



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL

**ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA
LA PRODUCCIÓN DE UNA RESEÑA CRÍTICA
DEL ESPECTÁCULO TEATRAL**

TESIS

*QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN MAESTRÍA EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL).*

PRESENTA:

TERESA PACHECO MORENO

TUTORA PRINCIPAL:

MTRA. JUDITH OROZCO ABAD

FFYL/ESPAÑOL

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. TATIANA SULE FERNÁNDEZ

FFYL/ESPAÑOL

DRA. VIRGINIA FRAGOSO RUIZ

FFYL/PEDAGOGÍA

MTRA. ARCELIA LARA COVARRUBIAS

FES. ACATLÁN ESPAÑOL

MTRO. CARLOS ALBERTO RUBIO PACHO

FFYL/ESPAÑOL

MÉXICO, D.F. ENERO DE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICO ESTE TRABAJO:

A mi madre, **Cristina Moreno Quiroz (Q.P.D)**, por enseñarme, con el ejemplo, el amor por la vida y el conocimiento.

A mi esposo, **Alfredo Hidalgo Nieto**, por el amor que me expresa y el apoyo incondicional que siempre me brinda para alcanzar mis metas.

A mi hijo, **Hernando Hidalgo Pacheco**, por su inagotable cariño, sus palabras de aliento y su apoyo incondicional en todo lo que emprendo.

A mi padre, **Jesús Pacheco Martínez**, por sus observaciones, consejos y orientaciones.

A mi hermano, **Ernesto Pacheco Moreno**, por su admiración y respeto.

A mis abuelos, **Cristina Quiroz Tapia (Q.P.D)** y **Agustín Moreno Moreno (Q.P.D)**, porque siempre me expresaron su amor, respeto y apoyo.

A mis tías, **Guadalupe Moreno Quiroz, Gloria Moreno Quiroz, Lourdes Moreno Quiroz, Luisa Juárez** y a mi tío **Sergio Moreno Quiroz**, por estar siempre a mi lado.

A mis **alumnos del CCH**, por permitirme enseñarles y aprender junto con ellos.

A mis **compañeros docentes del CCH, Plantel Oriente**, por compartir sus experiencias y conocimientos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la **Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades**, por permitirme actualizar y profesionalizar mi ejercicio docente.

Un agradecimiento especial, a mis profesores y profesoras de MADEMS Español, por compartir sus conocimientos y contribuir con mi formación profesional como docente: **Dra. Elizabeth Guadalupe Luna Traill, Mtra. Ysabel Gracida Juárez, Mtra. Judith Orozco Abad, Dra. Ana María Maqueo Uriarte, Dr. Mauricio Hardie Beuchot Puente, Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, Mtra. Mónica Morales Barrera y Dra. Cristina Azuela Bernal.**

Agradezco profundamente a la **Mtra. Judith Orozco Abad**, por su apoyo y la dedicación que me brindó durante su asesoría. Gracias por tus enseñanzas.

Un reconocimiento especial, para la **Dra. Virginia Fragoso Ruiz**, por su apoyo, su orientación profesional y su entusiasmo. Gracias por ser parte fundamental en el logro de mis metas académicas.

También doy las gracias a la **Dra. Tatiana Sule Fernández**, a la **Mtra. Arcelia Lara Covarrubias** y al **Mtro. Carlos Alberto Rubio Pacho** por leer mi trabajo y enriquecerlo con sus aportaciones.

De la misma forma, agradezco al **Lic. Arturo Hernández Bravo** por ayudarme a alcanzar esta meta profesional con sus enseñanzas, orientaciones y aportaciones.

Por último, agradezco a los amigos que siempre estuvieron a mi lado en la elaboración de este trabajo: **Haydeé Hernández Ramírez, Carlos Guerrero Ávila, Ma. Genoveva Montealegre Avelino, Edith Padilla Zimbrón y Remedios Campillo Herrera.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1. La lectura y la escritura: procesos para desarrollar el pensamiento crítico y la producción de textos argumentativos, en el CCH.	10
1.1. El Modelo Educativo del CCH: bachillerato universitario de cultura básica.	10
1.1.1 El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.....	12
1.1.2 Materia: <i>Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental</i>	14
1.1.2.1 Concepción de la materia <i>Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental</i> dentro del <i>Plan de Estudios Actualizado</i> en cuanto a su enfoque disciplinario y didáctico.....	16
1.1.2.2 Aportaciones de la materia <i>Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental</i> , al perfil del egresado en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores.....	17
1.1.2.3 La reseña crítica del espectáculo teatral en el Programa de la asignatura <i>Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III</i>	18
1.2 La competencia lectora: un proceso que crea caminos hacia el pensamiento crítico.....	20
1.3 La escritura: un proceso de composición para crear textos.....	27
1.4 La correlación de la competencia lectora con el proceso de la escritura argumentativa.....	30
1.5 La escritura argumentativa: un reto para el estudiante de bachillerato.....	31
2. La reseña crítica del espectáculo teatral en la Educación Media Superior.....	41
2.1 La reseña.....	41
2.1.1 Tipos de reseña: descriptiva y crítica.....	46
2.2. La reseña crítica en el bachillerato.....	48

2.2.1 La argumentación demostrativa: un recurso para sustentar la validez de un juicio valorativo en la reseña crítica.....	51
2.3. La reseña crítica del espectáculo teatral.....	54
2.3.1. Lectura y análisis del texto dramático y la puesta en escena como elementos argumentativos para elaborar la reseña crítica del espectáculo teatral, en el bachillerato.....	57
2.4. Dificultades académicas que inciden en la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral en el bachillerato.....	61
3. Informe de la intervención.....	68
3.1 Antecedentes de la construcción de la propuesta didáctica.....	68
3.2 Fase de piloteo: reporte de la instrumentación didáctica de la propuesta, en el aula.....	70
3.3 Análisis y valoración sobre la aplicación de la propuesta y sus adecuaciones.....	86
4. Propuesta didáctica: estrategias de lectura y escritura para la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral.....	90
4.1 Justificación de la propuesta.....	90
4.2 Propósitos de la propuesta.....	92
4.3 Metodología.....	92
4.4 Marco teórico de la propuesta didáctica para el logro de los aprendizajes en la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral.....	93
4.4.1 El teatro.....	94
4.4.2 El texto dramático y la puesta en escena.....	94
4.4.3 Situación comunicativa del texto dramático y la puesta en escena.....	95
4.4.4 El texto dramático.....	96
4.4.5 Estructura externa del texto dramático.....	97
4.4.6 Estructura interna del texto dramático.....	99
4.4.7 La puesta en escena.....	101

4.5 Descripción de la propuesta didáctica.....	103
4.5.1 Estrategia de lectura para la comprensión e interpretación del texto dramático.....	104
4.5.2 Estrategia de lectura para la comprensión e interpretación de la puesta en escena.....	109
4.5.3 Estrategia de escritura para la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral: un proceso de composición.....	110
4.5.4 Organización gráfica de la propuesta dirigida al profesor.....	115
CONCLUSIONES.....	150
ANEXOS.....	155
BIBLIOGRAFÍA.....	207

INTRODUCCIÓN

El saber escribir se ha constituido en una habilidad lingüística indispensable para alcanzar metas académicas, comunicarse e incorporarse al ámbito laboral y social. Sin embargo, un alto porcentaje de alumnos de bachillerato producen con mucha dificultad cualquier tipo de texto escolar, de hecho, muchos jóvenes no saben qué es lo que escriben y para qué lo escriben, ni distinguen las diferencias discursivas y sólo se limitan a transcribir información y parcialmente logran incorporar ideas propias.

De la misma forma, son pocos los profesores que saben que la producción de un texto es un proceso cognitivo, que requiere de un amplio ejercicio de la lectura, para que el alumno adquiera habilidades, que le permitan construir sus ideas y escribir un texto propio. Así pues, los deficientes conocimientos teóricos y disciplinarios, que muchos docentes poseen, se ven reflejados cuando demandan la producción de un texto, sin haber llevado a cabo un amplio proceso de lectura, ni definir cuáles son los pasos a seguir en un proceso de escritura.

Quien sustenta esta tesis ha detectado, a partir de los conocimientos adquiridos en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), y desde su formación profesional como licenciada en la carrera de Literatura Dramática y Teatro, y su relación académica con otros profesores; que existen serios problemas disciplinarios y didácticos al momento de implementar el programa de la asignatura *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III (TLRIID III)* en la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), sobre todo alrededor de las estrategias didácticas que se proponen para que el alumno produzca una reseña crítica del espectáculo teatral.

Asimismo ha identificado, a través de la lectura de los diagnósticos institucionales y documentos publicados por el Colegio, que las causas de una escritura deficiente en el bachillerato pueden atribuirse a innumerables situaciones dentro y fuera del aula, pero que por lo regular, se deben a la aplicación de estrategias inadecuadas.

Por lo tanto, con el fin de aportar una posible solución al problema anterior, el propósito principal de esta tesis es presentar una propuesta didáctica que contenga estrategias de lectura y escritura, que contribuyan con el proceso de producción de una reseña crítica del espectáculo teatral, con la finalidad de que sirva de apoyo a los profesores que imparten la asignatura de *TLRIID III* en el *CCH*.

Como sabemos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las estrategias didácticas son un elemento central, ya que constituyen el plan de acción que lleva a cabo el profesor con la finalidad de que el alumno consiga los aprendizajes propuestos en el programa de la asignatura y los deseados en el modelo educativo del *CCH*.

Así, la presente tesis consta de cuatro capítulos, que pretenden orientar a los profesores hacia una nueva forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje de la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral.

En el capítulo uno se presentará un panorama general acerca de las particularidades teóricas y metodológicas del *CCH*, institución donde surge la propuesta didáctica. Por lo tanto, se abordarán las principales características del modelo educativo que propone el Plan de Estudios Actualizado (PEA), los propósitos del Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación, así como los ejes didácticos y disciplinarios que orientan el Programa de estudio de la asignatura *TLRIID III*, con el propósito de ubicar la orientación que propone el Colegio para la enseñanza y el aprendizaje de la reseña crítica del espectáculo teatral.

Además, se expondrá la estrecha relación que existe entre los procesos de lectura y escritura para la producción de textos argumentativos, con la finalidad de que el profesor comprenda cómo se puede incrementar la comprensión lectora, no sólo del texto escrito, sino también del texto teatral representado, para contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad argumentativa de los alumnos, a fin de que produzcan un texto argumentativo adecuado y pertinente en el ámbito académico del bachillerato del *CCH*. También, se mostrarán cuáles son las principales características y

dificultades que existen al momento de emprender un proceso de escritura argumentativa, en las aulas de este subsistema del bachillerato universitario.

En el capítulo dos se explicará qué es una reseña, los tipos de reseña y las características de la reseña crítica, con la intención de exponer las particularidades de la reseña crítica del espectáculo teatral, en el ámbito académico a nivel medio superior, como un texto que contribuye con el desarrollo del pensamiento crítico y analítico de los alumnos, durante su proceso de elaboración. Asimismo, se presentará una reflexión y análisis sobre las dificultades académicas que surgen durante su producción, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo tres se explicarán cuáles son los antecedentes que generaron la construcción de la propuesta didáctica. También, se presentará un reporte de las actividades que se instrumentaron durante el piloteo de las estrategias, en un grupo de la asignatura de *TLRIID III*, en el *CCH*. Por último, se expondrá cuáles fueron los aciertos y errores que se detectaron en las estrategias durante la intervención.

En el capítulo cuatro se mostrará la propuesta didáctica que contiene estrategias de lectura y escritura, para contribuir con el proceso de producción de la reseña crítica del espectáculo teatral, con la finalidad de que sirva de apoyo a los profesores de Educación Media Superior, que imparten las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura, en español, especialmente alrededor del género teatral, cuya presencia en los planes de estudio del bachillerato es constante.

En este sentido, la intención de esta tesis es contribuir al mejoramiento de la formación y actualización de los profesores que imparten la asignatura de *TLRIID III*; para que logren una enseñanza acorde con el modelo educativo y el enfoque comunicativo, a fin de que promuevan un aprendizaje significativo, que propicie el interés de los alumnos por la escritura argumentativa y desarrollen su competencia discursiva mediante la producción de textos argumentativos.

CAPÍTULO 1

LA LECTURA Y LA ESCRITURA: PROCESOS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS, EN EL CCH

Este capítulo presenta un panorama general acerca de las particularidades del CCH. Por lo tanto, se abordarán las principales características del modelo educativo que propone el Plan de Estudios Actualizado (*PEA*), los propósitos del Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación, así como los ejes didácticos y disciplinarios que orientan el Programa de estudio de la asignatura *TLRIID III*, con el propósito de ubicar la orientación que propone el Colegio para la enseñanza y el aprendizaje de la elaboración de la *reseña crítica del espectáculo teatral*.

Además, presenta una reflexión acerca de la estrecha vinculación que existe entre los procesos de lectura y escritura para la producción de textos argumentativos, con la finalidad de exponer cómo la comprensión lectora contribuye con el desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad argumentativa de los alumnos, para producir un texto argumentativo adecuado, en el bachillerato del CCH.

También, se pretende mostrar cuáles son las principales dificultades que existen en un proceso de escritura argumentativa, en las aulas de este subsistema del bachillerato universitario.

1.1 El Modelo Educativo del CCH: bachillerato universitario de cultura básica

Se ha definido al Colegio como un bachillerato universitario que tiene como objetivo, a través de su modelo educativo, difundir una *cultura básica*¹, donde el estudiante es sujeto de la misma. De acuerdo con el *Plan de Estudios Actualizado* se establece que: “*el Colegio es un Bachillerato universitario, porque comparte con la Universidad la responsabilidad de construir, enseñar y*

¹ *Programas de Estudio del TLRIID I al IV*, p. 3.

*difundir el conocimiento en las áreas de las ciencias y las humanidades” (Plan de Estudios Actualizado: 35).*²

Es decir, el Colegio asume la responsabilidad y el compromiso social de formar alumnos críticos, capaces de transformar su entorno natural y social, con el propósito de que sean útiles a la sociedad, además de habilitarlos para continuar con su educación superior.

El modelo educativo del Colegio expone la necesidad de dotar al alumno de una *cultura básica integral*, a través de cuatro áreas del conocimiento: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación, conjuntamente con los departamentos de idiomas, educación física y opciones técnicas, con la finalidad de proporcionarle una preparación básica en: “*distintos campos del saber*” (PEA: 36).

La *Cultura básica integral* que los alumnos alcanzan a partir de la utilización de métodos de enseñanza y aprendizaje que se emplean en el Colegio, pretende involucrarlos en su proceso de aprendizaje para adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores; con el objetivo de que logren investigar por sí mismos, experimentar y llegar a conclusiones críticas.

Otro aspecto que el modelo educativo propone es que se tomen en cuenta los principios comunitarios del Colegio, como postulados de una filosofía pedagógica para enriquecer, ampliar y profundizar el modelo educativo de *Cultura básica*, estos son: *Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser, Alumno crítico e Interdisciplinarietà*³.

Lo anterior implica la responsabilidad de la institución de formar alumnos autónomos, con capacidades para generar una concepción humanista y científica de la realidad social que le circunda en su contexto histórico. Por ello, el modelo educativo concibe *al alumno como sujeto de la cultura*, capaz de comprender, juzgar, criticar, trascender, reelaborar e innovar, el conocimiento adquirido, por lo que no es un mero receptor de conocimientos, de valores y actitudes, sino que es capaz de: “*comprender los conocimientos que se le*

² En adelante sólo se citará *PEA* abreviado.

³ *PEA*, p. 39.

ofrecen en la enseñanza [...] juzgarlos, relacionarlos con su propia experiencia y realidad, adaptarlos, asimilarlos crítica y personalmente” (PEA: 38).

El profesor es fundamentalmente un guía y facilitador, promotor y coordinador del aprendizaje. En otras palabras, el profesor en el Colegio es:

Responsable de proponer a los alumnos las experiencias de aprendizaje que les permitan, a través de la información y la reflexión rigurosa y sistemática, no sólo adquirir nuevos conocimientos, sino tomar conciencia creciente de cómo proceder para continuar por su cuenta esta actividad (PEA: 40-41).

Cabe mencionar que la importancia de estos rasgos del modelo educativo del Colegio radica en que establecen la forma del trabajo docente, como referentes académicos para abordar los programas, la manera de organizar el trabajo en el aula y el proceso de evaluación. De la misma forma, son fundamentales para operar los programas de la materia de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*, ubicada en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

1.1.1 El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

De acuerdo al *Plan de Estudios Actualizado del Colegio*, el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, se estructura por las siguientes materias:

Carácter	Materia	Semestre
Obligatorias	<p>* Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental</p> <p>* Lengua Extranjera</p>	Del primero al cuarto semestre
Optativas	<p>*Griego</p> <p>*Latín</p> <p>*Lectura y Análisis de Textos Literarios</p> <p>*Taller de Comunicación</p> <p>*Taller de Diseño Ambiental</p> <p>*Taller de Expresión Gráfica</p>	Quinto y sexto semestre

(PEA: 62-63)

Las materias que agrupa el Área de Talleres de Leguaje y Comunicación, están organizadas para promover una formación integral, con el propósito de que:

...los alumnos adquieran una visión de conjunto de las materias, tanto de sus elementos conceptuales, metodológicos y teóricos, como de los conocimientos específicos necesarios, para jerarquizarlos y percibir las relaciones que se mantienen entre sí y con otras materias, en un nivel adecuado al Bachillerato (PEA: 50).

Sin embargo, la distribución de estas materias no se sujeta exclusivamente a la enseñanza de la lengua, puesto que incluyen: *“otras manifestaciones del lenguaje y enfoque con el que se aborda, toma en cuenta esencialmente la competencia comunicativa”* (PEA: 51).

El propósito del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, de acuerdo al PEA: *“pone especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, por sus repercusiones en su vida intelectual y social”* (PEA: 55).

Por ello, el Área se enfoca en el desarrollo de las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, centradas en el uso de la lengua, donde la adecuación del discurso considere la situación en que se produce, así como la coherencia y cohesión de los textos. Esto es para dar prioridad al desarrollo de la competencia comunicativa, la cual: *“consiste en un amplio conjunto de habilidades, procesos y conocimientos lingüísticos, retóricos y discursivos que permite utilizar con eficacia consciente la lengua”* (PEA: 56).

Se expresa que, para lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, es necesario: *“ampliar los tipos de textos, registros y usos sociales de la lengua que se requieren para satisfacer sus necesidades culturales y sociales, pero especialmente las propias del ámbito escolar”* (PEA: 63).

Con la finalidad de incrementar la comprensión e interpretación de textos literarios, en los que el alumno reconozca la identidad y los efectos de sentido específicos, en particular los relacionados con la percepción estética; y aplique

con pertinencia los aspectos teóricos indispensables y destaque la multiplicidad de sentidos.

Finalmente menciono que uno de los aspectos significativos del Área, se refiere a la importancia de: *“relacionar los enfoques de las asignaturas obligatorias con las asignaturas de quinto y sexto semestres”* (PEA: 63), esto es, para enriquecer la cultura básica del alumno, así como contribuir a su formación humanística.

El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, en este sentido, hace énfasis en que el alumno debe desarrollar los aprendizajes, orientándolo a aprender a manejar estrategias para incrementar el uso del lenguaje.

Por la temática desarrollada en esta tesis, a continuación presento las características de la materia de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*.

1.1.2 Materia: *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*

La materia *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental* está organizada en cuatro asignaturas que se distribuyen en cada uno de los cuatro primeros semestres. Cada asignatura está conformada por cuatro unidades con diferente extensión. Debido a que: *“es una materia que ocupa un lugar privilegiado en el plan de estudios, para que los alumnos aprendan a aprender, al hacerlos desarrollar las habilidades lingüísticas para la asimilación y comprensión de su cultura”* (Programas de Estudio del TLRIID I al IV: 5).

Ahora bien, el eje vertical de la materia está enfocado a la enseñanza de la lengua, a través del desarrollo de la competencia comunicativa y a partir del desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. Una enseñanza que se apoya teóricamente con la contribución de: *“la Semiótica, la Pragmática, la Etnolingüística, la Sociología de la Interacción, las Ciencias Informáticas, la Teoría del Discurso, entre otras”* (Programas de Estudio del TLRIID I al IV: 6). Con el propósito de impulsar la enseñanza de la

lengua y la literatura a partir del *Enfoque comunicativo*, que reúne las contribuciones de las teorías lingüísticas arriba mencionadas.

Sin embargo, en el primer y segundo semestres no existe un eje horizontal que ajuste en una sola dirección los aprendizajes propuestos por los programas de las asignaturas, ya que únicamente plantean la realización de diferentes actividades que no tienen una relación clara entre sí.

En el tercer semestre, el eje horizontal es la argumentación, donde se aspira que el alumno desarrolle la habilidad para leer, comprender y producir textos argumentativos para persuadir y demostrar.

Durante el cuarto semestre, el eje horizontal es la investigación documental, donde se pretende que el alumno realice un trabajo de investigación de determinado tema, escogido por él, con el propósito de que desarrolle su capacidad de acceder por sí mismo a las fuentes de información, para que la analice y sostenga una postura crítica ante el problema investigado, con el compromiso de presentarlo por escrito y oralmente.

La materia *TLRIID* contempla el desarrollo de la competencia literaria, durante los cuatro semestres. En el primer semestre se aborda poesía y cuento; en el segundo poesía y novela; y en el tercero el texto dramático. La formación literaria se encuentra ubicada en cada una de las últimas unidades de los tres primeros semestres.

Respecto al cuarto semestre, la competencia literaria se aborda en la primera unidad, con el título de *Círculo de lectores de textos literarios*, cuya extensión es amplia, en ella se pretende que el alumno se constituya como un lector autónomo de textos literarios. A diferencia de los semestres anteriores, esta unidad únicamente cuenta con un tiempo de doce horas.

1.1.2.1 Concepción de la materia *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental* dentro del *Plan de Estudios Actualizado* en cuanto a su enfoque disciplinario y didáctico

El documento *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado* hace referencia a las posturas didácticas y pedagógicas que corresponden a la materia del *TLRIID*.

La postura *disciplinaria* que propone el Colegio, para la enseñanza de la lengua y la literatura es el enfoque comunicativo, con el cual se pretende lograr que el alumno desarrolle, a través del uso de la lengua, una competencia comunicativa, que le permita identificar los propósitos del enunciador, el tema, los posibles enunciatarios y el contexto, apoyándose en la lingüística, en la teoría del discurso, en la sociolingüística, entre otras vertientes teóricas lingüísticas y literarias. El documento refiere que:

Proponer como enfoque didáctico y propósito educativo central la competencia comunicativa ha contribuido a mejorar las capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes del Colegio y a poner en juego sus capacidades como urgentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación. Prestar atención a los usos lingüísticos, a la textura y a la contextura de lo que leen, escuchan, escriben o hablan los estudiantes, ha hecho posible que poco a poco adquieran un capital comunicativo y lo pongan en práctica, de acuerdo con el manejo de diversas estructuras, propósito de comunicación, tema, posibles enunciatarios y contextos (*Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*: 80).

Respecto de la postura *didáctica*, el Colegio decidió reafirmar la noción de taller asociada con la enseñanza de la materia, como una propuesta didáctica que permite mejorar las capacidades de comprensión y producción textual de los alumnos, tanto orales como escritas, en situaciones concretas de comunicación. Al respecto, el documento menciona lo siguiente:

En el Taller, cada estudiante es un sujeto activo que construye el conocimiento. En consecuencia, el estudio de las teorías vinculadas a cada disciplina se deriva del trabajo con los textos y se subordina a las necesidades inmediatas de los estudiantes. El taller es un espacio de interrelación comunicativa que supone intercambios múltiples entre los participantes. Se privilegia el trabajo colectivo, en equipo o grupal, para favorecer el desarrollo autónomo y crítico del estudiantado y su inclusión en un aprendizaje de carácter

De acuerdo con lo que se estipula en el documento *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado* en referencia a las posturas didácticas y pedagógicas que corresponden a la materia del *TLRIID*, el taller se fundamenta en una enseñanza-aprendizaje activa, es un campo de acción, interacción, construcción y reflexión, afín al modelo educativo del Colegio, donde se ubica al alumno como responsable de su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia del *TLRIID* es un verdadero desafío, porque implica guiar al alumno hacia el desarrollo su competencia comunicativa a partir del uso de la lengua y la experiencia de leer textos literarios, para que se apropie de los conocimientos y adquiera habilidades y valores.

1.1.2.2 Aportaciones de la materia *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*, al perfil del egresado en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes valores

Acorde con el proceso educativo, la enseñanza de la materia del *TLRIID*, contribuye al perfil del egresado, mediante el desarrollo de conocimientos y la adquisición de valores, actitudes y normas, entre las cuales pueden señalarse las siguientes:

- Hacer un uso comunicativo de la lengua tanto en su manifestación oral como en la escrita.
- Leer diversos tipos de textos, incluyendo los icónicos-verbales.
- Distinguir las diferencias de sentido entre los textos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Escribir textos académicos y sociales, organizando adecuadamente su proceso: planificación, textualización, revisión.
- Promover el trabajo permanente de obtención de conocimientos con las diversas herramientas de las que proveen los procesos para realizar una investigación documental.
- Saber dónde buscar para obtener información antes de construir su propio conocimiento.

- Buscar con eficiencia información, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías.
- Incluir en la construcción del conocimiento lo que aportan los textos verbales, icónico-verbales y los textos audiovisuales.
- Desarrollar aprendizajes cooperativos.
- Ser parte de una formación humanística.
- Desarrollar el gusto por la lectura de textos literarios.
- Reconocer al texto literario como una expresión artística mediante la cual se da una comunicación singular

(Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado: 93-94).

Como podemos apreciar, las aportaciones de la materia *TLRIID* al perfil del egresado pretenden que los alumnos adquieran una formación integral en el uso del lenguaje y la literatura, para que puedan enfrentar los retos académicos de la educación superior, en cualquier campo disciplinario, con una actitud reflexiva, creativa y propositiva.

También, el perfil del egresado en el *CCH* se concibe como un referente para que el docente detecte qué es lo que tiene que lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia, ya que le permite tomar decisiones adecuadas sobre la dirección que ha de seguir durante su práctica docente.

En suma, podemos decir que el perfil del egresado nos permite conocer las necesidades detectadas por la institución, para que, de acuerdo con los principios del Colegio, las circunstancias sociales y laborales, el alumno egrese con una cultura básica que le permita incorporarse a la educación superior o al ámbito laboral.

1.1.2.3 La reseña crítica del espectáculo teatral en el Programa de la asignatura *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*

El programa del *TLRIID III*, pretende alcanzar, a través de sus contenidos y aprendizajes, que el alumno comprenda, analice y produzca diferentes textos

persuasivos y demostrativos, puesto que el eje del programa es la argumentación.

En la Unidad I: Lectura crítica del Texto Icónico-verbal, se pretende lograr que el alumno interprete textos icónicos –verbales (anuncio publicitario, cómic, caricatura política, carteles, programas de televisión, largometrajes o cortometrajes, etc.) mediante la decodificación crítica de sus signos: imágenes y palabras, a fin de identificar el carácter persuasivo de estos textos. A través de la identificación de los recursos retóricos (hipérbole, metáfora, pregunta retórica, etc.) presentes en el texto icónico-verbal, para lograr una decodificación crítica que permita conocer las intenciones en los textos al comprender el manejo de presupuestos ideológicos por el enunciador y la manipulación que ejercen en el enunciatario. Así como, desarrollar la capacidad de formular el referente de un texto y relacionarlo con su contexto.

Al final de la unidad, se espera que el alumno sea capaz de producir un texto icónico-verbal y difundirlo, con el propósito de desplegar su habilidad argumentativa imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En la Unidad II: Argumentar para persuadir, se pretende lograr que el alumno comprenda y distinga textos argumentativos persuasivos mediante su análisis, a fin de tomar una posición crítica propia, tanto en forma oral como escrita.

A partir de que el alumno conozca e identifique las diferentes formas de argumentación persuasiva: por razonamiento (artículos de opinión, panfleto, manifiesto, ensayo, escritos filosóficos, etc.), y por el ejemplo (fábula, apólogo, cuento, historia, relato), con la finalidad de que los alumnos puedan escribir y exponer el sentido global del texto; así como, redactar textos argumentativos propios, apoyado en los aprendizajes que ya poseen al respecto, para mejorar su habilidad de presentar argumentos por razonamientos y por el ejemplo, con el propósito explícito de persuadir.

En la Unidad III: Argumentar para demostrar, se pretende que el alumno reconozca en la argumentación una forma comunicativa para sustentar y

demostrar una tesis, a través de la lectura y análisis de textos argumentativos demostrativos.

El alumno aprenderá a identificar los textos demostrativos (científicos y filosóficos), así como sus recursos argumentativos (ejemplos, analogías, metáforas, etc.), y su propósito; para que al final de la unidad pueda elaborar una reseña crítica, con la intención de convencer a otros de leer el texto reseñado.

En la Unidad IV: Lectura e Interpretación del Espectáculo Teatral, se persigue que el alumno aprecie el espectáculo teatral; por medio de la lectura de un texto dramático y la asistencia a su escenificación para experimentar la vivencia estética propia del drama; con el fin de que ponga en práctica los aprendizajes que ha logrado durante el semestre, para redactar una reseña teatral sobre la puesta en escena que presencié, en la cual pueda emitir su interpretación como espectador, a partir de un juicio crítico. Esta última unidad es el eje del presente trabajo recepcional.

Lo que se expuso en este subcapítulo es la orientación institucionalizada, pero en el plano del *curriculum* vivido, el profesor y el alumno enfrentan serias dificultades académicas filtradas que deforman las expectativas del perfil de egreso de la asignatura *TLRIID III*.

En los siguientes subcapítulos presento una reflexión acerca de los procesos de lectura y escritura, y la estrecha interrelación que establecen para lograr la producción de textos argumentativos. También, se hablará acerca de cuáles son los factores que obstaculizan un aprendizaje significativo, al momento de emprender un proceso de escritura argumentativa en el bachillerato del CCH.

1.2 La competencia lectora: un proceso que crea caminos hacia el pensamiento crítico

A lo largo de mi formación profesional como docente, me he percatado de que a pesar de que existen diversos métodos para desarrollar la comprensión lectora, no se han conseguido disminuir los altos índices de lectura deficiente.

Basta ver los últimos resultados del desempeño en lectura de la prueba internacional PISA (2009), en la cual podemos apreciar que: “*de los 65 países participantes, 45 se encuentran por arriba de la media de desempeño de México*” (INEE, 2010: 55).

Lo anterior es un dato que revela que no hemos logrado desarrollar la comprensión lectora en nuestros alumnos de bachillerato, debido a que con serias dificultades acceden y recuperan la información del texto, todavía menos, lo comprenden e interpretan, reflexionan y evalúan. Es decir, los jóvenes mexicanos cumplen parcialmente con las expectativas planteadas por el proyecto PISA 2009, que define la competencia lectora como: “*la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad*” (INEE, 2010: 44).

De acuerdo con las cifras, se exhibe que: “*en México 39% de los estudiantes se ubica en los niveles inferiores, 54% en los intermedios y sólo 6% en los superiores*” (INEE, 2010: 56). Lo que significa que, de los 38,250 alumnos de Educación Media Superior, de todo el país, principalmente de zonas urbanas, sólo un número muy reducido logra tomar el texto como base y relacionarlo con la experiencia propia para emitir un juicio.

Los datos que se han expuesto hasta este momento no distan mucho de la realidad académica que se vive en el CCH, donde la eficiencia terminal, de la generación 2010, fue del 58% ⁴. Lo que significa que un poco menos de la mitad de una generación, no logra adquirir los aprendizajes suficientes para ingresar a la licenciatura.

Las cifras descubren, desde mi particular punto de vista, que dentro de las aulas se simula leer, porque desafortunadamente, es habitual que los alumnos aparenten “leer” diversos tipos de textos, pero únicamente lo hacen con el propósito de “cumplir” con las actividades encomendadas por el profesor, sin lograr la comprensión de los textos.

⁴ Dato obtenido en el *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación: Talleres*. Publicado por la Dirección General del CCH, p. 7.

Esta simulación en el acto de leer responde a diversas causas, algunas de ellas son: desinterés por parte del profesor o del alumno, desconocimiento por parte del profesor acerca de las estrategias para desarrollar la comprensión lectora, presunción de que los alumnos ya saben leer, indiferencia hacia la importancia de la lectura, entre otras. Sin embargo, muchas veces esto se debe a que los mismos profesores no son lectores avezados y asiduos, de hecho, algunos únicamente leen textos que tienen que ver con su formación disciplinaria, porque están obligados a hacerlo. Por lo tanto, mientras el profesor desconozca cómo debe dirigir el proceso de lectura, el alumno sólo se quedará con una primera impresión superficial del texto, sin reconocer qué tipo de texto está leyendo, cuál es su estructura, qué le dice, ni cómo se lo dice; por consecuencia, el alumno no podrá comprender ni interpretar lo que el texto plantea, sin inferir ni relacionarlo con su propio contexto.

Evidentemente, el problema central de la lectura recae en el profesor, como pone de manifiesto Solé, en la siguiente cita: *“El problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular”* (Solé, 2007: 28).

El propósito primordial de la enseñanza de la lectura no es hacer actividades fortuitas. Por el contrario, se trata de enseñar una serie de técnicas y procedimientos que permitan a los alumnos desarrollar la competencia lectora. De ahí la urgencia de que el profesor sea consciente de la importancia de la lectura y del proceso que conlleva, puesto que es necesario acercar a nuestros alumnos a un pensamiento crítico, reflexivo y argumentado. Al respecto, Quintana menciona que: *“la razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente”* (Quintana, 2004:18).

Por ello, es imprescindible implementar una verdadera formación de profesores, para que generen estrategias didácticas que permitan el desarrollo de lectores competentes y críticos, capaces de comprender, analizar y evaluar cualquier información.

Entonces por otra parte, la pregunta es ¿cómo propiciar en el aula el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y argumentado a partir de un proceso de lectura? Sin duda, el primer paso es reconocer como docentes que la lectura es un proceso que va más allá de la simple decodificación del texto, ya que leer es una de las actividades intelectuales más complejas que exige dialogar con el texto. También, es necesario reconocer que la lectura es un proceso que se enseña, para que los alumnos aprendan a recuperar la información que les proporciona el texto, con el fin de que lo comprendan y lo interpreten.

Sin embargo, la comprensión e interpretación no se logra de manera súbita, ya que es una habilidad del pensamiento que requiere ser guiada, paso a paso, para atribuir sentido y significado a un texto. Colomer señala que:

Partimos de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puede detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura (Colomer, citada en Lomas 1997: 168).

Como podemos apreciar en la cita, para colmar un texto de significado y sentido, el docente tiene que partir de la experiencia personal, colectiva, cultural y social que posee el alumno, puesto que es el puente que le permite establecer un diálogo con el texto. De acuerdo con Sánchez, un lector es: “*una persona capaz de dialogar críticamente con diversos textos que circulan socialmente y tomar posturas frente a ellos, valorarlos e integrarlos en un mundo mental propio*” (Sánchez, 2004: 6).

Esto significa que el docente debe ayudar a los alumnos a dialogar con el texto, creando caminos hacia un pensamiento crítico para que comprendan las ideas propuestas por el texto y las interpreten; es decir, guiar al alumno con el fin de que razone acerca de lo que le dice el texto, cómo se lo dice y para qué se lo dice. El diálogo que se establece con el autor ausente de un texto, requiere en primera instancia, un trabajo colectivo en el aula, para construir conjuntamente profesor y alumno el significado y sentido del texto. Solé

menciona que: “*la competencia es algo que se crea, que se construye*” (Solé, 2007: 150).

Ciertamente, la enseñanza de la lectura pretende que un lector principiante se desarrolle como un lector versado y autónomo, para que pueda crear sus propios diálogos con los autores que lea, ya que ser lector también significa ser un lector frecuente, que lee para conocer o deleitarse. En este sentido Monserrat expone que:

La lectura como experiencia es esa apertura hacia lo que puede acontecer, es dar lugar al silencio, evitando los preconceptos y sacudiendo las clasificaciones; suspender el sentido del mundo para re-construirlo. Leer es poner en cuestión nuestra estabilidad y la del texto. Es entonces, poner en crisis al propio lenguaje (Monserrat, 2004: 12).

Por lo tanto, si el docente guía a los alumnos hacia la reflexión y el análisis, cada que leen un texto, el profesor estará encauzándolos hacia el pensamiento crítico. Al respecto, León destaca que:

La lectura ya no se identifica con la decodificación del material escrito y su comprensión literal o con aquella habilidad simplista de leer y escribir *per se*, sino con una comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee, sobre la base de alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector, ampliar sus conocimientos e, incluso, ser socialmente más participativo. Como un prerrequisito del aprendizaje, los procesos de comprensión han ido adquiriendo cada vez mayor relevancia hasta situarse en el núcleo del aprendizaje (León, 2004:15).

