicas, icónicas, entre otras) de manera continua en un periodo dado. Cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, etcétera.

Luego entonces, el alumno no aprende en solitario, sino que, por el contrario, la construcción del conocimiento o actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de *los otros*, y por ello, el aprendizaje es una actividad de re-construcción y co-construcción de los saberes de una cultura. La posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada en buena medida por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo.

Ahora bien, algo que hay que enfatizar es que no toda actividad que se realiza en grupo implica cooperación. Con frecuencia, la realización de “trabajos en equipo” no es otra cosa que una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los participantes, sino simple simulación.

Según las investigaciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999), para que el trabajo cooperativo se dé realmente habrá que considerar los siguientes aspectos:

1. Interdependencia positiva. Establecimiento de un vínculo entre compañeros de grupo que coordinan esfuerzos para completar una tarea. Los alumnos comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y celebran juntos su éxito.
2. Interacción promocional cara a cara. A través de grupos de aprendizaje cooperativo la controversia promueve curiosidad epistémica o

incertidumbre sobre la exactitud de los propios puntos de vista, una búsqueda activa de más información, y consecuentemente un mayor rendimiento y retención del material adquirido. La repetición oral de la información permite el almacenaje de la misma en la memoria. Las situaciones cooperativas producen muchas más repeticiones orales de la información que otras interacciones personales.

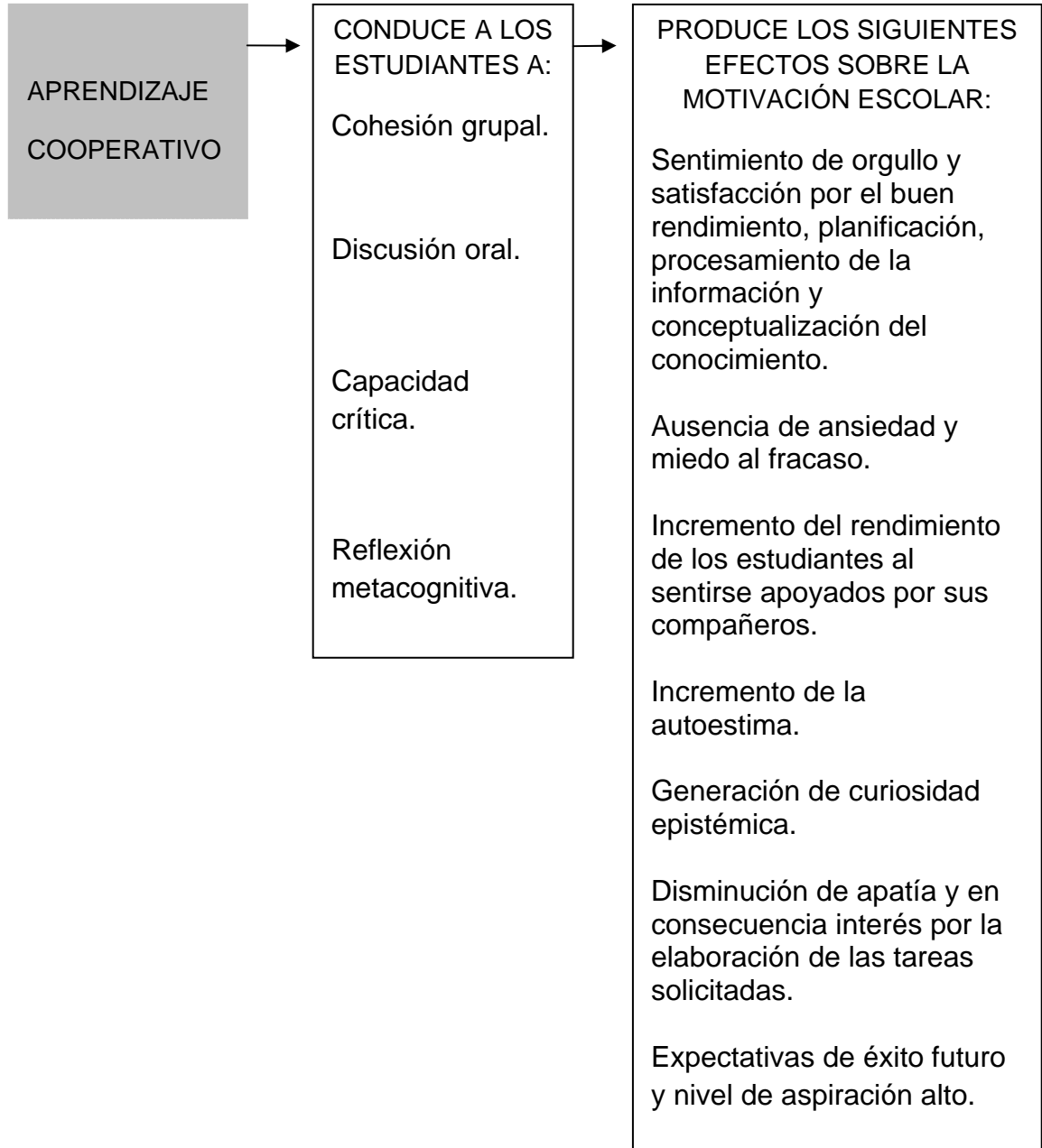
3. Responsabilidad y valoración personal. Se requiere de la existencia de una evaluación del avance personal de los integrantes del equipo, la cual va hacia el individuo y su grupo, para que de esa manera el grupo conozca quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás.
4. Habilidades interpersonales y manejo de grupos pequeños. Debe enseñarse a los alumnos las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados a emplearlas. En particular, debe enseñarse a los alumnos a conocerse, aceptar, apoyar y confiar unos en otros, comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades y resolver conflictos constructivamente. Todas estas habilidades implican valores y actitudes muy importantes, como la disposición al diálogo, la tolerancia, la empatía, la honestidad, el sentido de equidad y justicia en las relaciones con los demás, entre muchas otras.
5. Procesamiento en grupo. Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí si se están alcanzando las metas trazadas y manteniendo relaciones interpersonales y de trabajo efectivas y apropiadas. Así, el conducir sesiones de procesamiento en grupo permite que los estudiantes



pasen al plano de la reflexión metacognitiva sobre sus procesos y productos de trabajo (pp. 111-115).

Como podemos observar, la función del profesor es de vital importancia en el trabajo cooperativo. El docente, además de enseñar los contenidos conceptuales, tiene que promover una serie de prácticas interpersonales y relativas a la conducción de grupo, los roles a desempeñar, la manera de resolver conflictos y tomar decisiones asertivas, y las habilidades para entablar un diálogo verdadero y fructífero entre los estudiantes.

Finalmente, podemos concentrar los beneficios del trabajo cooperativo en el siguiente esquema:



### **2.3. El ejercicio escénico como fenómeno propiciador del trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo**

Mucho se dice entre la comunidad docente “los chicos no muestran interés por la escuela y mucho menos por la lectura”. Habría que revisar esta aseveración en lo referente al término *interés*. Según John Dewey (1995), en su libro *Democracia y educación*, este término expresa:

1) el estado total del desarrollo activo; 2) los resultados objetivos que se prevén y se desean; 3) la inclinación personal emotiva. Es decir, el interés implica la acción y afectación de un individuo por un objeto específico. Estar interesado es estar absorto, atraído, envuelto en algún objeto. Tomar un interés es estar alerta, cuidadoso, atento (p. 113).

Ahora bien, cómo lograr que esta atención se materialice en un objeto –léase libro– cuando éste no implica el menor sentido para el alumno. “Cuanto más indiferente sea el material de estudio, menos interés ofrece para los hábitos y preferencias del individuo, y más se requiere un esfuerzo para que el espíritu se concentre en ella y, por tanto, mayor disciplina de voluntad” (p. 118).

La propuesta didáctica que motiva la elaboración de este trabajo busca precisamente generar el interés del estudiante por la obra literaria (en particular la dramática). Considero, y en esto radica la parte sustancial de la propuesta, que el teatro, y en general el arte, puede ser una herramienta que aplicada en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede rendir muchos frutos. Las dinámicas teatrales que conjugan la espontaneidad, la improvisación y la acción lúdica, dentro de una serie de ejercicios sistemáticamente realizados, son un excelente recurso para la activación de la expresión del individuo. El teatro puede ser un medio para detonar el conocimiento de las posibilidades de comunicación, no sólo verbal sino corporal y emocional del alumno. Desde esta óptica la actividad teatral ayuda a la

sensibilización y conocimiento de sí mismo. “El alumno penetra y se sitúa en el mundo, de manera simbólica al concretar físicamente sus imágenes en un universo donde puede representar a las cosas y a los seres” (Eines, 1997, p. 172).

Si en algo coinciden la actividad escénica y el trabajo cooperativo (elemento primordial del enfoque constructivista) es en la necesidad de un trabajo colectivo, creativo y compartido. Teatro y trabajo cooperativo implican dinamismo, libertad, responsabilidad y comunicación interpersonal.

Según Anastasio Ovejero (1988), “la motivación a aprender es inducida por los procesos interpersonales que están determinados por la interdependencia social estructurada en la situación de aprendizaje” (pp. 249-250). Los efectos de la motivación generada por el trabajo cooperativo se traducen en sentimiento de orgullo y satisfacción por el buen rendimiento, ausencia de ansiedad y miedo al fracaso, incremento de autoestima, disminución de apatía y en consecuencia interés por la elaboración de las tareas solicitadas, expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración alto, entre otras.

Como podemos apreciar interés y motivación son inherentes. De tal suerte, la pertinencia de impulsar actividades que optimicen la concentración, reduzcan la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y, por ende, mejoren el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, procurándole una disposición afectiva favorable. Aquí es donde entra en juego la actividad teatral, pues “una disciplina escolar basada en el silencio y la inmovilidad del estudiante, sólo puede parecer natural a quien haya perdido la noción de lo vital y lo auténtico en el ser humano”,

(Gutiérrez, 2008, p. 96) máxime cuando estudiamos un texto escrito para su representación.

Leer teatro es un acto difícil, porque el lector debe hacer uso de su imaginación para “representar” en su mente el espectáculo teatral como se vería en el escenario. La pregunta es ¿por qué representar sólo en mente? Cualquier lector novel que abra un texto dramático “se enfrentará a un diálogo escueto y aparentemente frío que estará interrumpido, de vez en cuando, por unas palabras entre paréntesis que le “estorbarán” la continuidad de la lectura” (Román, 2003, p. 11). ¿Qué hacer? Darle vida al texto, pasar de la mera y pasiva contemplación a la apropiación de la obra a través de un acercamiento intuitivo y lúdico; después a una aproximación crítica y finalmente llevarlo a la escena haciendo el texto suyo, disfrutándolo, viviéndolo. “Si el movimiento normal del ser humano es de dentro hacia afuera, la educación auténtica no puede consistir en introducir conocimientos, sino en promover y facilitar ese dinamismo” (Gutiérrez, p. 97).

Por ejemplo, una situación de lectura dramatizada de un cuento –dirigida a grabar un CD que otros escucharán o realizar una lectura en atril– permite trabajar tanto sobre la entonación más adecuada para comunicar los sentimientos de los personajes, desarrollar el lenguaje oral así como avanzar en el aprendizaje de las convenciones propias de la lengua escrita, hace posible a la vez explicitar una argumentación (cuando los alumnos justifican sus diferentes interpretaciones del texto) y utilizar un lenguaje descriptivo (cuando planifican la escenografía que prepararán para ambientar la dramatización) (Lerner, 2008, p. 61).

La lectura en voz alta es un ejercicio que favorece el acercamiento a la lectura de la poesía y el texto dramático. Si bien es cierto que un primer acercamiento a éstos puede darse en la lectura personal e interiorizada, la musicalidad de la poesía sólo se logra en la declamación, y qué decir del texto dramático el cual adquiere su real dimensión al ser interpretado por actores. Ciertamente que en el nivel de bachillerato no lograremos formar oradores ni actores, pero por lo menos hemos de intentar

sensibilizar a los estudiantes de las “cargas semánticas” que traen un soneto o una breve escena a causa de una lectura en voz alta. Conseguir una lectura en atril con intenciones sería ya un buen logro porque

Cada vez que oímos una historia o un poema o cualquier otro tipo de texto escrito leído en voz alta, adquirimos un nuevo ejemplo de cómo “trabaja” ese tipo de texto, cómo está constituido, que esperar de él, etcétera. En otras palabras, escuchar libros leídos en voz alta nos prepara para lo que podemos encontrar y para lo que debemos de buscar cuando desempeñemos la tarea, más difícil, de leer por nuestra cuenta la letra impresa.

Al escuchar a otra persona leyendo en voz alta, depositamos en ella la responsabilidad; no sentimos que es nuestro deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener nuestra atención a través de lo que hace con él. De modo que nos relajamos, no nos sentimos amenazados, estamos protegidos por la competencia del intérprete. Y mientras escuchamos nos vamos acostumbrando al *texto*, no a la letra impresa en sí (que es lo que se conoce como texto), sino a la experiencia del relato o poema en sí como lo percibimos en nuestra cabeza (lo que llamo *texto*). Cuando llega el momento de abordar la letra impresa por nosotros mismos, estamos preparados para aquello que nos comunica. Ya sabemos qué tipo de *texto* yace en el lenguaje del texto. (De hecho, finalmente somos capaces de emprender la lectura de un texto por nuestra cuenta *porque* sabemos qué esperamos que provoque en nosotros y qué debemos hacer con él.)

Éste es el proceso de apoderamiento que describen Liz Waterland y Jerome Bruner. Y esto no puede suceder si no es a través de la lectura en voz alta (Chambers, 2007, p. 77)

Toda escritura es una especie de obra teatral. Para disfrutar una historia o un poema, debemos saber cómo convertir la palabra impresa en acción, en el sonido de ideas y conversaciones entre personajes, mientras que damos a cada “escena”, a cada secuencia, el ritmo correcto (lento o rápido o con una pausa) para convertir la información impresa en un drama vivo.

Lo anterior, además, abona a la concientización del estudiante sobre la expresión oral. Es decir, hace palpable la importancia que tiene decir una misma línea con tal o cual entonación, cuestión fundamental en la competencia comunicativa. Hacer conciencia de cómo digo y escucho los mensajes puede mejorar las relaciones interpersonales. Leer entre líneas, interpretar los silencios y

descifrar el sentido de las pausas, ayuda a descubrir las intenciones y propósitos del otro. Esto es fundamental en la comunicación y, por lo tanto, en la convivencia social.

Si el educando logra la apropiación del texto a través de la representación, se tendrá la posibilidad de contar con un lector de obras dramáticas o un aficionado al espectáculo teatral, dado que su motivación fue intrínseca.<sup>8</sup> Además, puesto que la relación con la actividad artística ayuda a generar situaciones que permiten el descubrimiento de nuevos valores, experiencias, juicios y conceptos, el lector adolescente tendrá oportunidad de formar, al menos parcialmente, su autoconcepto y, con ello, elevar su autoestima.

Una vez expuesta, a grandes rasgos, la relación existente entre la actividad escénica y el trabajo cooperativo, pasemos a la exposición de la secuencia didáctica sugerida.

---

<sup>8</sup> La meta que persigue el sujeto intrínsecamente motivado es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas (lo que sería propio de la motivación extrínseca).

## **CAPÍTULO 3: PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA**

### **3.1. Exposición de la propuesta**

Una vez expuestas las ventajas de desarrollar actividades que procuren el trabajo cooperativo para la construcción de aprendizajes significativos, pasaremos a la exposición de la parte medular del corpus de este trabajo: la propuesta de secuencia didáctica.

En términos generales lo que se pretende es el desarrollo paralelo y conjunto de las fases de la puesta en escena con el estudio del texto dramático. La finalidad es que el estudiante interprete textos dramáticos a través de dinámicas teatrales propias de la puesta en escena. Lo anterior redundará en la apreciación y valoración artística de la obra. Así, la idea fundamental es que el alumno establezca contacto con la obra literaria pero trascendiendo la simple lectura por medio de la escenificación.

El diagrama que se presenta a continuación sintetiza la propuesta. La primera franja (vista de arriba abajo) hace mención de las fases o etapas de la puesta en escena, cada una de ellas guarda relación con algunos contenidos programáticos<sup>9</sup> de la asignatura de Lectura y Análisis de Textos Literarios II, señalados en la segunda fila. En la tercera franja se describen los objetivos planteados en cada contenido. Finalmente, en la parte inferior de las tres franjas, se considera el número de sesiones en las que se llevará a cabo la secuencia.

---

<sup>9</sup> Tomados del Programa de Estudios, vigente, de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH). En concreto la primera unidad: Teatro.



Esquema del desarrollo paralelo de las fases de la puesta en escena y el estudio del texto dramático

FASES DE LA PUESTA EN ESCENA	TRABAJO DE MESA (FASE DE LECTURA)					LECTURA EN ATRIL
<b>CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS</b>	Lectura del texto dramático (a nivel argumental)	Lectura de comprensión (identificación de temas y subtemas)	Estructura externa o formal de la obra	Estructura interna de la obra. Composición dramática.	Personajes	Lectura en voz alta
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	1. Desarrollar las habilidades de comprensión de textos dramáticos a partir de:					
	1.1. Identificar la trama o argumento a través de lectura guiada (hipótesis de lectura, inferencias, deducciones, etc.)	1.2. Identificar el tema y subtemas de la obra.	1.3. Observar la estructura externa de la obra (actos, escenas o cuadros, diálogos y acotaciones o didascalías)	1.4. Reconocer la composición dramática de la obra (planteamiento, desarrollo, clímax, nudo y desenlace)	1.5. Describir los elementos y características que estructuran los personajes (físicos, sociológicos y psicológicos)	2.1. Interpretar un texto dramático breve mediante lectura en atril.



MONTAJE ESCÉNICO	DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE PRODUCCIÓN	ENSAYOS	ENSAYO GENERAL. ESTRENO
Elementos de la puesta en escena: dirección, actuación, escenografía, iluminación, música, sonido y vestuario.		Contraste entre los propósitos del dramaturgo en el texto y el director en la puesta en escena.	La recepción de la obra dramática. Producción del efecto de sentido.
2. Desarrollar en los estudiantes las capacidades de apreciación y expresión artística a través de:			
2.2. Realizar una puesta en escena con la cual el alumno conozca, diseñe y construya cada uno de los elementos de la misma.		2.3. Difundir, al interior de la institución, la puesta en escena.	



### 3.1.1. Programas en los que es viable la inserción de la propuesta didáctica

El tema central de la propuesta didáctica es el estudio del texto dramático mediante del desarrollo de dinámicas teatrales<sup>10</sup>. La secuencia está diseñada a partir de algunos contenidos programáticos de la asignatura de *Lectura y Análisis de Textos Literarios II* (sexto semestre), tomados del *Programa de Estudios* (2004) de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En concreto la segunda unidad: Teatro.