Lo cierto es que cuando un alumno lee un texto se encuentra con las ideas del autor y su postura ante determinado tema. Entonces, la tarea del alumno es lograr establecer un diálogo con el autor, para que pueda comprender e interpretar lo que le dice a través del texto. Es decir, el alumno debe establecer el diálogo desde sus referentes de vida personal, cultural, social e incluso desde su postura política o ideológica, para entender lo que plantea el texto. Por supuesto, el alumno lector puede estar de acuerdo o no con lo que dice el texto y para ello lo asimila críticamente, argumentando su postura personal ante lo leído, ya sea de manera oral o por escrito. En este sentido, Solé refiere que: “*en la lectura, el lector es un sujeto activo que*

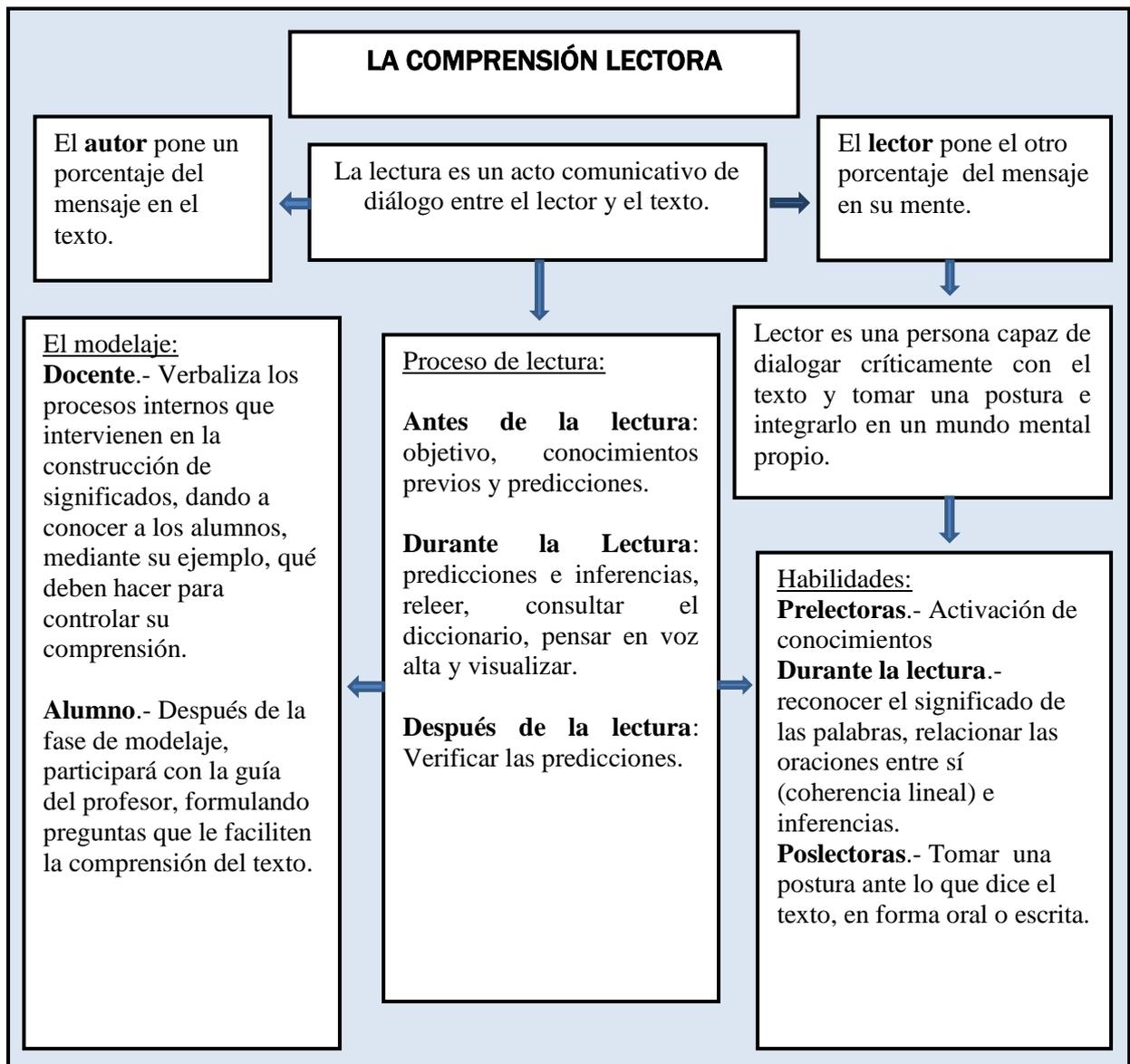
procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos” (Solé, 2007: 14).

Aunque sabemos que hay textos que exigen una mayor experiencia de vida y que son pocos los lectores principiantes que logran por sí solos establecer un diálogo con el autor del texto, pero esto se debe a su propia formación personal y familiar.

De acuerdo con lo expuesto en este subcapítulo, podemos decir que el lector competente se caracteriza por:

- ✓ Utilizar sus conocimientos previos para dar sentido a la lectura.
- ✓ Hacer predicciones antes de la lectura, a partir de su propia experiencia de vida, para tener una idea general de qué tratará el texto que va a leer.
- ✓ Hacer inferencias, para visualizar cuál es el sentido de lo que lee.
- ✓ Distinguir lo importante en los textos que lee.
- ✓ Su capacidad para sintetizar la información que leyó.
- ✓ Ser un lector que toma una postura propia ante la información que le proporcionó el texto.
- ✓ Sociabilizar sus ideas sobre el texto para ampliar sus conocimientos.

A continuación expongo un esquema que elaboré para ilustrar las ideas expresadas por los autores citados.



Finalmente, menciono que el docente debe reflexionar acerca de qué géneros textuales son adecuados, para ir desde textos cuyo horizonte sea relativamente cercano al contexto de los alumnos a otros que le sean distantes o ajenos, con la finalidad de abrir espacios de diálogo que partan de lo simple a lo complejo y permitan la gradación de los mismos.

1.3 La escritura: un proceso de composición para crear textos

La escritura es una habilidad lingüística que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que permite al alumno expresarse, lograr sus metas académicas, profesionales y personales, desarrollar sus conocimientos y, en consecuencia, participar destacadamente en su entorno escolar y social.

En relación con el punto anterior, la lectura está relacionada a la escritura porque desde la perspectiva del enfoque comunicativo, la escritura es considerada, al igual que la lectura, como un proceso que permite a los alumnos aprender cómo se produce un texto dentro de un contexto. Ana Camps, indica que: *“El contexto como situación, entendida como realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en la que se realiza la tarea y las características del destinatario”* (Camps, 2003: 24).

Como podemos apreciar en la cita, producir un texto de acuerdo con las condiciones de una situación comunicativa, implica concebir el texto y el contexto como elementos profundamente interconectados en cualquier situación de escritura, porque permiten establecer los propósitos del discurso y el perfil del enunciatario, desde una perspectiva sociocultural.

El problema es que a pesar de que existen diversos enfoques para la enseñanza de la escritura, en algunas escuelas de bachillerato, incluso en el CCH, se siguen implementando acciones y técnicas tradicionalistas, donde el proceso de composición no importa, sólo el producto. De hecho, en la actualidad muchos docentes desconocen que la escritura es una actividad que requiere ser enseñada y únicamente solicitan la producción de un texto como un mecanismo más para asignar una calificación.

Ciertamente, afrontar la producción de un texto es un trabajo difícil, pero es más complicada sin la guía del profesor, porque el alumno no posee los conocimientos suficientes para enfrentarla. Por ello, generalmente los trabajos escritos que se producen en las aulas del bachillerato, sólo son una transcripción textual de los libros o fuentes de información, que están elaborados sin mayor reflexión, con graves problemas de coherencia, cohesión

y ortografía. Es decir, los trabajos escritos que comúnmente se producen en la escuela no se perciben como una forma de comunicación.

El problema de su escritura deficiente, por lo regular, revela que existen carencias en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Entonces, la pregunta es: ¿cómo preparar a los docentes de bachillerato, para enseñar una actividad tan compleja como el escribir? Teresa Mauri, desde una concepción constructivista, señala que:

El aprendizaje escolar consiste en construir conocimientos. Los alumnos y alumnas son quienes elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos (*Mauri, 1998: 66*).

Ahora bien, desde esa visión constructivista, los docentes debemos reconocer que la producción de un texto no es un acto mecánico sino un proceso, en el cual se tienen que integrar múltiples acciones teórico-pedagógicas como son: explicar qué tipo de texto se va a elaborar, mostrar modelos textuales, generar ejercicios que permitan a los alumnos distinguir las características discursivas del texto a producir y crear ejercicios de preescritura. Además debemos enseñar que la escritura es un proceso que exige planificación, textualización y revisión.

Es decir, debemos enseñarles a los alumnos que para producir un texto deben aprender a informarse, comprender y analizar la información, organizar las ideas en un esquema para planificar el texto, relacionar los propios razonamientos en párrafos y revisar varias veces el escrito. También, desde este marco pedagógico, el propósito es enseñar a los alumnos que escribir significa aprender a usar la lengua en contexto.

La labor del docente en el bachillerato es guiar a los alumnos para que conciban la producción de textos como un proceso de composición, que le permitirá desarrollar distintos procesos cognitivos como son: comprender, inducir, deducir, abstraer, analizar, pensar, verbalizar, planear y comunicar. Por lo tanto, el profesor debe impulsar actividades que permitan sociabilizar los textos que producen los alumnos, para que los jóvenes aprendan a reescribir

sus textos a partir de la crítica que les hacen sus compañeros de grupo y el profesor. Björk y Blomstrand, manifiestan que:

...el enfoque fundamental de esta enseñanza se basa en el sentido común, en otras palabras, resulta fácil entender y aceptar la premisa de que escribimos mejor si tenemos oportunidad de revisar y de que para revisar de manera eficaz probablemente nos será de gran ayuda conocer la reacción de otras personas (Björk y Blomstrand, 2006: 15).

Como se ha señalado en la cita, la enseñanza de la escritura debe ser un proceso sociabilizado, para que el alumno conciba la producción de un texto como un proceso activo, que lo auxiliará en la negociación de significados y su internalización, puesto que al intercambiar puntos de vista sobre sus escritos, los alumnos comprenderán cuáles son las correcciones pertinentes para mejorar su texto. Glatthorn, desde una perspectiva constructivista expone que: *“el aprendizaje es social, partiendo de la sociabilización con otras personas, para compartir percepciones, intercambiar información y solucionar problemas de manera colectiva”* (Glatthorn, 2001: 48).

Indudablemente, los alumnos logran más cuando comparten lo que escriben, porque esclarecen sus dudas sobre el texto que tienen que producir y aprenden, además de contenidos específicos, formas de relacionarse con el conocimiento e interactuar con los demás; sobre todo, si partimos de que la intención es lograr la formación de alumnos críticos, autónomos y cooperativos. En este sentido, Solé refiere que: *“a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo a otras personas cómo leen y escriben, probando y equivocándose, guiado siempre por la búsqueda del significado o por la necesidad de producir algo que tenga sentido”* (Solé, 2007: 52).

La enseñanza de la escritura en el bachillerato, debe centrarse en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y los procesos de composición escrita, con el propósito de que la producción de textos realmente tengan sentido para los alumnos. Por ello, es necesario crear en las aulas contextos de aprendizaje guiado y cooperativo, para permitir que el alumno construya activamente su conocimiento, a través de la lectura o la observación y logre comunicarse a través de la lengua escrita.

1.4 La correlación de la competencia lectora con el proceso de la escritura argumentativa

Leer y escribir son habilidades lingüísticas que están estrechamente vinculadas para desarrollar cualquier proceso de escritura. Sin embargo, la enseñanza de ambos procesos de forma interrelacionada exige que se atiendan las particularidades de cada uno, para que los alumnos se desempeñen como lectores y escritores competentes, capaces de comprender e interpretar cualquier texto y comunicarse por escrito eficazmente.

Desde una perspectiva constructivista, la enseñanza de la lectura y la escritura de forma interrelacionada pretende que los alumnos logren construir significados sobre lo que leen y lo que escriben. Por lo tanto, la lectura y escritura son procesos indispensables para la producción de textos, especialmente los de tipo argumentativo, porque contribuyen con el desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad argumentativa de los alumnos.

La correlación de la competencia lectora con el proceso de la escritura facilita la comprensión de textos y contribuye con la producción de textos argumentativos, porque son procesos complementarios que asisten la construcción de significados. Desde luego, su enseñanza se enmarca en una concepción integradora que abarca las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Lo importante es profundizar en los procesos de lectura y escritura para que los alumnos alcancen mejores niveles de comprensión y sean capaces de producir textos escritos fundamentados por sus propias ideas. A continuación describo acciones generales que pueden impulsar el aprendizaje de la lectura y escritura argumentativa en el bachillerato:

- a) La utilización de modelos textuales, para distinguir las características discursivas de los textos y orientar su producción. Esto con el propósito de que el alumno se familiarice con el discurso argumentativo y lo asocie con su propio texto a producir.
- b) Promover lecturas guiadas sobre un tema en particular, para generar el análisis y la discusión. Con la intención de que el alumno adquiera conocimientos y reconozca situaciones polémicas que le permitan fundamentar sus ideas por escrito.

- c) Orientar al alumno para que determine la tesis o postura frente al fenómeno que planteará en su texto.
- d) Generar actividades de lectura y preescritura (lluvia de ideas, mapas mentales, cuadros y preguntas, entre otras), para que el alumno logre planificar su texto y ordene sus ideas (planteamiento de la tesis o hipótesis, premisas, construcción de argumentos y elaboración de la conclusión).
- e) Orientar a los alumnos para iniciar el proceso de textualización y revisión.
- f) Favorecer el aprendizaje colaborativo durante el proceso de lectura y escritura.

Por consiguiente, la enseñanza y aprendizaje de la escritura argumentativa, en cualquier sistema de bachillerato, es un arduo y amplio proceso de lectoescritura, en el que se desarrollan diferentes habilidades cognitivas en los alumnos, tales como: leer, comprender, interpretar, analizar, valorar y redactar. Es decir, es un proceso que se orienta a hacia el aprendizaje de una actitud reflexiva y crítica que le permita a los alumnos aprender a pensar para poder escribir. Por esa razón, el aula debe funcionar como un taller para que el alumno amplíe el nivel de su comprensión lectora e incremente la habilidad de escribir.

1.5 La escritura argumentativa: un reto para el estudiante de bachillerato

La argumentación es una actividad que está presente en gran parte de los actos comunicativos del ser humano, su práctica es común en los ámbitos sociales, familiares, laborales, políticos, jurídicos y académicos, entre otros; y responde al interés de fundamentar una postura que pretende persuadir, demostrar o convencer a un público, en un contexto determinado.

Argumentar es una actividad del razonamiento lógico o del pensamiento conceptual, para establecer juicios que afirmen o nieguen una tesis determinada, obteniendo por consecuencia una conclusión o una verdad que es demostrable por razonamiento lógico en cualquiera de sus formas. Al respecto, Anthony Weston refiere que: “la *argumentación es ofrecer un*

conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (Weston, 2002: 13).

Por otra parte, Ibarra nombra a la acción argumentativa como: *“un proceso cognitivo holístico dirigido a sustentar un pensamiento con el propósito de influir en el enunciatario y, de esta manera, modificar su conducta o percepción, considerando el contexto en el cual se da ese proceso” (Ibarra, 2006: 5).*

A partir de las definiciones anteriores, podemos expresar que argumentar es, esencialmente, ofrecer o exponer razones sobre una situación o acontecimiento, pero no cualquier razón, sino razones fundamentadas, para que sean aceptadas por el lector, con el propósito de persuadirlo, demostrarle o convencerlo de cambiar su actitud, su creencia o comportamiento. Por ello, es importante enseñar en el bachillerato, cuál es la función de los textos argumentativos, para que el alumno reconozca las distintas intenciones de este tipo de textos y la relevancia que tienen en su contexto. Además, se debe enseñar al alumno cómo se producen este tipo de textos, para que se asuma como un sujeto capaz de argumentar una idea por escrito.

Sin embargo, la escritura argumentativa es un reto para el estudiante de bachillerato, porque necesita amplios conocimientos sobre la situación que va a argumentar, para que pueda valorarla y emitir un juicio crítico por escrito.

Desarrollar una mayor comprensión de lo que significa producir un texto argumentativo, implica abordar su enseñanza desde la teoría de la argumentación (Perelman y Olbrechts- Tyteca, Toulmin, Lipman)⁵, porque permite que el alumno conciba la acción de argumentar como un proceso de comunicación social, que da preponderancia a la razón práctica más allá de la lógica formal.

Ciertamente es importante la enseñanza de la argumentación, abordada desde la lógica informal, ya que es una teoría que permiten el estudio y la construcción de argumentos, tal como se presentan en los actos comunicativos

⁵ Programas de Estudio de la materia *TLRIID I a IV*.

de la vida cotidiana⁶, en oposición a la lógica formal que estudia los argumentos en una forma artificial y descontextualizada. Es decir, es más trascendental que el alumno distinga al escribir un texto argumentativo, de qué se argumenta, por qué se argumenta y para qué o con qué intención, para que el alumno diferencie la intención de los razonamientos que construye, desde una postura crítica. Además, la lógica informal es una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

El proceso de escritura de un texto argumentativo exige, desde una lógica informal, que el alumno considere el contexto y las circunstancias en las que se argumenta, así como la veracidad de sus argumentos. Al respecto Harada, menciona que:

Para conseguir persuadir, convencer y llegar a acuerdos, por ejemplo, a través de un artículo periodístico de opinión, un debate parlamentario o una discusión académica, se necesita tomar en cuenta las creencias y actitudes del interlocutor (*pathos*), la propia credibilidad del argumentador (*ethos*), el contexto y las circunstancias en las que se argumenta, es decir, como ya se dijo, toda clase de aspectos pragmáticos, retóricos, dialécticos y hasta sociales de lo que se ocupa la lógica informal (Harada, 2009: 132).

Respecto a las aportaciones que ofrece la lógica informal al proceso de escritura, Perelman menciona que: “[...] *la teoría de la argumentación – concebida como una nueva retórica o una nueva dialéctica-, cubre todo el campo del discurso que gusta persuadir o convencer, cualquiera que sea el auditorio al cual se dirige y cualquiera sea la materia sobre la cual versa*” (Perelman, 1997: 24).

Un proceso de escritura en favor del pensamiento crítico debe promover la lógica informal como una teoría de la argumentación que se sitúa más allá de las pretensiones de una razón dogmática, porque no recurre a las fórmulas rígidas y abstractas de la lógica formal, al contrario, trata de profundizar en el contenido, a través de una visión más holística, para crear otras formas de

⁶ La vida cotidiana, entendida como la organización de la vida individual y social día tras día, determinando el ritmo y tipos de actividad u ocupaciones, que hay que desempeñar y que todo individuo tiene que hacer, según su edad, su sexo, su posición de clase, sus situación social y económica, de acuerdo al modo de producción y a las formas de las relaciones sociales existentes. Texto *Vida cotidiana*, de Jesús Pacheco Martínez, publicado en http://www.cch-sur.unam.mx/guias/lecturas/Vida_cotidiana.pdf.

razonamiento, que permitan el desarrollo del conocimiento del hombre y la sociedad. Es decir, lo importante es que el alumno conciba la lógica informal como un instrumento que le permite observar la realidad de manera objetiva y humana, a través de conocer el pasado, el presente y el posible futuro de esa realidad.

El propósito esencial de la enseñanza de la escritura de textos argumentativos es enseñar una serie de técnicas y procedimientos que permitan a los alumnos producir un texto emanado del pensamiento crítico y reflexivo, para que sostengan su argumentación con razonamientos, y reconozcan que escribir este tipo de textos es una actividad intelectual compleja, porque exige dialogar consigo mismo sobre lo que se va a escribir y cómo se va escribir, para quién se escribirá y con qué finalidad. Sin embargo, el proceso de escritura no se logra de manera súbita, ya que es una habilidad que requiere ser guiada.

Esto significa que se debe ayudar a los alumnos a pensar, creando caminos hacia un pensamiento crítico, a partir de que razone acerca de las ideas que plasmará en su propio texto. En este sentido, Ibarra expresa que:

Tener presente la situación social, política, económica, histórica, ideológica, etc., que estructura la tesis de un texto y su correspondiente proceso argumentativo, o que debiera dar forma a una toma de postura con su respectiva sustentación, es de trascendental importancia para su comprensión (Ibarra, 2006:7).

Por lo tanto, si se guía al alumno a reflexionar, analizar, debatir y objetar acerca de lo que lee para producir su propio texto, entonces se le estará encauzando hacia el pensamiento crítico.

Evidentemente, la enseñanza de técnicas para producir un texto argumentativo responde al interés de que el alumno comprenda su producción como un proceso interactivo, dialogado y sociabilizado en el aula.

Una de las finalidades para escribir un texto argumentativo es que el alumno se conciba como un crítico, como un lector u observador competente de una situación de interés social, con autoridad para valorar situaciones y tomar una postura. Es decir, que asuma un sentido crítico desde que comienza a leer, analizar e interpretar la problemática que va a presentar ante su

enunciatorio, ya que para argumentar se necesitan conocimientos, y éstos sólo se adquieren a través de la lectura y la reflexión práctica. Por consiguiente, debemos enseñar al alumno a que debe apoyarse en técnicas de lectura y análisis específicos, que le permitan extraer lo esencial de la situación o asunto que va a plasmar en su texto. Esto con el propósito de que reconozca que debe documentarse acerca del tema o situación que abordará en su texto, las condiciones en las que se originó la controversia, para que conozca, de manera profunda, las particularidades de la situación o evento, porque son una herramienta necesaria para construir la tesis, los argumentos y la conclusión.

Asimismo, es relevante que el alumno sea consciente sobre el tipo de texto que va a producir y del procedimiento que debe utilizar. Puesto que el joven debe tener claro que cuando se argumenta, se defienden razones en favor o en contra de una controversia, para fundamentar y validar una opinión.

Esto con el propósito de persuadir, convencer o demostrar a sus enunciatarios de la tesis del texto. Es decir, se debe procurar que el alumno conciba la argumentación como una interacción discursiva, emprendida con la finalidad de persuadir, convencer o demostrar a sus lectores, para ganar su aprobación. Así pues, es importante que los alumnos aprendan a organizar las razones o argumentos, puesto que se trata de una actividad que pone en juego el lenguaje y el pensamiento, dentro de un contexto comunicativo social.

Por ello, es trascendental que el alumno identifique los diferentes tipos de textos argumentativos, con propósitos distintos: los persuasivos y los demostrativos. La finalidad es que pueda diferenciarlos y reconocer las características discursivas de cada uno.

El alumno debe distinguir que la argumentación persuasiva es aquella que recurre a los elementos dialógicos, con el objetivo de convencer a una, varias o muchas personas, acerca de la validez o veracidad de una idea, una tesis determinada, etcétera, a fin de que al ser aceptadas, modifiquen las formas de ser, de actuar y de pensar del enunciatario, de manera libre, consciente y voluntaria. Pero también se puede emplear como un instrumento para ejercer presión y propiciar un cambio radical en las formas de actuar o de pensar del enunciatario, con el propósito de establecer un control social sobre las ideas, creencias y formas de conducta. Por lo tanto, se le debe enseñar al

alumno que la persuasión tiene esos dos sentidos: uno positivo y otro negativo, sobre todo, cuando es un acto intencional que pretende manipular el comportamiento y las formas de pensar de los individuos, apelando a las emociones, deseos, temores, prejuicios, y todo lo relacionado con el mundo de los afectos, dejando de lado el raciocinio, con el propósito de establecer un control social.

Por ello, es importante enseñar a leer al alumno los textos icónicos – verbales como: la propaganda publicidad, caricatura política, cómic, entre otros, porque en ellos el alumno reconocerá la contundencia de la persuasión. También se le debe enseñar que existen otros tipos de textos que de igual forma utilizan la persuasión como un recurso para cambiar la manera de pensar, como son: el artículo de opinión, ensayo, el texto filosófico, entre otros⁷.

En los textos mencionados, el alumno también debe aprender a reconocer la argumentación persuasiva en su sentido negativo, como ya se ha afirmado, como una herramienta que se utiliza para manipular conductas, creencias o la opinión pública, ya que el manejo tendencioso de los argumentos, reconocidos como falacias, representan la intención de imponer una visión distorsionada o reducida de la realidad, a través de la coerción explícita o implícita. Tal es el caso de algunos artículos de opinión, por ejemplo, en los que se ofrece un análisis para sustentar la opinión, el comentario o posición del enunciador, con el propósito de formar u orientar la opinión de los lectores, a través de la persuasión.

Un texto argumentativo apela a las emociones o al razonamiento del enunciatario, con el propósito de causar un efecto de persuasión o convencimiento, a fin de lograr su adhesión o aceptación a la postura planteada en el texto, por el enunciador. La preponderancia de lo emotivo sobre lo racional o de lo racional sobre lo emotivo residirá en la intención del enunciador. Por tanto, el alumno reconocerá que en el acto persuasivo, el enunciador recurre al discurso retórico o la apelación a los sentimientos y emociones, para exponer ideas, que en ocasiones no son verdaderas, aunque

⁷ *Programas de Estudio del TLRIID I a IV* p. 74.

verosímiles, pero que dan coherencia a las razones expuestas a favor de la tesis, con el propósito explícito de influir en la conducta, creencias o ideas del enunciatario. Asimismo, el alumno debe percibir que el enunciador utiliza diversos recursos argumentativos, para ser más contundente en su discurso y lograr la aceptación del enunciatario. Es decir, es importante que los jóvenes aprendan a distinguir los recursos argumentativos, como un instrumento persuasivo que sirve para dar contundencia al discurso y que tiene como propósito lograr la aceptación del enunciatario.

Respecto de la argumentación demostrativa, el alumno debe distinguirla como una acción que se caracteriza por elaborar enunciados, juicios y conclusiones que den un carácter de verdad o validez a una tesis o una hipótesis. Esto con la finalidad de que conciba la producción de textos demostrativos como un procedimiento que tiene el propósito demostrar la validez de una tesis sobre una situación o fenómeno específico, y que requiere de un amplio proceso de estudio sobre el fenómeno o situación, para poder plantear una tesis o hipótesis, construir argumentos y demostrarla.

Sin duda, el docente debe enseñar a los alumnos, a través de la comprensión y producción textual, que los textos con propósito demostrativo exigen una documentación rigurosa sobre lo que se va a reseñar, para que pueda incluir datos o hechos probados, que le permitan fundamentar sus argumentos y validar la tesis o hipótesis planteada en su escrito, ya que debe lograr una buena explicación para el lector.

El trabajo de escritura demostrativa que propone el programa de *TLRIID III*, en el *CCH*, se presenta en los aprendizajes de las unidades tres y cuatro, donde se pretende que el alumno elabore una reseña crítica, en la que comente o fije su postura sobre un texto que haya leído. En la unidad tres, generalmente se pide que lean un texto científico o de divulgación científica, con la finalidad de que los alumnos participen en la convocatoria del concurso *Leamos la Ciencia para Todos* del Fondo de Cultura Económica.

En el caso de la unidad cuatro, se pretende que los alumnos produzcan una reseña crítica del espectáculo teatral, un escrito que por sus propias características discursivas requiere de un amplio proceso de lectura, tanto del texto dramático como de la puesta en escena, para que el alumno logre emitir

un juicio crítico sobre la puesta en escena que presencié como espectador y pueda demostrar la validez de su valoración.

Como podemos apreciar, la producción de un texto argumentativo persuasivo o demostrativo, debe responder a las características discursivas de estos tipos de textos. Cabe aclarar a los alumnos que el texto que producirán debe siempre contener un circuito argumentativo: premisas, tesis, argumentos y conclusión.

De la misma forma, se debe enseñar al alumno que la estructura formal de los textos argumentativos se distingue porque consta de tres momentos o etapas fundamentales: inicio, desarrollo y conclusión.

Por lo tanto, para que el alumno de bachillerato logre escribir un texto argumentativo como la reseña crítica es fundamental que distinga cuál es su organización discursiva y su estructura formal, ya que este conocimiento le auxiliará en la producción de su texto a través de la lectura. A continuación, desgloso cómo se relaciona la estructura formal de un texto con elementos argumentativos:

- En la introducción, se expone el tema, las ideas o la situación, seguida de una afirmación o pregunta, expresada en una tesis o hipótesis que se defiende, la cual puede presentarse al principio o al final del texto.
- En el desarrollo se argumenta, a partir de la tesis o hipótesis, para establecer premisas y exponer razones o argumentos a favor y en contra de la tesis y justificarla, a través de ejemplos representativos, analogías, preguntas retóricas, respaldos de autoridad, entre otros recursos. Por lo general, en este momento del texto, los argumentos se encadenan unos con otros, según su gradación de importancia y un orden causal, para darle fuerza a la acción argumentativa.
- En la conclusión se establece la síntesis de los argumentos que confirman la tesis.

Lo importante es que el alumno relacione la estructura formal de un texto (inicio, desarrollo y conclusión) con elementos argumentativos (tesis, premisas, argumentos y conclusión), para que perciba cómo se asocian al momento de producir un texto.

Simultáneamente, el alumno debe identificar que en la producción de textos argumentativos se persigue un efecto de persuasión o convencimiento en los enunciatarios y que para lograrlo se requiere de la utilización de recursos argumentativos, que sustenten los argumentos. A continuación, expongo las características principales de algunos recursos argumentativos que destaca el Programa de *TLRIID III*:

- ❖ El respaldo de autoridad es una referencia de otro autor o institución, que se reconoce como autoridad experta en la materia que se debate. En una argumentación por razonamiento la presencia del respaldo de autoridad se manifiesta al momento que el enunciador hace referencia de las ideas del experto, a través de citas textuales. Sobre la validez de estos recursos, Ibarra menciona que:

En general, la validez del respaldo de autoridad estará determinada por el contexto. Una referencia, por ejemplo de la Biblia será sustento aceptado sin discusión en una situación comunicativa determinada, pero en otras -como un debate científico- ésta carecerá de toda validez y seriedad (*Ibarra, 2006: 14*).

- ❖ Respecto al ejemplo, se puede distinguir como la exposición de una experiencia propia o ajena, contextualizada con el problema o tema que se aborda en la argumentación, aunque puede ser una experiencia que no corresponde a la época histórica del enunciador y los enunciatarios. Sin embargo, debemos advertir a los alumnos que en la argumentación persuasiva, es probable que se recurra al ejemplo para falsear una experiencia que nunca sucedió.
- ❖ En cuanto a la pregunta retórica, debemos diferenciarla de las preguntas que sostiene una hipótesis, mencionando que una pregunta retórica se distingue por ser una interrogante incorporada en la presentación de argumentos, con la finalidad de orientar la reflexión del enunciatario hacia la postura del enunciador. Por ello, la pregunta retórica es sumamente persuasiva, ya que se utiliza como un recurso para guiar al enunciatario hacia la reflexión y coincida con la postura del enunciador.

Por supuesto, existen otros recursos argumentativos que se destacan en el Programa de *TLRIID III*, como son: la analogía, la metáfora, la ironía, entre otros. Evidentemente, el manejo de los recursos argumentativos dependerá del efecto de persuasión o convencimiento que quiera causar el enunciador.

Por otro lado, es importante guiar al alumno que para emprender un proceso de escritura es necesario que planee su texto, con la finalidad de que lo estructure antes de escribirlo a través de un mapa mental o de ideas. Posteriormente se le debe guiar para que lo redacte y lo corrija, cuantas veces sea necesario, a fin de que perciba que escribir un texto es un proceso de composición, continuo y sistemático, que demanda un análisis y diálogo constante, como elementos imprescindibles para seleccionar, organizar y plasmar sus ideas. Es decir, la intención de este proceso es que el alumno conciba la producción como una actividad procesual, que consta de tres fases: planeación, textualización y corrección.

- La planeación es un proceso estratégico que permite al alumno tener claridad de qué tipo de texto va a escribir, establecer lo que se va a hablar, precisar quién será el enunciatario, pensar cómo se va a argumentar, organizar las ideas para construir la tesis, los argumentos y la conclusión.
- La textualización es el momento en que el alumno plasma en forma escrita lo que planeó.
- La corrección es un momento que permitirá al alumno detectar errores léxicos y sintácticos del texto, para enmendarlos.

Como podemos apreciar, la producción de un texto como una actividad procesual, requiere la participación activa del alumno porque implica emplear operaciones mentales muy complejas.

Por último, podemos decir que la producción de un texto argumentativo es un proceso de composición que contribuye con el desarrollo de un pensamiento estratégico, analítico y crítico.

CAPÍTULO 2

LA RESEÑA CRÍTICA DEL ESPECTÁCULO TEATRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El propósito de este capítulo es presentar una visión general acerca de la reseña, los tipos de reseña y las características de la reseña crítica, con la intención de exponer las particularidades de la reseña crítica del espectáculo teatral, en el ámbito académico a nivel medio superior, como un texto que contribuye con el desarrollo del pensamiento crítico y analítico de los alumnos, durante su proceso de elaboración.

Asimismo, se pretende presentar una reflexión y análisis sobre las dificultades académicas que intervienen durante su producción, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1 La reseña

La reseña es un texto escrito u oral que pertenece al ámbito periodístico, ya que es frecuente que en revistas, periódicos y programas de televisión aparezcan reseñas de eventos literarios, artísticos y científicos, con el propósito de acercar a los lectores y espectadores hacia el acontecimiento reseñado.

Existen diversas definiciones de lo que es una reseña, las cuales coinciden en que se trata de un texto que principalmente informa. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, se define como “*una narración sucinta. / Noticia y examen de una obra literaria o científica*” (RAE: 2012).

Por otra parte, existen otras fuentes que refieren que una reseña no sólo se utiliza para informar sobre una obra literaria o científica, puesto que también se recurre a este tipo de discurso, para notificar los eventos de otras disciplinas. Al respecto, Santamaría señala lo siguiente:

La reseña es una noticia sobre un acontecimiento artístico cultural (concierto, exposición pictórica, presentación de un libro, presentación teatral, etc.) donde el periodista trata al material acumulado de la misma manera como lo hace con cualquier otro conjunto de datos noticiables, de modo objetivo,

lo más objetivo posible. Por tanto, la reseña tiene por objeto, básicamente, informar (*Santamaría, 1990: 146*).

Al considerar las definiciones anteriores, podemos decir que una reseña es un texto que se utiliza para informar sobre diversos acontecimientos artísticos, culturales, deportivos o científicos. Veamos el siguiente esquema:



La reseña cumple su propósito de informar a través de una exposición oral o escrita sobre el contenido y las características del acontecimiento reseñado, preferentemente, con una extensión breve, aunque depende de los elementos que incorpore o destaque el reseñista. Torrealba menciona que la reseña se estructura de la siguiente manera:

La entrada explica, identifica, describe, relaciona con lo esperado, destaca la novedad. El cuerpo narra y describe lo que sucedió, proyecta y señala tendencias y consecuencias, explica causas. Y el cierre reafirma las proyecciones consecuencias o elementos novedosos destacados en el cuerpo o en la entrada (*Torrealba, 2005: 65*).

Es decir, se presenta una descripción formal del acontecimiento en la que se insertan los datos bibliográficos y un resumen, destacando las partes más significativas de lo reseñado. De ahí que se defina a la reseña como “*un informe bibliográfico*” (Garza 2007: 179).

Como se puede apreciar, los autores citados coinciden en que la reseña es un texto que principalmente informa, pero, el reseñador es quien selecciona la información que se expondrá en la reseña, por lo tanto, podemos decir que al momento de seleccionar también está valorando. En ese sentido, recordemos que “*la comunicación nunca es inocente y, [...] ningún texto es puramente expositivo, narrativo, descriptivo o argumentativo*” (Gracida, 2005:7).

Entonces, una reseña no es una descripción somera, al contrario, es resultado de un análisis profundo, con la intención de presentar al lector una visión especializada, para influir en su percepción sobre el objeto o acontecimiento reseñado. Generalmente, es un texto que figura en las secciones culturales, de espectáculos o secciones de ciencia y tecnología, donde se describe y valora un evento o un texto, dirigido a un público determinado.

Sin embargo, en las últimas décadas, la reseña también se promueve en los espacios académicos del bachillerato, con la intención de desarrollar en el alumno el pensamiento analítico, sintético y crítico. Además, se considera como un texto que contribuye en la formación cognitiva, ética, cultural y social de los jóvenes que la producen. Gracida explica de forma clara, cuál es el propósito de enseñar la reseña en el ámbito académico, puntualizando lo siguiente:

Aunque la producción de reseñas es una labor realizada generalmente por periodistas y críticos especializados, también es válida y sumamente útil en el ámbito escolar, toda vez que no se trata de convertirnos en críticos o expertos en el ramo, pero sí de desarrollar nuestra capacidad para observar y valorar (Gracida, 2005:146).

Desde una perspectiva igualmente amplia, Garza, enuncia que:

Como trabajos escolares, la reseña descriptiva y la crítica subjetiva cumplen con su función si demuestran que el reseñador conoce bien la obra. En el mismo nivel, la crítica objetiva sirve para que el estudiante muestre, además, su

conocimiento de los principios de selección y crítica, del trabajo general del autor, del contexto de la obra, y de la materia de que se ocupa ésta (Garza, 2007: 180).

Por su parte, Zuaste destaca que la reseña está presente en las aulas universitarias, como un texto que permite al alumno relacionar el proceso de lectura con la escritura, manifestando que: *“la escritura de reseñas en el ámbito universitario es una actividad que se realiza de manera cotidiana. En este escrito los estudiantes dan cuenta fundamentada de la lectura de algún texto propio de la disciplina que estudian”* (Zuaste, 2007: 57).

Como podemos observar, la producción de la reseña en el ámbito escolar a nivel medio superior, es un proceso que pretende desarrollar diferentes habilidades intelectuales en los alumnos, tales como: leer, comprender, interpretar, generalizar, sintetizar, valorar y escribir. Es decir, su producción es una herramienta para la reflexión y el aprendizaje, puesto que al escribir una reseña se requiere de una lectura analítica y crítica del objeto u evento reseñado, a fin de comprender su significado y sentido, con el propósito de expresar una valoración por escrito.

No obstante, existe una diferencia entre la reseña profesional y la académica, ya que van dirigidas a enunciarios distintos y poseen propósitos diferentes. Respecto a la reseña profesional cabe mencionar que es un texto que se le reconoce porque: *“siempre se redacta con la intención de cumplir las funciones de informar, orientar, juzgar y recrear a partir de las obras [...] que salen al mercado pero sobre todo, informar porque [...] merecen un tratamiento noticioso”* (Vallejo, 1993:13).

Es decir, las reseñas profesionales están interconectadas con un mercado cultural, tecnológico o científico, que demanda la promoción de un objeto o acontecimiento, para que se informe al público sobre las últimas novedades que se ofrecen en este complejo entramado de intereses económicos.

En cuanto a la reseña académica, podemos decir que su propósito esencial es familiarizar al alumno con un texto que se lee o ve en cualquier medio de comunicación, para que sea competente al leerlo y aprenda a producirlo. En este sentido, Zuaste indica que:

Se debe tener presente que el propósito de este género textual, [...], es que los alumnos se familiaricen con el lenguaje de la disciplina, sean capaces de trasladar los conocimientos adquiridos en la asignatura a otras esferas de la realidad, así como de fomentar su sentido crítico (*Zuaste, 2007: 59*).

Por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje para producir una reseña, parten de un amplio proceso de lectura y escritura, ya que es consecuencia de un profundo conocimiento acerca de lo reseñado.

Evidentemente, escribir una reseña es una técnica de escritura que debe practicarse constantemente en el aula, para que los alumnos de bachillerato conciban su producción como un proceso de composición, y el procedimiento más conveniente para lograrlo son los modelos textuales y la escritura recursiva.

La utilización de modelos textuales en el proceso de enseñanza es muy importante, puesto que la aplicación dirigida por el profesor proporciona a los alumnos una base de conocimiento para desarrollar la habilidad escrita de textos argumentativos, ya que les permite visualizar el tipo de texto que van producir, identificar sus características discursivas y comprender el proceso de escritura que afrontarán al momento de producir su propio texto. Al respecto, Bajtín manifiesta que:

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso (*Bajtín, 2003: 268*).

Respecto a la escritura recursiva podemos decir que es un proceso dinámico que permite enseñarle al alumno que la producción de un texto es una actividad compuesta por varias etapas: planeación, textualización y corrección; en las que escribirá, revisará, corregirá y reescribirá, hasta producir la última versión de su texto.

En síntesis, lo importante, desde una perspectiva académica, es que el alumno diferencie el tipo de texto que va a producir, que reconozca que la reseña es esencialmente un testimonio, un texto breve que describe o critica

las características positivas o negativas de un hecho audiovisual (películas, exposiciones, espectáculos teatrales, dancísticos, etcétera) o de un objeto (libros literarios y científicos, esculturas, pinturas, etcétera).

2.1.1 Tipos de reseña: descriptiva y crítica

Generalmente, en el bachillerato se abordan dos tipos de reseña: la descriptiva y la crítica que serán identificadas y producidas por el alumnado, con la finalidad de estimular el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas.

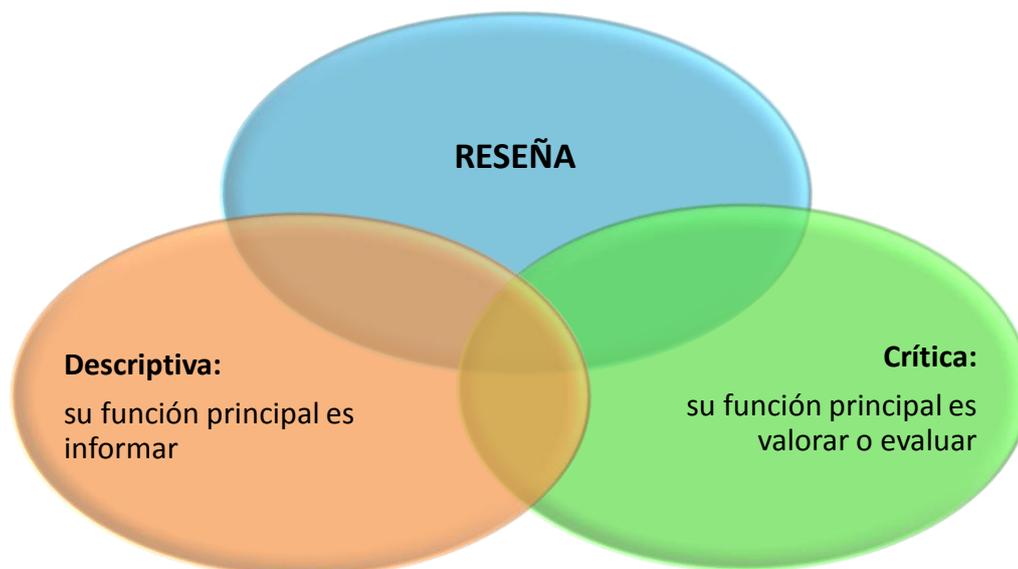
Asimismo, independientemente del tipo de reseña que se produzca en el bachillerato, generalmente se pretende que el alumno relacione la lectura con el proceso de escritura, puesto que es imprescindible que se realice un proceso de lectura analítico y crítico sobre el objeto o acontecimiento reseñado, para después producir cualquier tipo de reseña.

En el contexto escolar del bachillerato, la reseña descriptiva se identifica, por exponer en forma breve, las características generales y los aspectos sobresalientes de lo reseñado.

Por otro lado, una reseña crítica se diferencia de la descriptiva por sus características discursivas, las cuales revelan que se trata de texto argumentativo, ya que muestra un punto de vista fundamentado, para identificar y contrastar los logros y debilidades del acontecimiento, evento u objeto reseñado. Al respecto, García refiere que la reseña crítica: *“es aquella que además de describir, establece opiniones, juicios o valoraciones acerca de algún acontecimiento o fuente bibliográfica”* (García, 2002: 107).

Arboleda, define la reseña crítica desde una perspectiva constructivista y menciona: *“En este sentido, por Relatoría crítica o Reseña crítica puede entenderse una composición que representa la lectura crítica que el sujeto que aprende realiza y en la cual expresa el seguimiento o análisis que hace del texto(s), proceso o evento en referencia”* (Arboleda, 2005: 81).

Como se aprecia en las citas anteriores, la reseña pertenece a dos estilos: el informativo y la crítica⁸. Veamos el siguiente esquema:



En ambos tipos de reseña es de suma importancia que el reseñador demuestre su conocimiento del evento, acontecimiento u objeto reseñado. Por ello, la reseña no es una tarea más; su elaboración es un trabajo complejo porque requiere una cierta madurez intelectual, un elemental dominio de los métodos de investigación y un conocimiento amplio de lo que se va a reseñar. Por tanto, producir una reseña ya no responde a las primeras etapas de la formación del alumno, sino más bien, puede ser considerado como el primer paso para desarrollar la habilidad argumentativa.

En resumen, la elaboración de una reseña, como cualquier otro texto escrito, está imbricada fuertemente con un proceso de lectura, imposible de desasociar.

⁸ Aclaro que no hay textos puros, ya que al momento de seleccionar también está valorando.

2.2 La reseña crítica en el bachillerato

Como se presentará en este trabajo recepcional una propuesta didáctica para la elaboración de una reseña crítica, es pertinente reflexionar acerca de algunos aspectos relevantes que deben tomarse en cuenta al momento de producir este tipo de texto, en el bachillerato.

Comenzaré por mencionar que etimológicamente, la palabra crítica deriva del griego *Kriticós*, que significa capaz de discernir.⁹ Por lo tanto, la enseñanza de la reseña crítica debe encauzarse al estudio profundo de lo que se va a reseñar, porque el juicio emitido por el alumno-crítico debe sustentarse en datos y argumentos sólidos, para fundamentar y probar lo que afirma en su texto.

Por consiguiente, se debe ofrecer a los alumnos modelos textuales de la reseña crítica para que identifique qué tipo de texto va a producir, a fin de que distinga que la reseña es un texto que pertenece al género periodístico de opinión que siempre demanda una valoración o enjuiciamiento, de manera explícita o implícita, sobre algún evento artístico, científico o cultural, por ende, debe ser producto del análisis y la reflexión. Torrealba define la reseña crítica como un texto de procesos, porque implica:

Un trabajo exhaustivo, en el cual [el reseñador] depende fundamentalmente de su capacidad de observación, análisis e interpretación; se apoya en las fuentes previa y posteriormente consultadas, recurre a las fuentes entrevistadas en el transcurso del evento, pero fundamentalmente depende de sí mismo y de su capacidad de percepción (*Torrealba, 2005: 65*).

La característica primordial de la crítica es el criterio personal del reseñador, que se refleja en el texto, como sucede en todos los géneros de opinión. Aunque como se mencionó anteriormente, la reseña descriptiva también contiene un punto de vista parcial del acontecimiento reseñado, pues responde al interés personal de quien lo elabora. Por lo tanto, en ambos textos hay un punto de vista subjetivo.

⁹ Tomado de Etimología de la Lengua Española. *Definiciones sobre el origen del léxico castellano o español*. <http://etimologia.wordpress.com/2007/09/04/critica/> fecha de consulta: 22/02/2012.

La crítica también está definida como: “*un arte tan complejo y delicado como el mismo objeto artístico que juzga, y sus resultados suelen ser discutibles porque parten de las impresiones del intérprete, desde su punto de vista subjetivo (Vallejo, 1993: 22).*”

Efectivamente, en la reseña crítica lo esencial es la valoración que hace el enunciador crítico, ya que proporcionará una visión personal del acontecimiento reseñado, a partir de sus conocimientos o indagaciones, por eso, siempre firma su reseña, ya que es responsable del juicio valorativo que emite, con el propósito de incidir en la percepción de sus lectores u oyentes.

También, es trascendental explicar al alumno que el juicio valorativo no puede estar basado en el gusto personal, puesto que la crítica académica no puede estar sustentada únicamente por las preferencias individuales, porque reseñar un texto o acontecimiento implica, de acuerdo con Vázquez, considerar los siguientes aspectos:

- a. haberlo comprendido acabadamente como para poder reformular su contenido;
- b. estar en condiciones de emitir opiniones y juicios de valor fundamentados acerca del texto leído;
- c. poner en funcionamiento el complejo de capacidades que integran la competencia comunicativa;
- d. ponerlo por escrito de acuerdo con la organización propia de esta clase textual;
- e. adecuar el registro al nivel de lengua propio de la comunicación académica, a la que la reseña esté dirigida (Vázquez, 2005: 30).

Como podemos apreciar, lo que identifica a este género es que se trata de un texto argumentativo, donde el crítico debe llevar a cabo un amplio proceso de lectura, investigación, análisis e interpretación, para que al momento de redactar su reseña pueda exponer y demostrar con argumentos, los aciertos, errores u omisiones de lo reseñado. Sobre este aspecto, Dallal apunta que:

Un crítico [...], al ocuparse de tal o cual obra, de tal o cual fenómeno tiene la obligación de exponer su opinión. Pero esta debe quedar fundamentada en un por qué, en un desde qué punto y hasta dónde; los juicios serenos no giran en el vacío de lo absoluto ni se sustentan en tajantes afirmaciones o negaciones carentes de apoyo explicativo o racional (Dallal, 1988: 51).

Ahora bien, la reseña crítica se redacta con un modo discursivo específico: *la argumentación demostrativa*, ya que es un texto que está vinculado con la evaluación fundamentada, en la que el reseñador intenta sustentar y demostrar su opinión. Por ello, se requiere construir argumentos adecuados que sustenten las ideas vertidas, de tal modo que el juicio valorativo sea aceptado o compartido por lector, ya que se trata de un texto que juzga y evalúa determinados valores de lo reseñado. Por esto, se puede expresar que se trata de un género argumentativo demostrativo que busca mostrar la validez de lo que afirma. Aunque también es un texto que busca persuadir al enunciatario de asistir a la puesta en escena reseñada o de advertirle que no vale la pena la representación.

Entonces, si el punto cardinal de la reseña crítica es emitir una valoración o juicio crítico, es imprescindible, en el ámbito escolar, realizar un amplio proceso de lectura, para que el alumno comprenda e interprete lo que va a reseñar, ya que únicamente así, podrá construir los argumentos de una manera fundamentada que implica el análisis y la síntesis.

Indudablemente, toda valoración puede derivarse de factores personales, culturales, sociales, académicos e incluso económicos. Por lo tanto, es importante que el alumno sea consciente de que estos factores pueden incidir en su texto, manifestándose como un sello de identidad. Por consiguiente, se debe insistir en que los argumentos expresados en la reseña crítica, se fundamenten con una lectura amplia y un análisis riguroso de lo reseñado. Es decir, los alumnos deben aprender que para emitir un juicio valorativo es necesario evitar los prejuicios, ya que lo reseñado, puede ser de su gusto o no.

Es evidente que la crítica es una actividad que puede aprenderse, ya que es una disciplina y un arte. Vallejo menciona de forma extensa que:

La crítica [...] no es una ciencia exacta -ni posee un estatuto científico, puesto que la valoración parte de criterios tan subjetivos como el gusto o la intuición -, sino una disciplina humanista auxiliada por numerosas ciencias (antropología, psicología, psicoanálisis, retórica, lingüística, semiótica, sociología) a la hora de situar la obra. Esta visión del contexto que proporciona la crítica es otra de sus funciones básicas porque trasciende el ámbito literario para dilucidar las relaciones que existen entre el arte y la sociedad (Vallejo, 1993: 23).

En suma, es responsabilidad del docente, guiar al alumno para que identifique cuáles son los elementos argumentativos que se incluyen en una reseña crítica, para que los considere al momento de producir su texto. Esto con la finalidad de que el joven bachiller aprenda a estructurar su discurso de una forma razonada, para sustentar los juicios valorativos que emita.

2.2.1 La argumentación demostrativa: un recurso para sustentar la validez de un juicio valorativo en la reseña crítica

Como se señaló anteriormente, las características discursivas de la reseña crítica, en el ámbito escolar del bachillerato, esencialmente responden al modo textual de la argumentación demostrativa, porque está divulgando un acontecimiento o evento. Por lo tanto, el texto que produzca el alumno, debe contener en su estructura los siguientes elementos: tesis, argumentos y conclusión. Como podemos apreciar, la estructura formal de la reseña crítica consta de tres momentos relevantes: introducción, desarrollo y conclusión.

En la introducción, aunque no necesariamente allí, se plantea la tesis formulando una aseveración positiva o negativa sobre el objeto o evento reseñado y las premisas. Fundamental, en ese primer momento se incluyen datos generales sobre el libro, la obra o el evento y los aspectos relevantes del autor, para situar al lector en un contexto. Díaz menciona que las tesis que evalúan se caracterizan porque:

Expresan una valoración, una actitud positiva o negativa acerca de los méritos de una idea, situación o práctica acorde con criterios que determinen lo conveniente o lo inconveniente de hacer o de no hacer algo; lo funcional o lo no funcional, lo positivo o lo negativo de algo (*Díaz, 2009: 48*).

En el desarrollo, se presentan los argumentos para defender y demostrar la validez de la tesis. Arboleda explica que para construir los argumentos o contra argumentos es necesario lo siguiente:

Sustentar suficientemente y con razones o argumentos fiables por qué se dice lo expresado en el enunciado proposición.

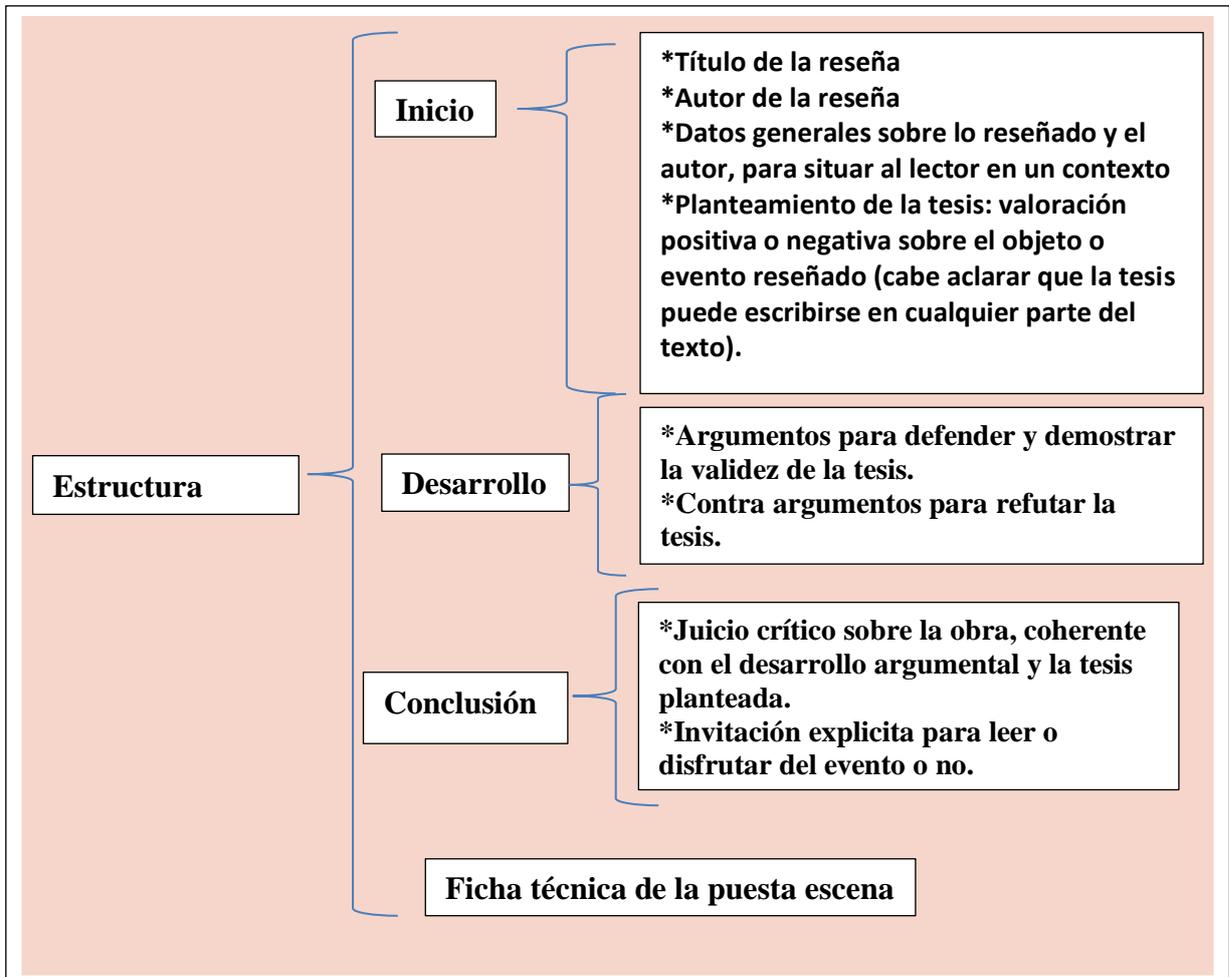
Ofrecer ilustraciones o ejemplos acerca de la idea o las razones, explicando cada uno. O dar contraejemplos (ejemplos contrarios) y explicar y sustentar cada uno. (Si es posible) dar

la opinión personal acerca de lo que asevera el enunciado (Arboleda, 2005: 82).

Es decir, al momento de construir esta parte de la reseña, se debe considerar la argumentación, como la parte sustancial del texto, ya que es aquí donde se aportarán las razones o indicios que demuestren la tesis.

En la conclusión, se presenta la síntesis, donde se confirma la tesis, acompañada de un juicio valorativo. Vallejo menciona que en este momento es importante presentar: “*Un juicio crítico sobre la obra, coherente con el desarrollo argumental*” (Vallejo, 1993: 45).

Para comprender mejor estos momentos de la estructura formal, veamos la gráfica siguiente:



Una de las finalidades de escribir un texto argumentativo como la reseña crítica, es que el alumno-reseñador se conciba como un crítico, como un lector competente, con autoridad para valorar y emitir un juicio. Es decir, que asuma un sentido crítico desde que comienza a leer, analizar e interpretar lo que va a reseñar, puesto que *“la verdadera crítica siempre suscita el razonamiento pero también la selección”* (Dallal, 1988: 111).

Por lo tanto, el alumno crítico debe apoyarse en técnicas de lectura y análisis específicos, que le permitan extraer lo esencial de lo reseñado, para poder valorarlo y enjuiciarlo. Esto con el propósito de que reconozca que debe documentarse acerca de las condiciones en las que se originó lo que se va a reseñar, para que conozca, de manera profunda, las particularidades del texto o evento, puesto que son una herramienta necesaria para construir la tesis, los argumentos y la conclusión.

Asimismo, se pretende que sea consciente sobre el tipo de texto que va a producir y el método que debe utilizar.

El alumno debe tener claro que cuando se argumenta, se defienden razones en favor o en contra de una propuesta, para fundamentar una opinión o un juicio crítico. Esto con el propósito de influir en la percepción y el ánimo de un público lector. Es decir, se intenta que conciba la argumentación, como una interacción discursiva, emprendida con la finalidad de demostrar o de convencer a aquellos lectores de su reseña, para ganar su aprobación.

Así pues, el argumentar es una actividad cotidiana y necesaria en el ámbito escolar del bachillerato, ya que representa la defensa de las ideas, por ello, se necesita desarrollar la destreza argumentativa en los alumnos, no sólo en la materia de *TLRIID*.

Igualmente, se pretende que los alumnos aprendan a organizar las razones o argumentos, puesto que se trata de una habilidad que pone en juego el lenguaje y el pensamiento, para que sean competentes ante una práctica lingüística sometida a reglas, que se produce en un contexto escolar, mediante el cual pretendemos dar razones ante los demás o ante nosotros mismos.

Por otra parte, es importante que el alumno distinga que la argumentación consta de esos tres momentos fundamentales que se

describieron para que pueda estructurar sus ideas y plasmarlas, de manera clara en su texto.

Para terminar este subcapítulo, cabe señalar que la elaboración de una reseña crítica, implica que el alumno lea, comprenda e interprete el objeto o evento a reseñar, para que logre formular la tesis, desarrollar argumentos fundamentados y emitir un juicio crítico. En otras palabras, el alumno debe ser competente para producir un texto sintético y razonado, que le permita expresar sus ideas con claridad, a partir de la lógica discursiva argumentativa.

2.3 La reseña crítica del espectáculo teatral

La reseña crítica teatral es un texto que se publica en las secciones culturales o de espectáculos de los medios de comunicación, con el propósito de presentar al público una opinión especializada acerca de alguna representación teatral que en ese momento se encuentre en cartelera. Bond define a la reseña teatral como un texto que *“no se dirige a los actores ni al comediógrafo, sino al espectador potencial”* (Bond, 1993: 290). En otras palabras, es un texto breve que describe y critica las características de un montaje, para orientar a los posibles asistentes al teatro, sobre lo que verán en el escenario, ya que contiene una interpretación y una valoración de la puesta en escena que presencié el reseñador. De hecho, Santamaría refiere que *“su función principal es la de orientar al público”* (Santamaría, 1990: 154).

Por ello, el reseñador tiene la responsabilidad de establecer qué va a decir acerca del montaje y dar razón de por qué lo dice, pues escribir una reseña no es exponer unas cuantas ideas acerca de la obra. Tampoco se trata de que cuente la historia o elogie lo que presencié, puesto que escribir una reseña consiste en demostrar por qué una puesta en escena tiene aciertos o desaciertos. Es decir, el reseñador tiene que cuestionarse sobre lo que presencié en el escenario, para informar y opinar sobre las particularidades positivas o negativas de la puesta en escena, con el fin de establecer una relación clara entre las características del montaje y el juicio que emitirá, ya que mostrará una evaluación argumentada ante el público lector. Al respecto Velásquez menciona que:

En la crítica, aparte de transmitir la noticia acerca de la existencia o representación de una obra, debe definirse el tema, al autor, examinar el estilo, ayudarle al lector a elegir lo mejor o lo más conveniente. Porque posee mayores elementos de juicio, cultura amplia, experiencia y dotes artísticas, se sobreentiende que un crítico distingue y comprende para orientar (Velásquez, 2005: 166).

Ciertamente, el periodista debe poseer conocimientos sobre la puesta en escena que va a reseñar, la trayectoria del autor del texto dramático, los antecedentes del director escénico que realizó el montaje de la obra, los géneros teatrales, los estilos artísticos, entre otros aspectos que debe considerar para que pueda ser objetivo en el análisis y el juicio crítico que va a emitir. Además, debe ser muy hábil para sintetizar la información al momento de plasmarla en la reseña y ser competente para argumentar sus ideas, puesto que su función como reseñador es ser un intermediario entre el evento teatral y el público, ya que está capacitado profesionalmente para orientar al lector a partir de su comentario y valoración especializada. Por ello, señala Bond, que el reseñador:

Debe aislarse de la magia escénica. A pesar de que el deleite del teatro estriba en gozar con la ilusión de la realidad, el [periodista] debe destruir esa ilusión para sí mismo en aras de la naturaleza analítica de su trabajo y a fin de captar con fidelidad la singular mezcla artística que comenta (Bond, 1993: 290).

Sin embargo, los retos que se enfrentan en el ámbito escolar son diferentes a los descritos anteriormente, porque lo que se pretende, esencialmente, es que el alumno aprenda a producir una reseña crítica del espectáculo teatral, para que desarrolle sus habilidades lingüísticas, a través de la lectura y comprensión del fenómeno teatral. Asimismo, la intención es que el alumno sea capaz de distinguir las características discursivas de este tipo de texto. Gomis indica que: *“si un estudiante llegara a comprender los géneros periodísticos mejor que algunos profesionales, eso querría decir sencillamente que habría llegado a comprender mejor la función de cada uno de los textos que actúan en la comunicación periodística”* (Gomis, 2008: 15-16).

También, se pretende con la enseñanza de este género periodístico que el alumno desarrolle la competencia literaria, para que pueda establecer

valoraciones y asociaciones en el orden de lo literario, a través de la comprensión e interpretación de los dos textos que componen el espectáculo teatral: el texto dramático y la puesta en escena. Como sabemos, es imperante fortalecer la enseñanza de la literatura en el bachillerato, de manera que permita al lector construirse a sí mismo y dotar de significado y sentido a su experiencia lectora. Al referirse sobre la importancia de la competencia literaria, De Teresa señala que:

La enseñanza de la literatura resulta indispensable para formar integralmente a los estudiantes del bachillerato, ya que no sólo es fuente de experiencia y comprensión humanas, sino que en virtud de su ambigüedad e indeterminación características, estimula al lector a formular múltiples hipótesis de sentido y participar creativamente en la obra, además de someter a juicio, valorar, analizar o rechazar su contenido (*De Teresa, 2010: 12*).

Indudablemente, el desarrollo de la competencia literaria es indispensable para que el alumno pueda escribir una reseña crítica, ya que debe realizar un amplio proceso de lectura del texto dramático y de la puesta en escena, con el propósito de que pueda construir el sentido y el significado de ambos textos, para que logre emitir un juicio crítico como lector-espectador, a fin de que lo plasme en la reseña crítica teatral que produzca.

Por otro lado, cabe mencionar que la producción de la reseña teatral, elaborada dentro de un ámbito escolar, implica, desde una perspectiva pedagógica, el análisis y el constante intercambio de ideas en el aula, para enriquecer el texto a través de las críticas o comentarios, ya que su redacción tiene que ser consecuencia de una profunda reflexión sobre el texto dramático y la puesta en escena a reseñar.

La reseña teatral producida en las aulas es un género textual propio de la comunicación académica escrita, que se caracteriza por ser un discurso planificado y reflexionado, cuya base son los dos procesos de lectura y escritura que conlleva. Por consiguiente, resulta imprescindible que el alumno distinga que está produciendo un texto académico que demanda elementos discursivos específicos de la argumentación demostrativa y amplios conocimientos sobre el tema a reseñar. Por lo tanto, es necesaria una práctica intensiva de este tipo de texto, respaldada por los recursos propios de los

modelos textuales y la evaluación constante, ya que se pretende que el alumno aprenda y sea competente en la producción de reseñas críticas. Es decir, la reseña teatral como género textual académico, debe ir acompañada de una práctica recursiva y gradual, para que el alumno aprenda a interpretarlo e incluso a producirlo.

En resumen, la reseña crítica teatral se enseña en el bachillerato, con el propósito de formar alumnos críticos, capaces de argumentar y presentar de forma organizada sus propios razonamientos a favor o en contra de un evento tan complejo como es el teatro.

2.3.1 Lectura y análisis del texto dramático y la puesta en escena como elementos argumentativos para elaborar la reseña crítica del espectáculo teatral, en el bachillerato

Los periodistas que escriben reseñas teatrales en las secciones culturales o de espectáculos, por lo regular, no leen, ni analizan el texto dramático, porque es sumamente difícil que tengan acceso al libreto, al menos que se trate de una obra clásica.

Cabe aclarar que para redactar una reseña teatral, no es necesario leer el texto dramático, basta con presenciar la puesta en escena, ya que el reseñador, desde su formación profesional, posee conocimientos especializados sobre las obras, la trayectoria del autor, director, actores, la compañía que realiza el montaje, los géneros teatrales y los estilos, que le permiten valorar si una obra está bien montada o no.

De cualquier forma, en caso de no conocer los antecedentes de lo que se va a reseñar, los periodistas realizan un breve proceso de investigación o la compañía les proporciona una carpeta con los datos que requiere el reseñador. Es decir, los críticos teatrales, poseen suficientes conocimientos sobre lo que van a reseñar, porque conocen el fenómeno teatral y su lenguaje.

En contraste, en la mayoría de los sistemas de bachillerato, es indispensable que los alumnos lean y analicen el texto dramático y la puesta en escena, para que tengan conocimientos que los ayuden a argumentar al momento de producir su reseña crítica. Esto con la intención de que el alumno,

a través de cada lectura, identifique y comprenda los elementos y las relaciones que se establecen en el espectáculo teatral, a fin de que utilice estos conocimientos en la construcción de sus argumentos. Ver el siguiente esquema que describe el proceso:



La lectura e interpretación del espectáculo teatral, en el bachillerato, es un proceso complejo que implica conocer y comprender dos situaciones comunicativas independientes: el texto dramático y la puesta en escena, cada una con su propio lenguaje e ideología, pero que forman parte del fenómeno teatral, en el que se incluye al alumno como lector y espectador. Es decir, la lectura del fenómeno teatral se debe concebir como un todo indisoluble, aunque cada uno de sus elementos, no obstante, posean características propias. Veamos el siguiente esquema:

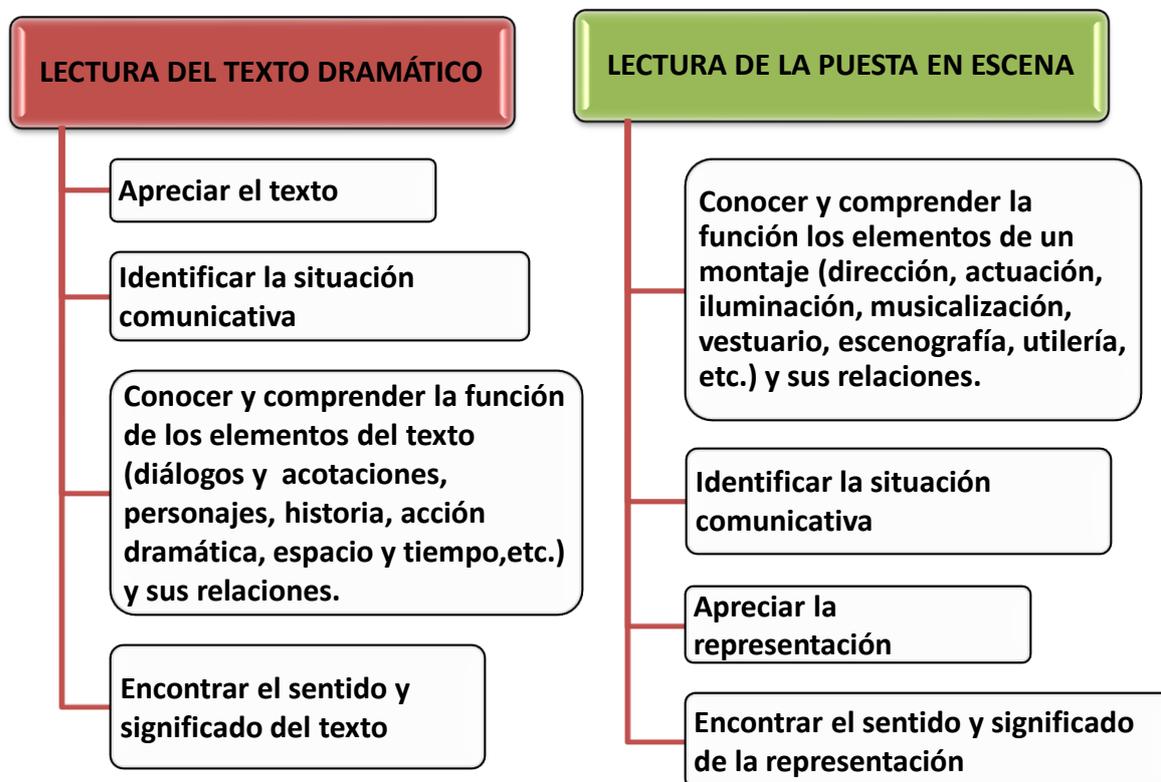


El fenómeno teatral pertenece al campo de la literatura, ya que es un género que parte de un texto literario escrito en diálogo, que adquiere su razón de ser cuando es representado ante un público. Al respecto, Rodríguez menciona que: *“El teatro, dentro de la literatura, es un género particular, porque a diferencia de los demás no se asienta fundamentalmente en la textualidad, sino que requiere la concurrencia de otra serie de factores <<extraliterarios>> para su desarrollo”* (Rodríguez, 2005: 299).

Por ello, es importante centrarse en la lectura de estos dos componentes inseparables: el texto teatral y la puesta en escena, para que el alumno tenga una visión más amplia y pueda construir argumentos para su reseña teatral.

No olvidemos que el texto dramático escrito es la base que antecede a la puesta en escena, por tanto, surgen dos textos que contienen visiones diferentes e independientes, que necesitan ser comparados, porque el alumno está frente a un texto icónico verbal que dista mucho del escrito. Así pues, el

alumno debe considerar que para redactar su reseña crítica tiene que realizar las siguientes actividades antes de planear su texto, véase el siguiente esquema:



Lo anterior son dos procesos de lectura interrelacionados que permiten al alumno comparar el sentido y significado de ambos textos, para emitir valoraciones de manera crítica mediante argumentos sólidos.

Por último, cabe mencionar que analizar el texto dramático y la puesta en escena no es una tarea simple, porque implica que el alumno genere ideas en torno de los dos textos y se reflejen en la producción de su reseña con actitud crítica. En otras palabras, no se trata de aprender datos aislados sobre los elementos que componen el texto dramático o la puesta en escena, porque el alumno debe aprender a estructurar ideas sobre las situaciones que plantea el dramaturgo y el director escénico, por ello, no podemos enfocar la enseñanza

de la reseña teatral en una aplicación simplista de la metodología. Todo recurso, textual o icónico, redundante en la producción de sentido, ya sea el dramaturgo o el director toman decisiones sobre la textualización o la representación que produce sentido.

2.4 Dificultades académicas que inciden en la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral en el bachillerato

Como hemos podido apreciar a lo largo de este capítulo, enseñar a escribir una reseña crítica teatral, tiene una particular relevancia para la formación de los alumnos del bachillerato, porque es un escrito que, por sus propias características, demanda un amplio proceso de lectura analítica, tanto del texto dramático como de la puesta en escena, para construir un juicio crítico sobre la puesta en escena que se presencié, con argumentos sólidos. Es decir, es un texto que desarrolla la habilidad argumentativa del alumno.

Sin embargo, es frecuente que en el bachillerato, esencialmente en el CCH, los profesores de la asignatura de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III* (TLRIID III), dejen como actividad extraclase, la producción de la reseña crítica teatral, únicamente con el propósito de evaluar a los alumnos, sin tomar en cuenta lo que conlleva todo el complejo proceso de producción.

No obstante, cuando el alumno se encuentra ante la actividad extraclase, generalmente no sabe qué características discursivas tiene una reseña crítica, cómo se redacta, qué datos debe incluir y muchas veces ni siquiera distingue que tiene que elaborar un texto argumentativo y simplemente se remite a escribir una sinopsis del texto dramático y de la puesta en escena o baja la reseña del internet.

Entonces surgen las preguntas: ¿en quién debe recaer la responsabilidad de que el alumno no conozca el procedimiento para escribir un texto argumentativo como la reseña crítica del espectáculo teatral? ¿en los profesores o en los alumnos? Ciertamente la ausencia de resultados contundentes en el aprendizaje del alumno, no responde únicamente a lo que sucede en el aula, puesto que sus causas obedecen a diferentes factores como

son: la falta de cursos didácticos y disciplinarios que auxilien al profesor en el proceso de enseñanza para abordar el tema de manera eficiente; la poca bibliografía respecto de cómo tratar el tema en el aula; las pocas posibilidades de acudir a una puesta de calidad a bajo precio; las dificultades para conseguir un texto dramático que en ese momento esté en cartelera; el lucro indiscriminado por parte de las compañías teatrales y los profesores; la escasa cultura teatral de nuestro país; entre otros.