Cabe señalar que la propuesta puede ser adecuada para otros subsistemas del Nivel Medio Superior, entre ellos:

*Programa de Estudios* (2011) de la asignatura de *Literatura II* (cuarto semestre) de la Dirección General del Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En específico el Bloque VI: *Representas el arte teatral en tu comunidad*.

*Programa de Estudios* (1996) de la asignatura de *Teatro VI* (materia optativa del área IV: Humanidades y Artes. Sexto año) de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM. En particular, la primera unidad: *Dramaturgia* y segunda unidad: *Actuación*.

Por lo que respecta a la duración de la propuesta, ésta se diseñó para ser aplicada en once sesiones de dos horas.

---

<sup>10</sup> Algunas de las dinámicas son: dramatización, improvisación, lectura en atril, creación de guiones y escenificaciones.

### 3.1.2. Descripción de los objetivos de cada sesión

General:	
Fomentar en los estudiantes la lectura de textos dramáticos a través de dinámicas teatrales que incentiven la apreciación y valoración artística de la obra.	
Específicos:	
1. Desarrollar las habilidades de comprensión de textos dramáticos a partir de:	
1.1. Identificar la trama o argumento a través de lectura guiada (hipótesis de lectura, inferencias, deducciones, etc.)	SESIÓN 1 2
1.2. Identificar el tema y subtemas de la obra.	SESIÓN 3
1.3. Observar la estructura externa de la obra (actos, escenas o cuadros, diálogos y acotaciones o didascalias)	SESIÓN 3
1.4. Reconocer la composición dramática de la obra (planteamiento, desarrollo, clímax, nudo y desenlace)	SESIÓN 4
1.5. Describir los elementos y características que estructuran los personajes (físicos, sociológicos y psicológicos)	SESIÓN 5
2. Desarrollar en los estudiantes las capacidades de apreciación y expresión artística a través de:	
2.1. Interpretar un texto dramático breve mediante lectura en atril.	SESIÓN 6
2.2. Realizar una puesta en escena con la cual el alumno conozca, diseñe y construya cada uno de los elementos de la misma.	SESIÓN 7 8 9 10
2.5. Difundir una puesta en escena al interior de la institución educativa.	SESIÓN 11

### 3.1.3. Metodología

En el esquema siguiente se presentan a grandes rasgos los aspectos que dan sentido a la secuencia didáctica hasta ahora referida. El diagrama sintetiza lo ya abordado en el marco conceptual del presente escrito.



Por lo que respecta a la metodología específica para el logro de los aprendizajes en los alumnos, la siguiente tabla muestra algunas estrategias sugeridas para tal cometido.

METODOLOGÍA UTILIZADA PARA LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p>Exploración de conocimientos previos mediante preguntas detonadoras.</p> <p>Recapitulación de contenidos de la sesión anterior.</p> <p>Síntesis de los contenidos abordados en la sesión mediante la elaboración de paráfrasis y resúmenes.</p> <p>Lectura individual.</p>	<p>Diálogo.</p> <p>Debate.</p> <p>Discusión en subgrupos de cinco integrantes, binas o en plenaria.</p> <p>Exposiciones por parte del alumno.</p> <p>Elaboración de organizadores gráficos diversos (mapas conceptuales, mentales, infogramas, diagramas, etc.)</p> <p>Redacción de comentarios.</p>	<p>Reflexión sobre la importancia del aprendizaje logrado.</p> <p>Debate (Respeto de los puntos de vista de los pares y el profesor)</p> <p>Discusión en subgrupos de cinco integrantes, binas o en plenaria.</p>
	<p>Dramatización</p> <p>Improvisación</p> <p>Lectura en atril</p> <p>Puesta en escena</p>	<p>Dramatización</p> <p>Improvisación</p> <p>Lectura en atril</p> <p>Puesta en escena<sup>11</sup></p>

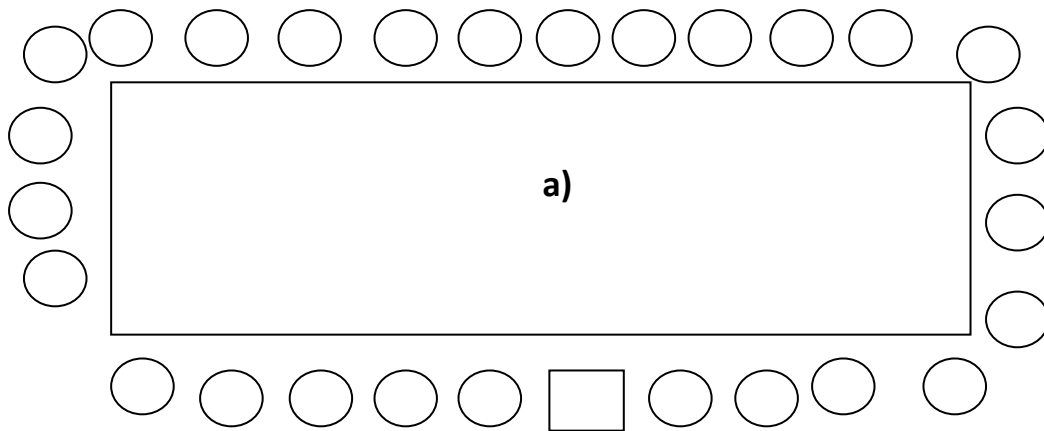
<sup>11</sup> Estas actividades pertenecen a las dinámicas de corte teatral.

### 3.1.4. Tiempo y espacio

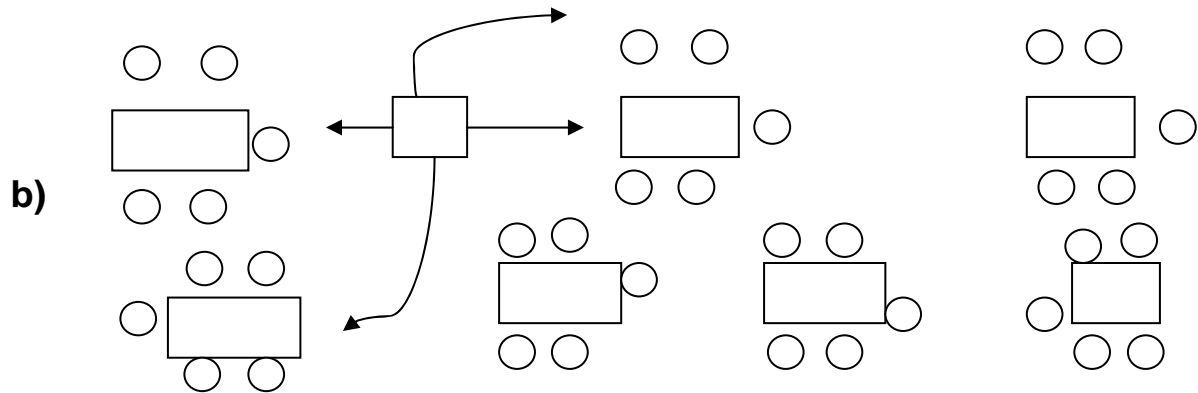
La secuencia didáctica se integra de once sesiones de dos hrs. cada una. El espacio requerido es un aula con mesas y sillas que no estén fijadas, en el caso de la representación se necesita un foro amplio que puede ser una sala audiovisual o de usos múltiples. De no existir este espacio, habría que adecuar el salón de clase en un foro.

### 3.1.5. Formas de agrupamiento para la organización de las actividades

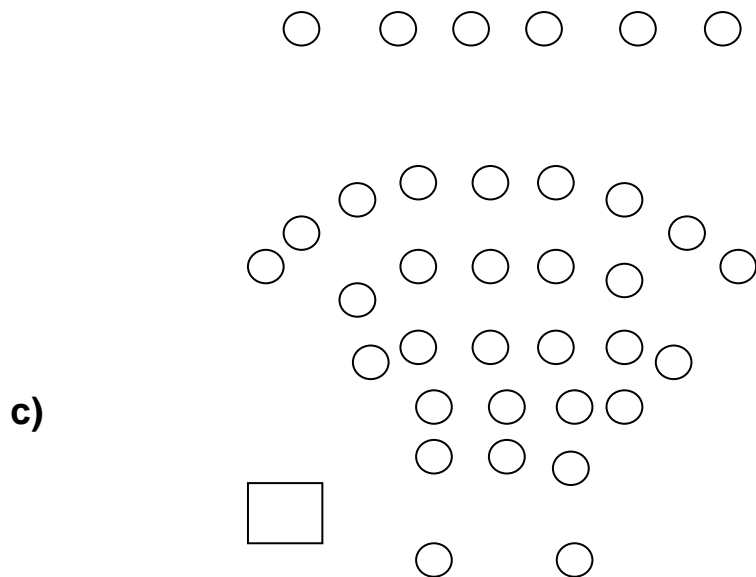
Las formas de agrupamiento dependerán del tipo de actividad, aunque podemos considerar las siguientes: a) mesa redonda, b) formación de subgrupos, c) auditorio y d) disposición en forma de V.



Se sugiere esta disposición de los alumnos para la lectura guiada, exposición en plenaria, debate, elaboración de comentarios a partir de las intervenciones orales de los compañeros y diálogo reflexivo.

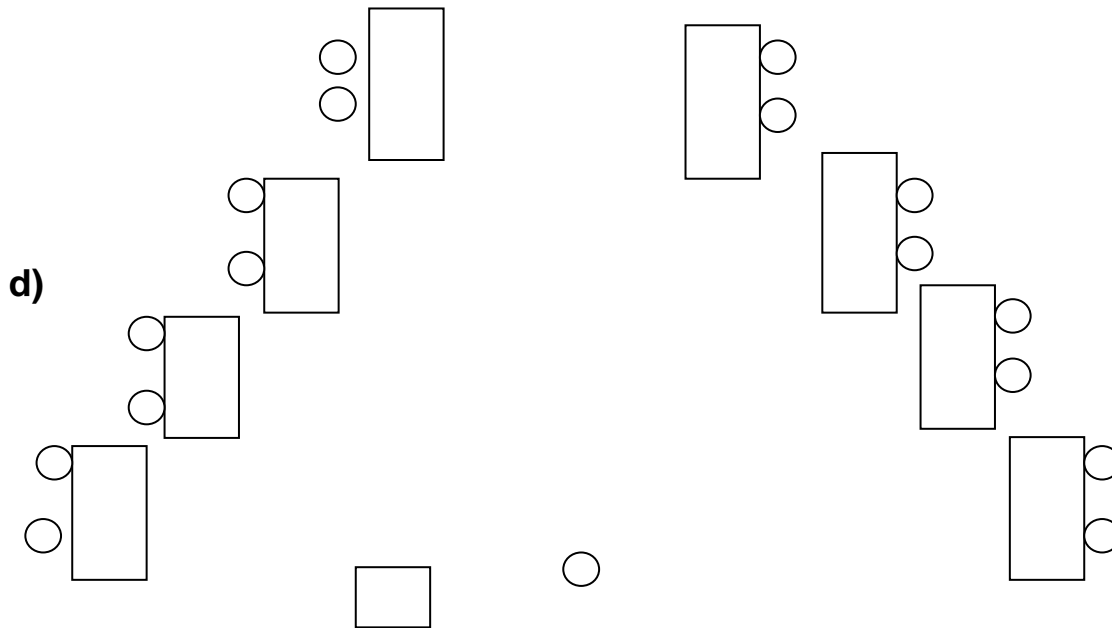


Se recomienda la división en subgrupos de cinco integrantes para el diálogo, la elaboración conjunta de organizadores gráficos diversos, la resolución de cuestionarios o guías de lectura y ejercicios de escritura creativa.



Para el caso de lectura en atril, trazo escénico, improvisaciones y ensayos.





Colocación sugerida para exposiciones y trabajos de coevaluación.

### 3.1.6. Recursos

A continuación se exponen los recursos necesarios para llevar a cabo la secuencia didáctica. Exponemos los recursos en humanos y materiales.

a) Recursos humanos.

- Apoyo de técnicos de las salas de audiovisual.

b) Recursos materiales.

- Espacios.

- Salón de clase con capacidad instalada para la conexión de equipo de cómputo.
- Sala de audiovisual para la realización de ensayos y representación de la obra teatral.

- Equipo.
  - Computadora con lector de DVD.
  - Proyector para computadora.
  - Pantalla de proyección.
  - Pizarrón.
  
- Promoción y difusión de la obra teatral.
  - Manta y carteles alusivos a la escenificación.
  - Publicación en páginas de *facebook* de la invitación a la obra teatral.
  
- Textos. (Justificación de la selección de textos utilizados en la secuencia didáctica)

Si algo resulta esencial en una secuencia didáctica es la selección adecuada de textos. Aunque es cierto que la aproximación a un texto literario depende de varios factores, entre éstos: la comprensión de sus significaciones, convenciones literarias y usos de registro que lo hacen sustancialmente diferentes de los textos escritos “funcionales”, es necesario, en sintonía con la competencia literaria, que se procure el desarrollo de procesos cognitivos y apreciación estética de los estudiantes.

Así, las lecturas que el profesor sugiera deberán ser abordadas más allá del ámbito conceptual (historia de la literatura, categorías y recursos estilísticos). Es menester que además de las habilidades lingüísticas (leer, escuchar, hablar y

escribir), se fomenten las habilidades cognitivas (interpretar, analizar, relacionar, valorar, comparar, entre otras) aplicadas al texto literario. Finalmente, respecto a las actitudes, el alumno desarrollará su sensibilidad, ampliará su visión activa y participativa además de su capacidad de reflexión. En síntesis, se tratará de buscar lectores competentes de literatura.

Una vez hechos los anteriores comentarios, pasemos a los criterios generales que se tomaron en cuenta para la selección de obras literarias que se utilizarán en la secuencia didáctica:

*De lo simple a lo complejo.* Textos literarios con niveles de complejidad variables; es decir, se añaden progresivamente a las lecturas motivadoras otras lecturas que proporcionen conocimientos literarios mayores.

*Orden cronológico inverso.* La secuencia de lecturas considera un orden que va desde lo más próximo hasta lo más distante (en el espacio y el tiempo). Con esto se rompe el esquema tradicional de “estudiar literatura”.

*Textos cercanos a los intereses de los estudiantes.* Obras próximas al lector adolescente con referencia a aspectos temáticos, de personajes y lenguaje.

*Obras con contenido social.* Textos que aborden problemáticas de actualidad (que no necesariamente obras actuales) que amplíen el panorama social y contextual del estudiante. Es necesario que “...los textos ofrezcan desafíos interesantes para la construcción de significado en las actividades compartidas,” (Colomer, 2005, p. 245) lo que redundará en una visión más reflexiva de las ideas plasmadas en la literatura.

A continuación se expone la lista de obras utilizadas en la secuencia didáctica, asimismo de indica el número de sesión en que se trabajarán.

SESIÓN	OBRA
1	<i>El temido enemigo</i> de Jorge Bucay (CD)
2,3	<i>El tercer Fausto</i> de Salvador Novo
4,5	<i>Un enemigo del pueblo</i> de Henrik Ibsen
6	<i>Los maravillosos olores de la vida</i> de Jaime Ruíz Ibáñez
7	<i>Macbeth</i> de William Shakespeare
7	<i>¿Quién conoce a Joe Black?</i> de Martin Brest
8	<i>Shakespeare enamorado</i> (fragmentos) de John Madden
9, 10 y 11	<i>Los vendedores</i> de Emilio Rojas

Como podemos apreciar el *corpus* literario se integra de autores de diferentes épocas, con lo cual no se soslayan las obras clásicas ni se marginan algunos textos de autores contemporáneos.

Se considera conveniente integrar en la lista las obras fílmicas que servirán de apoyo para desarrollar algunas actividades. A pesar de que los lenguajes utilizados en la literatura y el cine son diferentes, los puentes que comunican ambas disciplinas los hacen muy cercanos, casi inherentes. En palabras de Guadalupe Jover (2008) "... la literatura y el cine no son artes excluyentes sino complementarias" (p. 157). Por lo tanto, podemos decir que la función tanto de los textos escritos como de las cintas cinematográficas es importante para el logro de los propósitos de la secuencia didáctica.

Tal y como se objeta a veces, que los imaginarios compartidos vienen moldeados actualmente por otros canales y lenguajes. Hoy por hoy son narraciones audiovisuales las que sacian nuestra inagotable sed de relatos y las que aseguran los referentes comunes que permiten a los seres humanos reconocerse como parte del mismo grupo (Jover, 2008, p. 158).

Además, no debemos olvidar que el texto dramático es la base de diversidad de productos audiovisuales, entre éstos: el cine.

Por último, cabe señalar que la mayoría de los materiales impresos se pueden leer o descargar de la liga siguiente: <http:// analisisdeteatro.blogspot.mx/>. Así, entre otros beneficios, se brinda mayor certidumbre de que los textos estarán al alcance de los estudiantes.

### 3.1.7. Descripción de la secuencia didáctica

SESIÓN 1	
CONOCIMIENTOS PREVIOS	Características básicas del texto literario, en específico el narrativo.
APRENDIZAJES ESPERADOS	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica las características elementales del texto dramático.</li> <li>▪ Reconoce la importancia de la acción (drama) en el texto teatral.</li> <li>▪ Distingue las diferencias entre texto narrativo y texto dramático.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escucha un cuento breve leído por su autor.</li> <li>▪ Redacta una escena a partir de la lectura e interpretación de un cuento breve (dramatización), previa identificación de los personajes que intervienen en la narración.</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incrementa su creatividad literaria a partir de la escritura.</li> <li>▪ Reflexiona sobre el efecto narrativo de un cuento y de un texto dramático.</li> </ul>	
CONTENIDO	Drama y texto dramático.
ORGANIZACIÓN	Trabajo individual en la etapa de apertura. Formación de equipos de cinco integrantes en la fase de desarrollo. Trabajo individual en el cierre, además de plenaria.
RECURSOS	Cuento: <i>El temido enemigo</i> de Jorge Bucay.  Disco compacto del mismo cuento.  Grabadora.
ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN	
<p><b>Apertura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recuperación de conocimientos previos en torno al texto literario, a través de preguntas detonadoras, por ejemplo: ¿Qué tipos de textos existen? ¿Qué diferencias hay entre una noticia y un cuento? ¿Qué características tiene un texto literario?, entre otras.</li> <li>▪ Lectura individual del cuento: <i>El temido enemigo</i> de Jorge Bucay.</li> <li>▪ Audición del cuento leído en voz de su autor.</li> </ul>	

**Desarrollo:**

Actividad 1. Dramatización a partir de un cuento.