Aunque también se deben considerar otros factores que están fuera del aula, pero que pertenecen al ámbito estudiantil. Por ejemplo, los alumnos de la asignatura del *TLRIID III* tienen entre 16 y 17 años, se distinguen desde su ingreso a la institución por: pertenecer a familias que tienen un ingreso de menos de 6 salarios mínimos, que utilizan internet o libros de texto como fuentes de consulta, para realizar sus trabajos escolares y tienen su lugar de residencia en las zonas conurbadas de la Ciudad de México, pero la mayoría vive en el Estado de México.¹⁰

Lo anterior son factores que se tienen que tomar en cuenta, porque pueden incidir al abordar el tema, ya sea modificar o determinar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, si un profesor decide enviar a sus alumnos al teatro, debe considerar que el joven va a pagar ciento veinte pesos por su boleto de entrada, pero si vive en el Estado de México, tendrá que invertir cincuenta pesos más, por su traslado de ida y vuelta a casa, por lo tanto, serán ciento setenta pesos para cumplir con la actividad. Entonces, el alumno tiene que decidir si cumple con la actividad o no, eso dependerá de sus posibilidades económicas. Por lo tanto, el profesor debe tomar una serie de decisiones para que los alumnos tengan la posibilidad de asistir al teatro de calidad, con horarios matutinos, por los problemas de inseguridad.

Asimismo, a partir de mi experiencia docente, me he percatado de que existen otros factores que también determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que parten del contexto actual de los alumnos, como son las siguientes:

¹⁰ Datos proporcionados por la Secretaría de Planeación del CCH, en el 2011.

- El alumno no es ajeno al fenómeno teatral, porque los profesores de otras asignaturas (matemáticas, biología, entre otras) lo manda al teatro con fines de lucro, pero nunca lee el texto dramático y la puesta en escena de manera crítica y ni siquiera sabe qué fin persiguen o qué relación tienen.
- El alumno ha estado en contacto con textos argumentativos demostrativos, tal como se especifica en la unidad tres del programa de *TLRIID III*, pero no distingue la función de este tipo de textos.
- A pesar de que han tenido contacto con textos argumentativos demostrativos, los alumnos presentan dificultades para identificar la tesis, argumentos y conclusión.
- Los alumnos no tienen el hábito de leer textos dramáticos y en su gran mayoría ni siquiera han asistido al teatro, debido a causas socio culturales.

Como podemos ver, no hay una sola causa, esto es un problema multifactorial.

En relación con lo que sucede en el aula, podemos decir que el problema didáctico de producir una reseña crítica del espectáculo teatral, se ubica en los procesos de enseñanza, es decir, que la dificultad fundamental radica en la forma de concebir la teoría y de abordar la práctica por parte del profesor ya que, generalmente, por desconocimiento de la teoría teatral, recurre a estrategias con un enfoque tradicional, limitándose a solicitar un escrito sin explicar mayores detalles o en otros casos extremos, se indica a los alumnos que no escriban una reseña, pero sí que realicen un proceso de montaje de cualquier obra. Por lo tanto, el profesor parte del supuesto de que el alumno ya sabe escribir una reseña o que puede realizar un montaje teatral sin mayores complicaciones, y que no necesita guiarlo para realizar cualquiera de estas dos actividades. Sin embargo, ambas actividades son producto de un proceso complejo, que reclaman conocimientos específicos para poder realizarlos. John Dewey, dice que *“el error fundamental en los métodos de instrucción estriba en suponer que puede darse por supuesta la experiencia por parte de los alumnos”* (Dewey, 2004: 136).

Es evidente que los profesores no detectan que existen diversos momentos en el proceso de producción de una reseña crítica como los que a continuación expongo: 1) lectura y análisis del texto dramático, 2) lectura y análisis de la puesta en escena desde la cinestesia, proxemia y la semiótica, 3) comparación del texto dramático con la puesta en escena 4) la planeación, 5) la textualización y 6) la corrección. Ver el siguiente esquema:



Por consiguiente, si el profesor desconoce o elide el proceso que se debe seguir para producir una reseña crítica del espectáculo teatral, entonces, el alumno no puede desarrollar la habilidad de escribir una reseña crítica, porque no cuenta con los conocimientos previos necesarios para comprender e interpretar el espectáculo teatral. En el informe McKinsey refieren que *“no puede mejorarse el aprendizaje sin mejorar la instrucción”* (Barber y Mourshed, 2008:15). Es decir, si el profesor desconoce los conceptos disciplinarios para desarrollar los aprendizajes, la enseñanza será deficiente.

Por lo tanto, el alumno logrará parcialmente el propósito de analizar e interpretar el texto dramático y la puesta en escena, y con deficiencias producirá una reseña crítica del espectáculo teatral, porque no conseguirá la comprensión total del texto que tiene que producir y con muchas dificultades identificará los elementos argumentativos que debe utilizar en su reseña crítica.

Consecuentemente, no tomará una posición crítica, ni emitirá un juicio valorativo al producir su texto. De hecho, cuando el alumno tiene que redactar un texto argumentativo propio, recurre a los aprendizajes anteriores de manera parcializada y no reflexiona sobre ellos, por ello, se enfrenta a serios problemas al elaborar una reseña crítica.

Aunque también debemos considerar que estas causas obedecen a situaciones acompañadas de falta de visión y desinterés por parte del profesor, condimentada con el academicismo y el verbalismo, que aún se percibe en las aulas, seguida de la indiferencia del alumno hacia su proceso de aprendizaje.

En mayo de 2003, en el documento que el CCH elaboró para la CECU, se menciona que los datos que ellos obtuvieron muestra la poca preparación por parte del profesorado para desarrollar un curso, en el que se reconoce que:

Se requiere una planta docente preparada disciplinaria y pedagógicamente, comprometida con la misión de formar alumnos provistos de actitudes, habilidades y formas propias de un trabajo académico de calidad, científico y humanístico, con capacidad para apropiarse de conocimientos racionalmente fundados y siempre renovados que asuman consciente y libremente valores y opciones personales (*Consejo Técnico del CCH: 2003*).

En octubre de 2009, el CCH informó sobre la imperante necesidad de formar a los profesores, en el cuadernillo número 5 del Proyecto académico para la revisión curricular, titulado *Desempeño escolar y egreso de la población estudiantil. Diagnóstico académico*, mencionando lo siguiente:

Otro aspecto de considerable importancia que afecta la calidad de la formación de los alumnos de cualquier institución es la congruencia entre el Modelo Educativo y la práctica docente. En el colegio, [...], existe la idea de que no se ha logrado del todo que nuestra planta docente se apropie ni desarrolle plenamente los postulados que definen nuestro proyecto educativo. Por ello, es necesario que las acciones de superación y organización del trabajo académico, sean eficaces para lograr que la práctica docente sea congruente con el Modelo Educativo del Colegio (*Diagnóstico académico, 2009:14*).

En diciembre de 2011, el CCH reconoce nuevamente, en el Diagnóstico institucional para la revisión curricular, que es urgente formar profesores, en el que se señala que:

Desde la perspectiva del conjunto que representa el Colegio de Ciencias y Humanidades, se tiene que el alumno es un sujeto en formación. Sin embargo, no puede dejarse de lado, que el profesor es, igualmente sujeto en constante formación que desarrolla distintos discursos a lo largo de su vida académica. No puede transformar la forma de pensar de los alumnos sin transformar a su vez, su propio pensamiento. Es por ello que, en la actualidad, el Colegio requiere de profesores que cuenten con la capacidad de entender las nuevas exigencias que impone el entorno social para adecuar a ella, los conocimientos y habilidades que le permiten transformar de manera permanente su práctica docente (*Diagnóstico institucional para la revisión curricular, 2011: 92*).

Efectivamente, hay profesores en el Colegio, que carecen de la preparación suficiente para desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos, porque no poseen los conocimientos adecuados para llevar a cabo tal empresa. Pero debemos considerar que la mayoría de los profesores son de asignatura interinos, con una antigüedad no mayor a los cinco años, lo cual indica que muchas de las veces, carecen de herramientas didácticas y disciplinarias para aplicarlas en el aula, de acuerdo al Modelo Educativo del Colegio, aunado a que en el turno vespertino se encuentra el mayor número de profesores con estas características. Al respecto, el diagnóstico de 2003, arriba mencionado, notificó que: *“un número importante de profesores de asignatura, tiene a su cargo alrededor del 70% de las horas de clase efectivas de la institución”* (Consejo Técnico del CCH: 2003).

En el Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014, se establece, siete años después que: *“la mayor proporción de atención a los alumnos recae en los profesores de asignatura y un porcentaje importante de estos profesores, son interinos”* (*Plan General de Desarrollo: 2010*).

Con los datos anteriores, se puede decir que contamos con profesores que no están preparados para realizar un adecuado manejo de los programas, que tienen carencias en su planeación y organización didáctica, que no conocen el modelo educativo de la institución, y que por lo tanto, desconocen los enfoques didácticos y disciplinarios que propone el Colegio para impartir la asignatura de *TLRIID III* o cualquier asignatura. Entonces, el aprovechamiento escolar es insatisfactorio.

Por otro lado, es preciso mencionar que la mayoría de los profesores que imparten la asignatura de *TLRIID* provienen de la licenciatura de Ciencias de la Comunicación, lo cual implica un problema porque no tienen una formación literaria, especialmente en la literatura dramática, por lo tanto, no saben cómo guiar al alumno en el proceso de lectura del texto dramático y la puesta en escena. Incluso, me atrevo a decir que tampoco están preparados para enseñar a escribir.

De este modo, podemos decir que la información referida muestra la poca preparación por parte del profesorado para desarrollar habilidades en los alumnos, que le permitan leer textos o producirlos. Por ello, podemos afirmar que mientras el profesor no se prepare, los alumnos tendrán grandes dificultades para leer, comprender y analizar textos argumentativos o para aplicar dichos conocimientos al momento de producir un texto en el que tenga que argumentar, como es el caso de la reseña crítica teatral, ya que el programa de *TLRIID III* pretende alcanzar a través de los aprendizajes, que el alumno comprenda, analice y produzca diferentes textos persuasivos y demostrativos, puesto que el eje del programa es la argumentación.

Finalmente, menciono que mientras no exista una verdadera reestructuración de cómo enseñar a los alumnos, tendremos un proceso de enseñanza y aprendizaje deficiente, que es necesario superar. Por consiguiente, sostengo que el problema puede disminuir si se presenta al profesor un conjunto de estrategias didácticas de lectura y escritura, que lo ayuden a identificar el procedimiento para elaborar una reseña crítica del espectáculo teatral. Además, servirían de apoyo a los profesores para promover procesos de aprendizajes significativos en los alumnos.

CAPÍTULO 3 INFORME DE LA INTERVENCIÓN

En este capítulo se exponen los antecedentes educativos que generaron la construcción de la propuesta didáctica. También, se presenta un reporte de las actividades que se instrumentaron durante el piloteo de las estrategias, en un grupo de la asignatura de *TLRIID III*, en el CCH. Por último, se explica cuáles fueron los aciertos y errores que se detectaron durante la intervención.

3.1 Antecedentes de la construcción de la propuesta didáctica

La propuesta se construyó fundamentalmente para la atención de los problemas didácticos que están presentes en la implementación del programa de la asignatura de *TLRIID III* en el CCH, sobre todo alrededor de las estrategias didácticas que se proponen para que el alumno produzca una reseña crítica del espectáculo teatral. A continuación indico los problemas principales que se detectaron.

1. Los deficientes conocimientos disciplinarios y didácticos que muchos docentes poseen, los cuales se ven reflejados cuando demandan la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral, sin haber llevado a cabo un proceso de lectura del texto dramático y de lectura de la puesta en escena, ni definir cuáles son los pasos a seguir en el proceso de escritura.
2. La aplicación de estrategias inadecuadas, que generalmente terminan en un proceso de montaje escénico, bajo la responsabilidad de los alumnos y sin ninguna guía para realizarlo.
3. La gran mayoría de profesores que imparten la asignatura de *TLRIID III* son egresados de la carrera de comunicación u otras disciplinas y no distinguen que la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral es un proceso que demanda el desarrollo de la competencia literaria, para que el alumno adquiera conocimientos y habilidades que le permitan establecer valoraciones y asociaciones en el orden de lo literario, para que pueda escribir su reseña crítica.

4. El profesor no detecta que existen diversas fases en el proceso de producción de una reseña crítica como los que a continuación expongo: 1) la lectura y análisis del texto dramático, 2) la lectura y análisis de la puesta en escena desde la proxemia y la semiótica, y 3) el proceso de escritura: planeación, textualización y corrección.
5. Los alumnos producen con mucha dificultad una reseña crítica del espectáculo teatral, porque generalmente no saben qué es lo que escriben y para qué lo escriben, ni distinguen las diferencias discursivas y sólo se limitan a transcribir información y parcialmente logran incorporar ideas propias o simplemente bajan la reseña del internet.

Los problemas didácticos que se mencionaron fueron detectados a partir de mi experiencia como docente en la asignatura de *TLRIID* y la relación académica con otros profesores en seminarios y encuentros del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, espacios académicos en dónde los docentes comparten sus experiencias frente a grupo. A la par, para su detección influyó mi formación profesional como licenciada en la carrera de Literatura Dramática y Teatro. No obstante, también contribuyeron los conocimientos adquiridos en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

Por lo tanto, con el propósito de intervenir en la solución de los problemas didácticos anteriormente planteados y de orientar a los profesores en el proceso de enseñanza, se generó una propuesta didáctica que ofrece estrategias de lectura y escritura para contribuir al proceso de producción de una reseña crítica del espectáculo teatral, con la finalidad de que sirva de apoyo en la implementación del programa de la asignatura de *TLRIID III* en el *CCH*.

De la misma forma, se pretende que la propuesta didáctica sirva de apoyo a los profesores de Educación Media Superior, que imparten las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura, en español, especialmente alrededor del género teatral, cuya presencia en los planes de estudio del bachillerato es constante.

3.2 Fase de piloteo: reporte de la instrumentación didáctica de la propuesta, en el aula

En este subcapítulo se presenta un reporte de las actividades que se instrumentaron durante la fase de piloteo de la propuesta didáctica generada.

Las estrategias de lectura y escritura para la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral se pilotearon en tres grupos del *CCH*.

El primer piloteo se realizó en una sesión, durante mi estancia en la MADEMS, como parte de las actividades de la asignatura *Práctica Docente 1* impartida por la profesora Judith Orozco.

La experiencia se llevó a cabo en el *CCH Sur*, en un grupo de *TLRIID III*, a cargo del profesor Arturo Hernández Bravo, en el turno matutino, en abril de 2010; dónde piloteé la primera sesión de la estrategia de lectura para comprender el texto dramático, en concreto la que se diseñó para el análisis de la estructura externa del texto. Para realizar este piloteo decidí recurrir al texto dramático *En español se dice abismo* del dramaturgo Miguel Ángel Tenorio, por ser un texto corto que me permitía llevar a cabo las actividades planificadas. Además, tome la decisión de utilizarlo porque el conflicto que se plantea en la obra es muy cercano a la realidad que viven los jóvenes en su hogar, ya que muestra cómo surge la incomunicación entre padres e hijos durante la etapa de la adolescencia.

El segundo piloteo se llevó a cabo en el *CCH Oriente*, en noviembre del 2010; en un grupo de *TLRIID III* del turno matutino, a cargo de la profesora Genoveva Montealegre, dónde se aplicaron las estrategias de lectura y escritura para la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral.

Este piloteo lo realizó principalmente la profesora del grupo, yo sólo asistí a tres sesiones para apoyarla en la aplicación y acompañe al grupo a presenciar la puesta en escena. Para realizar este piloteo decidimos recurrir a un texto dramático inédito que se titula *El desvelo del señor Hidalgo* del dramaturgo Alfredo Hidalgo, por ser un texto que se enmarcaba en los festejos del Bicentenario de la Independencia, el cual fue escrito bajo el auspicio del Fondo para la Cultura y las Artes del Estado de México (FOCAEM). Tomamos la decisión de utilizarlo porque la historia de la obra relata las andanzas de

Miguel Hidalgo, durante los últimos instantes que vivió en la madrugada previa al grito de Independencia, en el que se muestra el conflicto interno del personaje. También se escogió este texto porque estaba en cartelera su puesta en escena, la cual se tituló *Los desvelos de Hidalgo* bajo la dirección escénica de Ronaldo Monreal, con la adaptación de Raúl H Lira, en el teatro Coyoacán.

El tercer piloteo lo realicé en uno de los grupos que atiendo en el CCH Oriente, en el turno vespertino, en abril de 2011; donde pude aplicar la propuesta didáctica en su totalidad.

La aplicación de las estrategias de lectura y escritura para la redacción de una reseña crítica del espectáculo teatral, se llevó a cabo durante 14 sesiones de dos horas, tal como se estipula en el programa de la asignatura de *TLRIID III*, con el propósito de que el profesor distinga que la propuesta se ajusta al tiempo propuesto por el programa.

Para realizar este piloteo decidí utilizar el texto dramático *Tartufo o el impostor* de Molière, por ser un texto clásico de la dramaturgia francesa, que me permitía llevar a cabo las actividades planificadas en la propuesta didáctica. Además, la decisión de utilizar este texto respondió a las siguientes situaciones: la universalidad del tema y que en ese momento estaba en cartelera su puesta en escena, la cual, se tituló *Tartufo* con el Carro de comedias de la UNAM, con la adaptación y dirección de Carlos Corona, en la versión de Roberto Cossa, que estuvo de temporada al aire libre en la explanada del Centro Cultural Universitario, de forma gratuita.

También, elegí el texto dramático de *Tartufo o el impostor* porque permite el desarrollo de la competencia literaria, ya que es una comedia clásica cuyo conflicto principal refleja una problemática que aún se viven en nuestra sociedad actual y los alumnos podían percibirla, identificarla, interpretarla y valorarla, a partir de su experiencia de vida. Además, es un texto literario que contribuye al desarrollo de las habilidades lingüísticas y argumentativas de los alumnos.

A continuación presento un desglose de las actividades que realizaron los alumnos durante la instrumentación didáctica de la propuesta, en este piloteo.

Al iniciar la unidad, indiqué a los alumnos que iban a producir una reseña crítica del espectáculo teatral, para lo cual, se necesitaba leer un texto dramático y acudir al teatro a presenciar su puesta en escena, con la finalidad de que emitieran un juicio crítico como espectadores. Por ello, les recomendé que al realizar las actividades tomaran notas y participaran en las discusiones, con el propósito de que construyeran sus propias ideas durante el proceso, para que al momento de producir su texto tuvieran elementos suficientes para expresar un juicio crítico sobre la obra que presenciarían. También, les sugerí que hicieran un portafolio, decorado a su gusto, para que ahí guardaran las actividades que se realizarían, a fin de que las utilizaran al momento de escribir su reseña crítica del espectáculo teatral.

Las actividades que se instrumentaron en la **primera fase: lectura y análisis del texto dramático** de *Tartufo o el impostor*, fueron las siguientes:

En la primera sesión, el aprendizaje radicó en que los alumnos identificaran los elementos que componen el fenómeno teatral y los describieran oralmente. Por ello, al inicio de la sesión propicié el diálogo, a partir de las siguientes preguntas generadoras: ¿Han ido al teatro?, ¿cuándo fue la última vez que asistieron?, ¿qué obra vieron? y ¿qué les pareció la experiencia estética? Con el propósito de detectar los conocimientos previos de los alumnos. Después, solicité que formaran equipos de cinco integrantes para que discutieran qué es el teatro y escribieran en su cuaderno las ideas vertidas, con la finalidad de que elaboraran en un acetato un mapa mental y lo expusieran ante el grupo.

Una vez terminadas las actividades anteriores, solicité a los alumnos que leyeran en voz alta un texto breve (*cfr. Anexo 13*), con la intención de que distinguieran la polisemia del concepto de teatro.

Posteriormente, los alumnos observaron un esquema (*cfr. Anexo 7*), para que infirieran cuáles son los elementos que conforman el espectáculo teatral y lo completaran.

Para cerrar la sesión, los alumnos expresaron oralmente su opinión acerca de cuál es el sentido del teatro. Después, mencioné a los alumnos que consiguieran el texto dramático de *Tartufo o el impostor* de Molière y que lo llevaran para la próxima sesión. También, les informé que tendrían que elaborar el portafolio que anteriormente se les había comentado.

En la segunda sesión, el propósito residía en que el alumno estableciera la especificidad del texto dramático y definiera la función de sus elementos externos y sus relaciones. Por ello, al inicio de la sesión solicité que respondieran a las siguientes preguntas en el cuaderno: ¿Para ti, qué es un texto dramático?, ¿sabes qué características tiene? y ¿cuál es el texto dramático que más te ha gustado? Con la finalidad de movilizar sus aprendizajes previos. Inmediatamente, compartieron sus respuestas con el grupo, a partir de la participación voluntaria.

Posteriormente, los alumnos leyeron un texto titulado *El texto dramático* (Cfr. Anexo 14), con la finalidad de que adquirieran conocimientos sobre la estructura externa del texto dramático y sus elementos: diálogos, divisiones (acto y escena) y acotaciones. Después de la lectura, indiqué que realizarían una lectura exploratoria de *Tartufo o el impostor*, a fin de que identificaran la estructura externa y completaran un cuadro de preguntas (cfr. Anexo 1). Una vez completado el cuadro, revisaron sus respuestas a partir de la participación voluntaria y escucharon atentamente lo que escribieron sus compañeros.

En seguida, les solicité que a través de la participación voluntaria respondieran a las siguientes preguntas: ¿eres creyente de alguna religión?, ¿acudes regularmente a algún servicio religioso?, ¿conoces a personas que sólo dediquen su tiempo a la iglesia?, ¿a qué se refiere el título *Tartufo o el impostor*?, ¿De qué puede tratar el texto dramático? Después, los alumnos se organizaron en equipos para realizar una lectura en voz alta de "*Tartufo o el impostor*", escogiendo a un compañero para que leyera las acotaciones y se asignaran los personajes. Acto seguido, realizaron su lectura de atril.

Al término de la lectura se comentó, en sesión grupal, las impresiones acerca del texto, a partir de las siguientes preguntas generadoras: ¿qué te pareció el texto dramático?, ¿de qué trata el texto?, ¿en qué época se desarrolla la historia?, ¿sus predicciones acerca de lo que trataba el texto,

coincidieron con lo que se plantea?, ¿cuál es el propósito del texto? y ¿por qué es importante conocer las situaciones que se generan cuando hay un fanatismo religioso?

Para cerrar la sesión, los alumnos identificaron la época y el lugar donde se desarrolla la historia del texto, a partir del diálogo y las acotaciones de *Tartufo o el impostor*, subrayando su texto. Después, en sesión plenaria, los alumnos mencionaron cuáles fueron los diálogos o las acotaciones, que permiten inferir la época, el lugar y la situación que plantea la historia.

Como actividad extraclase, los alumnos leyeron nuevamente el texto dramático y elaboraron un esquema de la historia, en la que se mencionaba qué sucedía en cada escena.

En la tercera y cuarta sesión, el propósito consistió en que los alumnos identificaran la función de los elementos internos del texto dramático y sus relaciones: *personajes, historia, conflicto y acción*.

Para iniciar, pregunté a los alumnos qué pensaban acerca de la historia y la actuación de los personajes, de acuerdo con el esquema que elaboraron. En seguida, solicité que formaran equipos, a fin de que revisaran el texto de *Tartufo o el impostor*, para que identificaran y describieran los rasgos físicos (edad, corpulencia, altura, defectos, etc.) y psicológicos (pensamiento y actuación) de los personajes; para realizar la actividad, cada equipo seleccionó un personaje diferente. Después, expusieron ante el grupo la descripción de su personaje, con el propósito de que completaran en sesión grupal un cuadro de los personajes (*cfr. Anexo 2*).

A continuación, los alumnos leyeron un texto titulado *La estructura interna del texto dramático: personajes* (*cfr. Anexo 15*), con el propósito de que adquieran conocimientos acerca de los tipos de personajes. Después de la lectura, en sesión grupal, se determinó cuál es la jerarquía de los personajes (protagonista, antagonista, principales, secundarios e incidentales), de acuerdo a su importancia dentro de la historia o trama, y completaron un esquema de jerarquización (*cfr. Anexo 8*).

El cierre de esta tercera sesión se realizó en sesión plenaria, para que los alumnos comentaran el esquema y el porqué es importante analizar a los personajes.

En la cuarta sesión, los alumnos continuaron el análisis de la estructura interna, con el propósito de que identificaran cuál es el conflicto principal de *Tartufo o el impostor*, para ello, se mostró a los alumnos algunas fotografías que se relacionaban con el conflicto planteado en la obra y se pidió que observaran con atención las imágenes. A continuación, presento las fotografías utilizadas.

1.



2.



3.



4.



Una vez realizada la observación, los alumnos definieron por escrito lo que percibían en las imágenes mostradas y respondieron a la siguiente pregunta: ¿cómo se vincula lo que observaste en las imágenes con la historia de *Tartufo o el impostor*?

Al concluir la actividad anterior, los alumnos leyeron un texto titulado *La estructura interna del texto dramático: el conflicto* (cfr. Anexo 16). Después de la lectura los alumnos formaron equipos de cuatro integrantes e identificaron el

conflicto que se presenta en el texto *Tartufo o el impostor*, basándose en las siguientes preguntas: ¿qué es lo que acontece entre los protagonistas y antagonistas?, ¿por qué establecen una lucha de fuerzas entre ellos?, ¿cuáles son las diferencias entre los personajes?, ¿qué circunstancias causan el conflicto?, ¿qué causa un conflicto interno?, ¿qué causa el conflicto social?, ¿cómo actúa cada personajes ante el conflicto?, ¿por qué actúan de esa manera? y ¿cuál es el conflicto principal? y registraron en su cuaderno las respuestas, ya que con esa información elaboraron un mapa mental que representaría cuál era el conflicto y su relación en la trama o el desarrollo de la historia. Posteriormente, lo expusieron ante el grupo.

En seguida, los alumnos leyeron un texto breve, titulado *La estructura interna del texto dramático: la acción* (cfr. Anexo 17). La intención de la lectura era que los alumnos se informaran acerca de la acción de los personajes, el enfrentamiento del protagonista y antagonista y la manera como se resuelve el enfrentamiento, para que los ayudaran a determinar si hay un final feliz o trágico en el texto dramático. Por ello, al término de la lectura solicité a los alumnos que imaginaran un final trágico para *Tartufo o el impostor* y completaran un cuadro comparativo (cfr. Anexo 3), con la finalidad de que describieran cuáles serían las acciones de los personajes en ambos finales.

Al cierre de esta sesión cuatro, los alumnos comentaron con sus compañeros acerca del conflicto que se plantea en *Tartufo o el impostor*, y su importancia dentro del contexto actual.

En la quinta sesión, el aprendizaje consistió en que los alumnos explicaran oralmente la situación comunicativa del texto dramático. Por ello, les pedí que observaran un esquema de la situación comunicativa (cfr. Anexo 9). Después, con participación voluntaria respondieron las siguientes preguntas: ¿quién es el enunciador de un texto?, ¿quién es enunciatario?, ¿qué es el referente de un texto? y ¿a qué se refiere el contexto?, ¿qué es un propósito?, ¿qué relación tiene el significado y el sentido?, ¿cuál es la relación que se establece entre los elementos de la situación comunicativa? Con la finalidad de que recordaran este aprendizaje que adquirieron en los dos semestres anteriores.

Después de responder a las preguntas anteriores, los alumnos infirieron cuál era la situación comunicativa de *Tartufo o el impostor*, y diseñaron un esquema en su cuaderno, para que lo intercambiaran con su compañero de a lado y revisaran el esquema, a fin de que comentaran cuáles fueron los elementos en los que coincidieron. En sesión plenaria, se disertó acerca de la importancia de comprender la situación comunicativa del texto dramático.

Para finalizar la sesión, los alumnos expresaron, a través de la lluvia de ideas, cuál sería la importancia de conocer la forma de un texto dramático (cómo se presenta el texto -estructura externa), el contenido (qué dice-estructura interna) y la función (para qué y para quién se crea -contexto).

Por otro lado, también les indiqué a los alumnos que realizarían una actividad extraclase, la cual consistió en acudir a la biblioteca o usar el Internet, para que indagaran acerca de vida de Molière y de los acontecimientos históricos y sociales de Francia en el siglo XVII, y recopilaran la información en su cuaderno.

En la sexta sesión, se revisó en sesión grupal, cuáles fueron los datos que recopilaron los alumnos acerca de Molière y su contexto. Después, elaboraron en el pizarrón, una línea de tiempo con los datos seleccionados, destacando los acontecimientos históricos y sociales de la época y lo transcribieron en su cuaderno. Posteriormente, en sesión grupal, respondieron oralmente a las siguientes preguntas: ¿por qué Molière fue un escritor incómodo para la aristocracia, la burguesía y la Iglesia?, ¿en qué benefició a Molière la llegada al poder del Rey de Francia Luis XIV?, ¿cómo se refleja el contexto social de Molière en el texto de *Tartufo o el impostor*?, ¿qué es lo que critica Molière, a través del personaje de Tartufo?, ¿por qué se prohibió la representación de *Tartufo o el impostor*, durante muchos años?, ¿consideran que en nuestra época actual existan personas como el personaje de *Tartufo*?, ¿cuál es el impacto social del fanatismo religioso en nuestra época? Mientras escuchaban las participaciones de sus compañeros, tomaron nota de las respuestas.

Al final de la sesión, los alumnos hicieron un dibujo, para que relacionaran la época de Molière, el personaje de Tartufo y la época actual.

Después, lo pegaron en el salón para que sus compañeros lo pudieran apreciar y comentar.

En la séptima sesión, traté de que los alumnos escribieran las ideas que desarrollaron durante el proceso de lectura del texto dramático, realizando una escritura de conclusiones sobre el texto dramático. Por ello, pedí que exploraran sus portafolios y revisaran las actividades que realizaron y las notas que tomaron durante el proceso de lectura del texto dramático de *Tartufo o el impostor*. Enseguida, solicité que, en sesión grupal, respondieran oralmente a las siguientes preguntas: ¿cuál crees que sea la finalidad de revisar las actividades contenidas en tu portafolio?, ¿consideras que las actividades realizadas durante el proceso de lectura te puedan ayudar en la producción de tu reseña crítica?, ¿cómo te podrían ayudar?

Luego, indiqué a los alumnos que leyeran detenidamente sus respuestas de las actividades realizadas y sus notas o apuntes, con el propósito de que seleccionaran sus ideas, para la redacción de la reseña crítica del espectáculo teatral.

Al final de la sesión, los alumnos comentaron oralmente cuáles fueron las dificultades que enfrentaron al realizar la lectura y el análisis de *Tartufo o el impostor*. A continuación, presento un cuadro que especifica cómo se llevó a cabo el proceso de evaluación de esta primera fase.

EVALUACIÓN DE LA PRIMERA FASE

Tipos de evaluación	Propósito	Justificación	Instrumentos
Diagnóstica	* Detectar los conocimientos previos sobre el teatro y texto dramático.	* El diagnóstico permitió que el profesor identificara los conocimientos previos del alumno.	* Participación activa en los ejercicios propuestos. * Mapa de ideas.
Formativa	* Identificar la forma en que conciben los alumnos la relación de los elementos de un texto dramático.	* La implementación de esta actividad fue para desarrollar en el alumno la habilidad de leer, comprender e interpretar el texto dramático. * Identificar en la lectura oral, el volumen, la velocidad y entonación.	* Ejercicios de lectura y análisis del texto dramático: 1. Lectura exploratoria para identificar los elementos externos de la estructura dramática. 2. Lectura en atril. 3. Esquema de la historia.

			<p>4. Cuadros y preguntas para identificar la estructura interna: historia, personajes, conflicto, acción.</p> <p>5. Esquema para identificar la situación comunicativa del texto dramático.</p> <p>6. Línea de tiempo para reconocer el contexto de producción del texto dramático.</p>
Sumativa	Con fines de acreditación.	Su aplicación permitió conocer los avances de los nuevos aprendizajes.	Revisión del portafolio.

En la **segunda fase: lectura y análisis de la puesta en escena**, indique a los alumnos que iban a asistir a la puesta en escena titulada *Tartufo*, en la explanada del Centro Cultural Universitario, con el propósito de que escribieran una reseña crítica, en la que emitieran un juicio crítico como espectadores. Por ello, nuevamente recomendé que al realizar las actividades tomaran notas y participaran en las discusiones, con la finalidad de que fueran construyendo sus propias ideas, para que, al momento de producir su texto, tuvieran elementos suficientes para expresar un juicio crítico sobre la puesta en escena.

En la octava sesión, el aprendizaje consistió en que los alumnos establecieran la especificidad de la puesta en escena explicando la función de sus elementos: dirección escénica, actuación, caracterización (vestuario, peinado y maquillaje), escenografía, utilería, iluminación y musicalización; y sus relaciones. Por ello, la primera actividad que se instrumentó fue el proyectar, en el aula, el video titulado *El sueño de una noche de verano*¹¹, para que los alumnos modelaran la actividad al verlo y respondieran a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los elementos visuales y auditivos que la componen? Respondieron en el pizarrón y transcribieron en su cuaderno.

Posteriormente, los alumnos realizaron la lectura de un texto titulado “Elementos de la puesta en escena”, con el propósito de que se informaran

¹¹ Ficha técnica del video:
Título: El sueño de una noche de verano
En YouTube
Duración: 10 minutos.
Canal: Sevillaysuprovincia
Dirección electrónica: <http://youtu.be/iNZKFnUOqVg>

acerca de cuáles son los elementos visuales y auditivos que se utilizan en un montaje y su relación. Después, los alumnos leyeron las repuestas que escribieron anteriormente en el pizarrón y las reescribieron.

Luego, los alumnos observaron detalladamente algunas fotografías de diferentes puestas en escena (*cfr. Anexo 12*), para que imaginaran qué elementos visuales y auditivos se utilizaron para su representación y escribieron en su cuaderno su apreciación, la cual compartieron con los compañeros del grupo.

Para concluir la sesión, en sesión grupal, se realizó un esquema que ejemplificó cuál es la relación entre los elementos de la puesta en escena, y se resaltó quién establece esa relación y cómo es.

En la novena sesión, el aprendizaje consistió en que los alumnos explicaran oralmente la situación comunicativa de la puesta en escena. Para ello, les pedí que infirieran cuál es la estructura de la situación comunicativa de la puesta en escena y en sesión grupal completaran un esquema (*cfr. Anexo 10*), que les mostré en acetato. Después, los alumnos comentaron con sus compañeros de grupo cuál es la relación que se establece entre los elementos de la situación comunicativa de la puesta en escena.

Una vez terminada la actividad anterior, recordé al grupo que en ese fin de semana acudiría a la puesta en escena de *Tartufo*, en la explanada del Centro Cultural Universitario. Asimismo, pedí que respondieran por escrito a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los elementos que debes tomar en cuenta para apreciar la puesta en escena a la que asistirás? Sus respuestas las dieron a conocer a través de la participación voluntaria, en una breve exposición oral. Mientras los alumnos compartían sus opiniones, yo escribí en el pizarrón un listado de los elementos que deberían identificar al asistir a la representación teatral y solicité que leyeran unas recomendaciones para comportarse adecuadamente durante el espectáculo (*cfr. Anexo 4*).

Al finalizar la sesión, los alumnos expusieron sus dudas sobre lo que tenían que observar al asistir al teatro.

En la décima sesión, el aprendizaje consistió en analizar la puesta en escena que se presencié. Por ello, se inició con una plática grupal, con la

finalidad de que los alumnos expresaran qué les pareció la puesta en escena de *Tartufo*. Después, respondieron a la siguiente pregunta: ¿cuáles fueron los elementos visuales y auditivos que se utilizaron en la puesta en escena de *Tartufo*? Elaboraron un listado en el pizarrón y que anotaron en su cuaderno.

Una vez terminada la actividad anterior, los alumnos respondieron por escrito a las siguientes preguntas: ¿en qué época se desarrolla la historia que se presenta en la puesta en escena?, ¿qué te pareció la caracterización del personaje de Tartufo?, ¿qué destacarías de las actuaciones? En sesión grupal, compartieron sus respuestas.

Luego, completaron un cuadro comparativo entre el texto dramático y la puesta en escena (*cfr. Anexo 5*), con la finalidad de que identificaran las diferencias entre el texto dramático *Tartufo o el impostor* de Molière y la puesta en escena *Tartufo* del director Carlos Corona. Al concluir la actividad, respondieron a las siguientes preguntas: ¿cuál es el propósito del Director de escena al trasladar la historia de Tartufo a otra época?, ¿qué opinas de las diferencias que existen entre el texto dramático de Molière y la puesta en escena del director de escena Carlos Corona?, ¿cómo vincularías lo que presenciaste en la puesta en escena con la realidad actual?

Para finalizar la sesión, los alumnos leyeron sus respuestas de las actividades realizadas en esta sesión y la anterior, para que subrayaran las ideas que consideraran importantes para la producción de la reseña crítica. A continuación presento un cuadro que muestra cómo se llevó a cabo la evaluación de esta fase.

EVALUACIÓN DE LA SEGUNDA FASE.

Tipos de evaluación	Propósito	Justificación	Instrumentos
Diagnóstica	* Detectar los conocimientos previos, sobre la puesta en escena y sus elementos.	* El diagnóstico permitió realizar una introducción a la puesta en escena.	* Video de YouTube * Preguntas
Formativa	*Identificar la forma en que conciben los alumnos la relación de los elementos de la puesta en escena.	*La implementación de esta actividad fue para desarrollar en el alumno la habilidad de leer, comprender e interpretar la puesta en escena.	* Ejercicios de lectura y análisis de la puesta en escena: 1. Lectura para identificar los elementos que componen una puesta en escena. 2. Fotografías de diversas puestas en

			escena. 3. Esquema para relacionar el texto dramático con la puesta en escena. 4. Esquema para identificar la situación comunicativa de la puesta en escena.
Sumativa	Con fines de acreditación.	La asistencia al teatro, permitió al alumno realizar la lectura y el análisis de la puesta en escena.	* Asistencia al teatro. * Revisión del portafolio. * Cuadro comparativo para identificar las diferencias entre el texto dramático y la puesta en escena.

En la **tercera fase: producción de la reseña crítica del espectáculo teatral**, el propósito consistió en que los alumnos concibieran la producción de su reseña como un proceso de composición que conllevaba tres momentos: planeación, textualización y corrección.

En la undécima sesión, el aprendizaje consistió en que el alumno distinguiera las características discursivas de la reseña crítica del espectáculo teatral, a través de modelos textuales.

Primero inicié con la lectura de distintos textos periodísticos, a continuación menciono sus títulos:

1. “Buscará explorador Curiosity señales de vida en superficie de Marte”, publicado el 5 de agosto de 2012, por Notimex (*cf. Anexo 19*).
2. “La lectura entre los jóvenes mexicanos”, de Eduardo Zeind (*cf. Anexo 20*).
3. “Cáncer de olvido”, *con Roberto Sosa*, escrita por Alonso Flores (*cf. Anexo 21*).

Una vez concluidas las lecturas los alumnos identificaron cuál de los tres textos era una reseña crítica, para ello tuvieron que recurrir a los aprendizajes que adquirieron en la segunda y tercera unidad del programa de la asignatura *TLRIID III del CCH*.

En seguida, los alumnos leyeron una reseña crítica del espectáculo teatral, titulada “Panorama desde el puente”, de Arthur Miller, realizada por

Oscar Ramírez Maldonado (*cfr. Anexo 24*). Después de la lectura, indiqué cuáles eran los elementos discursivos que la componían, para que los alumnos aprendieran a identificarlos.

Luego, en sesión grupal, los alumnos leyeron en voz alta otra reseña crítica del espectáculo teatral, titulada “Don Giovanni o el disoluto absuelto”, escrita por Oscar Ramírez Maldonado (*cfr. Anexo 25*). Después solicité que identificaran y señalaran cuáles eran los elementos discursivos que la componen. Además, pedí que respondieran oralmente a las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron los elementos discursivos que identificaron con facilidad? y ¿cuáles fueron las dificultades que enfrentaron para identificar los elementos discursivos de la reseña?

Para finalizar esta sesión, los alumnos comentaron oralmente acerca de la importancia de los elementos que componen una reseña crítica del espectáculo teatral, para que no tuvieran dudas sobre los elementos que deberían considerar en su reseña crítica. También recordé que para la siguiente sesión tenían que traer el portafolio y su cuaderno, con el propósito de que utilizaran sus apuntes en la planificación de la reseña crítica del espectáculo teatral.

En la duodécima sesión, el aprendizaje consistió en que los alumnos comenzaran la producción de su reseña crítica del espectáculo teatral, aplicando los conocimientos adquiridos a través de la lectura del texto dramático, la puesta en escena y los modelos textuales. Por ello, inicié la sesión con las siguientes preguntas: ¿comprendieron qué es una reseña crítica?, ¿tienen claro cuáles son sus elementos discursivos? e ¿identifican cuál es el propósito de producir una reseña crítica del espectáculo teatral? Además, indiqué que expresaran cuáles eran sus dudas acerca del texto que iban a producir, para que tuvieran claridad sobre lo que iban a escribir.

Posteriormente, leyeron un texto titulado “Proceso de escritura de la reseña crítica del espectáculo teatral” (*cfr. Anexo 23*), con el propósito de que se informaran acerca del proceso que iban a emprender: 1. La planeación 2. El momento de la textualización y 3. La corrección.

Después de la lectura, los alumnos elaboraron un esquema para compendiar los aspectos mencionados en la planeación, para ello, se recomendó que consultaran sus apuntes y las actividades de su portafolio. Al término de la actividad, los alumnos expusieron su esquema ante el grupo y escucharon con atención la exposición de sus compañeros, con la finalidad de que hicieran sugerencias a sus trabajos y se corrigieran a sí mismos. Al final de esta actividad los alumnos autoevaluaron su planificación, a partir de una parrilla de evaluación (*cf. Anexo 26*).

Para finalizar esta sesión, los alumnos comentaron acerca de la importancia de la planeación en los procesos de escritura, en una sesión grupal, con el propósito de que identificaran este momento como una estrategia que puede ayudarles a escribir la reseña crítica.

Además, solicité a los alumnos que en casa redactaran el primer borrador de la reseña crítica del espectáculo teatral y trajeran su esquema de planificación del texto, el portafolio y el cuaderno, por si tenían que consultar algún dato de sus notas o apuntes.

En la decimotercera sesión, los alumnos respondieron oralmente a la siguiente pregunta: ¿cuáles fueron las dificultades que se enfrentaron al momento de redactar tu primer borrador de la reseña crítica? Esto con el propósito de que yo detectara las dificultades que identificaron los alumnos al redactar su primer borrador.

Inmediatamente, los alumnos intercambiaron su reseña crítica con un compañero de clase, para que la leyeran, por pares. Después de haberse leído, evaluaron el trabajo de escritura con una parrilla de evaluación (*cf. Anexo 27*).

Una vez concluida la evaluación, los alumnos devolvieron sus respectivas reseñas y la plantilla de evaluación, y explicaron a su compañero cuáles habían sido sus aciertos o errores y sugirieron cambios para mejorar el trabajo.

Enseguida, los alumnos leyeron un cuadro de conectores gramaticales (*cf. Anexo 6*), con el propósito de que utilizaran en el segundo borrador de su reseña crítica. Después, en sesión grupal, hicieron una reflexión sobre el uso de los conectores gramaticales.

Al final de esta sesión, los alumnos comentaron con sus compañeros acerca de la importancia de los conectores y la corrección, como herramientas que podían ayudarlos a escribir este tipo de texto.

También mencioné que redactaran su segundo borrador de la reseña, considerando el uso de los conectores gramaticales y las observaciones realizadas.

En la decimocuarta sesión, les pregunté a los alumnos si había mejorado su reseña crítica al utilizar los conectores gramaticales y al considerar las observaciones. Después de que externaran los retos que enfrentaron al redactar su segundo borrador, los alumnos intercambiaron, con uno de sus compañeros, el segundo borrador de su reseña crítica, para que se leyeran y lo revisaran, utilizando una parrilla de evaluación (*cfr. Anexo 28*). Una vez terminada la revisión, los alumnos entregaron su evaluación a su compañero, para que identificara dónde tuvo problemas con su redacción, revisara y corrigiera, con base en las observaciones que habían hecho a su escrito, en caso de que éstas hubieran sido pertinentes.

Después, me dediqué a revisar de manera personalizada el segundo borrador de los alumnos, junto con la plantilla que evaluó su compañero, con el propósito de que mejoraran las últimas correcciones.

Al finalizar la revisión, propuse a los alumnos que comentaran, en sesión grupal, acerca de la importancia de hacer una revisión del texto, tomando en cuenta las observaciones que se hicieron. También indiqué a los alumnos que para la próxima sesión tenían que entregar la versión final de su reseña. A continuación, presento un cuadro que muestra cómo se llevó a cabo la evaluación de esta fase.

EVALUACIÓN DE LA TERCERA FASE

Tipos de evaluación	Propósito	Justificación	Instrumentos
Diagnóstica	* Detectar los conocimientos previos acerca de la redacción de la reseña crítica del espectáculo teatral.	* El diagnóstico permitió realizar una introducción a la reseña crítica del espectáculo teatral.	* Lectura de diversos textos periodísticos, para identificar la reseña crítica del espectáculo teatral.

Formativa	*Identificar la forma en que conciben los alumnos la redacción de textos argumentativos (la reseña crítica del espectáculo teatral).	*La implementación de esta actividad fue para desarrollar en el alumno la habilidad de escribir textos argumentativos (reseña crítica del espectáculo teatral).	* Ejercicios de escritura: 1. Modelos textuales. 2. Preguntas generadoras. 3. Esquema para planificar la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral. 4. Plantilla para autoevaluar la planificación. 5. Producción del primer borrador de la reseña crítica acerca de la puesta en escena que se presencié. 6. Plantilla para evaluar el proceso de textualización. 7. Reescritura grupal, con el uso de conectores gramaticales. 8. Reescritura del segundo borrador de la reseña crítica. 9. Plantilla para evaluar el léxico y la sintaxis.
Sumativa	Con fines de acreditación.	Su aplicación permitió conocer los avances o deficiencias de los nuevos aprendizajes.	* Entrega de las tres versiones de la reseña crítica del espectáculo teatral, con las correcciones.

3.3 Análisis y valoración sobre la aplicación de la propuesta

En este subcapítulo se expondrán los aciertos y errores que se detectaron durante la instrumentación de la propuesta didáctica.

Respecto a los resultados obtenidos durante el piloteo puedo decir que los aciertos que detecté fueron los siguientes:

Las actividades que se realizaron para que los alumnos identificaran los elementos que componen el fenómeno teatral, permitieron la movilización de los conocimientos previos de los alumnos, a fin de identificar qué es lo que sabían acerca del fenómeno teatral, a partir del diálogo con los alumnos y un esquema. Además, puedo decir que las estrategias instrumentadas me permitieron corroborar que los alumnos eran ajenos a la lectura de textos dramáticos, pues sólo habían asistido al teatro por indicación de algún profesor, por lo tanto, desconocían cuál es la relación entre el texto dramático, la puesta en escena y el espectador, ya que no los distinguían como elementos que conforman el fenómeno teatral. Por eso puedo afirmar que el

esquema que diseñé fue de mucha utilidad porque permitió que los alumnos visualizaran la relación que se establece.

Otro aspecto asertivo de la propuesta es la utilización de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé, ya que permiten que el alumno logre comprender el texto desde su propia experiencia y la información que le aporta el texto.

Respecto a la lectura en voz alta o lectura en atril, me parece que fue una actividad necesaria para que los alumnos interactuarán con el texto dramático y comprendieran para qué sirve la estructura externa y cómo se relacionan los elementos que la componen.

Asimismo, considero que un aspecto asertivo de la propuesta que diseñé es el uso de cuadros y esquemas, ya que permitieron que los alumnos visualizaran la complejidad de los personajes, la situación comunicativa del texto dramático y la puesta en escena, las diferencias entre el texto dramático y la puesta en escena, el uso de los conectores, entre otros.

En la fase de lectura del texto dramático, la lectura en atril fue una oportunidad para desarrollar la habilidad oral, pues permitió que los alumnos identificaran la importancia de la entonación, el volumen y la velocidad. Además, los alumnos lograron construir el sentido y el significado del texto, a partir de diferenciar la función de la estructura externa e interna del texto dramático y entender la relación que establecen. También comprendieron que el texto dramático tiene como objetivo principal el ser representado ante un público.

En la fase de lectura de la puesta en escena, los alumnos lograron identificar los elementos que la componen y su relación para crear una ambientación. Igualmente, lograron reconocer que una puesta en escena es resultado de la interpretación que da el Director de escena al texto. Además lograron comprender el sentido de la representación y pudieron establecer cuáles eran las diferencias entre el texto y la representación.

El piloteo me permitió corroborar que la mayoría de ejercicios, lecturas, modelos textuales, parrillas de autoevaluación y evaluación fueron materiales didácticos que atendieron las características de los alumnos y del programa de

TLRIID III, ya que permitieron desarrollar el proceso enseñanza – aprendizaje, pues procuré que cada estrategia conjugara: aprendizajes, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), habilidades cognitivas y lingüísticas, así como el desarrollo de la competencia literaria.

Por otra parte, considero que los errores de este piloteo fueron los siguientes:

En la fase de lectura del texto dramático, los alumnos no logran distinguir el conflicto principal del texto, ya que en las actividades propuestas para ese aprendizaje no diseñé un ejercicio que permitiera al alumno distinguir que existen otros conflictos que giran alrededor del conflicto principal. Es decir, la estrategia no proporcionó actividades contundentes que guiaran al alumno para su identificación. Tampoco se abordó la comedia y sus elementos cómicos, para que el alumno distinguiera la diferencia que existe entre los programas cómicos que consume en la televisión y los grandes comediantes del teatro.

Durante el análisis de los personajes nunca se mencionó a los alumnos que era un personaje estereotipado y que representa dentro de un contexto social, lo cual fue un error porque su conocimiento hubiera facilitado la comprensión del texto dramático.

Otro de los errores que detecté es que todas las actividades partieron de la teoría a la práctica. Es decir, primero proporcioné la información a los alumnos y no permití que ellos mismos infirieran.

La sexta sesión es reiterativa, pues el alumno identifica el contexto del autor en la situación comunicativa, por lo tanto no era necesario dedicar toda una sesión para su comprensión.

En la séptima sesión, inicié un proceso de preescritura de la reseña crítica sin haberse iniciado el proceso de escritura. Por lo tanto, los aprendizajes de la sexta y séptima sesión están desfasados.

Durante el proceso de escritura de la reseña crítica del espectáculo teatral, uno de los errores fue que no mencioné a los alumnos que tenían que determinar su enunciatario.

Por último, menciono que para evidenciar el proceso de intervención que se llevó a cabo durante este piloteo, anexo el portafolio de uno de los alumnos, el cual contiene algunas de las actividades realizadas durante la instrumentación de la propuesta. (*Cfr. Anexo 29*).

Gracias a la detección de los aciertos y errores que se revelaron durante la instrumentación de la propuesta, pude realizar las adecuaciones necesarias para mejorarla.

En el siguiente capítulo se presenta la propuesta didáctica, ya con los cambios que se realizaron.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DIDÁCTICA: ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA LA PRODUCCIÓN DE LA RESEÑA CRÍTICA DEL ESPECTÁCULO TEATRAL

El propósito de esta propuesta didáctica consiste en presentar estrategias de lectura y escritura que contribuyan con el proceso de producción de la reseña crítica del espectáculo teatral. Ello con la finalidad de que sirva de apoyo a los profesores de Educación Media Superior, que imparten las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura, en español. En particular alrededor del género teatral.

El diseño final de la propuesta didáctica se construyó a partir de la experiencia que se presentó en el capítulo anterior.

Como ya se había mencionado en esta tesis, la propuesta didáctica se diseñó para el Colegio de Ciencias y Humanidades (*CCH*). Sin embargo, no es exclusiva para esta institución, pues en otros sistemas de nivel medio superior, también se incluye la reseña crítica teatral en sus programas de estudio.

4.1 Justificación de la propuesta

El propósito fundamental de la propuesta didáctica está orientado por el análisis y la intervención en problemas didácticos recurrentes, con la intención de proporcionar al profesor estrategias de lectura y escritura que desemboquen en la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral.

La presente propuesta se sustenta en diversos documentos institucionales del Colegio de Ciencias y Humanidades como son: el modelo educativo, las concepciones y los propósitos del Plan de Estudios Actualizado, los enfoques didácticos y disciplinarios de la materia de *TLRIID* y el programa de la asignatura *TLRII III*. También se apoya en el marco pedagógico constructivista, así como en la teoría dramática, en las teorías de la dirección escénica y en la técnica del modelaje textual, para contribuir al proceso de lectura y escritura.

La intención de esta propuesta es que ofrezca al profesor estrategias de lectura y escritura que converjan en la producción escrita de una reseña crítica del espectáculo teatral, a fin de que solucione los retos a los que se enfrenta el alumno cuando escribe un texto que exige de su propia argumentación. De igual forma, se pretende que esta propuesta sea un instrumento didáctico para desarrollar las habilidades lingüísticas: leer, observar, escribir, escuchar y hablar; puesto que son indispensables en cualquier situación comunicativa, éstas no se pueden separar.

Ahora bien, como hemos visto a lo largo de esta tesis, leer el texto dramático y la puesta en escena, para después escribir una reseña crítica con elementos argumentativos propios, no es una tarea simple para el alumno, porque implica generar ideas a partir de la identificación de elementos teatrales que permitan la construcción de argumentos fundamentados para sostener la validez de un juicio crítico.

Sin embargo, el problema fundamental de producir una reseña crítica del espectáculo teatral, radica en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje por parte del profesor, porque la mayoría de los docentes no detecta que la producción escrita de la reseña crítica es un proceso que conlleva diferentes fases: 1) la lectura del texto dramático, 2) la lectura de la puesta en escena y 3) la escritura (planeación, textualización y revisión).

De este modo, puedo añadir que ese gran porcentaje de profesores, regularmente, no consideran la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos, los cuales son fundamentales para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Por lo tanto, esta propuesta pretende presentar a esos profesores estrategias de lectura y escritura, que permitan promover y fortalecer la capacidad del alumno para leer, comprender, analizar, interpretar, el fenómeno teatral, con la finalidad de que consiga construir sus conocimientos y sea competente para producir una reseña crítica del espectáculo teatral.

4.2 Propósitos de la propuesta

Propósito general:

Proponer al docente estrategias de lectura y escritura que favorezcan la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral, a partir de la lectura del texto dramático y la puesta en escena.

Propósitos específicos:

1. Presentar una estrategia de lectura que apoye al docente a identificar el sentido del texto dramático, desde la teoría dramática.
2. Presentar una estrategia de lectura de los elementos icónicos y verbales, desde la teoría teatral, la semiótica y la proxemia, que contribuya a la identificación de los elementos de la puesta en escena, a fin de comprender el sentido del texto.
3. Ofrecer una estrategia de escritura para producir una reseña crítica del espectáculo teatral.

4.3 Metodología

La metodología de esta propuesta didáctica se sustenta en un proceso que inició con el acopio y la recopilación de información, apoyada en técnicas de investigación documental, con la intención de formar un cuerpo de ideas acerca del proceso de producción de una reseña crítica del espectáculo teatral a nivel bachillerato.

También, esta tesis se respalda en mi experiencia como docente en el *CCH Oriente* y en mis conocimientos profesionales como egresada de la carrera de Literatura Dramática y Teatro.

El propósito fundamental de esta tesis se orientó con la realización de una investigación acción e intervención, como una herramienta para detectar los problemas de enseñanza y aprendizaje que se presentan al producir una reseña crítica del espectáculo teatral; porque permite ir al fondo de los problemas que se presentan en los procesos lectura y escritura. Asimismo, la

investigación acción nos aproximó a una reflexión más amplia acerca de las múltiples causas que intervienen en la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral, para implementar acciones que garanticen un aprendizaje significativo.

Respecto a la organización de la propuesta, ésta se inicia con una fundamentación, para revisar los contenidos básicos que propone esta propuesta didáctica y el programa de *TLRIID III*, en la cuarta unidad, para la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral.

En la segunda parte se expone una descripción detallada de las estrategias de lectura y escritura para la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral, dirigida al profesor.

Por último, en la tercera parte se presenta una organización gráfica de la propuesta para la implementación de la propuesta didáctica, que contiene las actividades que sugiero para la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral.

Dentro de este marco, la propuesta didáctica pretende resaltar la importancia de la lectura y escritura, como un proceso que contribuye al desarrollo de las capacidades crítica y reflexiva del alumno. También la intención es destacar en el diseño, la relación del alumno con los principios pedagógicos del Colegio.¹²

4.4 Marco teórico de la propuesta didáctica para el logro de los aprendizajes en la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral

La explicación de contenidos señalados en esta propuesta didáctica y el programa de *TLRIID III*, son un marco que nos permite enfatizar y ejemplificar las nociones básicas para el logro de los aprendizajes, para la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral.

¹² “Aprender a aprender”, “Aprender a hacer”, “Aprender a ser”, “Alumno crítico” e “Interdisciplinariedad”.

4.4.1 El teatro

El teatro está definido por ser un fenómeno completo y complejo, ya que surge de la necesidad del hombre por recrear la conducta humana, a través de un texto literario, que tiene como objetivo principal la representación ante un público.

El concepto de teatro es polisémico, porque nos puede referir a diferentes significados. Alain Girault, describe respecto al concepto de teatro lo siguiente:

Desde un punto de vista estático, un espacio para la actuación (escenario) y un espacio desde donde se puede mirar (sala), un actor (gestualidad, voz) en el escenario y unos espectadores en la sala. Desde un punto de vista dinámico, la constitución de un mundo "ficticio" en el escenario en oposición al mundo "real" de la sala y, al mismo tiempo, el establecimiento de una corriente de "comunicación" entre el actor y el espectador (*Girault citado en Pavis: 1998. s.v. Teatro*).

Como podemos observar esta cita nos aporta dos puntos de vista sobre el concepto, el primero orientado al recinto físico donde se lleva a cabo la representación y el segundo resalta el espectáculo teatral.

Barrera, una profesora destacada del CCH, define claramente al teatro desde la siguiente perspectiva: *"El teatro, que además de arte, es una expresión creativa por antonomasia, es lúdico, quiere decir que se trata de un juego, de un engaño, de un acuerdo tácito (que se sobreentiende) entre el actor o la actriz y el espectador o público"* (Barrera, 2005: 19).

Existen varias definiciones para el concepto de teatro, pero como se puede apreciar, los autores citados coinciden en que se trata de una expresión humana, para recrear a través de la ficción y el entretenimiento, la realidad social.

4.4.2 El texto dramático y la puesta en escena

El texto dramático, la puesta en escena y el público son los factores indisociables de esa compleja actividad creativa llamada fenómeno teatral. El

punto de partida del proceso teatral es el texto dramático, el cual generalmente está escrito en forma dialogada, en prosa o en verso, con el objetivo de ser representado. Ceballos, menciona que el autor de un texto dramático tiene un objetivo específico: “*Quien escribe teatro lo va hacer cautivado por la idea de que todo cuanto construya será visto y oído por los espectadores*” (Ceballos, 1998: 13).

Es decir, el texto dramático es esencialmente hecho para la representación a través de la puesta en escena. Poveda, una de las investigadoras contemporáneas del fenómeno teatral, nos menciona al respecto lo siguiente: “*La puesta en escena será siempre la recreación de un texto y el texto será tanto más rico escénicamente mientras más opciones dé para ser interpretado sin perder su esencia*” (Poveda, 1996: 57).

Por lo tanto, el alumno debe identificar la transición del texto dramático a la puesta en escena, para que pueda apreciar el fenómeno teatral y desarrollar su competencia literaria.

4.4.3 Situación comunicativa del texto dramático y la puesta en escena

La situación comunicativa del texto dramático y la puesta en escena, se torna compleja en comparación con los otros géneros literarios, porque cada uno de ellos tiene ciertas especificidades que son fundamentales para comprender el espectáculo teatral. De acuerdo a Norma Román, el fenómeno teatral es:

Una forma de comunicación entre un grupo emisor (generalmente conformado por autor, director, actores y técnicos) y un grupo receptor, que está compuesto por [el lector y] por los espectadores [...] Esta comunicación se produce a través de un variado número de códigos ya contenidos en el texto dramático, pero que [logran] un mayor desarrollo en el proceso de la representación escénica (Román, 1998: 12).

Oportuna es esta cita, para describir la complejidad de la comunicación en el fenómeno teatral, ya que en el teatro prevalece una diversidad de enunciadores como lo son el autor, el director, los el actor y también de enunciatarios como es el lector y los espectadores e incluso los propios actores que encarnan a los personajes.

Por lo tanto, cada texto (escrito y representado) posee rasgos distintivos peculiares que en cada uno de ellos, tanto en el texto como en la puesta en escena tienen ciertas características primordiales para comprender el fenómeno teatral y la situación comunicativa del texto y la puesta en escena.

4.4.4 El texto dramático

Existen diferentes teorías para analizar un texto dramático. Sin embargo, para lograr los aprendizajes que se proponen en esta propuesta didáctica, considero que la teoría teatral y la teoría de la recepción son teorías que permiten que el alumno de bachillerato pueda gozar de la lectura y tener elementos suficientes para analizar e interpretar un texto dramático y relacionarlo con su contexto.

La teoría teatral es útil en el aula, para que el alumno distinga las características externas e internas del texto, con el propósito de que las analice en pro de la interpretación. Ceballos, menciona la importancia de los elementos dramáticos, refiriendo lo siguiente: *“Un drama no es un manojo de elementos aislados: carácter, dialogo, caracterización, etc. Es una cosa viviente, en la que se han fundido todos los elementos”* (Ceballos, 1998: 136).

Es importante considerar la relación de los elementos dramáticos, y no juzgarlos de manera aislada sino como un todo, con el fin de realizar un análisis crítico. Poveda sugiere un método diacrónico, con tres puntos de referencia para analizar la estructura dramática: *“La forma (cómo aparece-estructura externa), el contenido (qué dice-estructura interna) y la función (para qué y para quién se crea -contexto)”* (Poveda, 1996: 49).

Como se aprecia en la cita, la forma y el contenido son elementos que están fuertemente asociados. Por su parte, Serrano, refiere que para realizar el análisis de un texto dramático se deben considerar los siguientes aspectos:

El trabajo comienza con una consideración profunda de los contenidos del texto. (...) En él se busca la línea del pensamiento de cada uno de los personajes, la línea de las imágenes y la línea de las acciones. Lógicamente todo ello luego de haber definido, con cierta precisión el ambiente en el que ocurre la acción, el contexto histórico e incluso algunos

detalles estilísticos propios del autor tratado (*Serrano, 1994: 43*).

Cabe aquí hacer algunas precisiones antes de aplicar esta estrategia, se deben considerar los conocimientos previos de los alumnos, en primer término.

Considero pertinente utilizar la teoría teatral y la teoría de la recepción como referencias teóricas y metodológicas que favorecerían la interpretación del texto dramático en el bachillerato, porque son herramientas que permite al alumno lograr la interpretación de textos dramáticos desde una perspectiva más amplia, sin separarse de la esencia del texto.

En otras palabras, la interpretación es, en definitiva, el resultado de poner el contenido del texto en relación con distintos factores que determinan su significado y sentido, como el contexto, la intención del autor, y la intención del lector. Sin embargo, la comprensión e interpretación contextualizada no se logra de manera súbita, ya que son habilidades del pensamiento que requieren ser guiadas, paso a paso, porque el alumno debe descontextualizar para recontextualizar, y llegar a la contextualización.

Por último, menciono que la teoría de la recepción es un enfoque que permite que el alumno colme al texto dramático de significado y sentido, a partir de confrontar su experiencia personal, colectiva, cultural y social, con la del autor del texto.

La intención de analizar el texto dramático desde las teorías de análisis que he mencionado, contribuirán, desde mi punto de vista, a una comprensión más amplia y completa.

4.4.5 Estructura externa del texto dramático

La estructura externa de un texto dramático se distingue por los siguientes elementos: diálogos, divisiones externas del texto y acotaciones.

En el texto dramático, los diálogos son los que refieren la historia en su totalidad, y corresponden a las intervenciones verbales de los personajes. A través de ellos nos enteramos de gran parte de la acción dramática. Al

respecto Román, menciona que el diálogo teatral "...nos da antecedentes de la historia..." (Román, 2003: 22).

También cabe mencionar que mediante el diálogo podemos analizar el carácter y actitud de los personajes, así como la postura ideológica del autor ante el tema. Bobes señala que:

El diálogo como forma del discurso del drama, convierte el proceso de comunicación dramática en un proceso recursivo. Se le ofrece como una forma de comunicación entre dos o más sujetos de un proceso de interlocución (entre personajes), que sirve, a la vez, como forma del proceso de comunicación entre otros sujetos (autor-espectadores) (*Bobes, 1997: 93*).

Respecto a las divisiones externas del texto dramático, podemos decir que generalmente se utilizan para marcar las secuencias de acción y las entradas o salidas de los personajes.

El acto es el conjunto de escenas que permiten al autor incorporar las tres unidades de acción: 1) presentación (para conocer a los personajes y la situación que originara el conflicto), 2) desarrollo del conflicto (se desarrolla la historia hasta llegar al momento culminante) y, 3) desenlace (se resuelve el conflicto).

La escena es una división menor dentro de cada acto, que está marcada por la entrada y salida de los personajes de la acción. Es un recurso que utiliza el autor para incorporar los personajes a la trama.

Respecto a las acotaciones, podemos decir que su finalidad es servir de guía para la escenificación de la obra. Son las indicaciones que introduce el autor, destinadas a señalar la descripción física, emociones o acciones de los personajes, detalles de la escenografía, vestuario, lugar, tiempo, marcar pausas, etc. Generalmente, están sintéticamente expresadas, entre paréntesis y en cursivas.

4.4.6 Estructura interna del texto dramático

La estructura interna nos permite analizar los elementos relevantes de la historia: el comportamiento de los personajes, la trama misma, el conflicto, el tiempo de la acción, la relación inicio-conflicto y desenlace.

Para el análisis de los personajes es muy importante identificar su carácter, el cual podrá apreciarse a través de la trama (que a su vez está determinada por la acción de los personajes). Asimismo el carácter de los personajes nos ayuda a determinar el enfrentamiento del protagonista y el antagonista.

El carácter del personaje está dado por su vida interior, la forma, la manera en que asume la situación. También por sus rasgos exteriores: edad, físico, expresión verbal, postura habitual, forma de caminar, etcétera.

Para comprender a un personaje, hay que preguntarse cómo está inserto en una situación y qué motivaciones lo mueven. Cómo resuelve los enfrentamientos, ya sea como protagonista o como antagonista, y cómo supera los obstáculos que se le van presentando.

Se encuentran en una obra dramática, personajes principales y personajes secundarios.

- Principales son aquéllos sobre quienes recae el peso de la acción. Pueden ser:
 - Protagonista: personaje principal de la historia.
 - Antagonista: personaje que actúa de forma contraria al protagonista, con rivalidad, oponiéndose a sus decisiones o acciones.
- También existen personajes secundarios e incidentales, que auxilian a que se desarrolle la trama.

Respecto al conflicto, podemos decir que se refiere a las fuerzas contrapuestas que hacen avanzar el desarrollo argumental del texto. Es lo que acontece entre los personajes (protagonista y antagonista), el suceso por el

cual se establece una lucha, un contraste, que transforma el objetivo de uno de ellos y determina un desenlace de la situación creada.

Asimismo, se puede plantear un conflicto entre varias inclinaciones del personaje, en este sentido, el conflicto puede ser: consigo mismo, con la sociedad o con el universo. Al respecto, Wagner nos explica los tipos de conflictos que se pueden presentar en un texto dramático:

El conflicto entre voluntades opuestas ha sido considerado como la parte esencial de todo drama: conflicto entre una persona y el destino (*Edipo rey*); conflicto interno, lucha de dos voluntades en un mismo individuo (*Fausto*); conflicto de orden social entre una personalidad y una clase (*Fuenteovejuna*); conflicto entre dos clases sociales (*Los tejedores de Hauptmann*); el conflicto entre la casta militar y la clase civil, entre la justicia popular y los fueros militares (*El alcalde de Zalamea*); conflicto entre un individuo y las circunstancias (*Romeo y Julieta*); conflicto entre dos personalidades (*Otelo y Yago*), etc (Wagner, 1992: 217-8).

Para que el alumno pueda identificar el conflicto (interno como externo y su interrelación), es importante que el profesor lo induzca a responder las siguientes preguntas y así lograr la identificación del conflicto: ¿qué sucede?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo? y su relación en la trama.

En cuanto a la acción, debemos considerar que ésta confiere y determina el carácter de los personajes, avanza el argumento y mantiene el interés del espectador.

En el texto dramático, los personajes, movidos por el tema, por el argumento, experimentan emociones que se traducen a través de reacciones, las que crean un conflicto. Todo esto genera la acción, la que a su vez, determina el carácter de los personajes.

Con la intención de auxiliar al alumno en esta compleja tarea, se le recomienda que, después de que conozca e identifique la estructura dramática (externa e interna), ponga en práctica el método diacrónico que propone Poveda, anteriormente citada, solicitándole que el análisis sea complementado con los siguientes elementos:

- Biografía del autor.
- Características de la época en qué se escribió el texto.

- Tema (idea fundamental, mensaje de la obra).
- La universalidad del texto (vigencia del tema)

(Poveda, 1996: 51).

Además, la autora refiere que: *“El texto dramático presupone un contexto, una situación ambiental, una determinada concepción de la vida causa, y a la vez efecto, del momento en el que surge histórica y personalmente de las manos del autor”* (Poveda, 1996: 52).

Finalmente, menciono que, para alcanzar una mayor comprensión sobre las características del texto dramático, es necesario abordar el género de la obra con la cual se trabaje.

4.4.7 La puesta en escena

La puesta en escena se refiere a los elementos que componen la representación teatral en el escenario: escenografía, iluminación, vestuario, caracterización (peinado y maquillaje), y *attrezzo*. Además de los movimientos y las palabras que efectúan los actores dentro del escenario, es decir, en qué lugar del escenario se coloca y lo que dicen. A. Veinstein, refiere al respecto lo siguiente: *“El término de puesta en escena designa la actividad que consiste en la organización, dentro de un espacio y un tiempo de juego determinados, de los distintos elementos de interpretación escénica de una obra dramática”* (A. Veinstein, citado en Pavis: 1998. s.v. Teatro).

El director de la puesta en escena es quien determina la conjugación de esos elementos para lograr una composición audiovisual y crear una ambientación adecuada de la representación. Para comprender la extensa variedad de requerimientos técnicos, materiales y objetos que intervienen en la ambientación expondré, a continuación, la siguiente clasificación que se utiliza en el lenguaje escénico del teatro occidental:

La escenografía es el mobiliario que viste un escenario, su función es decorar y lograr una ambientación del lugar a partir de telones u otros materiales que simulen paredes, ventanas, puertas, escaleras, etc. También, son los muebles (sillones, camas, comedores, escritorio, etc.), objetos

(cuadros, relojes de pared, cortinas, etc.). En la escenografía cada mueble u objeto debe ser teatralizado y cargado de intención, con una línea estética determinada, acorde con lo que propone el texto o con la propuesta del director.

La iluminación es un elemento técnico que da el toque final a la ambientación del escenario, de acuerdo con las características del personaje que están representando o con las características de la situación. Es un elemento escénico que utiliza la teoría del color, para lograr efectos como el día, la noche, el atardecer, etc. También se utiliza para enfatizar las emociones de los personajes. Asimismo, con la iluminación se puede marcar una época determinada y auxilia al logro de una buena ambientación.

El *attrezzo*: son todos los objetos o accesorios con que interactúan los actores en el escenario, es decir, con los que juegan, los que manipulan o utilizan. Su función es esencial en la representación y vienen indicados en las acotaciones del texto dramático y, en ocasiones, se deducen a través de las acciones de los actores.

El vestuario es la ropa que utilizan los actores, conforme a las características del personaje que están representando. Es un elemento escénico que marca una época determinada y contribuye al logro de una buena ambientación.

La caracterización se realiza a partir del peinado y maquillaje, los cuales son elementos complementarios que, junto con el vestuario, permiten la caracterización de los actores. Son elementos que dependerán de la época propuesta por el autor y de la propuesta del Director.

La puesta en escena debe entenderse como un nuevo texto, conformado por elementos visuales y auditivos que producirán ambientes e imágenes, las cuales deben ser leídas e interpretadas desde la semiótica y la proxemia.

4.5 Descripción de la propuesta didáctica

El objetivo principal de las estrategias de lectura y escritura que contiene esta propuesta didáctica consiste en que el alumno produzca una reseña crítica del espectáculo teatral, que incluya su apreciación personal del texto dramático y la puesta en escena como lector y espectador, para que pueda experimentar el fenómeno teatral y emita un juicio crítico.

Antes de iniciar la aplicación de esta propuesta didáctica, es importante comunicarles a los alumnos que leerán un texto dramático y que asistirán como espectadores a la representación del texto leído, para que produzcan una reseña crítica del espectáculo teatral.

La propuesta didáctica está diseñada para aplicarse de acuerdo al Programa de la asignatura de *TLRIID III* del *CCH*, en 14 sesiones, de dos horas. Sin embargo, deben contemplarse las actividades extraclase como ejercicios de lectura y escritura, para realizar en casa y la asistencia al teatro, con un tiempo estimado de 20 horas.

La propuesta didáctica consta de tres fases: 1) Lectura y análisis del texto dramático, 2) Lectura y análisis de la puesta en escena, y 3) Producción de una reseña crítica del espectáculo teatral.

El trabajo en el aula será tipo taller, con actividades individuales, en equipo y grupal, que impulsen el trabajo colaborativo. La intención es que los alumnos aprendan a considerar el trabajo tipo taller como un proceso activo para el análisis y la discusión de ideas, que permitan elaborar significados e internalizarlos, a partir de la sociabilización con otros compañeros, para compartir percepciones, intercambiar información y solucionar problemas de manera colectiva; sobre todo, si partimos de que la intención de esta propuesta didáctica es lograr la formación de alumnos críticos, capaces de leer, comprender e interpretar el fenómeno teatral, para producir una reseña crítica.

4.5.1 Estrategia de lectura para la comprensión e interpretación del texto dramático

Esta estrategia de lectura pretende que el alumno logre comprender e interpretar el texto dramático, a fin de que logre identificar el sentido del texto, para que adquiera habilidades que le permitan identificar elementos para construir argumentos fundamentados, al momento de producir su reseña crítica teatral.

La estrategia consta de tres momentos: 1) introducción al fenómeno teatral, 2) proceso de lectura y 3) análisis del texto dramático.

1. Este momento, introducción al fenómeno teatral, es un breve preámbulo, para que los alumnos identifiquen la función del texto dramático, la puesta en escena y el espectador, como elementos primordiales del fenómeno teatral.
2. En este momento se apuntala en las teorías cognitivas de comprensión lectora, con el propósito de que el alumno conozca y comprenda los procedimientos para desarrollar la competencia lectora: Predicciones e inferencias, antes y después de la lectura. También se utiliza la técnica de la lectura exploratoria, con la finalidad de que el alumno identifique la estructura externa del texto dramático.
3. Este momento se sostiene en la teoría dramática, con la intención de que el alumno comprenda la estructura externa interna del texto dramático, así como las relaciones que se establecen entre sus elementos, con la intención de que posea referentes que favorezcan su interpretación y análisis del texto literario.