- Integración de equipos de cinco estudiantes.
- Se solicita a los alumnos que escriban la trama del cuento, poniendo especial atención en los lugares donde se desarrolla la acción y los personajes que intervienen.
- Cada miembro del equipo redactará una escena a partir de un pasaje del cuento, con el fin de construir entre todos una versión dramática del texto.
- Socialización de la composición por parte de un equipo a través de lectura en voz alta.

Actividad 2. Reflexión sobre las características del género teatral con respecto al narrativo.

- Los alumnos reflexionan en torno a las siguientes preguntas:
- ¿Qué diferencias a nivel estructural tiene cada género?
- ¿Podríamos prescindir de un narrador en el texto dramático?, ¿Por qué?
- ¿En quiénes recae el peso de la sucesión de acciones en el texto que construiste?
- Socialización, mediante lectura en voz alta de cada una de las respuestas. Una respuesta por equipo.

**Cierre:**

- Redacta un comentario donde exponga las semejanzas y diferencias entre el cuento y tu composición.

**EVALUACIÓN****Diagnóstica:**

Mediante la observación y registro de los comentarios de los alumnos con respecto a las preguntas realizadas al inicio de la sesión.

**Formativa:**

A través de la redacción del texto dramático.

A través de la resolución del cuestionario de la actividad dos.

**Final:**

Comentario final.

SESIÓN 2	
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>	Concepto de historia (diégesis), secuencia narrativa o sucesión de acciones.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distingue los <b>personajes</b> que intervienen en la obra.</li> <li>▪ Identifica la sucesión de <b>acciones</b> de un texto dramático.</li> <li>▪ Ubica el <b>espacio y tiempo</b> donde se desarrolla la acción dramática.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lee un texto dramático breve de manera individual.</li> <li>▪ Lee (o escucha) en voz alta (lectura en atril) la obra previamente leída.</li> <li>▪ Redacta la trama de la obra estudiada.</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexiona sobre el efecto que produce la lectura individual y en atril de un texto dramático.</li> <li>▪ Incrementa su apreciación estética a partir de la escucha de un texto dramático interpretado en lectura en atril.</li> </ul>	
<b>CONTENIDO</b>	El argumento.
<b>ORGANIZACIÓN</b>	Trabajo individual en la etapa de apertura. Trabajo en equipos de cinco integrantes y plenaria en la actividad dos de la fase de desarrollo y cierre.
<b>RECURSOS</b>	Obra teatral: <i>El tercer Fausto</i> de Salvador Novo.
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN</b>	
<p><b>APERTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recuperación de conocimientos previos en torno a las características generales del texto dramático, a través de preguntas detonadoras.</li> <li>▪ Previa entrega por parte del profesor de la obra teatral: <i>El tercer Fausto</i>, se solicita una hipótesis de lectura a partir del título de la obra.</li> </ul> <p><b>DESARROLLO:</b> Actividad 1. Lectura en atril de un texto teatral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se solicita (de manera voluntaria) a cuatro alumnos que lean en voz alta la obra teatral señalada. Cada alumno interpretará a un personaje y uno de ellos leerá las acotaciones. Los participantes se situarán al frente del grupo.</li> <li>▪ A lo largo de la lectura el profesor establecerá pausas (especialmente al término de cada escena) para solicitar intervenciones de los estudiantes</li> </ul>	



que permitan ir construyendo el sentido del texto. Por ejemplo:

- ✓ ¿Qué personajes intervienen en la escena?
- ✓ ¿Qué estado emotivo guardan los personajes y cómo va evolucionando éste al transcurrir la obra?
- ✓ ¿Dónde se sitúa la acción?
- ✓ ¿En qué época se desarrolla la historia?
- ✓ ¿Qué crees que hubiese ocurrido con tal o cual personaje de no haber dicho tal o cual diálogo?
- ✓ ¿Te pareció justo el final para el protagonista?
  - El alumno toma nota de las respuestas.

Actividad 2. Redacción de la trama de la obra leída.

- Integración de equipos de cinco estudiantes.
- Los alumnos redactarán de manera colectiva la trama de la obra. Se sugiere que tomen como guía de su escrito las respuestas de las interrogantes planteadas en la actividad uno.

**CIERRE:**

- Socialización, mediante lectura en voz alta de cada una de las composiciones redactadas. Una respuesta por equipo.

**EVALUACIÓN**

**Diagnóstica:**

Mediante preguntas realizadas al inicio de la sesión y la observación y registro de los comentarios de los alumnos con respecto al tema.

**Formativa:**

A través de la escucha atenta de la lectura en atril.

A través de la participación oral y toma de notas que se generó al resolver los cuestionamientos de la actividad uno.

**Final:**

Redacción de la trama de la obra teatral, donde se consideren: el planteamiento o presentación, la ruptura del equilibrio del protagonista, el desarrollo, el clímax y el desenlace.

SESIÓN 3	
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>	Nociones del texto dramático.
APRENDIZAJES ESPERADOS	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Define los conceptos de diálogo, escena, cuadro, acto y acotación o didascalía.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lee y ubica los elementos de la estructura externa de un texto dramático.</li> <li>▪ Reflexiona en torno a la obra leída.</li> <li>▪ Debate sobre sus puntos de vista acerca del texto dramático y toma nota de las opiniones de sus compañeros.</li> <li>▪ Redacta el tema principal y subtemas de la obra.</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respeta los turnos de habla en el debate.</li> <li>▪ Colabora con sus compañeros en la interpretación de un texto, en específico la identificación y redacción del tema y subtemas de la obra.</li> </ul>	
<b>CONTENIDO</b>	Estructura externa de la obra dramática. Tema y subtemas.
<b>ORGANIZACIÓN</b>	Trabajo individual en las etapas de apertura y cierre. En equipos de cinco integrantes en la actividad uno de la fase de desarrollo, individual y plenaria en la actividad dos de esta misma fase.
<b>RECURSOS</b>	Obra teatral: <i>El tercer Fausto</i> de Salvador Novo.
ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN	
<p><b>APERTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lectura en voz alta por parte de un alumno de la trama del texto abordado la clase anterior.</li> <li>▪ Lluvia de ideas por parte de los alumnos con respecto a la estructura formal en que se presenta la obra.</li> </ul> <p><b>DESARROLLO:</b> Actividad 1. Elementos formales del texto teatral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor solicita la integración de equipos de trabajo de cinco alumnos quienes resolverán las cuestiones siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué información nos brinda el dramaturgo en el primer párrafo de la obra?</li> <li>✓ ¿Qué diferencias y/o semejanzas existen entre esta información y la que</li> </ul> </li> </ul>	

- aparece entre paréntesis a lo largo del texto?
  - ✓ ¿Qué nombre reciben esas anotaciones?
  - ✓ ¿De cuántos actos se integra la obra?
  - ✓ ¿Qué indica que un acto concluya y otro dé inicio?
  - ✓ Un acto se integra de una o varias escenas o cuadros. ¿Cuántas escenas identificas en cada uno de los actos de la obra?
  - ✓ ¿Qué aspectos señalan que una escena termina?
- A partir de las respuestas anteriores, los alumnos definen: diálogo, escena, cuadro, acto y acotación o didascalía.

Actividad 2. Debate sobre el tema de la obra.

- El profesor solicita que los alumnos, de manera individual, elaboren un comentario donde expresen su opinión con respecto al diálogo del personaje del *diablo* que aparece al inicio de la página cuatro.
- El profesor pide la relectura de los diálogos entre el personaje de *él* y *ella* ubicados en la página siete y responda las siguientes preguntas: ¿el amor requiere de razones? o ¿el amor existe cuando no hay razones?
- El alumno debe argumentar su comentario y respuestas para intervenir en un debate.
- Realización del debate.

**CIERRE:**

- A partir del intercambio de comentarios emanado del debate, el profesor pide que los alumnos enuncien el tema principal y subtemas de la obra.

## EVALUACIÓN

**Diagnóstica:** Mediante el registro de la lluvia de ideas.

**Formativa:** Por medio de la coherencia y argumentación de los comentarios expuestos en el debate. Asimismo, se valorará el respeto tanto de los turnos de habla previamente establecidos como de los comentarios de los compañeros.

**Final:** Conceptualización de los alumnos de: diálogo, escena, cuadro, acto y acotación o didascalía. Redacción de tema y subtema de la obra estudiada.

SESIÓN 4	
CONOCIMIENTOS PREVIOS	Estructura del relato.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce las partes que integran la composición dramática: planteamiento, nudo y desenlace. En específico el planteamiento.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lee y ubica los elementos de la composición dramática.</li> <li>▪ Relaciona los aspectos argumentales de la obra con aspectos cercanos a su contexto mediante comentarios personales.</li> <li>▪ Comparte sus puntos de vista sobre el texto y toma nota de las opiniones de sus compañeros.</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respeta los turnos de habla en plenaria.</li> <li>▪ Colabora con sus compañeros en la interpretación de una obra, en específico la identificación y esquematización de la composición dramática de un texto.</li> </ul>	
CONTENIDO	Estructura interna del texto dramático. Conflicto y clímax.
ORGANIZACIÓN	Plenaria en las etapas de apertura y cierre. En equipos de cinco integrantes en la fase de desarrollo.
RECURSOS	Obra teatral: <i>Un enemigo del pueblo</i> de Henrik Ibsen (la cual fue leída previamente por los alumnos).  Esquema de la composición dramática (Diapositiva en <i>Power Point</i> ). (Ver anexo A.1).  Esquema de la estructura tradicional del relato. (Ver anexo A.2)
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN</b>	
<p><b>APERTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor sondea los conocimientos previos de los alumnos con respecto a la estructura del relato por medio de preguntas.</li> <li>▪ Localización de la estructura del relato en el cuento: <i>El temido enemigo</i> de Jorge Bucay.</li> </ul>	

**DESARROLLO:**

Actividad 1. Identificación de la etapa de planteamiento de un texto teatral.

- Lectura en voz alta (en atril) del primer acto de la obra *Un enemigo del pueblo* de Henrik Ibsen.
- El profesor solicita la integración de equipos de trabajo de cinco alumnos quienes resolverán las cuestiones siguientes:
  - ✓ ¿Cuáles son los antecedentes que plantea el dramaturgo en el primer acto?
  - ✓ ¿Qué conocemos con respecto a los personajes?
  - ✓ ¿Qué personajes comienzan a confrontarse?
  - ✓ ¿Con qué acción termina el primer acto?
  - ✓ ¿Qué importancia tiene este suceso para el desarrollo posterior de la obra?

**CIERRE:**

- Una vez resueltas las preguntas de la actividad uno, el profesor presenta el esquema de la composición dramática. En plenaria los alumnos identifican qué momentos de la obra corresponden a la etapa de planteamiento.

**EVALUACIÓN****Diagnóstica:**

Observación y registro de los comentarios de los alumnos con respecto al tema de la estructura del relato.

**Formativa:**

Con la escucha atenta de la lectura en voz alta del primer acto de la obra teatral. Mediante de la participación oral y toma de notas que se generó al resolver los cuestionamientos de las actividades de la etapa de desarrollo.

**Final:**

Identificación de la etapa de planteamiento de la obra leída y su ubicación en el esquema de la composición dramática.

SESIÓN 5	
CONOCIMIENTOS PREVIOS	La etapa de planteamiento en la composición dramática.
APRENDIZAJES ESPERADOS	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce las partes que integran la composición dramática.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lee y ubica los elementos de la composición dramática.</li> <li>▪ Relaciona los aspectos argumentales de la obra con aspectos cercanos a su contexto mediante comentarios personales.</li> <li>▪ Comparte sus puntos de vista sobre el texto y toma nota de las opiniones de sus compañeros.</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respeta los turnos de habla en plenaria.</li> <li>▪ Colabora con sus compañeros en la interpretación de una obra, en específico la identificación y esquematización de la composición dramática de un texto.</li> </ul>	
CONTENIDO	La composición dramática de la obra (planteamiento, nudo y desenlace), en específico nudo y desenlace.
ORGANIZACIÓN	Plenaria en las etapas de apertura y cierre. En equipos de cinco integrantes en la fase de desarrollo.
RECURSOS	Obra teatral: <i>Un enemigo del pueblo</i> de Henrik Ibsen (la cual fue leída previamente por los alumnos). Esquema de la composición dramática (Diapositiva en <i>Power Point</i> ).
ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN	
<p><b>APERTURA:</b> Recapitulación a través de lluvia de ideas sobre las características de la fase de planteamiento en la composición dramática.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Actividad 1. Identificación del nudo o desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor solicita que se continúe el trabajo en equipo y respondan los siguientes aspectos:</li> <li>✓ A lo largo del segundo acto se presenta una serie de confrontaciones entre el protagonista y algunos personajes. Ubicar el conflicto que consideren</li> </ul>	

- más intenso y señalar entre quién se da y por qué motivo se origina.
- ✓ En el tercer acto la acción se traslada a la redacción de *La Voz del Pueblo*. Allí ASLAKSEN y el ALCALDE tienen una conversación. ¿Cuál es el tema central de dicha conversación y cómo influye en el desarrollo de la obra? ¿Cuál es la actitud del DOCTOR STOCKMANN al terminar el acto y cómo repercute ésta en la progresión dramática?
  - ✓ Elaborar un cuadro comparativo entre las propuestas que los personajes del ALCALDE y el DOCTOR STOCKMANN plantean en el cuarto acto con respecto al cierre del balneario.
  - ✓ Reflexión del alumno sobre ¿Cuál es su postura en torno al tema expuesto?

**Actividad 2. Identificación del desenlace.**

- ✓ ¿Cómo actúa la sociedad hacia los STOCKMANN al inicio del quinto acto? ¿Qué opinas del trato que recibe esta familia?
- ✓ Reflexiona sobre el último diálogo del DOCTOR STOCKMANN: "... el hombre más poderoso del mundo es el que está más solo"

**CIERRE:**

- Una vez resueltas las actividades uno y dos, el profesor presenta el esquema de la composición dramática. En plenaria los alumnos identifican qué momentos de la obra corresponden a cada etapa de la composición.
- Como actividad extraclase se solicita que los alumnos identifiquen y expongan la composición dramática (apoyados en el esquema anterior) de alguna obra teatral o película que recuerden.

**EVALUACIÓN**

**Diagnóstica:**

Observación y registro de los comentarios de los alumnos con respecto al tema del planteamiento en la composición dramática.

**Formativa:**

Mediante de la participación oral y toma de notas que se generó al resolver los cuestionamientos de las actividades de la etapa de desarrollo.

**Final:**

Realización del esquema de la composición dramática.

SESIÓN 6	
CONOCIMIENTOS PREVIOS	Características básicas del texto dramático. Diálogo. Escena. Drama. Historia.
APRENDIZAJES ESPERADOS	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica las características físicas y psicológicas que integran un personaje.</li> <li>▪ Reconoce las diferencias entre personaje simple o tipo y personaje complejo o redondo.</li> <li>▪ Reconoce que el lenguaje, las percepciones de otros personajes, la ideología y el contexto integran las cualidades del personaje en el drama.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ejercita la interpretación de textos dramáticos a partir del estudio de los personajes que lo integran.</li> <li>▪ Elabora comentarios orales y escritos sobre los personajes con fundamento en nociones teóricas y valoraciones personales.</li> <li>▪ Valora la relevancia del personaje como elemento primordial del texto dramático para interpretar el efecto de sentido de la obra.</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enriquece su visión crítica con respecto al texto literario, particularmente el dramático.</li> <li>▪ Incrementa su apreciación estética mediante el análisis de personajes.</li> </ul>	
CONTENIDO	Personajes.
ORGANIZACIÓN	Trabajo individual en la etapa de apertura. Formación de equipos de cinco integrantes en la fase de desarrollo y cierre. Además de plenaria.
RECURSOS	<p>Cortometraje: <i>Los maravillosos olores de la vida</i> de Jaime Ruiz Ibañez.</p> <p>Tarjetas de imágenes de personajes de cortometraje. (Ver anexo A.3).</p> <p>Cuadro o formato C-Q-A. (Ver anexo A.4).</p> <p>Computadora y proyector.</p>



## ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN

### APERTURA:

- Exposición de un par de imágenes de personajes populares con lo que se busca motivar en el alumno interés por el tema. Lluvia de ideas.
- Llenado de primera y segunda parte del cuadro C-Q-A (Tabla de tres rubros donde se describe lo que se conoce del tema –C–, lo que se quiere aprender o conocer –Q– y lo que se ha aprendido –A–)

### DESARROLLO:

Actividad 1. Introducción a la identificación de características físicas de los personajes.

- Formación de equipos de cinco integrantes, a cada alumno se le entregan diez fotografías de los personajes del cortometraje que se verá posteriormente.
- Se pide a los alumnos que enlisten las características físicas de un personaje, según el número de equipo que le tocó, por ejemplo: edad, complejión, estatura, tez, forma de vestir, etc.
- Socialización de las notas tomadas a través de lluvia de ideas.
- Los alumnos reflexionan en torno a la siguiente pregunta: ¿Podríamos saber la psicología del personaje a partir de la fotografía dada? , por ejemplo: ¿Podríamos saber si el personaje es honesto y leal o desalmado conociendo sólo sus características físicas?

Actividad 2. Identificación de características psicológicas del personaje de un cortometraje.

- Exhibición del cortometraje: *Los maravillosos olores de la vida* de Jaime Ruiz Ibáñez (basado en el cuento homónimo de Paco Ignacio Taibo II) solicitando al alumno especial atención en el desarrollo del personaje que le tocó describir.
- En plenaria los alumnos identifican al protagonista del cortometraje, comentan sobre los valores morales y éticos de éste, lo describen psicológicamente y argumentan sus comentarios.

Actividad 3. Clasificación de personajes.

- Los alumnos integran un mapa mental donde se clasifiquen los personajes del cortometraje según su caracterización, es decir: planos y redondos.

**CIERRE:**

- Los alumnos contestan –en la parte posterior del esquema C-Q-A- la pregunta siguiente: ¿En caso de que fueras un personaje literario, serías simple o complejo? ¿Por qué?
- Los alumnos llenan el tercer apartado del cuadro C-Q-A.
- El profesor solicita la lectura de “Macbeth” de William Shakespeare para relacionar las semejanzas entre el protagonista del cortometraje y Lady Macbeth. El alumno elabora un cuadro comparativo como trabajo extraclase.

**EVALUACIÓN****Diagnóstica:**

Mediante preguntas realizadas entre la presentación del tema y propósitos de la sesión. Conocimientos previos concentrados en el primer recuadro del esquema C-Q-A.

**Formativa:**

A través de la reflexión de los alumnos en la construcción del mapa mental de tipos de personajes, lo que implica coherencia en la clasificación de los personajes según las nociones teóricas expuestas.

**Final:**

Con el comentario final del cuadro C-Q-A debidamente argumentado. Los productos de la sesión se entregarán en un folder por equipo, éste deberá incluir: esquemas C-Q-A (50%), comentario escrito de la psicología del personaje protagónico (20%), mapa mental (10%) y actividad extraclase – cuadro comparativo– (20%).