A continuación presento una descripción más detallada de los tres momentos referidos.

En el primer momento, introducción al fenómeno teatral, es pertinente abrir un preámbulo, para introducir a los alumnos en el fenómeno teatral. Esto es con el propósito de comprendan qué es el teatro.

Evidentemente este preámbulo debe abrirse a partir del diálogo con los alumnos, a fin de identificar sus conocimientos previos acerca del fenómeno

teatral. Además, es un momento que sirve para motivarlos sobre el tema, ya que el teatro es una expresión creativa y lúdica, que permite a los alumnos explorar sus habilidades lingüísticas. Lo importante es que los alumnos establezcan que el texto dramático, la puesta en escena y el público son los factores indisolubles del fenómeno teatral.

En el segundo momento, proceso de lectura, se pretende que los alumnos comprendan e interpreten el texto dramático. Por ello, primero se iniciará con una lectura exploratoria, a fin de que observen el título y la forma como está escrito. Esto con el objetivo de que los alumnos identifiquen la estructura externa del texto dramático (diálogos, las divisiones de acto, escena y cuadro, así como las acotaciones) y tengan referentes que les ayude en su lectura.

En seguida, los alumnos especularán acerca de que tratará el texto dramático que van a leer, anotando en el pizarrón sus propias predicciones, para que al finalizar la lectura, puedan cotejar sus vaticinios.

Después, los alumnos se organizarán para realizar una lectura en voz alta del texto dramático. Por ello, es recomendable que la obra de teatro se lea con un volumen adecuado, ya que se requiere que los lectores se escuchen a sí mismos, aprendan a escuchar al otro y puedan escuchar todo lo que el dramaturgo dice, a través de sus personajes.

La lectura en voz alta les permite escuchar en grupo, para poder estructurar el sentido de un texto, generado en colectividad. Por eso, se sugiere mencionar a los alumnos que la lectura en voz alta de un texto dramático es un proceso divertido y emocionante, que requiere de las siguientes condiciones:

- ❖ Primero, aceptar que la lectura de un texto dramático implica involucrarse en un juego y que, por lo tanto, se aplicarán reglas para jugarlo.
- ❖ Enseguida, dejar que los alumnos escojan de manera libre el personaje que desean interpretar.
- ❖ Elegir a un alumno para que lea las acotaciones de lugar, espacio y movimiento.
- ❖ Señalar que las acotaciones que nos indican las emociones o actitudes de los personajes no se leerán.
- ❖ Buscar la entonación, la velocidad y el volumen justo para enriquecer el texto con la expresión y la voz. Teniendo en cuenta las características generales del personaje.
- ❖ Antes que se inicie con la lectura en voz alta, los lectores tendrán un tiempo breve para que exploren los diálogos que les corresponden.

Al término de la lectura los alumnos comentarán sus impresiones acerca del texto, de hecho, se puede propiciar el diálogo a partir de las siguientes preguntas generadoras: ¿qué te pareció el texto dramático?, ¿de qué trata el texto?, ¿tus predicciones acerca de lo que trataba el texto, coincidieron con lo que se plantea?

Asimismo, se les puede preguntar: ¿de acuerdo con las acotaciones, dónde se desarrolla la trama?, ¿de acuerdo con el diálogo, qué están haciendo los personajes?, ¿qué estado de ánimo tienen los personajes?, ¿qué información te proporcionó el diálogo? y ¿qué información te aportaron las acotaciones?

Para finalizar este segundo momento, los alumnos en sesión plenaria, realizarán una revisión de las respuestas a las preguntas anteriores, a fin de lograr una mayor comprensión acerca de la importancia de las acotaciones, enfatizando que no sólo ubican al espectador, en un lugar, tiempo y espacio, sino que también describen las acciones de los personajes.

En el tercer momento, análisis del texto dramático, se pretende que los alumnos conozcan la estructura interna del texto dramático y sus elementos más relevantes: el comportamiento de los personajes, la trama o historia, el

conflicto, la acción, la relación inicio-desarrollo, conflicto y desenlace. Esto con el propósito de que los alumnos tengan un referente que les auxilie en la interpretación y el análisis del texto, con base a la teoría dramática.

El análisis de la estructura interna del texto dramático inicia con la identificación de los personajes que intervienen en la historia. Para ello, los alumnos realizarán una descripción pormenorizada de cada personaje, destacando los rasgos físicos (edad, corpulencia, altura, defectos, etc.) y psicológicos (cómo piensan y actúan). Esto con la intención de que distingan la complejidad de los personajes y sus jerarquías dentro de la historia (protagonista, antagonista, principales, secundarios e incidentales), para que consideren su importancia dentro de la trama y el conflicto. Además, se pretende que los alumnos distingan que las acciones de los personajes y del enfrentamiento entre el protagonista y el antagonista, determina el conflicto.

Sin duda, una de las partes de la estructura interna del texto dramático que constituye un reto para los alumnos es el conflicto, porque decodificarlo depende de las experiencias de vida. Además, existen muchos tipos de conflicto (consigo mismo, con el otro, con la sociedad, con la naturaleza, con el universo), que pueden estar presentes en un mismo texto, pero lo complejo es identificar cuál es el conflicto principal que motiva las acciones de los personajes, porque muchas veces, no está expresado en forma explícita. Por ejemplo, en *Edipo rey*, un conflicto con el universo es el determinismo contra el libre albedrío. Sin embargo, también existe un conflicto personal que es el desconocimiento de sí mismo.

Decodificar un conflicto en un texto dramático, no significa sólo distinguir lo que sucede entre el protagonista y el antagonista sino implica ir más allá de lo que plantea la historia, para vincularlo con la realidad social. Por ello, es recomendable apoyarse en las experiencias de los alumnos, para que hagan uso de sus conocimientos previos e identifiquen el conflicto plasmado en el texto dramático. Una técnica factible para identificar el conflicto principal es mostrar imágenes relacionadas con la problemática se plantea el texto, con el propósito de que los alumnos las observen y relacionen la ficción del texto con la realidad, para que tengan una mayor comprensión de los problemas humanos o sociales.

Además, los alumnos pueden identificar el conflicto que se plantea en el texto dramático, a partir de las siguientes preguntas: ¿qué es lo que acontece entre los protagonistas y antagonistas?, ¿por qué establecen una lucha de fuerzas entre ellos?, ¿cuáles son las diferencias entre los personajes?, ¿qué circunstancias causan el conflicto?, ¿qué es lo que causa un conflicto interno?, ¿qué es lo que causa el conflicto social?, ¿cómo actúan los personajes ante el conflicto?, ¿por qué actúan de esa manera? y ¿cuál es el conflicto principal?

Respecto a la acción dramática, es necesario que los alumnos comprendan que está determinada por los personajes, por la pugna que existe entre el protagonista y el antagonista y que la manera como resuelvan dicho enfrentamiento, a su vez, va a determinar si hay un final feliz o trágico del conflicto. Para que los alumnos puedan comprender la acción dramática, es necesario que discutan y analicen cómo están insertos los personajes en la situación y qué motivaciones los mueven, cómo resuelven el conflicto (ya sea como protagonistas o como antagonistas), y cómo superan los obstáculos que se les van presentando, sobre qué tipo de final tiene el texto, y el porqué de determinado final.

Para concluir esta estrategia de lectura del texto dramático, es importante que los alumnos conozcan el contexto de producción del texto que leyeron, con la finalidad de que adquieran conocimientos sobre los antecedentes del autor y las condiciones sociales bajo las que se escribió el texto, con el propósito de que puedan identificar cuál es la relevancia del tema en su época y su importancia dentro del contexto actual. De esta manera, los alumnos podrán vincular la forma (cómo se presenta el texto -estructura externa), el contenido (qué dice-estructura interna) y la función (para qué y para quién se crea -contexto), como referentes esenciales para colmar de significado y sentido al texto dramático.

Por último, añado que para desarrollar esta propuesta es pertinente recurrir a textos dramáticos contemporáneos o clásicos, que sean cercanos a la realidad de los jóvenes o que aborden problemas actuales.

Durante esta fase es importante que los alumnos tomen notas, participen en las actividades propuestas, discutan, debatan y aporten ideas, para que

construyan sus conocimientos y los utilicen al momento de producir su reseña crítica del espectáculo teatral.

4.5.2 Estrategia de lectura para la comprensión e interpretación de la puesta en escena

Esta estrategia de lectura pretende que el alumno comprenda e interprete la puesta en escena, para que perciba cuál es el sentido de la representación y logre emitir un juicio crítico y construir argumentos fundamentados, al momento de producir su reseña crítica teatral.

En este proceso de lectura, también es conveniente detectar cuáles son los conocimientos previos de los alumnos, respecto a lo que entienden por una puesta en escena. Para ello, se recomienda que los alumnos vean un video de alguna representación teatral, para abrir el diálogo con los alumnos, a fin de que comprendan qué es una puesta en escena.

Los alumnos conocerán e identificarán cuáles son los elementos visuales y auditivos que componen la representación teatral en el escenario: la dirección escénica, la actuación, la escenografía, la iluminación, la musicalización, el vestuario, la caracterización (peinado y maquillaje) y el *attrezzo*. Así como la relación que se establece entre estos elementos. Para lograr este aprendizaje, se mostrarán fotografías de diversas puestas en escena, con el propósito de que los alumnos las observen detalladamente y deduzcan qué elementos se utilizaron para su representación. Esta actividad pretende ejercitar a los alumnos, para su asistencia al teatro, ya que deberán observar los elementos de la puesta en escena, establecer cuáles son las relaciones significativas entre ellos y juzgar la propuesta del Director de Escena, pues es quien determina la conjugación de esos elementos para lograr una composición audiovisual y crear una ambientación adecuada de la representación. Lo importante es que los alumnos logren reconocer las especificidades de una puesta en escena para comprender e interpretar el espectáculo teatral, además de apreciar y recrearse en sus dimensiones estéticas.

También es importante que los alumnos infieran cuál es la estructura de la situación comunicativa de la puesta en escena y perciban que todos aquellos creadores (director de escena, actores, escenógrafo, músico, vestuarista, maquillista y técnicos de iluminación y de tramoya) son enunciadores, pues cada uno aporta su interpretación de lo que sugiere el autor del texto dramático y el director de escena.

Antes de que los alumnos acudan al teatro, es trascendental que se les explique cuál es el comportamiento adecuado que deben tener en un recinto teatral, con el fin de que no vayan a interrumpir la función de teatro.

Posteriormente, los alumnos asistirán a la representación escénica del texto dramático que leyeron, para evaluar la puesta en escena, a partir de la observación crítica de los elementos visuales y auditivos que la componen.

El análisis de la puesta en escena debe hacerse en sesión grupal, para que los alumnos compartan sus impresiones y logren establecer cuáles son las diferencias que existen entre lo que plantea el texto dramático y la escenificación.

Por último, menciono que, durante esta fase, también es importante que los alumnos tomen notas de los aspectos que consideren trascendentales, para incluirlos en su reseña crítica del espectáculo teatral.

4.5.3 Estrategia de escritura para la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral: un proceso de composición

En esta fase se pretende que los alumnos recurran a los aprendizajes adquiridos durante el proceso de lectura del texto dramático y la puesta en escena, con el propósito de que puedan utilizarlos en el proceso de escritura.

Antes de iniciar con el proceso de escritura de una reseña crítica del espectáculo teatral es importante detectar los conocimientos previos del alumno, por ello, es recomendable presentarle distintos textos periodísticos (noticia, artículo de opinión y reseña teatral), con la intención de que él infiera cuál es el texto que va a producir. Posteriormente, se le mostrará al alumno un

modelo textual de la reseña crítica teatral para que identifique los elementos discursivos que la componen.

Potencialmente, se pretende que los alumnos produzcan una reseña crítica del espectáculo teatral y conciban la producción como un proceso de composición.

La intención es que los alumnos planeen su texto, con la finalidad de que lo visualicen antes de escribirlo. Después se les solicita la textualización, misma que será leída y corregida, cuantas veces sea necesario, para que perciban que escribir un texto es un proceso recursivo que demanda un análisis y diálogo constante, así como elementos imprescindibles para seleccionar, organizar y plasmar sus ideas.

Ciertamente, se trata de un proceso de composición que requiere la reflexión y el cuestionamiento continuo sobre lo que se escribe, para que los alumnos tomen decisiones razonadas que contribuyan con la producción del texto. Es decir, la intención de este proceso es que los alumnos conciban la producción de la reseña crítica teatral como una actividad procesual, que consta de tres momentos: **planeación, textualización y corrección.**

En este sentido, en el momento de planeación se pretende que los alumnos tengan una perspectiva de cómo realizar el texto y cómo se podría estructurar, a partir de la elaboración de un esquema. Así, la planeación de una reseña debe ser un trabajo estratégico orientado hacia la toma de conciencia, en la que los alumnos distingan el tipo de texto van a producir y consideren cómo lo van a realizar.

La **planeación** es un momento imprescindible, que consiste en realizar una serie de actividades, que se deben llevar a cabo antes de escribir la reseña crítica: 1) saber qué tipo de texto se va a escribir, a partir de un modelo textual 2) tener claridad de lo que se va a hablar y el juicio que se va a emitir acerca de la puesta en escena, 3) precisar quiénes serán los enunciatarios, 4) pensar en cómo se va a redactar (argumentación demostrativa), 5) organizar las ideas para construir las tesis, los argumentos y contraargumentos y la conclusión (a partir de la información adquirida en el análisis del texto dramático y la puesta

en escena). Por ello, los alumnos elaborarán un esquema que les ayude a visualizar la estructuración de las ideas que contendrá su texto.

Cabe señalar que la planeación estratégica ofrece a los alumnos la familiarización con los lineamientos discursivos de la argumentación que deben considerarse en la reseña crítica teatral, así como la oportunidad de crear, desarrollar y fortalecer sus capacidades cognitivas. Evidentemente, el uso constante de la planeación en el bachillerato, permite que los alumnos tengan claridad sobre los tipos discursivos, los géneros textuales y sus diferencias.

Para que la planeación estratégica sea un recurso eficaz en la producción de la reseña crítica, se requiere de un proceso de evaluación y autoevaluación, con una perspectiva diagnóstica, sobre los aspectos que los alumnos están considerando para la producción de su texto e identifiquen cuáles son los elementos faltantes y reestructuren su esquema. En el proceso de evaluación y autoevaluación se reflexiona y discute para propiciar el aprendizaje significativo.

El momento de planeación es sumamente importante para que los alumnos organicen su propio pensamiento, ya que les permite relacionar sus conocimientos con sus ideas, para fundamentar su postura ante lo reseñado, jerarquización que los auxiliará a darle coherencia a lo que se escribirán en la reseña crítica teatral. Por ello, en este proceso de planeación, los alumnos en su función de reseñadores deberán considerar que su intención primordial es demostrar y convencer a sus lectores.

En el momento de la **textualización**, de acuerdo con el esquema previo, se pretende que los alumnos plasmen sus ideas, esbozadas en la planificación, en un texto escrito. Es decir, se trata de que produzcan un discurso argumentativo, donde concreten y desarrollen sus ideas, prestando atención a los aspectos formales de la escritura: el léxico, la sintaxis y la semántica. Además de que el texto responda a las características discursivas de la reseña crítica teatral. Para ello, es recomendable presentarles diversos modelos de reseña crítica del espectáculo teatral, ya que el modelado textual es un elemento importante en el proceso de escritura.

La textualización consiste en plasmar lo planeado al momento de escribir, considerando que la extensión de la reseña será de una cuartilla y media o dos a lo sumo. El texto debe ser redactado con un estilo muy personal, sin olvidar que deben incluir sus tesis, argumentos y contraargumentos, así como sus conclusiones. En el momento de la redacción es muy importante que los alumnos realicen diversos borradores dirigidos a sus compañeros y profesor, con el propósito de que observen su avance en la escritura.

Asimismo es importante que los alumnos aprendan acerca del uso de conectores para la argumentación, con el propósito de que los conozcan y los utilicen como una herramienta para elaborar su reseña crítica. Por ejemplo, los alumnos leen su primer borrador e identifican dónde pueden incluir los conectores que consideren pertinentes para hacer más contundente su argumentación. Así ellos pueden rescribir su texto haciendo uso de los conectores y los recursos argumentativos (respaldo de autoridad, ejemplos, preguntas retóricas, entre otros), para fundamentar sus argumentos y producir un efecto de sentido de convencimiento.

Es necesario que los alumnos conciban el proceso de escritura como un proceso recursivo que consiste en leer y modificar lo escrito hasta lograr un texto coherente.

Respecto a la fase de **corrección**, la intención es que se lea y revise el texto, cuantas veces sea necesario, para tratar de mejorarlo hasta que tenga su forma definitiva. Por lo tanto, implica la evaluación constante del texto escrito, para la detección y corrección de errores u omisiones, además, para precisar y comprobar la coherencia y la adecuación de las ideas, así como para distinguir el grado de cumplimiento del propósito comunicativo del texto. Es decir, esta es una fase que ayuda al reseñador a identificar problemas, redundancias, errores, omisiones y enunciaciones imprecisas, para que lo reedite y logre su versión final.

En suma, podemos decir que la producción de una reseña crítica es un proceso de escritura que contribuye al desarrollo de un pensamiento estratégico, analítico y crítico de los alumnos.

4.5.4 Organización gráfica de la propuesta dirigida al profesor

La intención de este apartado es presentar al profesor una organización gráfica de la propuesta anteriormente descrita, para que la visualice y pueda implementarla con mayor facilidad.

El formato de esta organización gráfica está diseñado de acuerdo a los programas de estudio del *CCH*, con la diferencia de que se incluyen dos columnas más, para que el profesor pueda observar los aprendizajes a promover, las estrategias que se proponen para el logro de los aprendizajes, la temática, los recursos y los subproductos que se producirán al momento de implementarla. Asimismo, la organización gráfica contiene al final de cada sesión una propuesta de evaluación, también para cada fase de la propuesta didáctica.

En lo que se refiere al texto dramático y la puesta en escena, en este formato no se incluyen títulos específicos, porque su elección dependerá de la oferta en cartelera. Lo importante es que el profesor busque la oferta que hay en cartelera y trate de conseguir el texto dramático impreso.

Respecto a las lecturas de teoría teatral que se mencionan en la propuesta, estas son de mi autoría, fueron escritas a partir de mi experiencia profesional como egresada de la carrera de Literatura Dramática y Teatro.

Por último, aclaro que el número de sesiones y el total de horas que se señalan en la propuesta didáctica, corresponden a las marcadas por el programa de estudio de la asignatura de *TLRIID III*.

	<p>d) Los alumnos completarán un esquema para identificar los elementos distintivos del fenómeno teatral: texto dramático, puesta en escena y público.</p> <p>CIERRE</p> <p>e) En sesión plenaria, los alumnos escribirán su propia definición de teatro y su opinión acerca de cuál es el sentido del teatro y lo transcribirán en su cuaderno.</p>		<p>Esquema del espectáculo teatral. Cfr. Anexo7</p> <p>Cuaderno de apuntes.</p>	<p>Esquema de los elementos distintivos del fenómeno teatral.</p> <p>Un escrito de la definición de teatro y su sentido.</p>
--	---	--	---	--

Actividad extraclase: Los alumnos buscarán la definición de teatro, para contrastarla con la construida en el aula y la notará en su cuaderno. Además, para la próxima sesión los alumnos traerán consigo el texto dramático impreso.

Evaluación de la sesión:

Diagnóstica: Participación activa.

Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.

Sumativa: ninguna.

APRENDIZAJES	ACTIVIDADES	TEMÁTICA	RECURSOS	SUBPRODUCTOS
<p>El alumno (a): Establece la especificidad del texto dramático y define la función de sus elementos externos y sus relaciones.</p>	<p>INICIO</p> <p>a) Los alumnos responderán oralmente la siguiente pregunta: ¿cuál es la diferencia entre la definición de teatro que se escribió en el aula y la que buscaron?</p> <p>b) Los alumnos responderán por escrito las siguientes preguntas: ¿para ti, qué es un texto dramático?, ¿sabes qué características tiene? y ¿cuál es el texto dramático que más te ha gustado?</p> <p>c) A partir de la participación voluntaria, los alumnos compartirán sus respuestas con el grupo.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>d) Los alumnos realizarán una lectura exploratoria del texto dramático, con el propósito de que observen e identifiquen la estructura externa: diálogo, división (acto, escena y cuadro) y acotaciones.</p> <p>e) Los alumnos leerán acerca de la estructura externa del texto dramático.</p>	<p>Recapitulación de la sesión anterior.</p> <p>El texto dramático: estructura externa (diálogos, divisiones y acotaciones).</p> <p>Lectura exploratoria</p>	<p>Definiciones de teatro</p> <p>Cuaderno de apuntes.</p> <p>Texto dramático.</p> <p>Lectura: “El texto dramático”, cfr. Anexo 14.</p>	<p>Participación oral.</p> <p>Respuestas escritas.</p> <p>Participación oral.</p>

	<p>f) Los alumnos revisarán en sesión grupal, cuáles fueron los elementos externos que identificaron en el texto dramático y escribirán un resumen.</p> <p>g) Los alumnos escribirán en su cuaderno una hipótesis sobre lo que trata el texto y la anotarán en el pizarrón, para que al finalizar la lectura del texto puedan cotejar sus predicciones.</p> <p>h) Los alumnos se organizarán en equipos para que realizar una lectura en voz alta del texto dramático.</p> <p>i) Los alumnos realizarán la lectura del texto dramático en voz alta (lectura de atril).</p> <p>j) Al término de la lectura los alumnos comentarán con sus compañeros impresiones acerca del texto y cotejarán sus predicciones.</p> <p>CIERRE</p> <p>k) Los alumnos identificarán, a partir del diálogo y las acotaciones, el lugar y la época en la que se</p>	<p>Hipótesis de lectura.</p> <p>Lectura en atril.</p> <p>Cotejo de la hipótesis de lectura.</p> <p>Diálogo y acotaciones: lugar y época.</p>	<p>Cuaderno de apuntes.</p> <p>Texto dramático y guía para realizar una lectura en atril. Cfr. p.102.</p> <p>Texto dramático y cuaderno de apuntes.</p>	<p>Resumen de los elementos externos del texto dramático.</p> <p>Un escrito de la hipótesis de lectura.</p> <p>Participación oral.</p> <p>Participación oral.</p> <p>Escrito para establecer el lugar y la época en la que se desarrolla la historia del</p>
--	---	--	---	--

	<p>desarrolla la historia del texto dramático, y lo anotarán en su cuaderno.</p> <p>l) En sesión plenaria, los alumnos explicarán cuáles fueron los diálogos o las acotaciones, que les permitieron inferir el lugar y la época.</p> <p>m) El profesor indicará a los alumnos que guarden en su portafolio el escrito en el que definieron el lugar y época de la historia que se plantea en el texto dramático.</p>			<p>texto dramático.</p>
--	--	--	--	-------------------------

Actividad extraclase: Los alumnos leerán nuevamente en casa el texto dramático y se les recordará que deben traerlo para la próxima sesión.

Evaluación de la sesión:

Diagnóstica: Participación activa y respuestas escritas

Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.

Sumativa: ninguna.

Sesión: 3 de 14

Tiempo: 2 horas

APRENDIZAJES	ACTIVIDADES	TEMÁTICA	RECURSOS	SUBPRODUCTOS
<p>El alumno (a): Define la función de los elementos internos del texto dramático y sus relaciones.</p>	<p>INICIO a) Los alumnos escribirán en su cuaderno una sinopsis de la historia.</p> <p>DESARROLLO b) Los alumnos formarán equipos, para revisar el texto dramático, a fin de que identifiquen y describan los rasgos físicos (edad, corpulencia, altura, defectos, etc.) y psicológicos (cómo piensan y actúan) de los personajes. Para realizar la actividad, cada equipo escogerá un personaje diferente.</p> <p>c) Los alumnos expondrán ante el grupo la descripción del personaje que analizaron y completarán un cuadro descriptivo de los personajes.</p> <p>CIERRE d) En sesión grupal, los alumnos inferirán cuál es la jerarquía de los personajes (protagonista, antagonista, principales, secundarios e incidentales), de acuerdo a su importancia dentro de la historia y completarán un esquema de</p>	<p>El texto dramático: estructura interna (historia, personajes, trama, conflicto y acción).</p> <p>Personajes</p> <p>Jerarquización de los personajes</p>	<p>Cuaderno de apuntes</p> <p>Texto dramático</p> <p>Cuadro descriptivo de los personajes. Cfr. Anexo 2.</p> <p>Esquema de jerarquización de los personajes. Cfr. Anexo 8.</p>	<p>Sinopsis de la historia.</p> <p>Descripción física y psicológica de los personajes.</p> <p>Cuadro descriptivo de los personajes.</p> <p>Esquema de jerarquización de los personajes.</p>

	<p>jerarquización, para que la distingan visualmente.</p> <p>e) Los alumnos leerán acerca de la jerarquía de los personajes: protagonista, antagonista, principales, secundarios e incidentales.</p> <p>f) Los alumnos revisarán y corregirán su esquema, a partir de la lectura que realizaron sobre la jerarquización.</p> <p>g) En sesión plenaria, los alumnos comentarán con tus compañeros por qué es importante analizar a los personajes.</p> <p>h) El profesor indicará a los alumnos que guarden en su portafolio la sinopsis de la historia, el cuadro descriptivo de los personajes y el esquema de jerarquización.</p>		<p>Lectura: “La estructura interna del texto dramático: personajes”, cfr. Anexo 15.</p>	
<p>Actividad extraclase: Los alumnos integrarán los apuntes realizados en clase, en el portafolio que elaboraron.</p>				
<p>Evaluación de la sesión: Diagnóstica: Participación activa y sinopsis de la historia. Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión. Sumativa: ninguna.</p>				

APRENDIZAJES	ACTIVIDADES	TEMÁTICA	RECURSOS	SUBPRODUCTOS
<p>El alumno (a): Distingue el conflicto como un elemento interno importante que origina la obra dramática y determina la acción de los personajes.</p>	<p>INICIO</p> <p>a) Los alumnos observarán varias fotografías en las que se aprecien diversos conflictos.</p> <p>b) En sesión grupal, los alumnos describirán oralmente los conflictos que perciben en las fotografías.</p> <p>c) Los alumnos definirán por escrito qué es un conflicto.</p> <p>d) Los alumnos expondrán ante el grupo su definición de conflicto y escucharán atentamente la participación de sus compañeros.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>e) Los alumnos formarán equipos, para identificar el conflicto que se plantea en el texto dramático y elaborarán un esquema, a partir de las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el conflicto principal? 2. ¿Quién o qué lo origina? 3. ¿Qué situaciones provoca? 4. ¿A quién o a quiénes afecta? 5. ¿Cuál es el punto culminante del conflicto principal? 6. ¿Cómo se resuelve? 	<p>Conflicto.</p>	<p>Fotografías. Cfr. Anexo 11.</p> <p>Cuaderno de apuntes.</p> <p>Acetatos y marcadores.</p>	<p>Oral.</p> <p>Definición de conflicto construida por los alumnos.</p> <p>Esquema del conflicto dramático.</p>

	<p>7. ¿Qué otros conflictos se plantean en el texto?</p> <p>f) Los alumnos expondrán su esquema ante el grupo.</p> <p>g) Los alumnos leerán acerca del conflicto dramático.</p> <p>h) Los alumnos escribirán en su cuaderno un texto que sintetice lo que se planteó en el esquema que elaboraron, explicando cómo el conflicto determina la historia.</p> <p>i) Los alumnos leerán ante el grupo su escrito y escucharán atentamente la participación de sus compañeros.</p> <p>j) Los alumnos, organizados en equipo, imaginarán un final opuesto al que se plantea en el texto dramático y describirán cuáles serían las acciones de los personajes, con el propósito de que comprenda cómo el conflicto determina la acción, en un cuadro comparativo.</p>	<p>Relación del conflicto y la acción.</p>	<p>Proyector de acetatos.</p> <p>Lectura: “La estructura interna del texto dramático: el conflicto”, cfr. Anexo 16.</p> <p>Cuaderno de apuntes.</p> <p>Cuadro comparativo para identificar cómo el conflicto determina la acción y el final de la historia. Cfr. Anexo 3.</p>	<p>Escrito sobre el conflicto que se plantea en el texto dramático.</p> <p>Cuadro comparativo para establecer de la relación del conflicto y la acción dramática con el final de la historia.</p>
--	--	--	---	---

	<p>k) Los alumnos leerán acerca de la acción dramática.</p> <p>l) A partir de la lectura, los alumnos corrigen su cuadro comparativo.</p> <p>m) Los alumnos comparten con el grupo su cuadro, para que al verbalizar tenga una mayor comprensión sobre el conflicto y su relación con la acción.</p> <p>CIERRE</p> <p>n) Los alumnos escribirán un texto que describa cuál es el conflicto que se plantea el texto dramático y es su relevancia dentro del contexto actual.</p> <p>o) El profesor indicará a los alumnos que guarden en su portafolio el esquema del conflicto dramático y los textos escritos que se elaboraron.</p>		<p>Lectura: “La estructura interna del texto dramático: la acción”, cfr. Anexo 17.</p> <p>Cuaderno de apuntes.</p>	<p>Texto escrito acerca del conflicto que se plantea el texto dramático y es su relevancia dentro del contexto actual.</p>
--	--	--	--	--

Actividad extraclase: Los alumnos realizarán una indagación acerca del contexto en el que se escribió el texto dramático, y recopilará la información en su cuaderno, para que la utilice al momento de describir la situación comunicativa del texto dramático. También, integrarán en el portafolio las actividades realizadas en clase y lo traerán para la próxima sesión, con el propósito de que utilicen sus apuntes en la elaboración de una síntesis.

Evaluación de la sesión:**Diagnóstica:** Participación activa y la definición de conflicto.**Formativa:** Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.**Sumativa:** ninguna.**Sesión: 5 de 14****Tiempo: 2 horas**

APRENDIZAJES	ACTIVIDADES	TEMÁTICA	RECURSOS	SUBPRODUCTOS
El alumno (a): Explica oralmente y por escrito la situación comunicativa del texto dramático.	<p>INICIO</p> <p>a) Los alumnos recordarán la situación comunicativa: enunciador, enunciatario, referente texto y contexto, observando un esquema.</p> <p>b) Los alumnos responderán oralmente las siguientes preguntas: ¿quién es el enunciador de un texto?, ¿quién es enunciatario?, ¿qué es el referente de un texto? y ¿a qué se refiere el contexto?, ¿cuál es la relación que se establece entre los elementos que intervienen en la situación comunicativa? Con la finalidad de que recuerden este aprendizaje que adquirieron en semestres anteriores.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>c) Los alumnos inferirán cuál es la situación comunicativa del texto dramático y diseñarán un esquema.</p> <p>d) Los alumnos revisarán sus esquemas, con la finalidad de que los comparen y comenten</p>	Situación comunicativa del texto dramático.	<p>Esquema de la situación comunicativa. Cfr. Anexo 9.</p> <p>Participación voluntaria.</p> <p>Cartulina y plumones.</p>	<p>Oral.</p> <p>Esquema de la situación comunicativa del texto dramático.</p>

Actividad extraclase: ninguna.

Evaluación de la sesión:

Diagnóstica: Participación activa.

Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.

Sumativa: ninguna.

EVALUACIÓN DE LA PRIMERA FASE.

Diagnóstica:

1. Participación activa en los ejercicios propuestos.
2. Mapa mental.
3. Esquema de los elementos distintivos del fenómeno teatral.
4. Definición de teatro y su sentido.

Formativa: Ejercicios de lectura y análisis del texto dramático.

1. Lectura exploratoria para identificar los elementos externos de la estructura dramática.
hipótesis de lectura
2. Lectura en atril.
3. Resumen de los elementos externos del texto dramático
4. Escrito para establecer el lugar y la época en la que se desarrolla la historia del texto dramático
5. Sinopsis de la historia
6. Descripción física y psicológica de los personajes
7. Esquema de jerarquización de los personajes
8. Definición de conflicto
9. Esquema del conflicto dramático
10. Escrito sobre el conflicto que se plantea en el texto dramático.
11. Cuadro para establecer de la relación del conflicto y la acción dramática.
12. Texto escrito acerca del conflicto que se plantea el texto dramático y es su relevancia dentro del contexto actual.
13. Esquema para identificar la situación comunicativa del texto dramático.
14. Síntesis de los elementos externos e internos que se analizaron y la situación comunicativa del texto dramático.
15. Participaciones orales.

Sumativa: Revisión del portafolio y su actitud frente al trabajo colaborativo.

**SEGUNDA FASE:
LECTURA Y ANÁLISIS DE LA PUESTA EN ESCENA**

Sesión: 6 de 14

Tiempo: 2 horas

APRENDIZAJES	ACTIVIDADES	TEMÁTICA	RECURSOS	SUBPRODUCTOS
El alumno (a): Establece la especificidad de la puesta en escena explicando la función de sus elementos visuales y auditivos y sus relaciones.	<p>INICIO</p> <p>a) Los alumnos verán en clase, un video de una puesta en escena, en <i>YouTube</i>.</p> <p>b) Después de haber visto el video, los alumnos responderán por escrito a las siguientes preguntas: ¿qué es una puesta en escena? y ¿cuáles son los elementos visuales y auditivos que la componen?, ¿qué efecto de sentido provocaron?</p>	Elementos de la puesta en escena: dirección escénica, actuación, caracterización (vestuario, peinado y maquillaje), escenografía, utilería, iluminación y musicalización.	<p>Laptop, cañón, bocinas y acceso a internet.</p> <p>Ficha del video: Título: Romeo y Julieta En YouTube Duración: 10 minutos. Producción: akerthe Dirección electrónica: http://www.youtube.com/watch?v=i1qfhujeqkI&feature=share&list=UUBZbVDfkUEGIGPBN5Llmy7Q</p> <p>Preguntas y cuaderno de apuntes.</p>	Respuestas escritas sobre los elementos de la puesta en escena.

	<p>DESARROLLO</p> <p>c) El profesor mostrará a los alumnos unas fotografías de diferentes puestas en escena, para que las observen e imaginen qué elementos visuales y auditivos se utilizaron en su representación.</p> <p>d) Los alumnos señalarán oralmente cuáles fueron los elementos que identificaron en las fotografías mostradas.</p> <p>e) Los alumnos leerán acerca de los elementos que componen una puesta en escena, para que exista una mayor comprensión de lo que conlleva realizar un montaje escénico.</p> <p>f) Los alumnos leerán las repuestas que escribieron anteriormente y realizarán un listado de los elementos de la puesta en escena, en su cuaderno.</p>		<p>Laptop, cañón, acceso a internet y fotografías. Cfr. Anexo 12.</p> <p>Lectura: “Elementos de la puesta en escena”, cfr. Anexo 18.</p> <p>Cuaderno de apuntes.</p>	<p>Listado de los elementos de la puesta en escena.</p>
--	--	--	--	---

	<p>g) Los alumnos reflexionarán y escribirán un comentario sobre cuál es la relación de los elementos de la puesta en escena, para producir un efecto de sentido.</p> <p>CIERRE</p> <p>h) En sesión grupal, los alumnos realizarán un esquema que ejemplifique cuál es la relación de la puesta en escena con el texto dramático, resaltando quién establece esa relación y cómo la establece.</p> <p>i) El profesor indicará a los alumnos que guarden en su portafolio el listado de los elementos de la puesta en escena, su comentario sobre la relación de los elementos de la puesta en escena y su efecto de sentido y el esquema de la relación entre el texto dramático y la puesta en escena.</p>		<p>Cartulina y plumones.</p>	<p>Comentario sobre la relación de los elementos de la puesta en escena y su efecto de sentido.</p> <p>Esquema de la relación entre el texto dramático y la puesta en escena.</p>
<p>Actividad extraclase: Los alumnos guardarán en el portafolio las actividades indicadas por el profesor.</p>				
<p>Evaluación de la sesión:</p>				

Diagnóstica: Participación activa y respuestas escritas sobre los elementos de la puesta en escena.

Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.

Sumativa: ninguna.

Sesión: 7 de 14		Tiempo: 2 horas		
APRENDIZAJES	ACTIVIDADES	TEMÁTICA	REURSOS	SUBPRODUCTOS
El alumno (a): Explica oralmente la situación comunicativa de la puesta en escena.	<p>INICIO</p> <p>a) En sesión grupal, los alumnos inferirán cuál es la estructura de la situación comunicativa de la puesta en escena y completarán un esquema en acetato.</p> <p>b) Los alumnos reflexionarán y comentarán con sus compañeros de grupo, acerca de la relación que se establece entre los elementos que intervienen en la situación comunicativa de la puesta en escena.</p> <p>c) Los alumnos revisarán el esquema de la situación comunicativa del texto dramático y lo compararán con el de la puesta en escena, a fin de que comprenda la situación comunicativa del fenómeno teatral.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>c) El profesor informará cuál es la puesta en escena a la que asistirán, para que</p>	Situación comunicativa de la puesta en escena.	Esquema de la situación comunicativa de la puesta en escena. Cfr. Anexo 10.	Esquema de la situación comunicativa de la puesta en escena.

	<p>elaboren una reseña crítica del espectáculo teatral que presenciarán.</p> <p>d) Los alumnos revisarán el listado que elaboraron durante la sesión anterior y responderán por escrito a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los elementos visuales y auditivos que debes tomar en cuenta para apreciar la puesta en escena a la que asistirás?</p> <p>e) A través de la exposición oral, los alumnos compartirán con tus compañeros la respuesta a la pregunta anterior.</p> <p>CIERRE</p> <p>f) El profesor hará recomendaciones a los alumnos, acerca del comportamiento que deben tener en un recinto teatral.</p> <p>g) En sesión plenaria, los alumnos expondrán sus dudas, para que tengan claridad sobre lo que observarán durante su asistencia al teatro.</p> <p>h) El profesor indicará a los alumnos que guarden en su portafolio el esquema de la situación comunicativa de la puesta en escena.</p>		<p>Listado de los elementos de la puesta en escena y cuaderno de apuntes</p> <p>Cuadro de recomendaciones. Cfr. Anexo 4.</p>	<p>Respuesta escrita.</p>
--	--	--	--	---------------------------

Actividad extraclase: El alumno asistirá al teatro para presenciar la puesta en escena del texto dramático que leyó. También, integrarán en el portafolio las actividades realizadas en clase y lo traerán para la próxima sesión, con el propósito de que utilicen sus

apuntes en la elaboración de una síntesis.

Evaluación de la sesión:

Diagnóstica: Participación activa y esquema de la situación comunicativa de la puesta en escena.

Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.

Sumativa: ninguna.

Sesión: 8 de 14**Tiempo: 2 horas**

APRENDIZAJES	ACTIVIDADES	TEMÁTICA	RECURSOS	SUBPRODUCTOS
<p>El alumno (a): Analiza como espectador la puesta en escena que presencié, para emitir un juicio crítico como espectador.</p>	<p>INICIO</p> <p>a) Los alumnos responderán oralmente la siguiente pregunta: ¿qué les pareció la puesta en escena?</p> <p>DESARROLLO</p> <p>b) Los alumnos enlistarán en el pizarrón los elementos visuales y auditivos que se utilizaron en la puesta en escena que presenciaron y los anotarán en su cuaderno.</p> <p>c) Los alumnos responderán por escrito las siguientes preguntas: ¿en qué época se desarrolla la historia que se presenta en la puesta en escena?, ¿qué te pareció la caracterización de los personajes? y ¿qué destacarías de las actuaciones?</p> <p>d) Los alumnos establecerán cuáles son las diferencias entre el texto dramático y la puesta en escena, en un cuadro comparativo.</p> <p>e) Los alumnos comentarán por escrito cuál es el efecto de sentido que el Director de escena brindó al</p>	<p>Propuesta del Director escénico.</p>	<p>Participación voluntaria.</p> <p>Pizarrón, marcadores y cuaderno de apuntes.</p> <p>Preguntas.</p> <p>Cuadro comparativo entre la puesta en escena y el texto dramático. Cfr. Anexo 5.</p> <p>Cuaderno de apuntes.</p>	<p>Apreciación oral de la puesta en escena que se presencié.</p> <p>Listado de los elementos de la puesta en escena que se presencié.</p> <p>Respuestas por escrito sobre la época se desarrolla la historia de la puesta en escena, la caracterización de los personajes y las actuaciones.</p> <p>Cuadro comparativo entre la puesta en escena y el texto dramático.</p> <p>Comentario sobre el efecto de sentido que el Director de escena brindó al texto</p>

	<p>texto dramático.</p> <p>f) Los alumnos redactarán un comentario que exprese cómo vinculan lo que presenciaron en la puesta en escena con la realidad actual.</p> <p>CIERRE</p> <p>g) Los alumnos elaborarán una síntesis que presente los elementos que se analizaron de la puesta en escena, utilizando las actividades realizadas en esta fase, las cuales están guardadas en el portafolio.</p> <p>En sesión plenaria, los alumnos comentarán cuál es la importancia de conocer los elementos de la puesta en escena y su relación, el efecto de sentido (qué brinda el Director de escena al texto dramático y para qué).</p> <p>h) El profesor indicará a los alumnos que guarden en su portafolio los subproductos que se elaboraron en la sesión.</p>		<p>Aprendizajes de la fase de lectura de la puesta en escena.</p>	<p>dramático.</p> <p>Comentario sobre la vinculación de la puesta en escena con la realidad actual.</p> <p>Síntesis de los elementos que se analizaron de la puesta en escena.</p>
--	--	--	---	--

Actividad extraclase: ninguna.

Evaluación de la sesión:

Diagnóstica: Participación activa.

Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.

Sumativa: ninguna.

EVALUACIÓN DE LA SEGUNDA FASE.

Diagnóstica: Video de *YouTube* y preguntas.

Formativa: Ejercicios de lectura y análisis de la puesta en escena.

1. Listado de los elementos de la puesta en escena.
2. Comentario sobre la relación de los elementos de la puesta en escena y su efecto de sentido.
3. Esquema de la relación entre el texto dramático y la puesta en escena.
4. Esquema para identificar la situación comunicativa de la puesta en escena.
5. Asistencia al teatro.
6. Listado de los elementos de la puesta en escena que se presenciaron.
7. Cuadro comparativo para identificar las diferencias entre el texto dramático y la puesta en escena.
8. Comentario sobre el efecto de sentido que el Director de escena brindó al texto dramático.
9. Comentario sobre la vinculación de la puesta en escena con la realidad actual.
10. Síntesis de los elementos que se analizaron de la puesta en escena.

Sumativa:

* Revisión del portafolio y su actitud frente al trabajo colaborativo.

**TERCERA FASE: PRODUCCIÓN DE UNA RESEÑA CRÍTICA
DEL ESPECTÁCULO TEATRAL**

Sesión: 9 de 14

Tiempo: 2 horas

APRENDIZAJES	ACTIVIDADES	TEMÁTICA	RECURSOS	SUBPRODUCTOS
<p>El alumno (a): Reconoce la reseña crítica como un texto periodístico, con características argumentativas.</p>	<p>INICIO</p> <p>a) Los alumnos leerán diferentes textos periodísticos (noticia, artículo de opinión y una reseña crítica).</p> <p>b) Después de las lecturas, los alumnos identificarán y señalarán oralmente cuál de los tres textos es una reseña crítica y argumentarán su respuesta.</p> <p>c) Los alumnos tomarán nota de las intervenciones de sus compañeros.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>d) En sesión grupal, los alumnos inferirán cuáles</p>	<p>Reseña crítica.</p>	<p>Textos periodísticos :</p> <p>1. “Buscará explorador Curiosity señales de vida en superficie de Marte”, cfr. Anexo19.</p> <p>2. “La lectura entre los jóvenes mexicanos” de Zeind, Eduardo, cfr. Anexo 20.</p> <p>3. “Cáncer de olvido, con Roberto Sosa” por Flores, Alonso, cfr. Anexo21.</p> <p>Cuaderno de apuntes.</p> <p>Pizarrón y marcadores.</p>	<p>Participación oral.</p> <p>Listado de las características</p>

	<p>son las características discursivas de una reseña crítica y elaboraran un listado en el pizarrón.</p> <p>e) Los alumnos responderán por escrito a las siguientes preguntas: ¿cuál es el propósito de una reseña crítica? y ¿por qué es un texto argumentativo?</p> <p>f) Los alumnos compartirán sus respuestas con sus compañeros de grupo.</p> <p>CIERRE</p> <p>g) En sesión plenaria, los alumnos comentarán acerca de los elementos que componen una reseña crítica, para que visualicen las características generales del texto que van a producir.</p>		Cuaderno de apuntes.	<p>discursivas de una reseña crítica.</p> <p>Texto escrito sobre el propósito de la reseña crítica.</p>
--	--	--	----------------------	---

Actividad extraclase: Los alumnos elaborarán su portafolio para guardar sus apuntes y las actividades realizadas en clase. Además, para la próxima sesión el alumno traerá impresa una reseña crítica del espectáculo teatral.

Evaluación de la sesión:

Diagnóstica: Participación activa. Conjuntamente, se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.

Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.

Sumativa: ninguna.

APRENDIZAJES	ACTIVIDADES	TEMÁTICA	RECURSOS	SUBPRODUCTOS
<p>El alumno (a): Distingue las características discursivas de la reseña crítica del espectáculo teatral, a través de modelos textuales.</p>	<p>INICIO</p> <p>a) Los alumnos intercambiarán el texto que trajeron consigo, para que su compañero lo lea.</p> <p>b) Después de la lectura, el compañero determinará si se trata de una reseña crítica o no y expondrán sus razones por escrito.</p> <p>c) Los alumnos devuelven a sus compañeros el texto y le explican el porqué de su valoración.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>d) En sesión grupal, los alumnos leerán en voz alta, una reseña crítica del espectáculo teatral.</p> <p>e) Después de la lectura, el profesor identificará y señalará en el texto la estructura discursiva (tesis, argumentos y conclusión).</p> <p>f) En sesión grupal, los alumnos leerán una reseña crítica del</p>	<p>Modelos textuales de la reseña crítica del espectáculo teatral.</p>	<p>Reseña crítica del espectáculo teatral que trajo el alumno a la sesión.</p> <p>Cuaderno de apuntes.</p> <p>Reseña crítica del espectáculo teatral: “Panorama bajo el puente de Arthur Miller”, cfr. Anexo 24.</p> <p>Reseña crítica del espectáculo teatral:</p>	<p>Valoración escrita.</p> <p>Identificación de la estructura discursiva (tesis</p>

	<p>espectáculo teatral, diferente a la que se mostró e identificarán y señalarán en el texto, la estructura discursiva (tesis, argumentos y conclusión).</p> <p>g) En sesión grupal, los alumnos responderán oralmente a las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron los elementos discursivos que identificaron con facilidad? y ¿cuáles fueron los elementos discursivos que les costó trabajo identificar?</p> <p>CIERRE</p> <p>h) Los alumnos leerán acerca de la reseña crítica del espectáculo teatral.</p> <p>i) En sesión plenaria, los alumnos comentarán la lectura que realizaron y comentarán acerca de la importancia de considerar los elementos formales y discursivos en la producción de su reseña crítica del espectáculo teatral.</p>		<p>“Don Giovanni o el disoluto absuelto”, cfr. Anexo 25.</p> <p>Lectura: “La reseña crítica del espectáculo teatral”, cfr. Anexo 22</p>	<p>argumentos y conclusión) de la reseña crítica del espectáculo teatral.</p> <p>Participación oral.</p>
<p>Actividad extraclase: Para la próxima sesión los alumnos traerán el portafolio y su cuaderno, con el propósito de que utilicen sus apuntes en la planificación de su reseña crítica del espectáculo teatral.</p>				
<p>Evaluación de la sesión: Diagnóstica: Participación activa y la reseña crítica del espectáculo teatral que trajo el alumno a la sesión.</p>				

	<p>personajes.</p> <p>5. El texto escrito acerca del conflicto que se plantea el texto dramático y es su relevancia dentro del contexto actual.</p> <p>6. La síntesis de los elementos externos e internos que se analizaron y la situación comunicativa del texto dramático.</p> <p>7. Listado de los elementos de la puesta en escena que se presencié.</p> <p>8. Cuadro comparativo para identificar las diferencias entre el texto dramático y la puesta en escena.</p> <p>9. Comentario sobre el efecto de sentido que el Director de escena brindó al texto dramático.</p> <p>10. Comentario sobre la vinculación de la puesta en escena con la realidad actual.</p> <p>11. Síntesis de los elementos que se analizaron de la puesta en escena.</p> <p>c) Los alumnos leerán detenidamente sus respuestas de las actividades realizadas, con el propósito de que identifiquen</p>			
--	---	--	--	--

	<p>cuáles son las ideas que les servirán para producir su reseña crítica las subrayan.</p> <p>d) Los alumnos escribirán un párrafo o dos, para cada actividad seleccionada en el listado anterior, integrando las ideas en un sólo texto que las sintetice.</p> <p>CIERRE</p> <p>e) Los alumnos intercambiarán su síntesis con su compañero, para que lo lea y revise la coherencia y la ortografía.</p> <p>f) Los alumnos devolverán a su compañero su texto y le explicarán cuáles fueron los errores de redacción.</p> <p>g) El profesor indicará a los alumnos que guarden el texto que elaboraron para la próxima sesión.</p>			<p>Síntesis de las ideas que se generaron durante el proceso de lectura.</p>
<p>Actividad extraclase: ninguna.</p>				
<p>Evaluación de la sesión: Diagnóstica: Participación activa. Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión. Sumativa: ninguna.</p>				

<p>El alumno (a): Produce una reseña crítica del espectáculo teatral, aplicando los conocimientos adquiridos a través de la lectura del texto dramático, la puesta en escena y los modelos textuales.</p>	<p>DESARROLLO</p> <p>e) Los alumnos planificarán su reseña crítica del espectáculo teatral, diseñando un esquema argumentativo, considerando la síntesis de la sesión anterior y las actividades seleccionadas de su portafolio.</p> <p>f) Los alumnos autoevaluarán su planificación, a través de una parrilla.</p> <p>g) Los alumnos expondrán su esquema ante el grupo y escucharán con atención la exposición de sus compañeros, con la finalidad de que hagan sugerencias a sus trabajos y se corrijan a sí mismos.</p> <p>CIERRE</p> <p>h) En sesión grupal, los alumnos comentarán con sus compañeros acerca de la importancia de la planeación en los procesos de escritura, con el propósito de que identifiquen este momento como una estrategia que puede ayudarlos a escribir su propia reseña crítica.</p>	<p>Planificación.</p>	<p>Parrilla de evaluación para evaluar la planificación del texto. Cfr. Anexo 26.</p> <p>Proyector de acetatos.</p>	<p>Planificación de la reseña crítica que producirá el alumno.</p> <p>Evaluación de la planificación.</p> <p>Oral.</p>
---	---	-----------------------	---	--

	<p>observaciones realizadas por su compañero, siempre y cuando sean pertinentes.</p> <p>f) En sesión grupal, los alumnos expresan cuáles fueron las dificultades que enfrentaron al momento de redactar y corregir su reseña crítica teatral.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>g) Los alumnos leerán un cuadro de conectores gramaticales, con el propósito de que los conozcan y los utilicen en el segundo borrador de su reseña crítica.</p> <p>h) En sesión grupal, los alumnos rescribirán un texto, haciendo uso de los conectores gramaticales.</p> <p>CIERRE</p> <p>i) En sesión plenaria, los alumnos comentarán con sus compañeros acerca de la importancia de los conectores y la corrección, como herramientas que pueden ayudarlos a escribir cualquier tipo de texto.</p>	Conectores.	<p>de los compañeros.</p> <p>Cuadro de conectores gramaticales. Cfr. Anexo 6.</p> <p>Pizarrón y marcadores.</p>	<p>reseña crítica del espectáculo teatral.</p> <p>Rescritura de una reseña crítica, haciendo uso de los conectores gramaticales. En sesión grupal.</p>
--	---	-------------	---	--

Actividad extraclase: ninguna.

Evaluación de la sesión:

Diagnóstica: Participación activa.

Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.

Sumativa: Primer y segundo borrador de la reseña crítica del espectáculo teatral.

	<p>personalizada el texto de los alumnos, junto con las parrillas de evaluación, con el propósito de indicarle las últimas correcciones.</p> <p>CIERRE g) En sesión grupal, los alumnos comentarán acerca de la importancia de hacer una revisión del texto, tomando en cuenta las observaciones hechas por sus compañeros y su profesor.</p>			
--	--	--	--	--

Actividad extraclase: Los alumnos corregirán su texto, para entregar a su profesor la **última versión** de su reseña crítica.

Evaluación de la sesión:

Diagnóstica: Participación activa.

Formativa: Se tomarán en cuenta los subproductos elaborados en la sesión.

Sumativa: Tercero y cuarto borrador de la reseña crítica del espectáculo teatral.

EVALUACIÓN DE LA TERCERA FASE.

Diagnóstica: Participación activa y la reseña crítica del espectáculo teatral que presentó el alumno en la primera sesión de esta fase.

Formativa: Ejercicios de escritura.

1. Preguntas generadoras.
2. Esquema para planificar la producción de la reseña crítica del espectáculo teatral.
3. Producción de los borradores de la reseña crítica acerca de la puesta en escena que se presencié.
4. Parrillas de evaluación
5. Reescritura grupal, con el uso de conectores gramaticales.

Sumativa: Entrega de la última versión de la reseña crítica del espectáculo teatral.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis, hemos podido confirmar que para que los alumnos logren producir una reseña crítica del espectáculo teatral es fundamental establecer un vínculo entre la lectura y la escritura, porque ambos procesos permiten desarrollar el pensamiento analítico, el cual es imprescindible para argumentar.

Por ello, considero que las estrategias de lectura y escritura que se presentaron en esta tesis, atienden el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, porque articulan comprensión lectora con producción escrita, como una forma para mejorar la calidad de los textos que se producen en las aulas del bachillerato, pero sobre todo, porque brindan una formación integral de los jóvenes, en el desarrollo de la habilidad escrita.

En relación con la producción escrita estimo que la propuesta didáctica ofrece una alternativa de solución a la problemática de la escritura argumentativa, porque permite que el alumno conciba dicho discurso como un recurso para exponer ideas propias que provienen de la lectura, la abstracción, la generalización, la observación, el análisis y la síntesis, así como de un proceso mental para registrarlas, ordenarlas, escribirlas y revisarlas. Además, ofrecen al alumno la posibilidad de manejar una serie de estrategias para generar ideas, plantear una tesis, construir argumentos y elaborar una conclusión de forma coherente.

En la propuesta didáctica asocié técnicas de comprensión lectora y escritura e incluí la teoría dramática para comprender el texto dramático y teorías escénicas para interpretar la puesta en escena, además me apoyé en el marco pedagógico del constructivismo y el enfoque comunicativo, porque considero que esas herramientas técnicas y teorías se complementan para enseñar a los alumnos que la producción de textos argumentativos, como la reseña crítica del espectáculo teatral es un procedimiento sistemático y gradual, que requiere acciones cognitivas específicas, como son: leer, analizar, comprender, interpretar, sintetizar, valorar, planear un escrito, textualizar, revisar y corregir. Asimismo, consideré que esta conjunción de técnicas y

teorías permite al alumno pensar en una situación comunicativa muy compleja como es la que se establece en el espectáculo teatral.

También, cabe resaltar que la propuesta didáctica se diseñó con el objetivo de que los alumnos adquirieran niveles de conocimiento cada vez más complejos a lo largo de todo el proceso de producción textual, para que conozcan y se involucren en los procesos que se realizan al escribir una reseña crítica del espectáculo teatral y sean capaces por sí mismos de seleccionar las estrategias de lectura y escritura que consideren pertinentes para elaborar un texto en una determinada situación comunicativa. En otras palabras, que sean competentes para producir textos cada vez más complejos.

En el CCH, la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral, también se encuentra ubicada en la Programa de estudio de la asignatura Lectura y Análisis de Textos Literarios II (LATL II); en la unidad I: Teatro; que conforme con el Plan de Estudios Actualizado, igualmente pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. En esta asignatura de sexto semestre, se pretende que el alumno profundice en los conocimientos y aprendizajes adquiridos en el tercer semestre y tenga la posibilidad de contar con una mayor preparación. De hecho, la finalidad de la unidad de teatro es resaltar el papel de lector entre su relación con el texto escrito y la diferencia con el texto representado, para que los alumnos produzcan a partir de sus análisis una reseña o comentario.

Por lo tanto, en esta tesis se procuró presentar al profesor de la asignatura de TLRIID III, estrategias didácticas que fortalecen la capacidad del alumno para producir una reseña crítica, con el propósito de que los alumnos adquirieran las estrategias suficientes para utilizarlas posteriormente en la asignatura de LATL II; a fin de que logren profundizar en el análisis y la interpretación del texto dramático y la puesta en escena para producir una reseña crítica más especializada.

Por otro lado, cabe señalar que la enseñanza y el aprendizaje de la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral es una labor ardua, dadas las habilidades intelectuales que se deben desarrollar para argumentar y demostrar lo que se argumenta, lo cual implica una dificultad para el profesor y

un reto para el alumno. Por ello, es recomendable que, al aplicar las estrategias propuestas, el docente considere que durante su enseñanza también se argumenta, por lo tanto, hay que utilizar la polémica, confrontaciones y el debate, para que el alumno aprenda a enlazar de forma coherente sus argumentos al momento de defender su posición ante los demás compañeros del grupo. Esto con el propósito de mejorar las interacciones verbales entre los alumnos y potenciar el diálogo en el aula, ya que producir un texto demostrativo con argumentos fundamentados, implica generar ideas precisas que demuestren la validez de una tesis. Por ello, es pertinente asumir como docentes que, en la medida en que se amplíe la participación y se haga un mayor uso de la discusión, y la disertación por parte de los alumnos, se podrá fortalecer el ejercicio del análisis crítico y la habilidad argumentativa de modo gradual.

Asimismo, es pertinente considerar que la lectura de un texto dramático y de la puesta en escena constituye un reto para los alumnos, por lo tanto, no es prudente que se asignen textos complicados para el análisis, ya que no son los adecuados para que el alumno tenga una total comprensión respecto a ellos. De ahí, mi insistencia de que los textos respondan a los objetivos de nuestro bachillerato e intereses de los alumnos, pues permitirían una mayor comprensión y facilitarían su destreza de argumentar y de expresar sus puntos de vista. Puesto que, más que aprender datos aislados, el alumno debe aprender a estructurar ideas, a procesar e interpretar situaciones que plantea el autor de un texto y el director de un montaje, y no quedarnos en la aplicación simplista de una metodología, que desemboca en impulsar al alumno a desarrollar la capacidad de analizar a través del pensamiento crítico y creativo.

Por esta razón, sugiero que las estrategias que se proponen se apliquen con la intención de fortalecer la habilidad argumentativa, las habilidades lingüísticas y la competencia literaria de los alumnos. A continuación menciono algunos aspectos que considero que son acordes con el trabajo tipo taller:

- Apoyar a los alumnos en la producción de su texto, a partir del diálogo abierto.
- Guiar el debate de las ideas para estimular el aprendizaje colaborativo.

- Estimular a los alumnos para justificar sus propias opiniones y desarrollar su habilidad argumentativa.
- Insistir que los alumnos discutan sobre el texto dramático, la puesta en escena y sus diferencias, hasta que sólo ellos, encuentren los elementos constitutivos del texto.
- Ayudar a los alumnos a construir sus ideas, a descubrir nuevas significaciones y sentido del texto.

Lo importante es que el profesor facilite la comunicación, la atención, la discusión y la capacidad de sugerir propuestas y alternativas, a partir de modelos textuales que permitan un mayor entendimiento de lo que significa emprender un proceso de escritura, ya que la enseñanza de la argumentación es importante, porque permite que el alumno piense y reflexione sobre lo que implica producir una reseña crítica del espectáculo teatral.

Ahora bien, considero que no es conveniente ser rígido en la implementación de las estrategias propuestas, dado el carácter flexible y creador del proceso de escribir, por lo tanto, no dudemos en ejecutar los cambios que sean necesarios, ya que lo que se pretende con esta tesis es impulsar una enseñanza-aprendizaje que permita el desarrollo de la competencia comunicativa.

Para finalizar, expongo otros aspectos que también deben considerarse en la aplicación de la propuesta didáctica:

Primero, el profesor debe reconocer que en una educación masificada, con una matrícula superior a más de 50 alumnos por grupo, se debe apostar por la enseñanza y el aprendizaje colaborativo, para fortalecer la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la adquisición de valores.

Segundo, el profesor debe reflexionar constantemente y rehacer el trato diario con los estudiantes con actitudes de moderación, aceptación y respeto, para poner en práctica la adquisición de aprendizajes, valores y actitudes, como un principio de nuestras obligaciones que nos lleva al reconocimiento de nuestros estudiantes.

Tercero, es trascendental establecer un vínculo entre el profesor y el alumno, para desarrollar un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con el enfoque didáctico y el concepto de taller, donde ambos experimenten el placer de pensar y crear.

Por último, no es pertinente que los alumnos terminen el proceso de lectura del texto dramático con un proceso de montaje. Si el profesor detecta durante las lecturas en atril, algún alumno destaca por sus capacidades histriónicas, es conveniente canalizarlo a los Talleres de Teatro, puesto que el programa de la asignatura de TLRID III, no contemplan un proceso de montaje.

Anexos¹³

- a) Cuadros.
- b) Esquemas
- c) Fotografías
- d) Lecturas.
- e) Modelos textuales de la reseña crítica del espectáculo teatral.
- f) Parrillas de evaluación.
- g) Portafolio de evidencias.
- h) Reseñas elaboradas por alumnos (borradores y versión final).

¹³ Como producto secundario de este trabajo de tesis diseñé una página web que contiene los anexos, la dirección electrónica es: <http://estrategiastere.mex.tl/>

A) CUADROS.

Cuadro para identificar la estructura externa del texto dramático.

Anexo 1

¿Está escrito en forma dialogada? ¿En verso o prosa?	Ejemplo: El texto de <i>Tartufo o el impostor</i> está escrito en prosa, en forma dialogada.
¿Cuáles son las divisiones que marca el autor?	
¿Cómo sabemos cuáles son los personajes?	
¿Qué significa lo que está escrito en letras cursivas o paréntesis?	

Cuadro descriptivo de los personajes.

Anexo 2

Personaje	Rasgos físicos	Carácter	¿Qué desea?	¿Qué se lo impide?	¿Cómo trata de solucionar el problema?
SR. LEAL					
ELMIRA					
FELIPOTA					
CLEANTO					
DAMIS					
MARIANA					
VALERIO					
TARTUFO					

MADAME PERNELLE	Ejemplo: Es una mujer de edad avanzada.	Necia, manipulable e ingenua.	Que toda la familia de Orgón (su hijo), reconozca a Tartufo como un hombre piadoso.	La verdadera personalidad de Tartufo.	Acusando a la familia de no ser verdaderos creyentes, que no aman a dios, porque no se dejan guiar por Tartufo.
DORINA					
ORGÓN					

Cuadro comparativo para identificar cómo el conflicto determina la acción y el final de la historia.

Anexo 3

Conflicto resuelto con un final feliz	Conflicto resuelto con un final trágico
<p>Ejemplo: Gracias a su familia, Orgón se da cuenta de que Tartufo no es un hombre religioso ni piadoso; pero ya es demasiado tarde, porque le cedió los derechos de sus bienes.</p> <p>Sin embargo, en el momento en que Tartufo va a despojar a Orgón de su casa, llega el Sr. Leal para detenerlo por impostor y estafador, devolviéndole sus documentos a Orgón.</p> <p>Para fortuna de Orgón y su familia, Tartufo es detenido.</p>	

Cuadro de recomendaciones para asistir a un recinto teatral.

Anexo 4

- ✓ Antes de asistir al teatro verifica dónde y a qué hora se llevara a cabo la función.
- ✓ Procura llegar al teatro antes de que inicie la función.
- ✓ Mientras se desarrolle la función no hables, porque puedes interrumpir la función.
- ✓ Pon mucha atención en los elementos que componen la puesta en escena y las relaciones que se establecen entre ellos.
- ✓ No intentes tomar notas mientras se desarrolla la puesta en escena.
- ✓ Disfruta del espectáculo, para que puedas apreciar y entender la propuesta del Director de escena.

Cuadro comparativo entre la puesta en escena y el texto dramático.

Anexo 5

Texto dramático	Puesta en escena
<p>Ejemplo: La historia se desarrolla en Francia en el siglo XVII.</p> <p>Tartufo es un devoto impostor, mentiroso, egoísta, hipócrita y ambicioso sin escrúpulos.</p>	<p>Ejemplo: La historia se desarrolla en México en los años 40.</p> <p>Tartufo es un pachuco, descarado y cínico, pero también es simpático y carismático, se parece a Tin-Tán.</p>

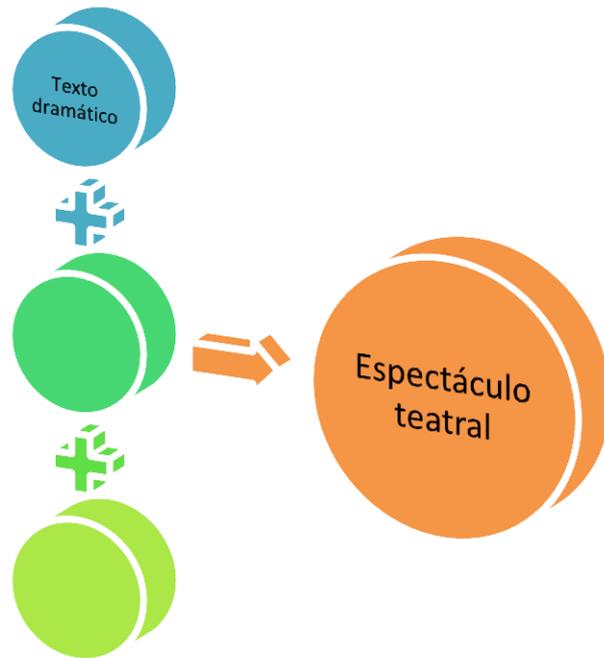
CONECTORES GRAMATICALES		
CONECTORES	RELACIÓN QUE ESTABLECEN	EJEMPLO
Pero, sin embargo, no obstante, hasta cierto punto, por otra parte, en cierto modo, en cierta medida, si bien, aunque, sino, en cambio, al contrario.	De oposición	Tal vez una de las actuaciones más aplaudidas fue la de Haydeé Boetto, pero desde mi punto de vista, es discutible el reconocimiento, por sus fallas en el escenario.
Del mismo modo, igualmente, igual que, de modo similar, como, así como, más... que, menos... que, igual... que, tan... como.	Comparativos	Mauricio Islas, en el papel de Eddie Carbone, realiza una estupenda actuación. Del mismo modo , podemos decir que la actuación de Patricio Castillo, fue impecable en su caracterización de Alfieri.
Por tanto, por eso, por lo que sigue, por esta razón, entonces, de ahí que, en consecuencia, así pues, por consiguiente, por lo tanto, por eso, entonces resulta que, de manera que, luego, así que, en ese sentido, de tal forma, además, enseguida, en otras palabras, por otro lado.	Consecutivos	Esta puesta en escena, que cuenta con el trabajo de iluminación de Alberto Lomnitz, es garantía de pasar un rato divertido. Por lo tanto , es una obra que no se deben perder.
Tal como, como caso representativo, en representación de, como muestra, por ejemplo, así, así como, particularmente, específicamente, incidentalmente, para ilustrar.	Ejemplos	Este montaje podría calificarse como una comedia de acción, hay golpes, balazos, helicópteros, drogas, biblias, intelectuales, y, por supuesto, narcos. Tal como las situaciones que se viven en el absurdo mexicano.
Y, además, también, asimismo, también, por añadidura, igualmente.	Aditivos	Su creador, Richard O'Brian, fanático de las películas de terror y ciencia ficción quiso hacer un homenaje que combinara estos dos géneros y que además tuviera de acompañamiento el rock.
Con todo, a pesar de todo, aun así, ahora bien, de cualquier modo, aunque, a	Concesión	Tal vez uno de los puntos flacos de esta puesta es la escenografía, la cual, sin duda podría haber sido un

<p>pesar que.</p>		<p>poco más cuidada. De cualquier modo, este detalle menor no afecta el desarrollo de la obra y mucho menos el desempeño de las actrices sobre el escenario.</p>
<p>Es decir, o sea, esto es, a saber, en otras palabras, para que, con el fin de que, con el propósito de que.</p>	<p>Explicación</p>	<p>El montaje es una reinterpretación libre de Las criadas de Jean Genet, que el autor francés escribió basándose en un caso real. Es decir, el autor retomó la historia de las hermanas Papin, para exponer la violencia social.</p>
<p>Porque, por consiguiente, por esta razón, puesto que, por lo tanto, de modo que, por eso, en consecuencia, esto indica.</p>	<p>Causa -efecto</p>	<p>La pluma de Gaitán y el sólido trabajo actoral de las tres actrices logran que en el espacio teatral se integren de manera impecable todos los elementos en juego. Por esta razón, a pesar del tema terrible que trata esta pieza, se logra el objetivo de divertir al público.</p>

B) ESQUEMAS

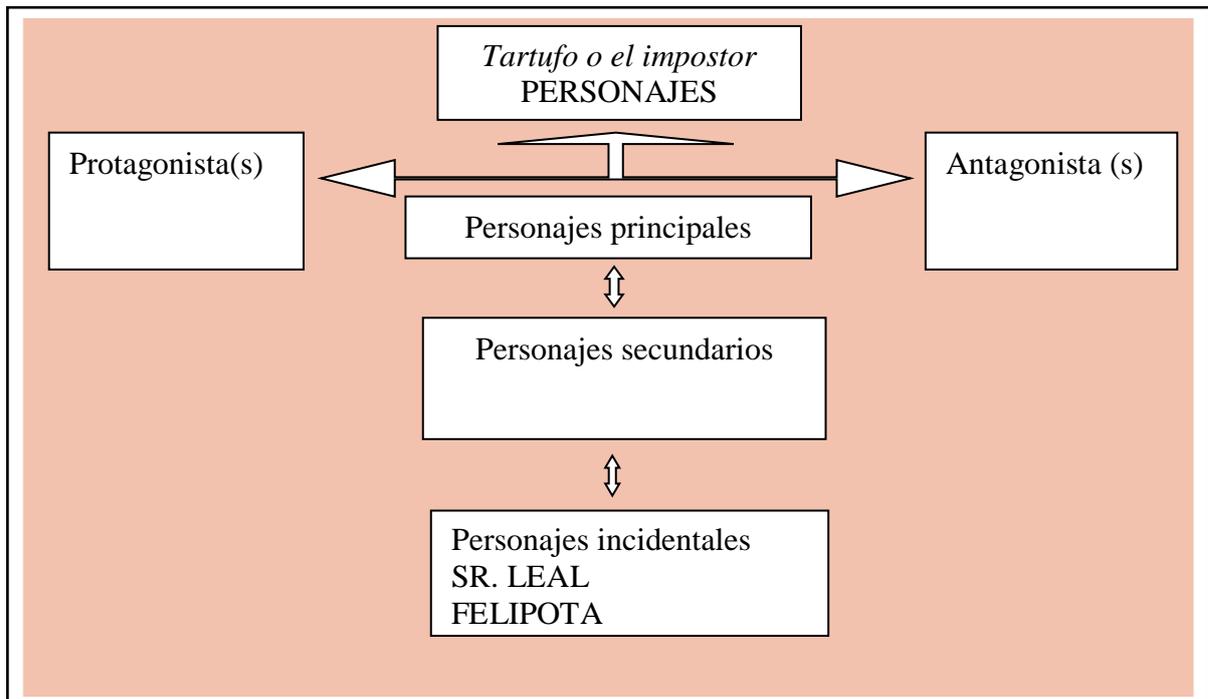
Esquema del espectáculo teatral.