SESIÓN 7	
CONOCIMIENTOS PREVIOS	Aspectos técnicos de la expresión oral: volumen, entonación, dicción, intención, etcétera.
APRENDIZAJES ESPERADOS	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpreta el efecto de sentido del dramaturgo por medio de la lectura en atril.</li> <li>▪ Reconoce que la lectura en atril es el paso intermedio entre el análisis del texto dramático y la puesta en escena.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrolla su expresión oral a través de la lectura dramatizada.</li> <li>▪ Descubre su capacidad de improvisación por medio del doblaje de una escena.</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incrementa sus habilidades lingüísticas de la oralidad y la escucha.</li> </ul>	
CONTENIDO	Lectura en atril.
ORGANIZACIÓN	Plenaria en la etapa de apertura. Trabajo cooperativo en equipos de cinco integrantes en la actividad uno de la fase de desarrollo. En la actividad dos, integración de dos equipos de veinte participantes para la lectura en atril. Trabajo individual en el cierre.
RECURSOS	Escena de la película: <i>¿Conocen a Joe Black?</i> de Martin Brest, en específico la escena del primer encuentro entre la pareja protagónica (duración aproximada de tres mins.) Computadora y proyector.
ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN	
<p><b>APERTURA:</b> Actividad 1. Recapitulación de la clase anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de las carpetas de la actividad realizada la sesión anterior mediante plenaria.</li> <li>• Síntesis, por parte del profesor, de las características que conforman a un personaje plano y uno redondo.</li> </ul> <p><b>DESARROLLO:</b> Actividad 1. Prestando palabras a los personajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exhibición de una escena (sin audio) de la cinta cinematográfica <i>¿Conocen a Joe Black?</i> de Martin Brest (tres min.).</li> <li>▪ Se expone nuevamente el fragmento y se pide a los alumnos (integrados en</li> </ul>	

equipos de trabajo de cinco compañeros) que escriban un guión de lo que imaginen que están diciendo los personajes tomando en cuenta la expresión corporal y gesticulaciones de los personajes en escena.

- Dos equipos de alumnos realizan un ejercicio semejante al doblaje, ajustando su guión a la escena. Se pide que consideren un volumen adecuado, así como una entonación e intenciones acordes a las expresiones de los personajes.
- Reflexión sobre la actividad, enfatizando el efecto que generó el guión y la interpretación de cada equipo.

Actividad 2. Lectura en atril de una obra dramática breve.

- Lectura en atril de la obra: *Los vendedores* de Emilio Rojas.
- El profesor conduce la lectura en atril planteando preguntas con referencia a los estados de ánimo y las circunstancias en las que se encuentran los personajes.

**CIERRE:**

- Los alumnos realizan una descripción de las características del personaje que les tocó leer.
- Como actividad extraclase los alumnos releerán la obra.

**EVALUACIÓN**

**Diagnóstica:**

Mediante observación y registro de los comentarios de los alumnos con respecto al tema.

**Formativa:**

Por medio de la elaboración e interpretación de una escena basada en un fragmento cinematográfico.

Con la lectura en atril de una obra dramática breve.

**Final:**

Descripción de las características de los personajes de la obra *Los vendedores* de Emilio Rojas.

SESIÓN 8	
CONOCIMIENTOS PREVIOS	Observación de los elementos de la puesta en escena en algunas de las visitas al teatro.
APRENDIZAJES ESPERADOS	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce las características y funciones de los principales elementos de la puesta en escena en un texto dramático para su posterior diseño y construcción.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica los recursos escénicos en un texto dramático.</li> <li>▪ Propone un boceto, diseño o dibujo de un elemento de la puesta en escena para su posterior construcción.</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participa de manera cooperativa en la realización de una tarea (en este caso el diseño de un elemento de la puesta en escena).</li> <li>▪ Desarrolla su capacidad creativa mediante la propuesta de un elemento del espectáculo teatral.</li> </ul>	
CONTENIDO	Diseño de los elementos de la puesta en escena.
ORGANIZACIÓN	Trabajo individual en la etapa de apertura y cierre. Formación de equipos de cinco integrantes en la fase de desarrollo.
RECURSOS	Fragmentos de la película: <i>Shakespeare enamorado</i> de John Madden, en específico del inicio a 4:40 mins. de 9:30 a 13:30 mins. y de 1 hr. 32 mins. a 1 hr. 47 mins. (aprox. 24 mins. en total).  Mapa mental de los elementos de la puesta en escena. (Ver anexo A.5).  Computadora y proyector.
ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN	
<p><b>APERTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lluvia de ideas sobre los conocimientos previos relacionados con la puesta en escena, por ejemplo: maquillaje, vestuario, escenografía, dirección, etcétera.</li> </ul>	

## **DESARROLLO:**

Actividad 1. Identificación de los elementos de la puesta en escena.

- Exhibición de tres fragmentos de la cinta cinematográfica *Shakespeare enamorado* (24 min.).
- Previamente se solicita a los alumnos centrar su atención en los elementos escénicos utilizados en la película. Además se les pide que anoten las tres cuestiones siguientes:
  - a) ¿Qué elementos de la puesta en escena identificaste?
  - b) ¿Qué diferencias encontraste entre el teatro popular y el teatro de la corte?
  - c) ¿Qué semejanzas y qué diferencias descubriste entre la representación del teatro isabelino y el teatro actual (por ejemplo, con respecto a la última obra que observaste)?

Estas preguntas se contestarán al final de la exhibición.

- Formación de equipos de cinco integrantes, quienes comentarán sus respuestas.
- Elaboración de un comentario escrito por equipo que integre la respuesta de los cinco alumnos del grupo.
- Socialización de las notas tomadas a través de plenaria.
- El profesor toma nota de las respuestas y las integra en un cuadro conceptual para las respuestas del inciso a, y un esquema comparativo para los incisos b y c.

Actividad 2. Definición de los elementos de la puesta en escena.

- El profesor expone un mapa mental de los elementos más significativos de la puesta en escena: actor(es), director, productor, escenografía, iluminación, efectos especiales, efectos de sonido, vestuario, maquillaje y musicalización. En plenaria los alumnos definen las características y funciones de cada uno de ellos.

## **CIERRE:**

- Los alumnos elaboran su propio mapa mental de los elementos de la puesta en escena en sus cuadernos.
- El profesor solicita, para la siguiente sesión:
  - ✓ la relectura de la obra: “Los vendedores” de Emilio Rojas y
  - ✓ traer algún elemento escénico que pueda servir para la representación de dicho texto.

## EVALUACIÓN

**Diagnóstica:**

Mediante observación y registro de los comentarios de los alumnos con respecto al tema.

**Formativa:**

A través de la atención de los alumnos a los fragmentos cinematográficos. Mediante la participación oral y resolución de cuestiones planteadas en las actividades de la etapa de desarrollo.

**Final:**

Mapa mental de los elementos de la puesta en escena realizado por los alumnos.

SESIÓN 9	
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS</b>	Reconocimiento de los elementos de la puesta en escena en un texto dramático.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce las características y funciones de los principales elementos de la puesta en escena en un texto dramático para su posterior diseño y construcción.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica los recursos escénicos en un texto dramático.</li> <li>▪ Propone un boceto, diseño o dibujo de un elemento de la puesta en escena para su posterior construcción.</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participa de manera cooperativa en la realización de una tarea (diseño y construcción de un elemento de la puesta en escena).</li> <li>▪ Desarrolla su capacidad creativa mediante la propuesta de un elemento integrante del espectáculo teatral.</li> </ul>	
<b>CONTENIDO</b>	Diseño y construcción de los elementos de la puesta en escena.
<b>ORGANIZACIÓN</b>	Plenaria en las etapas de apertura y cierre. Formación de siete equipos de trabajo en la fase de desarrollo.
<b>RECURSOS</b>	Pliegos de papel bond blancos, lápices, marcadores, colores. Formatos de registro de especificaciones de los elementos escénicos. (Ver anexos A.6).
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN</b>	
<p><b>APERTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión por medio de lluvia de ideas sobre las propuestas de elementos de la puesta en escena.</li> <li>• Exposición detallada de cada equipo acerca de las sugerencias que integrarán la puesta en escena.</li> </ul> <p><b>DESARROLLO:</b> Actividad 1. Organización de los equipos de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes se colocarán en los equipos de trabajo según la función específica que desarrollarán. La composición de los equipos es la siguiente:</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actores. (diez y seis integrantes)</li> </ul>	



- ✓ Director y asistente de dirección. (tres integrantes)
- ✓ Escenógrafos. (cinco integrantes)
- ✓ Iluminadores y musicalizadores. (cinco integrantes)
- ✓ Tramoyistas y utileros. (cinco integrantes)
- ✓ Vestuaristas y maquillistas. (tres integrantes)
- ✓ Diseñadores de programa de mano y publicidad. (cinco integrantes)

**CIERRE:**

Actividad 2. Socialización e intercambio de impresiones entre los estudiantes sobre los elementos de la puesta de los cuales son responsables.

- Socialización de dudas entre los equipos. Por ejemplo, el equipo de vestuaristas y el de actores acuerdan sobre aspectos de la ropa o accesorios, el equipo de escenógrafos acuerda con el director sobre el diseño y dimensiones de la escenografía, etc.

**EVALUACIÓN**

**Diagnóstica:**

Mediante los comentarios de los alumnos con respecto a las propuestas de elementos de la puesta en escena.

**Formativa:**

Con el registro de la observación del trabajo cooperativo de los estudiantes en la fase de desarrollo, realizado por el profesor.

**Final:**

Con la exposición del elemento escénico desarrollado por cada equipo.

SESIÓN 10	
CONOCIMIENTOS PREVIOS	Reconocimiento de los elementos de la puesta en escena en un texto dramático.
APRENDIZAJES ESPERADOS	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conoce las partes básicas de un escenario.</li> <li>▪ Conoce las zonas en las que se divide el escenario.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observa y desarrolla el proceso de marcaje escénico de un texto dramático breve.</li> <li>▪ Interviene en el proceso asumiendo un rol previamente establecido (actor, director, asistente, utilero, etc.).</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participa de manera cooperativa en la realización de una puesta en escena.</li> <li>▪ Desarrolla su capacidad expresiva mediante su participación en el espectáculo teatral.</li> </ul>	
CONTENIDO	Puesta en escena (marcaje escénico)
ORGANIZACIÓN	Plenaria en las etapas de apertura. Formación de equipos de trabajo (según rol que desarrollará en la puesta en escena) en la fase de desarrollo.
RECURSOS	Esquema de las partes del teatro. (Ver anexo A.7).  Esquema de las zonas del escenario. (Ver anexo A.8).
ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN	
<p><b>APERTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión por medio de lluvia de ideas sobre las propuestas de elementos de la puesta en escena.</li> <li>• Exposición detallada de cada equipo acerca de las sugerencias que integrarán la puesta en escena.</li> </ul> <p><b>DESARROLLO:</b> Actividad 1. Organización de los equipos de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Al igual que la sesión anterior, los estudiantes formarán equipos de trabajo según la función específica que eligieron. Recordemos que la composición de los equipos es la siguiente:</li> </ul>	

- ✓ Actores. (diez y seis integrantes)
- ✓ Director y asistente de dirección. (tres integrantes)
- ✓ Escenógrafos. (cinco integrantes)
- ✓ Iluminadores y musicalizadores. (cinco integrantes)
- ✓ Tramoyistas y utileros. (cinco integrantes)
- ✓ Vestuaristas y maquillistas. (tres integrantes)
- ✓ Diseñadores de programa de mano y publicidad. (cinco integrantes)

Actividad 2. Marcaje de la puesta en escena.

- El equipo de actores y director y asistentes trabajarán en el trazo escénico, auxiliados por el profesor, que previamente expuso las partes básicas del escenario. Mientras tanto los demás equipos observan con atención el marcaje y toman notas para enriquecer su propuesta de los elementos que ellos aportarán.

**CIERRE:**

Actividad 1. Ensayo general de la obra.

- Socialización de dudas entre los equipos. Integración de los elementos de la puesta en escena en el montaje.

**EVALUACIÓN**

**Diagnóstica:**

Mediante los comentarios de los alumnos con respecto a las propuestas de elementos de la puesta en escena.

**Formativa:**

Con el registro de la observación del trabajo cooperativo de los estudiantes en la fase de desarrollo, realizado por el profesor.

**Final:**

Mediante la observación de la relación entre equipos en la etapa de cierre.

SESIÓN 11	
CONOCIMIENTOS PREVIOS	Nociones sobre representación teatral.
APRENDIZAJES ESPERADOS	
<p><b>Conceptuales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce los diversos recursos humanos y materiales que integran una puesta en escena.</li> <li>▪ Reconoce a plenitud las diferencias entre texto dramático y puesta en escena.</li> </ul> <p><b>Procedimentales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prepara y dispone todos los elementos de una puesta en escena para dar inicio a la representación.</li> <li>▪ Experimenta (cognitiva y emotivamente) la sensación de estar en un escenario ante espectadores externos a su salón de clase.</li> </ul> <p><b>Actitudinales.</b> El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrolla sus capacidades expresivas (artísticas) mediante un trabajo cooperativo manifestado a través de un espectáculo escénico.</li> <li>▪ Desarrolla un juicio de valor sobre la complejidad de la actividad teatral.</li> </ul>	
CONTENIDO	La representación teatral
ORGANIZACIÓN	Integración de los equipos de trabajo previamente establecidos
RECURSOS	<p>Todos los elementos de la puesta en escena construidos en las sesiones previas.</p> <p>Carteles promocionales y programas de mano.</p> <p>Sala audiovisual.</p> <p>Lista de cotejo para coevaluación de la representación teatral (Ver anexo A.9).</p>
ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN	
<p><b>APERTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de los elementos que se ocuparán en la puesta en escena.</li> <li>• Realización de ensayo general.</li> <li>• Entrega de programas de mano a los asistentes.</li> <li>• Presentación por parte del director de la obra sobre los propósitos de la</li> </ul>	

actividad.

**DESARROLLO:**

Actividad 1. Tercera llamada.

- Representación del montaje ensayado.

Actividad 2. Crítica a la puesta en escena.

- Los asistentes expresan su opinión sobre la obra exhibida.
- Los alumnos realizarán una autoevaluación de la representación.

**CIERRE:**

- Reflexión colectiva de los comentarios y la autoevaluación.
- Conclusiones del curso.

**EVALUACIÓN**

**Diagnóstica:**

Mediante los comentarios de los alumnos con respecto a la disposición de los elementos en el escenario.

**Formativa:**

Observación por parte del profesor del ensamble de los elementos para la representación escénica y, por ende, el registro del trabajo cooperativo de los estudiantes.

**Final:**

Mediante la coevaluación de los estudiantes.

### 3.1.8. Evaluación final de la secuencia didáctica

Aunque cada sesión cuenta con una evaluación sugerida, proponemos un modelo de evaluación para toda la secuencia didáctica que concentre tres aspectos: elaboración de un portafolio de evidencias, participaciones y puesta en escena.

#### PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD I (TEATRO) DE LA ASIGNATURA DE ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS II

**Portafolio de evidencias.** Carpeta donde se concentrarán los productos de clase y extra-clase. En esta carpeta se organizarán los cuestionarios, comentarios, reseñas, esquemas, etc. que se elaboren a lo largo del curso. El orden será cronológico y para la presentación de los materiales se sugiere el siguiente formato<sup>12</sup>:

Aprendizaje:	Número de sesión:	Fecha:
a) Guión teatral basado en el cuento: <i>El temido enemigo</i> de Jorge Bucay.		
b) Cuestionario para la reflexión sobre los elementos que integran el texto dramático.		
c) Actividad extraclase: Comentario sobre las semejanzas y diferencias entre el cuento y el texto dramático.		

**Participación,** podrá ser:

Individual, mediante las intervenciones que fomenten la construcción de aprendizajes. El profesor llevará un registro al final de cada sesión.

Colectiva, es decir, al interior de un equipo de trabajo. El profesor utilizará el formato para la evaluación del trabajo cooperativo.

**Puesta en escena.** Representación donde todos participan, en los roles previamente elegidos por los estudiantes a partir de las sugerencias del profesor. Los alumnos utilizarán los formatos de registro para los elementos de la puesta en escena para la posterior revisión conjunta entre los estudiantes y profesor.

**Porcentajes:**

Portafolio de evidencias (40 %)
Participaciones (30%)
Puesta en escena (30%)

<sup>12</sup> Los incisos corresponden a las actividades de la primera sesión de la secuencia didáctica, día en el que se expone la forma de evaluación de la unidad.

### **3.2. Exposición de la experiencia de intervención. Evaluación de los resultados**

La experiencia de intervención en un grupo de estudiantes fue totalmente enriquecedora, en principio porque se pudo materializar una propuesta que en el papel tenía coherencia y cohesión, pero que, como todo ejercicio didáctico, sólo podía ser validado con su aplicación.

Una de los primeros obstáculos fue mi integración. Era yo el elemento ajeno a un grupo que ya venía trabajando un semestre completo con una dinámica muy específica, con un estilo de enseñanza particular de un profesor que ya era familiar para los estudiantes, con una serie de convenciones previamente establecidas en lo referente a la puntualidad, la asistencia y las actividades dentro del aula, entre otros factores.

No obstante, el profesor titular del grupo<sup>13</sup> tuvo a bien permanecer en un 90% de las sesiones, lo que provocó, al menos al inicio de la secuencia, una suerte de testigo ocular. Además, la oportunidad de cederme la evaluación de toda la unidad (mitad del curso) incrementó el compromiso de los estudiantes por la realización de las actividades encomendadas.

Y así, a lo largo de cada sesión, los alumnos terminaron por adaptarse a un estilo de enseñanza y de aprendizaje distintos, donde se fomentó la participación activa, donde las relaciones proxémicas terminaron por romper los esquemas tradicionales, teniendo como resultado un ambiente de trabajo donde el

---

<sup>13</sup> Dr. Pablo Ruiz Bravo.

intercambio de ideas, la manifestación de puntos de vista y la crítica respetuosa fueron el común denominador.

El interés y el compromiso adquirido por los estudiantes los llevó, incluso, a realizar ensayos extraclase, situación que habla de una motivación alta por lograr los propósitos de aprendizaje. Podemos hablar de que el ejercicio escénico provocó un cambio en su manera de leer el texto dramático. Dejó de ser una lectura más, por una lectura que traducida en acciones terminó por ser lúdica y creativa.

A continuación realizaremos un ejercicio de contraste entre los resultados del cuestionario diagnóstico inicial y el final. Como se ha señalado, el primero se aplicó previo a la intervención didáctica y el segundo al final de ésta.

Por principio se presentan los cuestionarios antes mencionados con los resultados estadísticos de las respuestas obtenidas. Posteriormente se realiza una interpretación de ambos instrumentos. Así, podremos perfilarnos hacia las conclusiones del presente trabajo.



---

Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Oriente

Lectura y Análisis de Textos Literarios II

Cuestionario diagnóstico inicial

Grupo: 607. Turno: Matutino. Fecha de aplicación: 17 de enero de 2012.

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

*Objetivo de esta sección del instrumento:* Medir el grado de motivación de los estudiantes hacia la literatura, en específico el texto dramático.

**I. Responde las siguientes preguntas.**

1. En una escala del cero al diez, ¿qué tanto te gusta el teatro?

Calificación	Cantidad de alumnos	Porcentaje:
10	2	4.7%
9	6	14.3%
8	22	52.36%
7	5	12%
6	1	2.4%
5	5	12%
4	0	0%
3	1	2.4%

Promedio: 7.6

Universo: 42

2. Menciona los motivos por los cuales asignaste ese número.

Los alumnos que asignaron un número menor a 7 en su gusto por el teatro (7 estudiantes) respondieron que los motivos por los cuales daban esa valoración eran, entre otros, los siguientes:

- Falta de interés por actuar.

- Nerviosismo y miedo por estar en un escenario.
- Las experiencias con respecto a las obras vistas fueron desagradables.

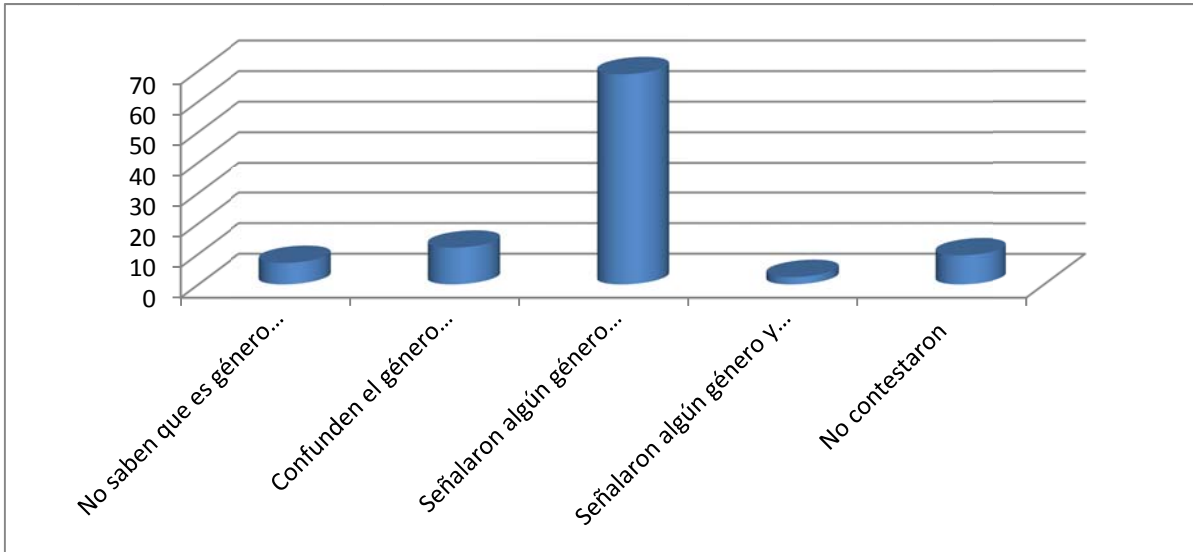
Por lo que respecta a los alumnos que dieron un número igual o mayor a 7 (35 estudiantes), señalaron los siguientes motivos:

- Con el teatro se pueden expresar emociones y pensamientos.
- Porque además de ser una obra cultural es entretenido.
- Porque es una forma de arte que conjunta varias disciplinas como la música y la actuación.
- Porque es un género que además de leerse se representa.
- Porque sería muy interesante actuar alguna obra.

3. ¿Qué tipo de género teatral es tu favorito? ¿Por qué?

Respuestas recurrentes:	Número de alumnos:	Porcentaje:
No saben que es género teatral o lo confunden con otros géneros literarios	3	7
Confunden el género teatral con género cinematográfico	5	12
Señalaron algún género pero no argumentaron su respuesta	29	69
Señalaron algún género y argumentaron su respuesta	1	2.4
No contestaron	4	9.5

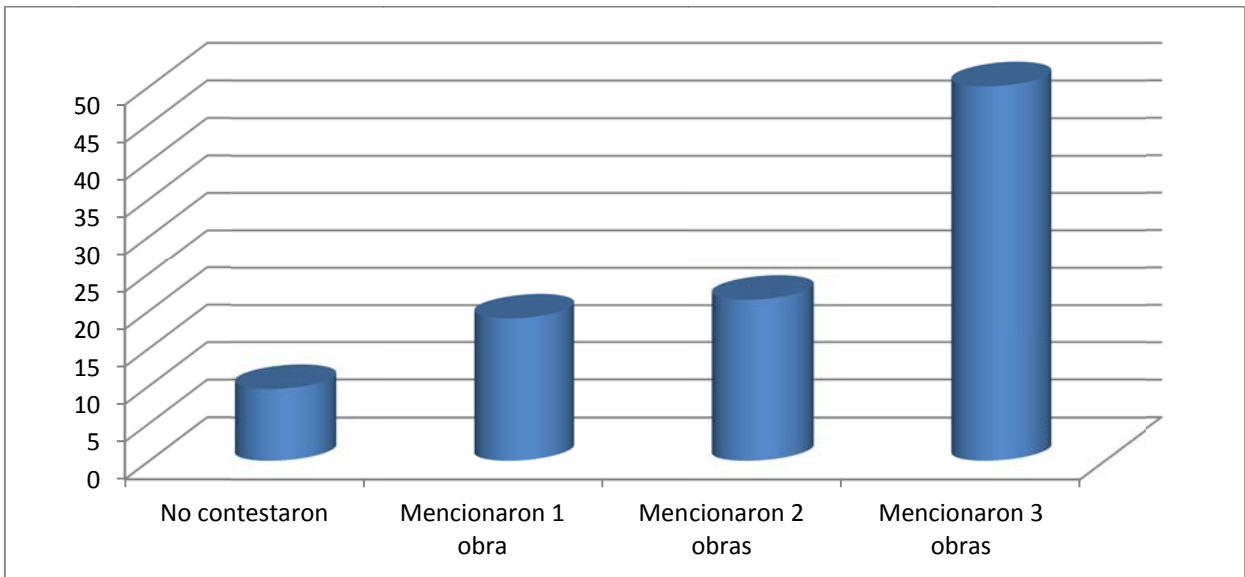
---



4. Menciona tres obras teatrales que hayas leído o visto puestas en escena recientemente. Incluye el nombre del dramaturgo.

	Número de alumnos:	Porcentaje:
No contestaron	4	9.5
Mencionaron 1 obra	8	19
Mencionaron 2 obras	9	21.5
Mencionaron 3 obras	21	50

Sólo 5 estudiantes señalaron el nombre del dramaturgo.



*Objetivo de esta sección del instrumento:* Sondear los conocimientos previos de los estudiantes referentes al texto dramático.

---

**II. Lee con atención los tres fragmentos siguientes. Posteriormente responde lo que se te solicita.**

**TEXTO 1**

Ambos somos feos. Ni siquiera vulgarmente feos. Ella tiene un pómulo hundido. Desde los ocho años, cuando le hicieron la operación. Mi asquerosa marca junto a la boca viene de una quemadura feroz, ocurrida a comienzos de mi adolescencia.

Tampoco puede decirse que tengamos ojos tiernos, esa suerte de faros de justificación por los que a veces los horribles consiguen arrimarse a la belleza. No, de ningún modo. Tanto los de ella como los míos son ojos de resentimiento, que sólo reflejan la poca o ninguna resignación con que enfrentamos nuestro infortunio. Quizá eso nos haya unido. Tal vez unido no sea la palabra más apropiada. Me refiero al odio implacable que cada uno de nosotros siente por su propio rostro.

**TEXTO 2**

*Un estudio, la noche. Alberto en bata y pantuflas, parece nervioso. Detrás de él, el diablo, en actitud humilde. Alberto no lo ha visto. Fuma y mira la hora de su reloj pulsera. Se vuelve y se sorprende al percibir al diablo. Con gesto nervioso se levanta, da algunos pasos. Se adueña por fin de sí y le indica al diablo un asiento.*

**ALBERTO:** Tenga la bondad de sentarse.

**DIABLO:** Muchas gracias. No me siento nunca. Prefiero escucharle de pie. Supongo que será cuestión de dinero. Para proporcionárselo no necesito tomar asiento ¿Cuánto necesita?

**ALBERTO:** No. No es dinero lo que necesito. Para procurármelo no habría acudido al extremo terrible de invocarle a usted con todas las fuerzas de mi alma; de esta alma atormentada que le ofrezco.

**DIABLO:** Entonces no sé. Muy pocas cosas más está en mi mano disponer. Los siete pecados

TEXTO 3

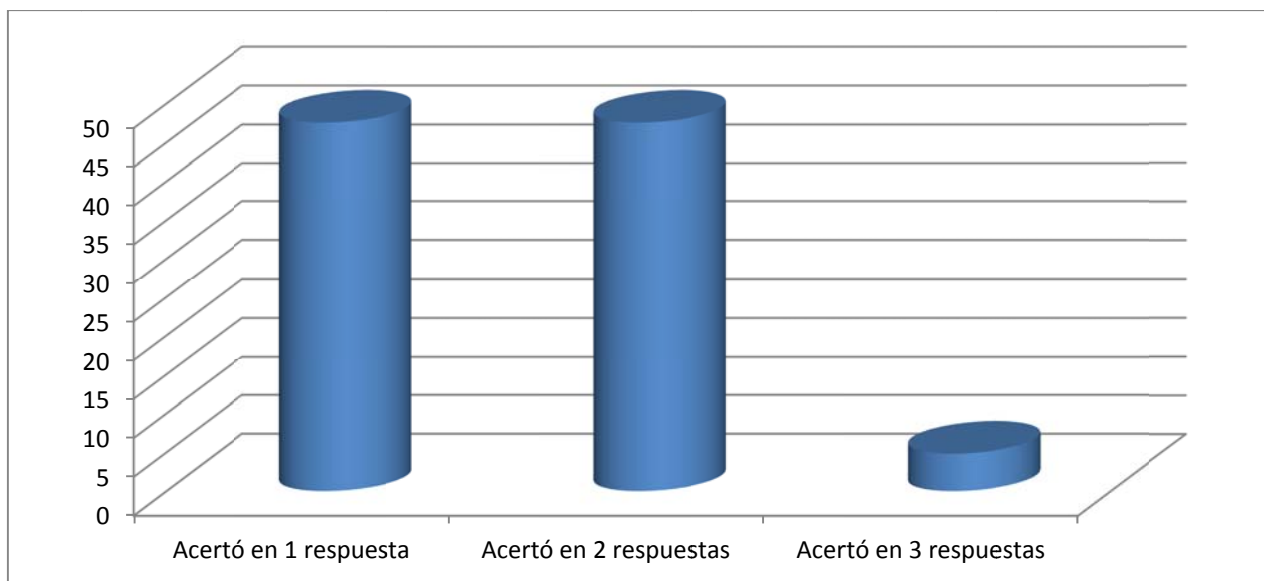
TEXTO 4

1. ¿Cuál de los anteriores textos pertenece al género teatral?

El 95 % eligió el texto correcto.

2. Menciona tres motivos por los cuales consideras que el texto es teatral.

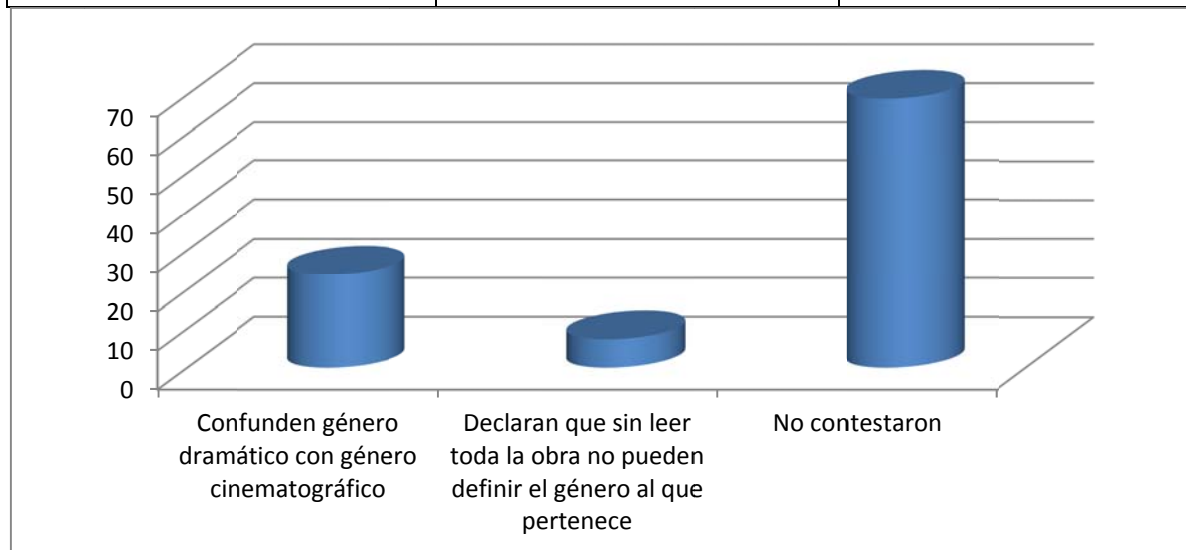
	Número de alumnos:	Porcentaje:
Acertó en 1 respuesta	20	47.6
Acertó en 2 respuestas	20	47.6
Acertó en 3 respuestas	2	4.8



3. ¿Podrías señalar a qué género dramático pertenece el fragmento seleccionado?

Argumenta tu respuesta.

	Número de alumnos:	Porcentaje:
Confunden género dramático con género cinematográfico	10	23.8
Declaran que sin leer toda la obra no pueden definir el género al que pertenece	3	7.2
No contestaron	29	69

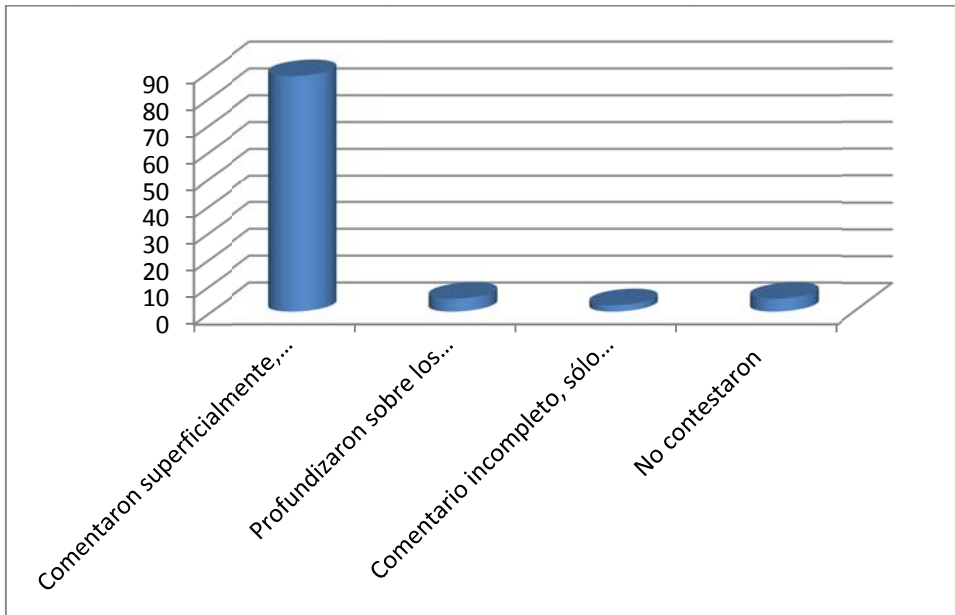


*Objetivo de esta sección del instrumento:* Identificar los conocimientos previos de los estudiantes referentes a los elementos de la puesta en escena.

**III. Realiza un comentario crítico sobre la última obra teatral que hayas visto (o alguna que recuerdes). Considera algunos de los elementos de la representación que te hayan parecido relevantes. En caso de no recordar alguna obra teatral, realiza tu comentario sobre una cinta cinematográfica.**

	Número de alumnos	Porcentaje:
Comentaron superficialmente, por ejemplo: "fue buena", "aburrida", "entretenida". Acaso señalan fragmentos aislados de la trama.	37	88
Profundizaron sobre los elementos de la puesta en escena pues argumentaron sus apreciaciones	2	4.8

Comentario incompleto, sólo desarrollaron un aspecto de la puesta en escena	1	2.4
No contestaron	2	4.8



Lectura y Análisis de Textos Literarios II

Cuestionario diagnóstico final.

Grupo: 607 (donde se aplicó la secuencia didáctica).

Turno: Matutino. Fecha de aplicación: 22 de marzo de 2012.

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

*Objetivo de esta sección del instrumento:* Medir el grado de motivación de los estudiantes hacia el texto dramático, una vez concluida la propuesta didáctica.

**I. A partir del acercamiento al texto dramático que se dio en el curso, responde las siguientes preguntas:**

1. En una escala del cero al diez, ¿cómo catalogarías tu experiencia con la lectura e interpretación del género dramático?

---

Calificación	Cantidad de alumnos	Porcentaje:
10	3	8 %
9	9	25 %
8	18	48.4%
7	6	16 %
6	1	2.6 %
5	0	0%
4	0	0%
3	0	0%

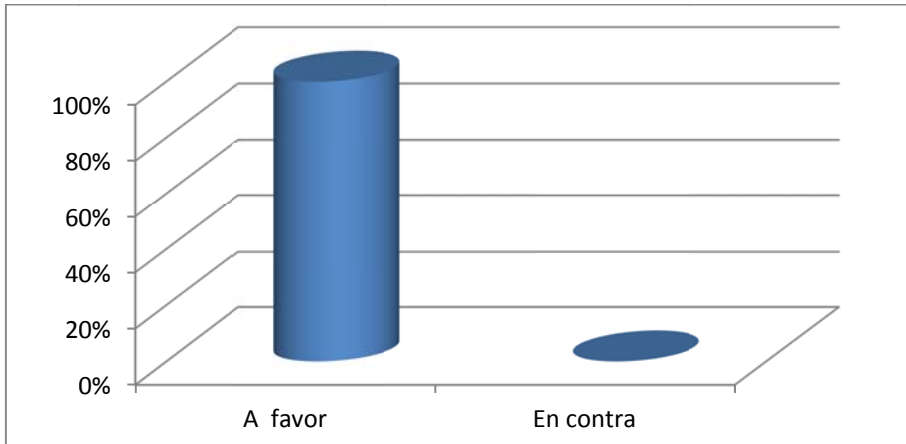
Promedio: 8.2

Universo: 37

2. ¿Tuviste algún cambio en tu forma de leer e interpretar el texto dramático? ¿A favor o en contra?

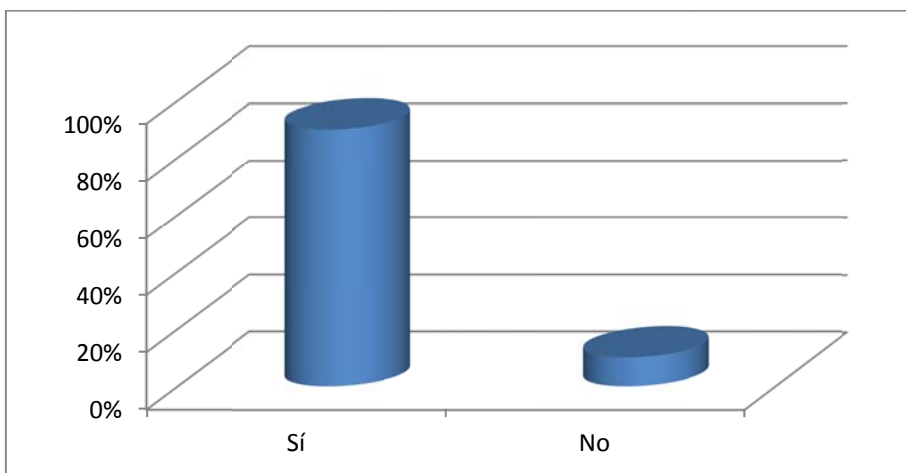


A FAVOR	100%
EN CONTRA	0%



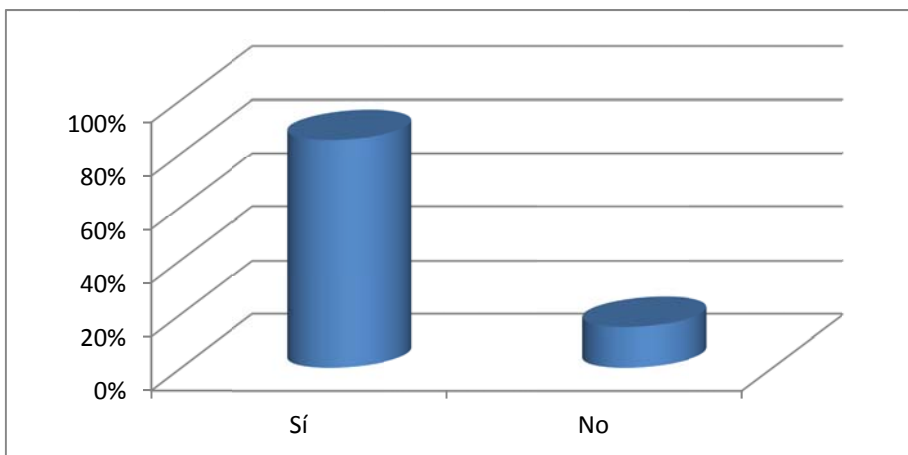
3. ¿Te motivó a leer más obras teatrales?

SÍ	90%
NO	10%



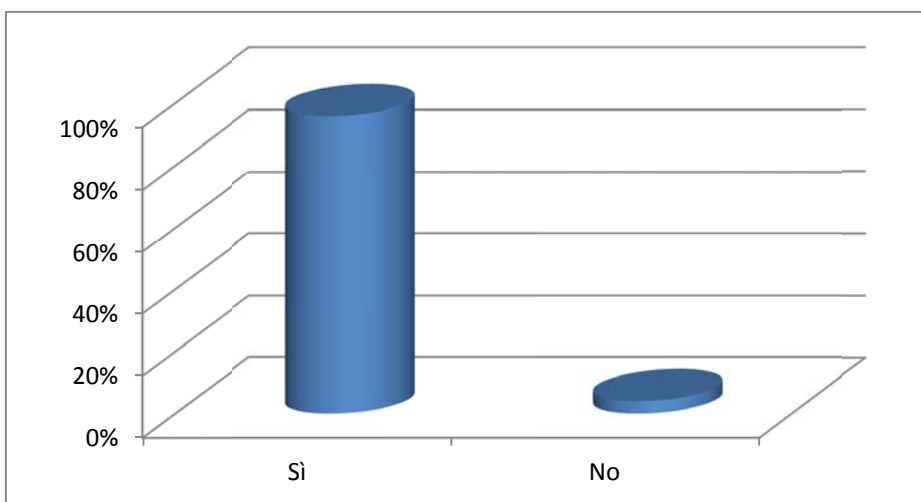
4. ¿Consideras que la representación escénica favoreció el interés por la lectura de obras de este género?

SÍ	85%
NO	15%



5. ¿Crees que el trabajo cooperativo permitió alcanzar los propósitos del curso? ¿Por qué?

SÍ	96%
NO	4%



## II Desarrolla los siguientes puntos

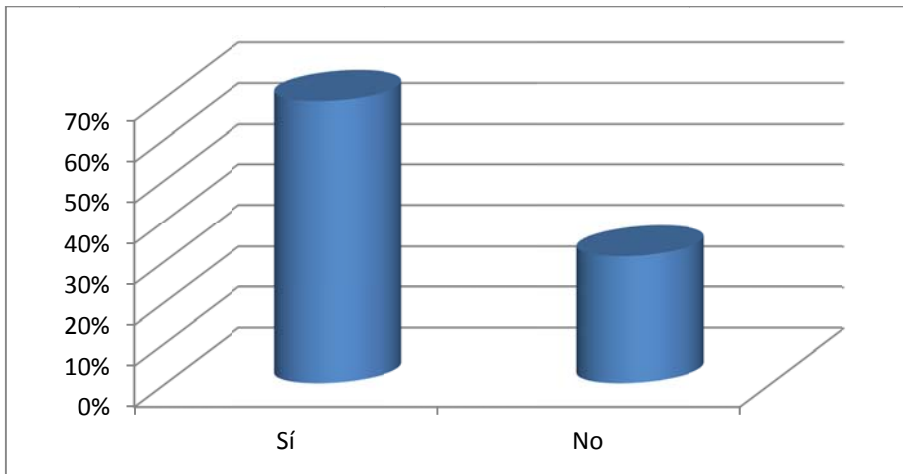
*Objetivo de esta sección del instrumento:* Reconocer los conocimientos adquiridos por estudiantes referentes al texto dramático.

1. Menciona tres elementos que caracterizan al texto dramático.

El 100% de los estudiantes contestó satisfactoriamente.

2. ¿Podrías señalar a qué género dramático pertenece una obra teatral leyendo sólo un fragmento de ésta? Argumenta tu respuesta.

SÍ	69%
NO	31%

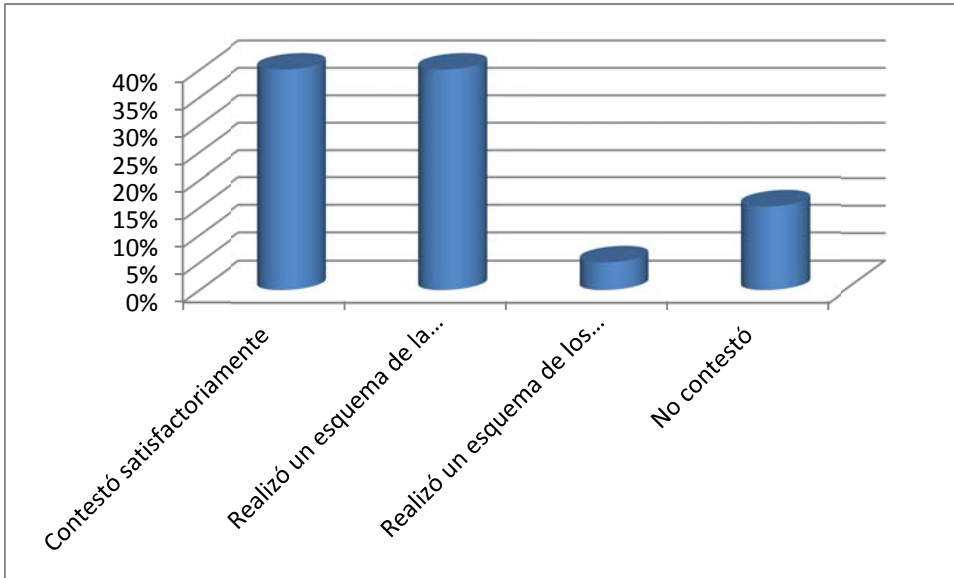


3. Señala cinco elementos de la puesta en escena y su función

El 100% de los estudiantes señaló y describió los cinco elementos de la puesta en escena solicitados.

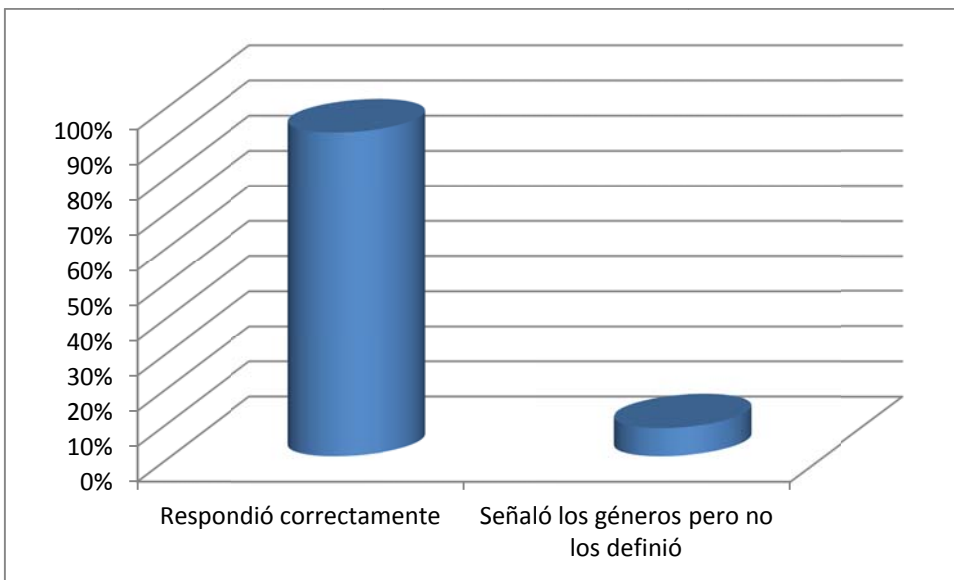
4. Realiza un esquema de las partes que integran la composición dramática.

Contestó satisfactoriamente	40%
Realizó un esquema de la estructura externa de la obra	40%
Realizó un esquema de los elementos de la puesta en escena	5%
No contestó	15%



5. Describe las características generales de dos subgéneros dramáticos, de los seis estudiados en el curso.

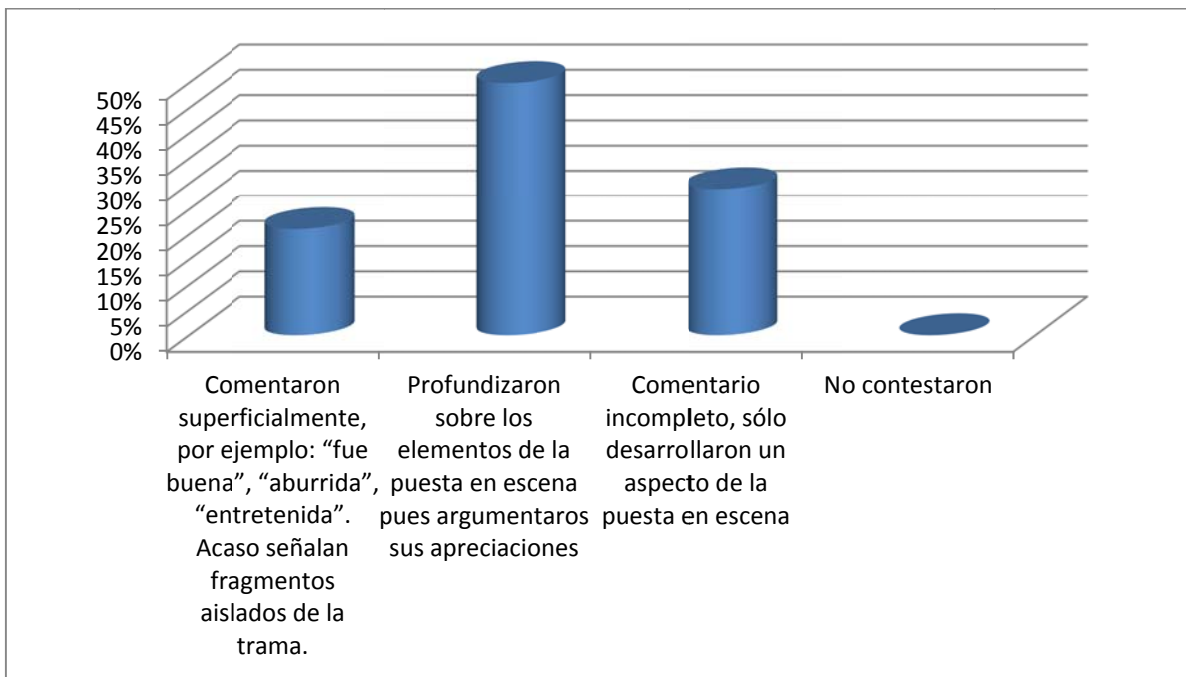
Respondió correctamente	92%
Señaló los géneros pero no los definió	8%



*Objetivo de esta sección del instrumento:* Identificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes referentes a los elementos de la puesta en escena.

**III. Realiza un comentario crítico sobre la última obra teatral que hayas visto (o alguna que recuerdes). Considera algunos de los elementos de la representación que te hayan parecido relevantes. En caso de no recordar alguna obra teatral, realiza tu comentario sobre una cinta cinematográfica.**

	Número de alumnos	Porcentaje:
Comentaron superficialmente, por ejemplo: “fue buena”, “aburrida”, “entretenida”. Acaso señalan fragmentos aislados de la trama.	8	21
Profundizaron sobre los elementos de la puesta en escena pues argumentaron sus apreciaciones	19	50
Comentario incompleto, sólo desarrollaron un aspecto de la puesta en escena	11	29
No contestaron	0	0



Dividiremos la interpretación en las tres secciones que conforman los cuestionarios: grado de motivación de los estudiantes, conocimientos adquiridos sobre el texto dramático y comentario crítico.

- a) Grado de motivación de los estudiantes (aprendizajes procedimentales y actitudinales)

Mientras que en el cuestionario diagnóstico inicial el gusto por el género dramático era de 7.6 en promedio, en el cuestionario final fue de 8.2. Aunque los resultados más significativos los encontramos cuando los alumnos declaran, al final de la intervención didáctica, sentirse motivados por leer textos dramáticos en un 90%. Además, el 85% coincide que el interés por la lectura del género se vio incrementado por las prácticas escénicas llevadas a cabo en el curso, asimismo, la totalidad del grupo declara un cambio a favor con respecto al teatro a partir de la intervención didáctica.

Otro aspecto relevante es el referente al trabajo cooperativo. El 96% de los estudiantes consideró que esta modalidad les permitió alcanzar los propósitos del curso, en particular la puesta en escena. La gran mayoría reconoció los beneficios de trabajar cooperativa y colaborativamente, ya que percibieron un cambio en el ambiente dentro del aula producto de la solidaridad, armonía y unión de sus compañeros. Así, los alumnos coincidieron en que las dinámicas grupales fueron estimulantes para llevar a buen puerto el estudio del texto dramático y su representación.

b) Conocimientos adquiridos sobre el texto dramático (aprendizajes conceptuales)

Por lo que respecta a los aprendizajes conceptuales se detectó que en el primer cuestionario solamente el 5% de los estudiantes señaló tres elementos que caracterizan el texto dramático, en tanto en el segundo cuestionario el 100% contestó adecuadamente el mismo ítem. Además, se pudo determinar un avance considerable en la identificación de los subgéneros teatrales, ya que del 69% de los estudiantes que en el primer cuestionario no sabían que era un subgénero teatral, se pasó a un 92% que señaló y definió por lo menos dos de éstos. Otro dato positivo fue que la totalidad del grupo identificó y describió la función de al menos cinco elementos que integran la puesta en escena, aspecto que en el primer comentario fue tratado en proporción mínima y somera.

No obstante, se descubrió que los estudiantes no lograron afianzar el aprendizaje de la composición dramática interna y la confundieron, en gran medida, con la estructura externa e incluso, con los elementos de la puesta en escena. Detalles como éste llevan a una reflexión que encuentre otras posibilidades de tratamiento en lo que a este contenido o tema se refiere. No hay que olvidar que toda secuencia didáctica es perfectible siempre y cuando se detecten y subsanen sus carencias o puntos débiles.

c) Comentario crítico (aprendizajes procedimentales y conceptuales)

Se observó un avance favorable entre el comentario crítico realizado al inicio del curso y el elaborado al final. El primero, en un 88% de los casos fue superficial

pues, en el mejor de los casos, se escribieron fragmentos aislados de la trama. En cambio, en el segundo cuestionario sólo el 21% de los estudiantes respondieron en este tenor.

Mientras que el comentario inicial sólo el 5% profundizó sobre los elementos de la puesta en escena y argumentaron sus apreciaciones, en el comentario final un 50% de los estudiantes lo realizó adecuadamente y un 29% redactó un comentario parcialmente adecuado, ya que sólo señaló y argumentó sobre un aspecto de la representación.

Finalmente, en el primer cuestionario el 5% no contestó, en tanto que en el segundo no hubo omisión alguna de respuesta.

### **Otros aspectos detectados**

Algunos comentarios adicionales de los estudiantes, pero no por esto menos elocuentes, son dignos de ser señalados. Al margen de los datos porcentuales, hay un aspecto que tanto en el cuestionario diagnóstico inicial como en el final se repite. En buena medida los alumnos denuncian la práctica de algunos docentes por enviarlos a puestas en escena de dudosa calidad. Cito textual un fragmento de Erik, uno de los estudiantes:

“...Nueva mente (sic) fue una pésima obra con los mismos actores y la misma dirección, no hay una planeación de la puesta en escena.

Este tipo de obras en las que dan conceptos de física no me gustan pues ni los actores las comprenden, es una mala obra para el precio que dan el boleto.”



O bien, lo que dice Sugely con respecto a su última visita al teatro, dos semanas atrás:

“...Hablan de una cosa, y de repente sin más ni más pasan al tema seleccionado (de física). Creo que hay formas de mezclar dos temas sin necesidad de que se pierda el hilo de la historia. Hasta es tedioso estar ahí, escuchando tonterías, sin chiste. Sinceramente este tipo de obras se me hace una gran pérdida de \$ (sic) y tiempo. Por obras así creo que a muchos nos desinteresa el teatro”.

Como se puede apreciar, en algunos casos los profesores realizan malas elecciones de puestas en escena para ser vistas por sus alumnos. ¿Debido a qué? Aventuro dos hipótesis: carencia de un criterio mínimo para seleccionar una obra teatral de calidad debido al escaso contacto con esta disciplina artística o, lo que sería peor, intereses extraacadémicos (en específico: económicos) por parte de ciertos profesores. Cualquiera de las dos razones apuntan a un intento frustrado de acercar al joven estudiante al contacto con el teatro. Creo que cualquier profesor medianamente sensato debería tomarse el tiempo necesario para elegir una puesta adecuada y preparar actividades previas y posteriores que enriquezcan la visita al teatro. Sólo así, se abonaría al desarrollo de la competencia literaria de nuestros estudiantes.

Otro de los factores que salieron a relucir en los cuestionarios, tienen que ver con la apatía o desinterés de algunos alumnos por participar en el rol de actores. Es de sorprender que en la medida que avanzó la secuencia fue cada vez más evidente que esta barrera iba cayendo, gracias a la motivación, el respaldo y

la camaradería que se construyó en el grupo. Resultó relevante observar que aquéllos que en un inicio no participaban tan comprometidamente, terminaron por integrarse al trabajo cooperativo con todo gusto. En otras palabras, el grado de motivación intrínseca hacia la lectura del texto dramático y la representación escénica se vieron favorecidos luego de la aplicación de la secuencia didáctica.

## CONCLUSIONES

Una vez realizado el estudio diagnóstico sobre la influencia de la labor docente en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes, el diseño y la aplicación de la secuencia didáctica y la evaluación de los resultados de ésta, podemos obtener las conclusiones siguientes:

### a) **Con respecto a la organización del trabajo cooperativo.**

Se pudo constatar que el trabajo cooperativo fomenta la adquisición de aprendizajes significativos, pues permite el tránsito del individualismo, muchas veces pasivo, a una interacción dinámica en la que se propicia la discusión y análisis de diversos puntos de vista mediante el diálogo permanente entre pares.

Además, esta modalidad permite la coordinación de subgrupos, con lo cual es viable incrementar la atención de calidad. Este hecho puede contribuir a un mejor desempeño docente, sobre todo cuando se tiene un número mayor de cincuenta estudiantes por aula (matrículas que son una constante, en el bachillerato de la zona metropolitana).

Es evidente que esta organización áulica de trabajo requiere de una preparación sólida tanto del profesor como del estudiante, quienes de manera recurrente consideran que basta “sentarse en equipo”, para hacer trabajo cooperativo. En realidad, el éxito de éste se basa en una planeación que va más allá de enseñar los contenidos conceptuales. El docente (léase guía o facilitador de aprendizajes) debe promover una serie de prácticas interpersonales y relativas a la conducción de grupo, los roles a desempeñar, la manera de resolver

conflictos y tomar decisiones asertivas, y las habilidades para entablar un diálogo verdadero y fructífero entre los estudiantes.

Para cerrar este rubro, cabe señalar que los estudiantes incrementaron su motivación hacia el aprendizaje a partir del uso de dinámicas de carácter cooperativo. Así, dichas dinámicas generaron condiciones propicias para, incluso, aumentar la autoestima de los educandos.

**b) En lo referente al desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes.**

La hipótesis, punto de partida del trabajo, pudo comprobarse. De tal suerte, podemos afirmar que los alumnos estudiaron e interpretaron diversos textos dramáticos a través de dinámicas teatrales, hecho que incentivó la apreciación y valoración artística de las obras.

Corroboramos que el uso de estrategias didácticas que incorporen la dramatización, la improvisación, la escritura creativa de guiones, el doblaje y la lectura en atril, dan como resultado el fomento y desarrollo de la competencia literaria del texto dramático.

Aunado a lo anterior, pudimos comprobar que en la medida en que las dinámicas antes señaladas se incorporan al ejercicio cotidiano del aula, los estudiantes estuvieron en posibilidad de sentirse relacionados positivamente a la lectura de textos literarios y la visita a representaciones teatrales de calidad. Enfatizo el adjetivo calidad, pues se observó que los estudiantes ampliaron su

espectro crítico y estético mediante comentarios con juicios de valor sólidamente argumentados.

Finalmente, otro hecho relevante, fue el descubrimiento de que las actividades artísticas fomentan el crecimiento integral de los estudiantes, pues incrementan sus capacidades expresivas, tanto orales como corporales. Situación manifiesta a lo largo de la intervención didáctica y que se vio coronada en la representación teatral final. No obstante, paradójicamente, se descubrió que en el afán de cubrir contenidos programáticos o por falta de apoyo de las instituciones educativas, las actividades de expresión o apreciación artística quedan, en cierta medida, soslayadas.

### c) **Recomendaciones**

Algunas observaciones adicionales son:

Que la investigación educativa debe ser un ejercicio cotidiano. Labor que debe trascender la bitácora personal del profesor. Sólo a través de la socialización de las observaciones propias del docente pueden crearse proyectos y programas de alta repercusión; es decir, sin trabajo colegiado los alcances siempre serán valiosos pero limitados.

Que el agente primordial en la educación es el docente, pues si bien el sistema al que pertenece cada profesor pesa en su concepción de intervención del texto literario, existen posibilidades y recursos que, independientemente de las exigencias institucionales plasmadas en un programa, pueden ser aprovechados; tales como: la selección pertinente de textos, la animación al trabajo colaborativo,

el tratamiento afectivo del texto literario, el empleo de tecnologías en el aula, la vinculación de la literatura con otras manifestaciones artísticas o lenguaje (pictórico, musical o cinematográfico), etcétera.

Que es necesario que el profesor se sepa fundamental en la educación a través de un ejercicio virtuoso de su profesión, que sea consciente de lo relevante de su función en la conformación de la sociedad y que procure una educación democrática. Y, sin lugar a dudas, ese virtuosismo se consigue mediante el desapego frecuente y permanente de zonas confortables del ejercicio académico. No aceptar la ruptura de paradigmas en el quehacer docente, al paso del tiempo, nos convierte en reproductores de modelos anquilosados.

## FUENTES CONSULTADAS

### Bibliográficas

- Carrillo Mateo, E., et. al. (1996). *Dinamizar la lectura*. México: Breda.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Clurman, H. (octubre 1991-enero1992). La lectura de la obra. *Máscara*, (7-8), 4-6.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Coll, C., et. al. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Collie, J. y Slater, S. (1995). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Great Britain: Cambridge University.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (4), 6-15.
- \_\_\_\_\_ (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22 (4), 15-19.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.
- Contijoch, M. del C. (1998). Relación entre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y aprendizaje autodirigido. En Chávez, M. *Aprendizaje Autodirigido* (21-38). México: UNAM, 1998.
- Cordié, A. (2007). *El malestar docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cruz Domínguez, I. (2009). Breve evolución de los sistemas educativos latinoamericanos: necesidad de la educación para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(49), 1.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª. ed.). México: McGrawHill.
- Domínguez Hidalgo, A. (2010). *La construcción de objetos lenguaje. Estrategias de Creatividad para la Clase de Español*. México: Alfaomega.

- Eines, J. y Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (1998). *Cultura y comunicación en la ciudad de México*. México: Grijalbo.
- García del Toro, A. (2011). *Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. Barcelona: Graó.
- Good, T. y Brophy, J. (1995). *Psicología educativa contemporánea*. (5a. ed.). México: McGrawHill.
- Gutiérrez Saenz, R. (2008). *Introducción a la didáctica*. México: Esfinge.
- Gracida Juárez, M.Y. y Lomas, C. (2010). La educación literaria en el bachillerato. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (55), 1-4.
- Grinder, M. (2004). *Estrategias no verbales para la enseñanza. Guía personal para el manejo del salón de clases*. México: Pax.
- Herrero Beatón, R. (octubre de 1991- enero de 1992). La puesta en escena. *Máscara*, (7-8), 7-29.
- Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. *PREAL*, (43), 7-25.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1990). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Minnesota: Interaction Book Co. En: Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. (2ª. ed.). México: Mc Graw Hill.
- \_\_\_\_\_ (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). En: Lomas, C. (coord.) *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*1. (2ª. ed.). Madrid: Paidós.
- López Calva, M. (2008). *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*, México: Trillas.



- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (58), 45-54.
- Meix Izquierdo, F. (1994). Teorías literarias y enseñanza de la literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (1), 25-34.
- Monereo Font, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. (2ª. ed.). España: Visor.
- Muñoz Molina, A. La disciplina de la imaginación. Conferencia pronunciada el 22 de septiembre de 1998 en el Salón de Actos del Grupo Santillana, en Madrid, como parte del ciclo *La educación que queremos*.
- Ovejero, A. (1998). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Programa de Estudios del CCH de la asignatura de Lectura y análisis de textos literario II. (2004)*. México: UNAM-CCH.
- Programa de estudios de la asignatura Literatura I. (2011)*. México: SEP-DGB.
- Programa de estudios de la asignatura Literatura II. (2011)*. México: SEP-DGB.
- Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (1994). *El aprendizaje significativo de la literatura*. (2ª. ed.). Madrid: La muralla.
- Román Calvo, N. (2003). *Para leer un texto dramático*. México: Pax.
- Santillana Reyes, D.M. y López, D.A. (2009). *Perfil de ingreso y trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Generación 2008*. México: UNAM-DGCCH Seplan.
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: F.C.E.
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. Argentina: Troquel.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. (2ª. ed.). España: Visor.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. (19ª. ed.). Barcelona: Graó.
- Vidal, R. y Díaz, M. A. (2004). *RESULTADOS DE LAS PRUEBAS PISA 2000 Y 2003 EN MÉXICO*. México: INEE.
- Villarrubia, A. (2010). Una habitación propia para la literatura. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (55), 38-46.
- Vygotski, L.S. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Villegas Guevara, E. (2001). *Caras y gestos. Teatro para adolescentes*. México: Lectorum.

Zorrilla Alcalá, J.F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM-IISUE.

### **Ciberográficas**

Cruz Calvo, M. (s.f.). Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. En: <http://poligramas.univalle.edu.co/24b/didactica.pdf>. Recuperado el 15 de mayo de 2010.

El popular canal de vídeos continúa batiendo récords de alojamiento (2012). En <http://www.abc.es/20120521/medios-redes/abci-youtube-201205211319.html>. Recuperado el 13 de agosto de 2012.

Lineros Quintero, R. (2010). Didáctica de la literatura. En [www.contraclave.org/literatura/didacticalit.PDF](http://www.contraclave.org/literatura/didacticalit.PDF). Recuperado el 5 de mayo de 2010.

Lomas, C. (2005) La educación literaria en la enseñanza obligatoria. En [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloI.visualiza&articulo\\_id=8628](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloI.visualiza&articulo_id=8628). Recuperado el 15 de junio de 2012.

### **Fuentes utilizadas en la secuencia didáctica**

#### **Bibliográficas**

Bucay, J. (2005). *Cuentos para pensar*. Argentina: Océano.

Graves, R. (1985). Cap. 157 Medea en el destierro. En *Los mitos griegos* (v.2) (pp. 323-326). México: Alianza.

Ibsen, E. (1993). *Un enemigo del pueblo*. México: Porrúa.

Rojas, E. (2010). *Teatro para principiantes*. México: Aspasia.

Wagner, F. (1990). *Teoría y técnica teatral*. México: Editores Mexicanos Unidos.

#### **Ciberográficas**

Eurípides. (s.f.). *Medea*, en: <http:// analisisdeteatro.blogspot.mx/2012/01/medea-de-euripides.html>

Novo, S. (s.f.). *El tercer Fausto*. En [www.scribd.com/doc/63454311/El-Tercer-Fausto-Edicion](http://www.scribd.com/doc/63454311/El-Tercer-Fausto-Edicion). Recuperado el 23 de marzo de 2012.

Shakespeare, W. (s.f.) *Macbeth*. En <http://www.mediafire.com/?250fqymq5ud3mst>. Recuperado el 23 de marzo de 2012.

### **Cinematográficas**

Brest, M. (2003). *¿Conocen a Joe Black?* (179 min.). Estados Unidos de América: Universal.

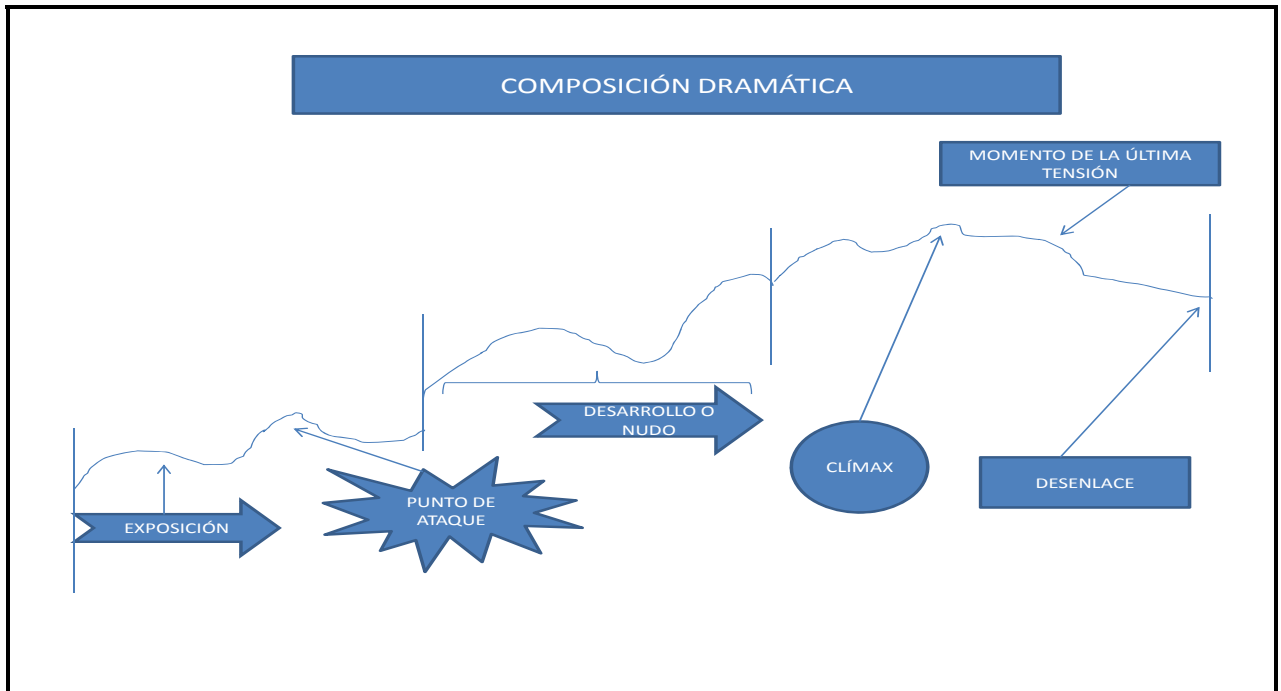
Madden, J. (2004). *Shakespeare enamorado* (124 min.). Estados Unidos de América: Miramax y Universal.

Ruiz Ibáñez, J. (2000) *Los maravillosos olores de la vida* (25 min.). México: CNCA/IMCINE.

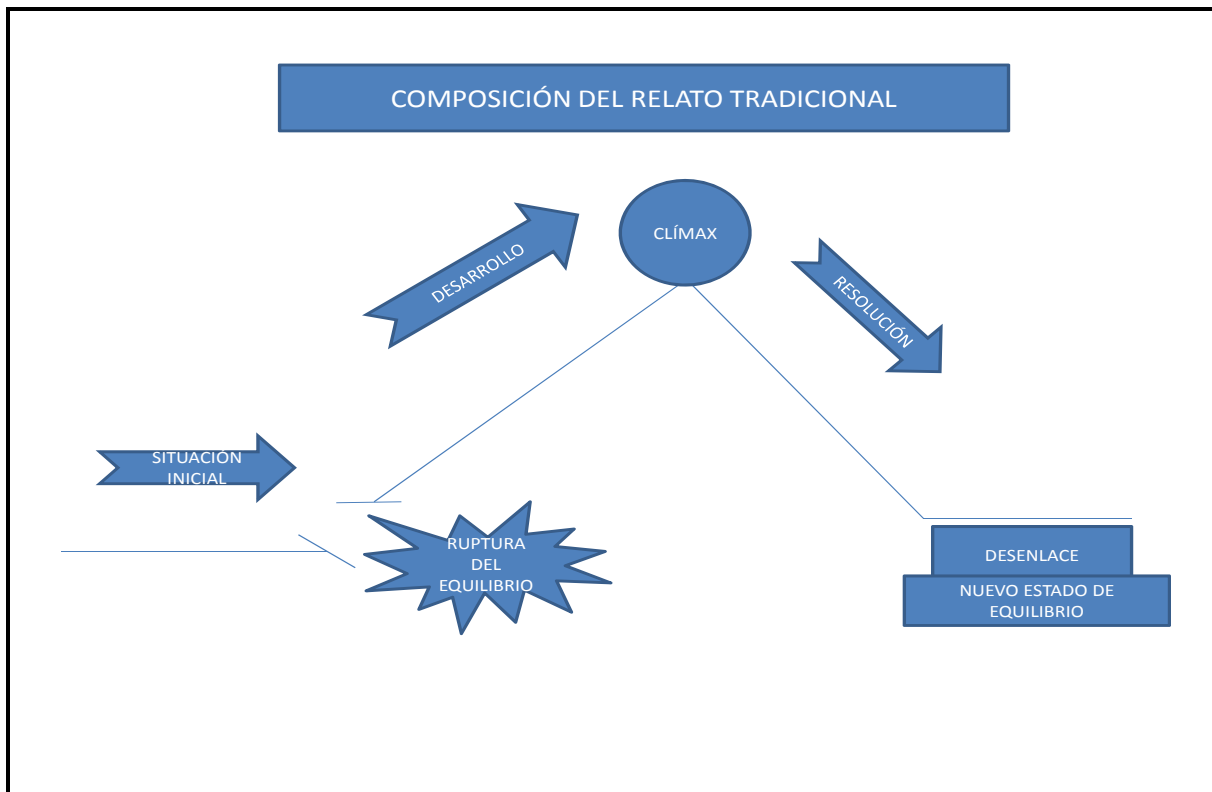
## **Anexo A. Materiales utilizados para el desarrollo de actividades de la secuencia didáctica**

- A.1. Esquema de la composición dramática
- A.2. Esquema de la estructura tradicional del relato
- A.3. Tarjetas de imágenes de personajes de cortometraje
- A.4. Cuadro C-Q-A
- A.5. Mapa mental de los elementos de la puesta en escena
- A.6. Formatos de registro de elementos de la puesta en escena
  - A.6.1. Hoja de descripción del personaje
  - A.6.2. Hoja de dirección
  - A.6.3. Hoja de utilería
  - A.6.4. Hoja de escenografía
  - A.6.5. Hoja de vestuario
  - A.6.6. Hoja de sonido y musicalización
- A.7. Esquema de las partes del teatro
- A.8. Esquema de las zonas del escenario
- A.9. Lista de cotejo para coevaluación de la representación teatral

## A.1. Esquema de la composición dramática



## A.2. Esquema de la estructura tradicional del relato



A.3. Tarjetas de imágenes de personajes de cortometraje



PERSONAJE 1



PERSONAJE 2



PERSONAJE 3



PERSONAJE 4



PERSONAJE 5



PERSONAJE 6



PERSONAJE 7



PERSONAJE 8



PERSONAJE 9



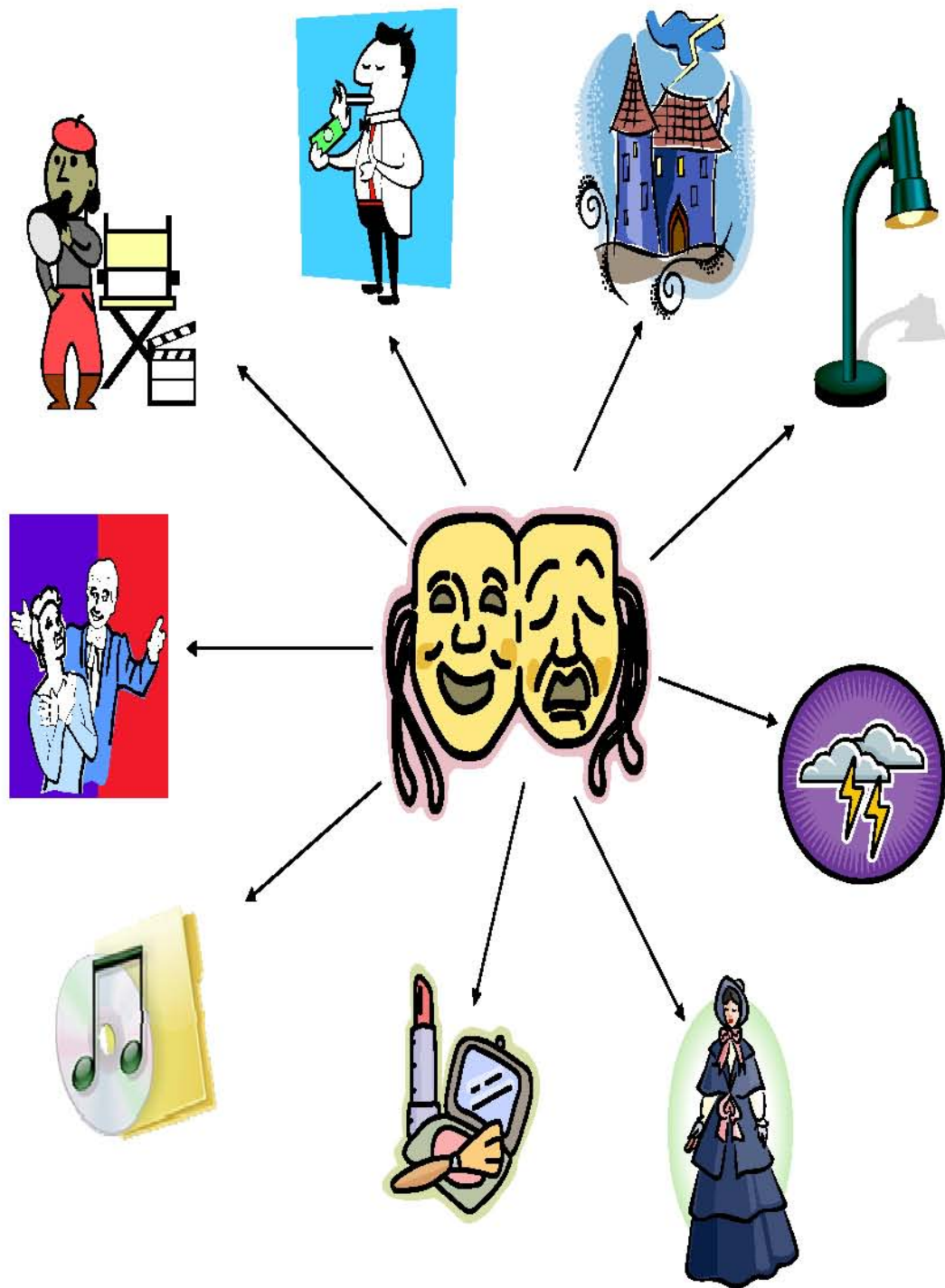
PERSONAJE 10

A.4. Cuadro C-Q-A

LOS PERSONAJES

¿Qué conozco sobre el tema?	¿Qué aprendí sobre el tema?
¿Qué me gustaría saber sobre el tema?	

A.5. Mapa mental de los elementos de la puesta en escena





## A.6. Formatos de registro de elementos de la puesta en escena

### A.6.1. Hoja de descripción del personaje

<b>HOJA DE DESCRIPCIÓN DEL PERSONAJE<sup>14</sup></b>	
Obra: <i>Los vendedores</i>	
NOMBRE DEL PERSONAJE	
Características físicas	
Características psicológicas	
Ambiente social	
Nivel económico	
Carácter	
Idiosincrasia	

<sup>14</sup> Esta tabla será llenada por el alumno que represente al personaje en cuestión.

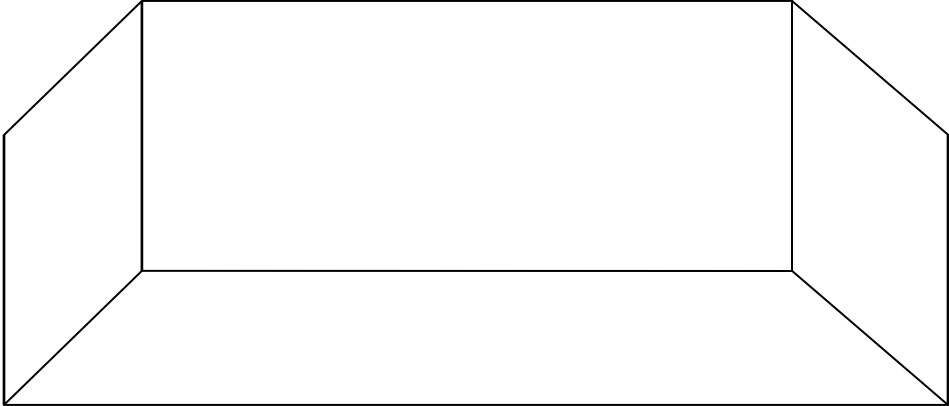
### A.6.2. Hoja de dirección

HOJA DE DIRECCIÓN			
Obra: <i>Los vendedores</i>			
¿Qué tema de los localizados en la obra se desea enfatizar?			
¿Qué género y tono se desarrollará en el montaje?			
¿Qué estilo se adoptará en el montaje: realista, naturalista, impresionista o simbólico?			
Propuesta de trazo escénico			
Escena 1	Escena 2	Escena 3	Escena 4

### A.6.3. Hoja de utilería

<b>HOJA DE UTILERÍA</b>			
Obra: <i>Los vendedores</i>			
<b>Descripción del elemento</b>	<b>Clasificación</b>	<b>Colocación</b>	<b>Personaje usuario</b>

#### A.6.4. Hoja de escenografía

<b>HOJA DE ESCENOGRAFÍA</b>
Obra: <i>Los vendedores</i>
<p>¿En cuántos espacios se desarrolla la obra? Elabora un boceto de escenografía para cada acto de la obra y compártelo con el director. Posteriormente, preséntalo al grupo.</p> 
¿Qué materiales necesitas para la elaboración de la escenografía?

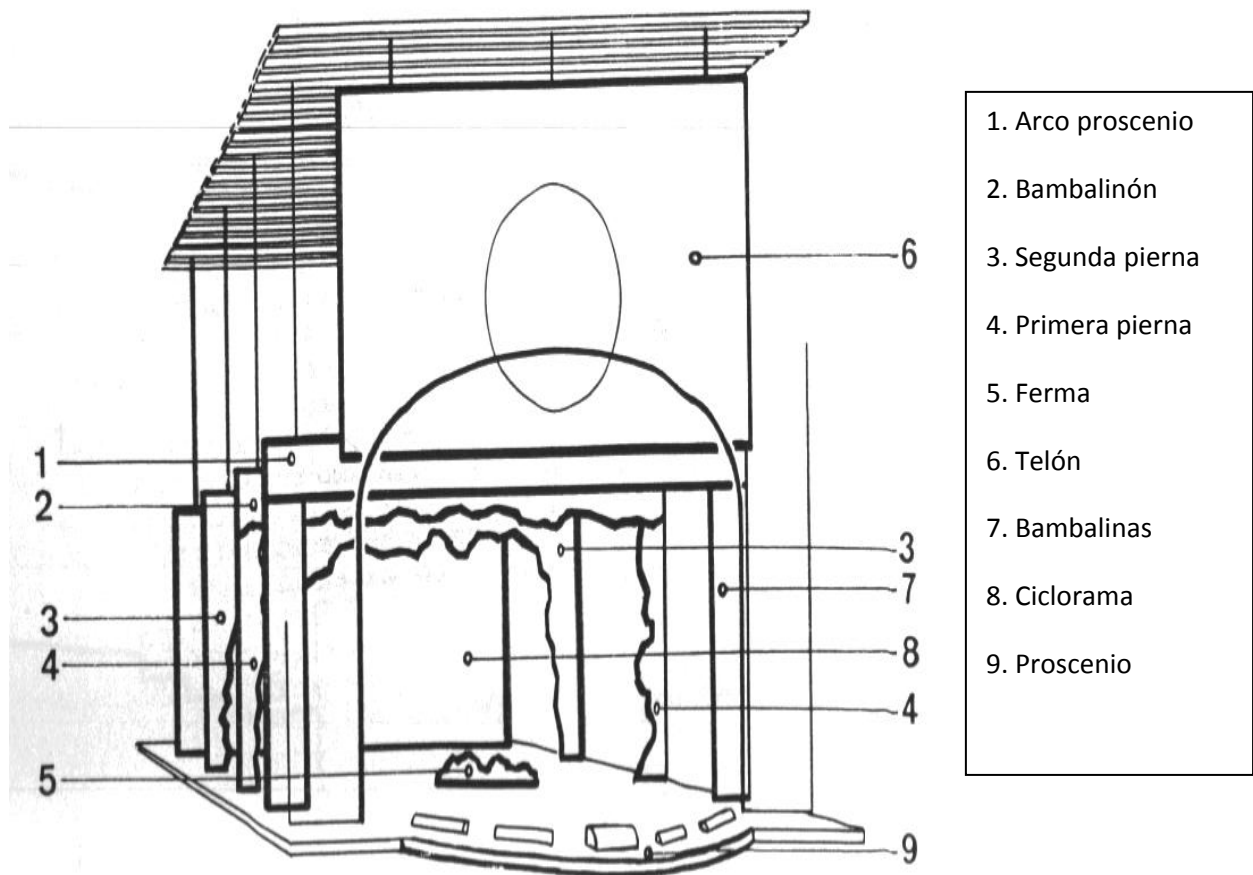
### A.6.5. Hoja de vestuario

<b>HOJA DE VESTUARIO</b>			
<i>Obra: Los vendedores</i>			
<b>Personaje</b>	<b>Descripción del vestuario</b>	<b>Dibujo o boceto</b>	<b>Observaciones</b>
Señor			
Estudiante 1			
Tamalera			

A.6.6. Hoja de sonido y musicalización

<b>HOJA DE SONIDO Y MUSICALIZACIÓN (útil también para la ILUMINACIÓN)</b>						
Obra: <i>Los vendedores</i>						
<b>Número de pista</b>	<b>Pie</b>	<b>Duración</b>	<b>Vol.</b>	<b>Pág.</b>	<b>Salida</b>	<b>Descripción</b>

### A.7. Esquema de las partes del teatro



## A.8. Esquema de las zonas del escenario





### A.9. Lista de cotejo para coevaluación de la representación teatral

ASPECTOS	INDICADORES	E	M B	S
Conocimiento del contenido	*Los parlamentos demuestran conocimiento del contenido de hechos y situaciones.	5%	4%	3%
Diálogos	*Han aprendido su parlamento *Demuestran preparación al dar seguimiento al diálogo	5%	4%	3%
Uso de música y escenografía	*La escenografía evidencia preparación en tiempo y con esfuerzo en uso de recursos para desarrollar creativamente. *Efectos de audio adecuados para ambientar	5%	4%	3%
Uso del lenguaje	*Expresión oral clara en uso de la voz (volumen, tonos, dicción) *Pronunciación clara *Correcto uso de la expresión con vocabulario apegado a los personajes	5%	4%	3%
Organización	*Demuestran orden, visible preparación de todos los integrantes, compromiso y responsabilidad *Puntualidad al iniciar	5%	4%	3%
Difusión y programa de mano	*Contiene: breve sinopsis, Integrantes y su rol *Diseño creativo relacionado con el contenido *Cuidado en la escritura (redacción y ortografía) *Se entrega al inicio al público *Contiene alguna actividad de análisis	5%	4%	3%
Calificación máxima: 30%	TOTAL: _____			

## Anexo B. Registro fotográfico de la secuencia didáctica

Lectura y análisis del texto dramático mediante trabajo cooperativo



Lectura en atril





Trazo escénico



Ensayo en el aula

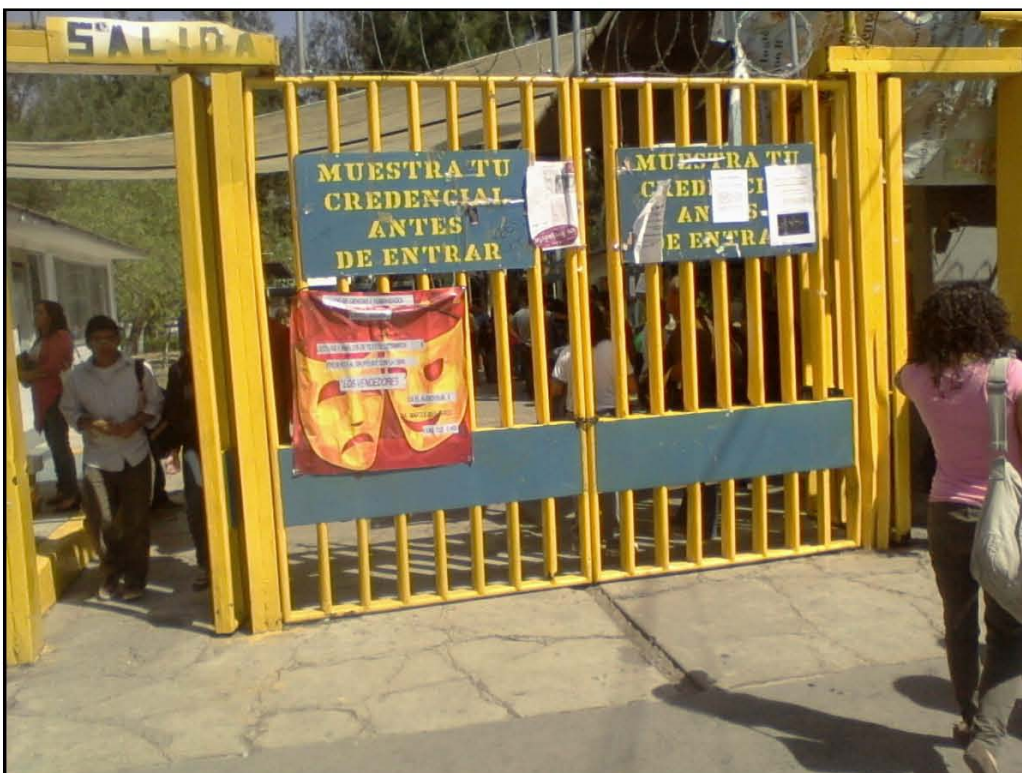
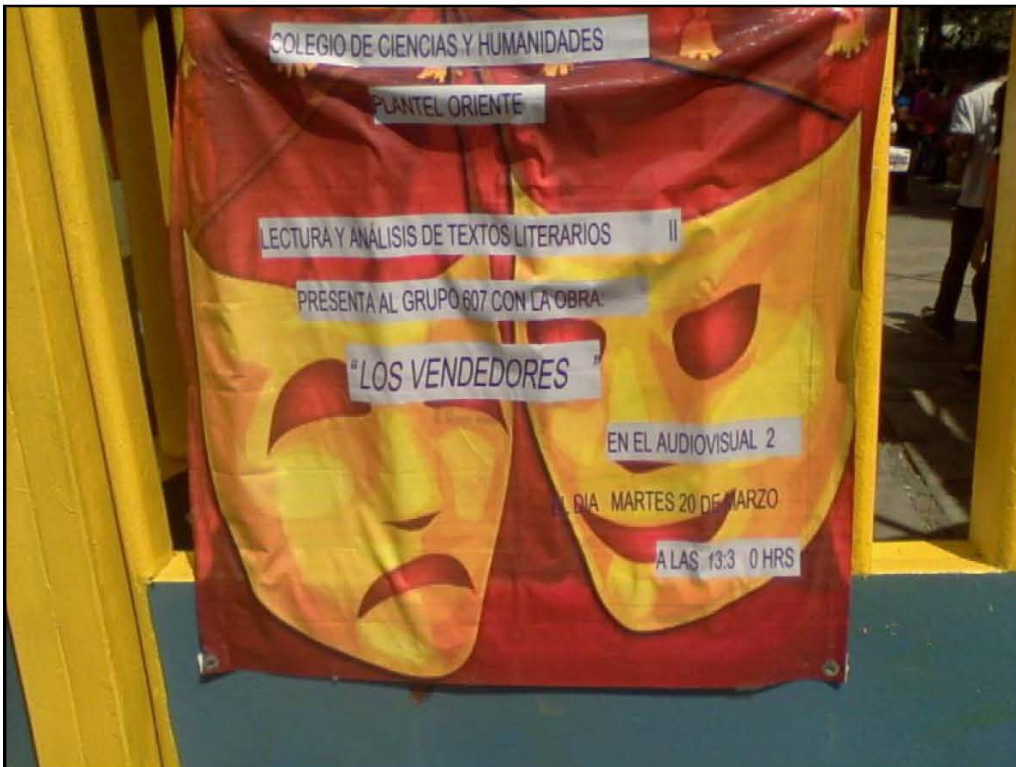


Ensayos extra clase





Promoción de la obra



Presentación en la sala audiovisual 2 de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente