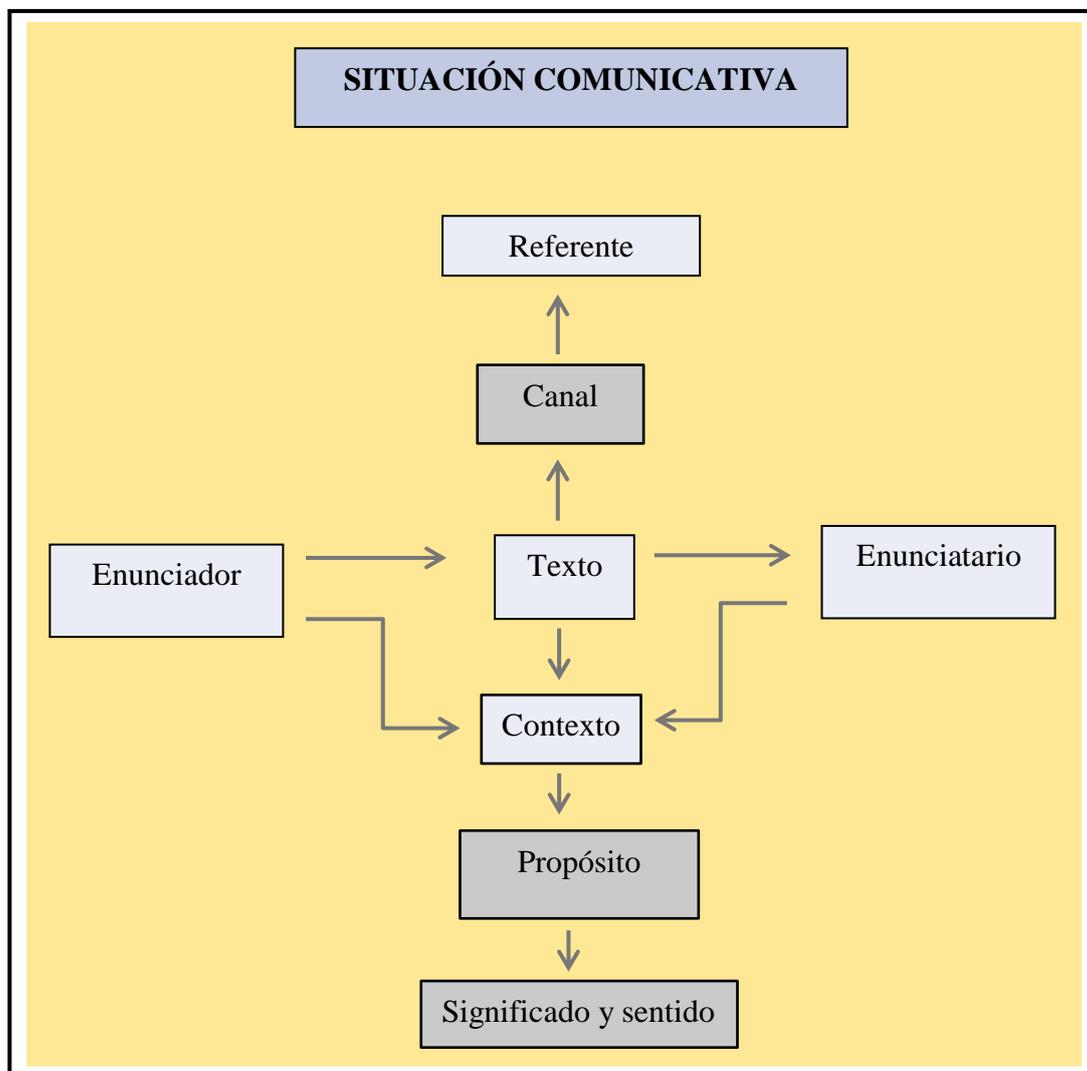
Anexo 7

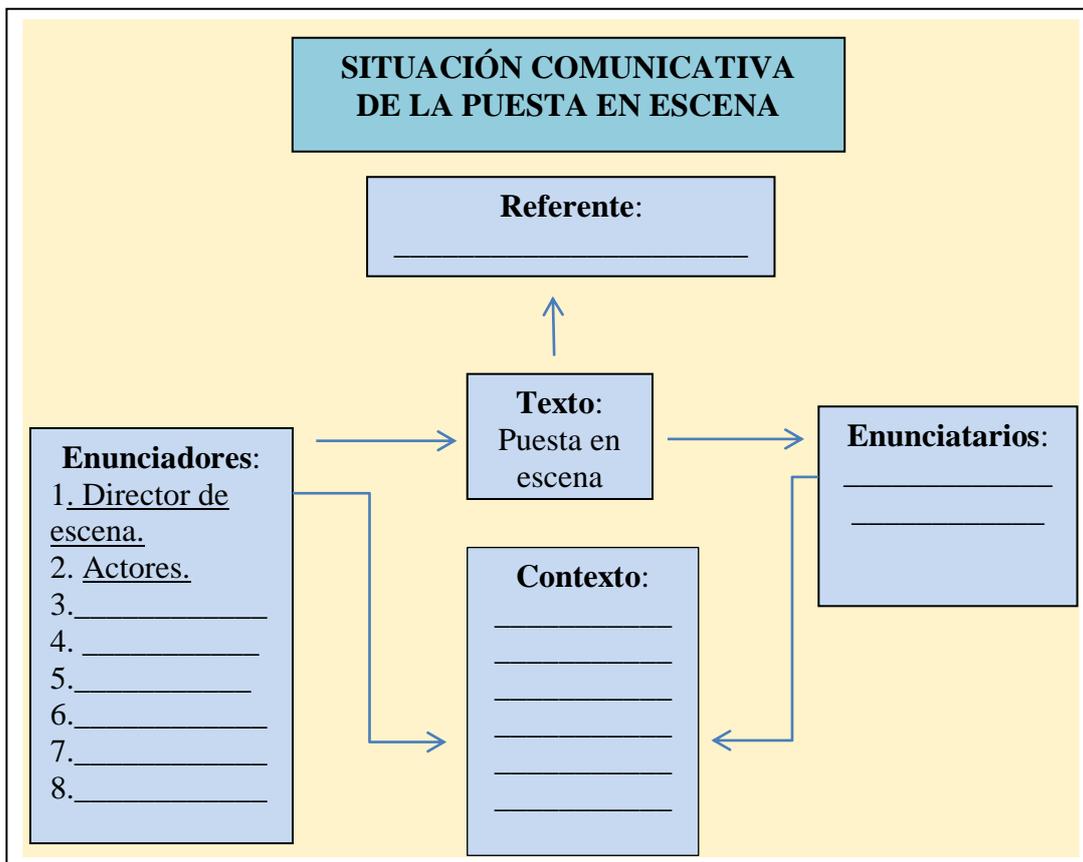


Esquema de jerarquización de los personajes.

Anexo 8



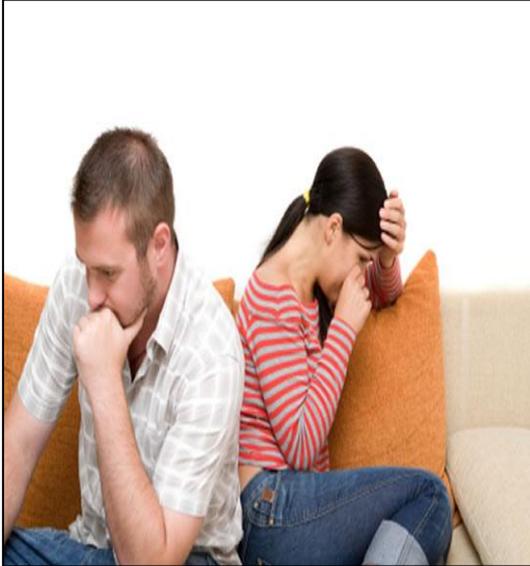




C) FOTOGRAFÍAS

Fotografías para apreciar diverso conflictos.

Anexo 11



Fotografías para identificar los elementos de la puesta en escena.

Anexo 12



D) LECTURAS.

Anexo 13

TEATRO: UNA PALABRA POLISÉMICA

El teatro es un género literario, que se caracteriza por estar escrito en diálogos en prosa o en verso, cuyo fin es ser representado.

Sin embargo, la palabra teatro, también se refiere al espacio físico donde se lleva a cabo la representación teatral. Una sala que cuenta con un escenario y butacas desde donde se puede mirar el espectáculo.



Anexo 14

EL TEXTO DRAMÁTICO

El punto de partida del fenómeno teatral es el texto dramático, el cual, generalmente está escrito en forma dialogada, en prosa o en verso, con el objetivo de ser escenificado.

El texto dramático es esencialmente hecho para la representación a través de la puesta en escena.

La estructura del texto dramático se distingue por tener una estructura externa e interna.

Estructura
externa

Texto
dramático

Estructura
interna

La estructura externa del texto dramático

La estructura externa es la manera en que está escrito un texto dramático. Sus elementos son: **los diálogos, las divisiones (acto y escena) y las acotaciones.**

En el texto dramático, los **diálogos** son los que refieren la historia y corresponden a las intervenciones verbales de los personajes. A través de ellos nos enteramos de gran parte de la acción dramática.

Los diálogos son trascendentales porque sirven para establecer la comunicación entre el dramaturgo y el lector. Por ello, se debe analizar el texto dramático mediante la comprensión e interpretación de los diálogos, para entender el sentido del texto, así como, la postura ideológica del autor ante el tema de la obra.

Respecto a las divisiones del texto: **acto y escena**, se distinguen porque:

- ❖ El **acto** es conjunto de escenas que permiten al autor incorporar las tres unidades de acción: **Inicio** (se conocen los personajes y la situación que origina el conflicto), **Desarrollo** (se plantea y desarrolla el conflicto hasta el clímax), **Desenlace** (se resuelve el conflicto).
- ❖ La **escena** es una división menor dentro de cada acto, que está marcada por la entrada y salida de los personajes de la acción, un recurso que utiliza el autor para incorporarlos a la historia.

Aunque cabe hacer una advertencia sobre el acto y la escena, ya que algunos textos dramáticos actuales no muestran una división de forma explícita.

Las **acotaciones** son las indicaciones que introduce el autor, destinadas a señalar la descripción física, emociones o acciones de los personajes, detalles de la escenografía, vestuario, lugar, tiempo, marcar pausas, etcétera. Su finalidad es servir de guía para la escenificación de la obra. Generalmente, están sintéticamente expresadas, entre paréntesis y cursivas.

La estructura interna del texto dramático: personajes

La estructura interna es la que nos permite analizar los elementos relevantes de la trama: el comportamiento de los personajes, la historia, el conflicto y el sentido del texto.

Los personajes tienen un carácter definido. El carácter del personaje, está dado por su vida interior, la forma, la manera en que asume la situación. También por sus rasgos exteriores: edad, físico, expresión verbal, postura habitual, forma de caminar, etc.

En un texto dramático, existen diferentes tipos de personajes, los personajes principales y personajes secundarios, se distinguen por lo siguiente:

- **Principales:** son aquéllos sobre los que recae el peso de la acción. Pueden ser:
 - **Protagonista:** personaje principal de la historia.
 - **Antagonista:** personaje que actúa de forma contraria al protagonista, con rivalidad, oponiéndose a sus decisiones o acciones.
- También existen personajes **secundarios** o **incidentales**, que auxilian a que se desarrolle la trama.

La acción de los personajes está determinada por el enfrentamiento del protagonista y antagonista.

Para comprender a un personaje, hay que preguntarse cómo está inserto en una situación y qué motivaciones lo mueven. Cómo resuelve los enfrentamientos, ya sea como protagonista o como antagonista, y cómo supera los obstáculos que se le van presentando.



LA ESTRUCTURA INTERNA DEL TEXTO DRAMÁTICO: EL CONFLICTO

El conflicto se refiere a las fuerzas contrapuestas que hacen avanzar el desarrollo argumental del texto.

Es lo que acontece entre los personajes (protagonista y antagonista), el suceso por el cual se establece un conflicto, una lucha de fuerzas que transforma el objetivo de uno de ellos y determina un desenlace de la situación creada.

El conflicto puede ser:

- ❖ Consigo mismo
- ❖ Con otra persona
- ❖ Con la sociedad
- ❖ Con las ideas o creencias sociales y religiosas
- ❖ Con el sistema político
- ❖ Con el poder
- ❖ Con la naturaleza

El conflicto puede referirse a diversos temas: la libertad, el amor, violencia, la injusticia, la crisis económica, etc.

En el texto dramático, los personajes, movidos por el tema, por el argumento, experimentan emociones que se traducen a través de reacciones, las que crean un conflicto, todo esto genera la acción, la que a su vez, determina el carácter de los personajes.

Es decir, la acción confiere y determina el carácter de los personajes, el avance de la trama o historia y mantiene el interés del espectador.



LA ESTRUCTURA INTERNA DEL TEXTO DRAMÁTICO: LA ACCIÓN

La acción de los personajes está determinada por el enfrentamiento del protagonista y antagonista (explícitos e implícitos en el texto), y la manera como se resuelva el enfrentamiento, va a determinar si hay un final feliz o trágico.

Para comprender la acción es importante analizar cómo están insertos los personajes en la situación y qué motivaciones los mueven, cómo resuelven el conflicto (ya sea como protagonista o como antagonista), y cómo superan los obstáculos que se les presentan y qué tipo de final tiene el texto y por qué tiene ese final.



ELEMENTOS DE LA PUESTA EN ESCENA

La ***puesta en escena*** se refiere a los elementos visuales y auditivos que componen la representación teatral en el escenario: **actuación, escenografía, iluminación, vestuario, caracterización (peinado y maquillaje), y attrezzo.**



El director(a) de escena: es quien leyó e interpretó el texto dramático para representarlo, por ello, es quien determina la conjugación de esos elementos visuales y auditivos, para lograr una composición audiovisual y crear una ambientación ajustada al efecto de sentido que se desea lograr con la representación.



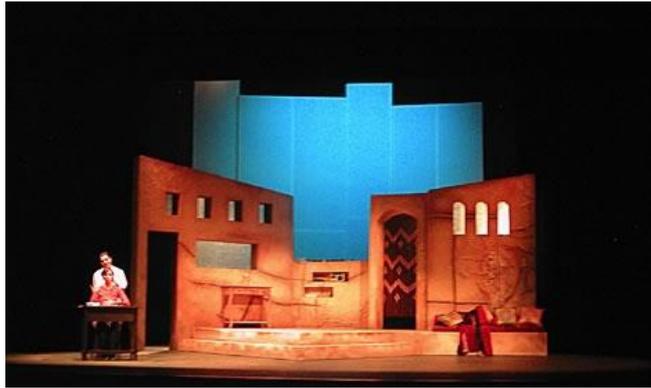
Los elementos que intervienen en la puesta en escena son los siguientes:

Actuación. Es un elemento visual y auditivo que marca el resultado del proceso de investigación personal que hace el actor para interpretar al personaje que va a representar. Dicho proceso comienza con la interiorización de las características psicológicas y físicas de su personaje, a fin de caracterizarlo y representarlo. La actuación es el motor de las acciones realizadas por un personaje dentro de la puesta en escena y están cargadas de intenciones, para que el espectador se estimule y logre recibir el efecto de sentido de la puesta en escena en su totalidad.



Escenografía: Es el mobiliario que viste un escenario, su función es decorar y lograr una ambientación del lugar, a partir de telones u otros materiales que simulen paredes, ventanas, puertas, escaleras, etc. También, son los muebles (sillones, camas, comedores, escritorio, etc.), objetos (cuadros, relojes de pared, cortinas, etc.). En la escenografía cada mueble u objeto debe ser teatralizado con una intención y una línea

estética determinada, acorde con lo que propone el texto y la propuesta del director.



Iluminación. Es un elemento técnico visual que permite crear la ambientación del escenario, acorde con las características del personaje que están representando o con las características de la situación. Es un elemento escénico visual que utiliza el lenguaje del color, para lograr efectos como el día, la noche, el atardecer, etc. También se utiliza para enfatizar las emociones de los personajes. Asimismo, con la iluminación se puede marcar una época determinada y auxilia al logro de una buena ambientación.



Atrezzo. Son todos los objetos o accesorios con que interactúan los actores en el escenario, es decir, con los que juegan, manipulan o utilizan, con los cuales se pueden identificar o sentir repulsión. Su función es esencial en la representación y vienen indicados en las acotaciones del texto dramático, y en ocasiones, se deducen a través de las acciones de los actores.



Vestuario: Es la ropa que utilizan los actores, acorde con las características del personaje que están representando. Es un elemento escénico que marca una época determinada y contribuye al logro de una buena ambientación.



Caracterización: el peinado y el maquillaje son elementos complementarios, que junto con el vestuario permiten la caracterización de los actores. Son elementos que dependerán de la época propuesta por el autor y de la propuesta del Director.



Música y efectos de sonido: Son elementos escénicos auditivos que contribuyen a la ambientación del espectáculo, por ejemplo: música para enfatizar una acción, sonidos de carros, cláxones, gritos, perros, etc. También se utilizan para enfatizar las emociones de los personajes. Asimismo, con la música y los efectos de sonido se puede marcar una época determinada y auxilia al logro de un buen efecto de ambientación.

**BUSCARÁ EXPLORADOR *CURIOSITY* SEÑALES DE VIDA
EN SUPERFICIE DE MARTE**

Se calcula que aterrizará en el planeta a las 5:31 y confirmará su llegada segura, que se realizará por medio de la sonda espacial Odyssey, que fue puesta a tiempo en su órbita correcta.

Notimex

Publicado: 05/08/2012 16:42

Washington. El explorador *Curiosity* aterrizará la madrugada de este lunes a las 05:31 GMT en la superficie de Marte en búsqueda de signos de vida, informó Administración Nacional de Aeronáutica y del Espacio (NASA).

Señaló que esa es la hora que se calcula en que llegue a la Tierra una señal que confirme un aterrizaje seguro, que se realizará por medio de la sonda espacial *Odyssey*, que fue puesta a tiempo en su órbita correcta.

Luego de volar por más de ocho meses, el vehículo espacial está listo para entrar por el "ojo de la aguja" en la atmósfera marciana, dijo el director del Laboratorio de Propulsión a Chorro (JPL) de la NASA, Arthur Amador.

El ingeniero del JPL, Steve Sell, afirmó que espera "buenas noticias" luego de más de ocho años de preparación.

La NASA informó que parece disiparse una tormenta de arena mientras el *Curiosity* se acerca al llamado planeta rojo.

Los planes de la NASA incluyen la utilización del robot *Curiosity* para investigar si el área en estudio ha tenido en algún momento condiciones ambientales favorables para la vida microbiana, incluyendo ingredientes químicos para la vida.

LA LECTURA ENTRE LOS JÓVENES MEXICANOS

Eduardo Zeind

Carlos Monsiváis, en uno de sus muchos e ilustres libros, comentaba, con preocupación, que en la capital mexicana había llegado la imprenta en el siglo XVII, mientras que en provincia lo había hecho en el siglo XIX. Esto querría decir que la gente del Distrito Federal tiene, como ventaja cultural, dos siglos de conocimiento.

¿Esto es verdad? No lo sabemos. Lo que sí puedo asegurar, y basándome en la experiencia que he tenido como catedrático de universidades a las que asisten alumnos de todos los estados y estratos sociales del país, es que pocas, muy pocas personas le han dado, como decía Gabriel Zaid, el golpe a la lectura.

¿Por qué no leen los jóvenes? Porque no tienen tiempo. No hay dinero. Se duermen. Sus papás no les inculcaron la lectura. No saben qué leer. No entienden. Hacerlo no sirve para algo útil... y así hasta el infinito. La realidad, si es que existe cosa tan grande, es que si los estudiantes no acuden a las librerías, es porque nuestro gobierno no se ha preocupado por la educación de su pueblo, pues le ha ocultado, cuando personas como Vasconcelos han querido hacerlo, que existen los libros de Cervantes, de Ovidio o de Clavijero.

Veamos. Tiempo para leer, sí que hay, pues los jóvenes pasan más de tres horas al día en internet. Dinero, sí hay, pues un pomo, como le dicen los chavos a las botellas, cuesta, fácilmente, más de \$500.00 en el antro. ¿Se duermen? Claro que sí. Después de verse bombardeados por colores, sonidos y cuerpos exuberantes en el cine o frente a la caja para idiotas (bello término acuñado por DuBois), quién demonios se va a entretener con la aburridísima pero profundísima *Crítica de la Razón Pura*, de Immanuel Kant. Sigamos. Los padres de familia sí tienen mucha de la culpa de la ignorancia de sus hijos. He tenido alumnos que me alegan que sus papás, sin estudios, han hecho grandes fortunas. Muy burgués el asunto.

Veamos. Los jóvenes no saben qué leer. Cierta vez, una alumna me dijo que ella leía libros clásicos. Yo, feliz, imaginé que íbamos a platicar sobre algún griego o sobre algún oscuro texto latino. Nada de eso. Ella empezó a desconstruir **Crepúsculo*. ¡Bárbaro el problema!

En las librerías, como en las de Sanborns, uno puede encontrar a Carlos Pellicer o a Alfonso Reyes. ¿El precio? Escarbar entre los miles de volúmenes de superación personal y de administración que yacen sobre el pecho de los clásicos, que por cierto, siempre están más baratos que los que publica Gloria Trevi o algún administrador de la nada.

No entender lo que se lee por exceso o por falta de velocidad del

pensamiento, como decía Pascal, es no saber leer. Leer es pensar, y actualmente pensar y discernir han sido dos actividades sustituidas por la acción pronta y por la corrección costosa. Leer a Dante o a Homero, gozar con Shakespeare o con Lope de Vega, se ha convertido en un lujo de las clases altas de nuestro país.

Para concluir, señalemos que leer un libro usado cuesta, a veces, la cuarta parte del salario mínimo. Un pueblo que no lee es un pueblo sordo, ciego y mudo, como dijo Sergio Pitol. Quien lee un libro se hace libre. Nuestros jóvenes están aburridos, son víctimas de lo que en francés se llama *spleen*. El día en el que a un joven mexicano se le aconseje “las lecturas buscad”, como en el poema *Reír Llorando*, de Juan de Dios Peza, y nos conteste, “¡tanto he leído!”, ése día podremos empezar a pensar en otra solución para la decadencia de nuestro México. Mientras tanto, a leer.

Anexo 21

CÁNCER DE OLVIDO, CON ROBERTO SOSA

Por Alonso Flores

La tarde es lluviosa y en la marquesina del teatro Julio Prieto, con letras grandes, como amerita al actor, se presenta a Roberto Sosa en el monólogo *Cáncer de olvido*, una obra de Víctor Salcido, que dirige él mismo, con escenografía de Brenda Hernández, música original de Pablo Mondragón, iluminación de Miguel Molina y producida por Víctor Gómez Villaverde.

A lo largo de casi dos horas Roberto Sosa recrea de manera magistral a través de nueve personajes, una vida que lo ha llevado a convertirse en un escritor comprometido sólo con la verdad en tiempos post electorales y de represión.

Sosa nos regala de sus treinta años de experiencia y ratifica sus premios teatrales y cinematográficos con una actuación en la que hace gala de sus recursos de expresión corporal, de improvisación, y en un momento dado, de músico.

Mediática y colmada de referencias nacionales, la obra de Salcido es al mismo tiempo atemporal por su compromiso con los principios éticos y fácilmente puede trasladar su geografía a otros lugares donde el cinismo y la hipocresía política son parte de la realidad social.

Una tragedia que no evade el humor para acabar con todos nuestros mitos de izquierda, de derecha, religiosos o patrióticos, en la que Martín

Serrano, influyente y crítico escritor, mantiene diálogos, con sus monstruos, reales, imaginarios y recordados, al final batallas por su libertad de expresión.

Apenas unos cuantos elementos escenográficos, el uso del video, aunados a una iluminación sobria nos trasladan a un ambiente de miedo, de inseguridad, tenebroso contexto del que Martín quiere escapar.

La música, a ratos estremecedora y a ratos irónica y sarcástica es obra de Pablo Mondragón y Fernando Rivera Calderón.

Cáncer de olvido aporta de manera espléndida desde la dramaturgia hasta la actuación a la reflexión nacional, nos invita precisamente a eso, a hacernos conscientes de nuestra responsabilidad como ciudadanos a partir de tocar los botones de nuestros sentimientos respecto a la realidad que nosotros mismos hemos forjado.

LA RESEÑA CRÍTICA DEL ESPECTÁCULO TEATRAL

¿Qué es una reseña crítica?

Es un texto breve que pretende dar una visión general de un evento (películas, exposiciones, espectáculos teatrales, dancísticos, etc.) o de un objeto (libros, esculturas, pinturas, etc.), donde se valora lo reseñado, a través de un juicio crítico.

Características de la reseña crítica.

- ❖ Es un género periodístico.
- ❖ Refleja la interpretación personal de quien la realiza.
- ❖ Requiere de un amplio conocimiento acerca del evento u objeto reseñado, para extraer lo esencial.
- ❖ Describe las características del evento u objeto reseñado, para después valorarlo.
- ❖ Con una estructura argumentativa (Tesis, argumentos y conclusión).
- ❖ Justifica su valoración con argumentos y contraargumentos.
- ❖ Presenta una conclusión que determina el valor del objeto reseñado.

La reseña crítica del espectáculo teatral

Este es un escrito que por sus propias características, demanda un proceso de lectura del texto dramático y de la puesta en escena, para que se logre emitir un juicio crítico como espectador, se publica en periódicos y revistas, con la finalidad de orientar al lector para que asista al teatro o no.

Elementos discursivos que contiene una reseña crítica del espectáculo teatral.

- Título.
- Nombre de autor que escribe la reseña crítica.
- Breve descripción del lugar dónde se presenta la puesta en escena.
- Antecedentes del texto dramático y su autor.
- Resumen que explique la historia representada.
- Tesis que contenga un juicio valorativo positivo o negativo acerca de la puesta en escena.
- Argumentos o contraargumentos que demuestren la solidez de ese juicio valorativo acerca de la puesta en escena.
- Conclusión acorde con la tesis y los argumentos.

PROCESO DE ESCRITURA DE LA RESEÑA CRÍTICA DEL ESPECTÁCULO TEATRAL

La producción de una reseña crítica del espectáculo teatral, es un proceso de escritura que se desarrolla en tres momentos: planeación, textualización y corrección del texto.

1. La **planeación** es un momento imprescindible, que consiste realizar una serie de actividades, que se deben llevar a cabo antes de escribir la reseña crítica: 1) saber qué tipo de texto se va a escribir, 2) tener claridad de lo que se va a hablar y el juicio que se va a emitir acerca de la puesta en escena, 3) precisar quién será el enunciatario, 4) pensar cómo se va a redactar (argumentación demostrativa: tesis, argumentos), 5) organizar las ideas para construir el circuito argumentativo (tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión), a partir de la información adquirida en el análisis del texto dramático y representación.

2. El momento de la **textualización** consiste en plasmar lo planeado al momento de escribir, considerando que la extensión de la reseña será de una cuartilla y media o dos a lo sumo. El texto debe de ser redactado con un estilo muy personal. Y debe incluir tesis, argumentos y contraargumentos, así como su conclusión.

3. La **corrección** es un momento que nos permite detectar errores léxicos y sintácticos del texto, para corregirlos. Los pasos para realizar una corrección son los siguientes: 1) leer el escrito, para identificar cuáles son las correcciones pertinentes, 2) corregir los errores, 3) darlo a leer a otras personas, para que hagan comentarios y sugerencias que enriquezcan el texto, 4) corregir nuevamente el texto, 5) entregarlo al profesor para que lo revise e indique cuáles son los aciertos del texto y qué es lo que se debe modificar, 6) realizar las correcciones indicadas, y por último, 7) entregar tu versión final.

E) MODELOS TEXTUALES DE LA RESEÑA CRÍTICA DEL ESPECTÁCULO TEATRAL.

Anexo 24

RESEÑA CRÍTICA DEL ESPECTÁCULO TEATRAL	ELEMENTOS DISCURSIVOS
<p style="text-align: center;">PANORAMA DESDE EL PUENTE, DE ARTHUR MILLER <i>Por Oscar Ramírez Maldonado</i></p> <p><i>Panorama desde el puente</i> es un clásico del dramaturgo estadounidense Arthur Miller. Escrito en 1955 como un drama en un solo acto, el escritor realiza una revisión sobre el texto y en 1956 es estrenada su versión en dos actos.</p> <p>Actualmente en el Teatro Helénico se presenta una puesta en escena sobre esta última versión del texto de Miller que, a pesar de haber sido escrito hace 57 años, continúa teniendo gran vigencia.</p> <p>Un barrio italiano en la ciudad de Nueva York de mediados del siglo pasado es el lugar donde esta obra, escrita en forma de tragedia, se desarrolla; un barrio orgulloso de recibir y proteger a inmigrantes que huyen de una empobrecida Italia de la post guerra . Ahí, los inmigrantes deben buscar fortuna y mantenerse lejos de la mirada de los agentes de la oficina de inmigración (en 2012 este tema nos suena demasiado familiar a los mexicanos). En este entorno es donde sucede la historia escrita por el ganador del Pulitzer: con Eddie Carbone, quien trabaja en los muelles, y su esposa Beatrice, vive la sobrina huérfana de ella, Catherine. Eddie parece sentir un amor poco sano por su sobrina, situación que con la llegada de los primos de Beatrice, Marco y Rodolfo, parece encaminarse a un desastre inminente.</p> <p><u>La conocida obra del dramaturgo norteamericano llega a la cartelera de nuestra ciudad bajo la dirección precisa e impecable de José Solé, la producción de Jorge Ortiz de Pinedo y la traducción y adaptación de Pedro Ortiz de Pinedo.</u></p> <p>Es justo advertir –tanto a quienes conocen el texto como a los que no- que <u>no verán una puesta en escena 100% fiel</u> a la obra escrita por Miller. Si bien la ambientación, la época, los personajes y la anécdota son los mismos que el autor planteó,</p>	<p>Título</p> <p>Autor de la reseña crítica</p> <p>Antecedentes del texto dramático y su autor</p> <p>Lugar dónde se presenta la puesta en escena</p> <p>Resumen de la historia representada</p> <p>Argumentos a favor de la tesis</p> <p>Contraargumento</p>

RESEÑA CRÍTICA DEL ESPECTÁCULO TEATRAL	ELEMENTOS DISCURSIVOS
<p style="text-align: center;">DON GIOVANNI O EL DISOLUTO ABSUELTO</p> <p style="text-align: center;"><i>Por Oscar Ramírez Maldonado</i></p> <p><u>Una historia conocida, un escritor ganador del Nobel, una compañía de buenos actores, una dirección solvente y un escenario magnífico no son suficientes cuando el texto de una puesta en escena carece de solidez. Este es el caso de <i>Don Giovanni o el disoluto absuelto</i>, de José Saramago, que se presenta en el Teatro Juan Ruiz de Alarcón del Centro Cultural Universitario.</u></p> <p>La obra es una re escritura de la ópera Don Giovanni, que con música de Mozart y libreto de Lorenzo da Ponte se estrenara en 1787. Saramago se revela contra los paradigmas, la moral y la hipocresía, busca subvertir los roles de género impuestos y nos ofrece un final alternativo. El fin que Saramago se planteó es sin duda interesante y lleno de posibilidades. Sin embargo, la construcción dramática termina por erigirse como un edificio frágil.</p> <p>Ni la acertada dirección de Antonio Castro, ni un cuidadoso trabajo de vestuario y escenografía pueden rescatar el texto escrito en 2005 por el Nobel portugués. Estamos frente a una de las cinco obras que Saramago escribió, el texto da la impresión de que el poeta, ensayista y novelista no alcanzó a dominar el oficio de dramaturgo.</p> <p>El genio del autor <i>Ensayo sobre la ceguera</i> nadie lo pone en duda. Sin embargo, como sostenía el poeta, dramaturgo y ensayista mexicano Salvador Novo, es necesario dominar el oficio, “el teatro es truco, como es truco la cocina. La liebre es necesaria; pero conviene saber cómo guisarla”, sostenía. Es precisamente ahí donde el texto de Saramago falla, no termina de darnos la impresión de que estamos frente a una obra redonda y terminada. La sensación de que no todos los engranes ajustan en la historia se mantiene hasta el desenlace; la liebre de la que habla Novo salta de la chistera y no hay truco, o mejor dicho, de la olla y no hay guiso.</p> <p>El elenco conformado por Martín Altomaro, Carlos Cobos, Lucero Trejo, Humberto Solórzano, Erika Koré y Rodolfo Blanco cumple, la mayoría de ellos, con actuaciones sólidas. Lamentablemente el texto no les permite dar ese salto que</p>	<p>Lugar dónde se presenta la puesta en escena</p>

transforma una buena actuación en una interpretación memorable. Un experimentado Carlos Cobos se destaca con su actuación. En la otra mano, el eslabón más débil de la cadena actoral se encuentra en Erika Koré. A la joven actriz con un doble papel, el de doña Ana y Zerlina, parece que la inexperiencia le pesa al momento de encontrar un tono para cada uno de sus personajes. Doña Ana es interpretada de manera digna, sin embargo al cambiar al papel de Zerlina cae en un tono monótono y maquinal, falla en los recursos que elige para hacernos sentir que se trata de personajes diferentes. Lo anterior sería cosa menor sino no fuera el caso de que esta transición se da en la escena final de la obra, donde cae todo el peso de esta historia.

La escenografía merece una mención aparte, a través de tablonces de madera que se desplazan para dar la sensación de espacios de distintas dimensiones, Mónica Raya logra una escenografía efectiva y una propuesta interesante.

Nuestra recomendación es: vayan a ver esta puesta en escena. El argumento para decirles esto resulta una paradoja, lo menos destacable de la obra es lo que la hace atractiva. Como les he comentado, el texto es tal vez el punto débil de esta obra, sin embargo, pocas veces tenemos la oportunidad de acercarnos a la faceta de José Saramago como dramaturgo. A fin de cuentas, me permito decirles que se animen a verla sabiendo que el costo de la entrada a esta puesta no es prohibitivo, 150 pesos la entrada general, además de que pueden obtener algún atractivo descuento. No olviden además que los jueves, en el INBA y en la UNAM, son de 30 pesos. Si se animan a verla, no olviden decirnos su opinión, finalmente, la última palabra es la de ustedes.

**Contraargumento
(argumento en
contra de la tesis)**

Conclusión

F) PARRILLAS DE EVALUACIÓN.

Anexo 26

	PLANIFICACIÓN DEL TEXTO: RESEÑA CRÍTICA DEL ESPECTÁCULO TEATRAL	SÍ	NO	PARCIALMENTE
1.	¿Al momento de planificar tu texto, tenías claro cuáles son las características discursivas de la argumentación?			
2.	¿Consideraste que vas a emitir un juicio valorativo positivo o negativo acerca de la puesta en escena a la que asististe?			
3.	¿Sabías que el juicio valorativo que emitas acerca de la puesta en escena tienes que argumentarlo?			
4.	¿Sabías que para construir tus argumentos y contraargumentos puedes auxiliarte de las distinciones que hagas de las semejanzas y las diferencias que existen entre el texto dramático y la puesta en escena?			
5.	¿Has pensado en cuáles serían tus razones o pruebas para apoyar tu tesis?			
6.	¿Sabes cuál sería el orden en que expongas tus razones o pruebas?			
7.	¿Ya pensaste cómo podrías concluir tu texto?			
8.	¿Tu planificación está diseñada para redactar una o dos cuartillas?			

Anexo 27

	PROCESO DE TEXTUALIZACIÓN	SÍ	NO	PARCIALMENTE
1.	¿La reseña tiene un título diferente al texto reseñado?			
2.	¿La reseña contiene el nombre del autor que la escribió?			
3.	¿El texto contiene una descripción del lugar dónde se presenta la puesta en escena?			
4.	¿El texto refiere algunos antecedentes del texto dramático y su autor?			
5.	¿El reseñista narra sintéticamente cuál es la historia representada?			
6.	¿La reseña plantea una tesis que contenga un juicio valorativo positivo o negativo acerca de la puesta en escena?			
7.	¿El reseñista fundamenta su tesis con argumentos o contraargumentos que demuestren la solidez de su juicio valorativo acerca de la puesta en escena?			
8.	¿En sus argumentos o contraargumentos se incluyen ejemplos, comparaciones, analogías, etc.?			
9.	¿Hay coherencia entre la tesis, los argumentos y la conclusión?			
10.	¿Las ideas son claras y precisas, sin rodeos?			
11.	¿Consideras que el escrito logrará despertar en el interés entre los lectores?			

Anexo 28

	REVISIÓN Y CORRECCIÓN DEL TEXTO	SÍ	NO	PARCIALMENTE
1.	¿Hay faltas de ortografía?			
2.	¿Los signos de puntuación están correctamente empleados?			
3.	¿Es coherente el texto?			
4.	¿Utilizó conectores gramaticales?			
5.	¿Se entienden las ideas?			
6.	¿Los párrafos tienen una extensión adecuada para su fácil lectura?			

G) PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

ANEXO 29

**TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III.
UNIDAD IV: LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL ESPECTÁCULO TEATRAL.**

Material elaborado por: Teresa Pacheco Moreno

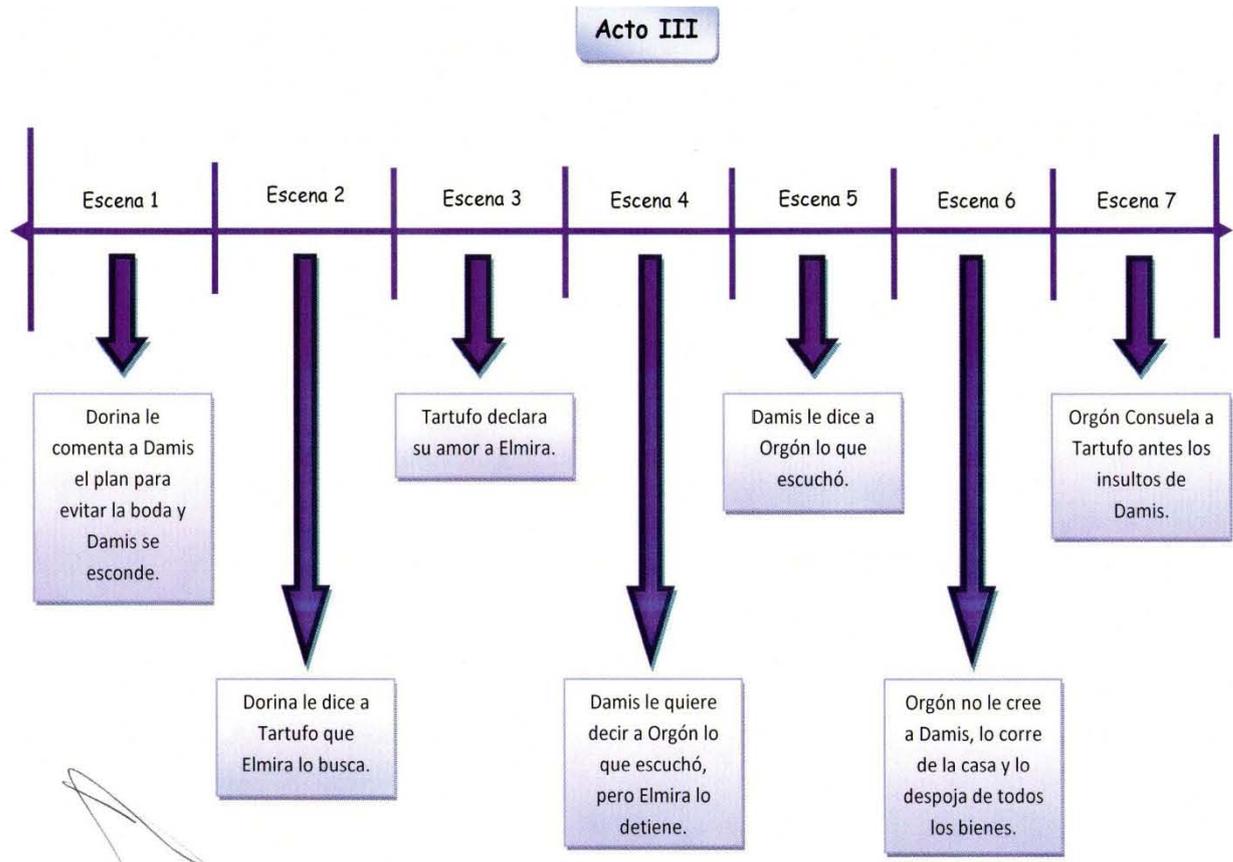
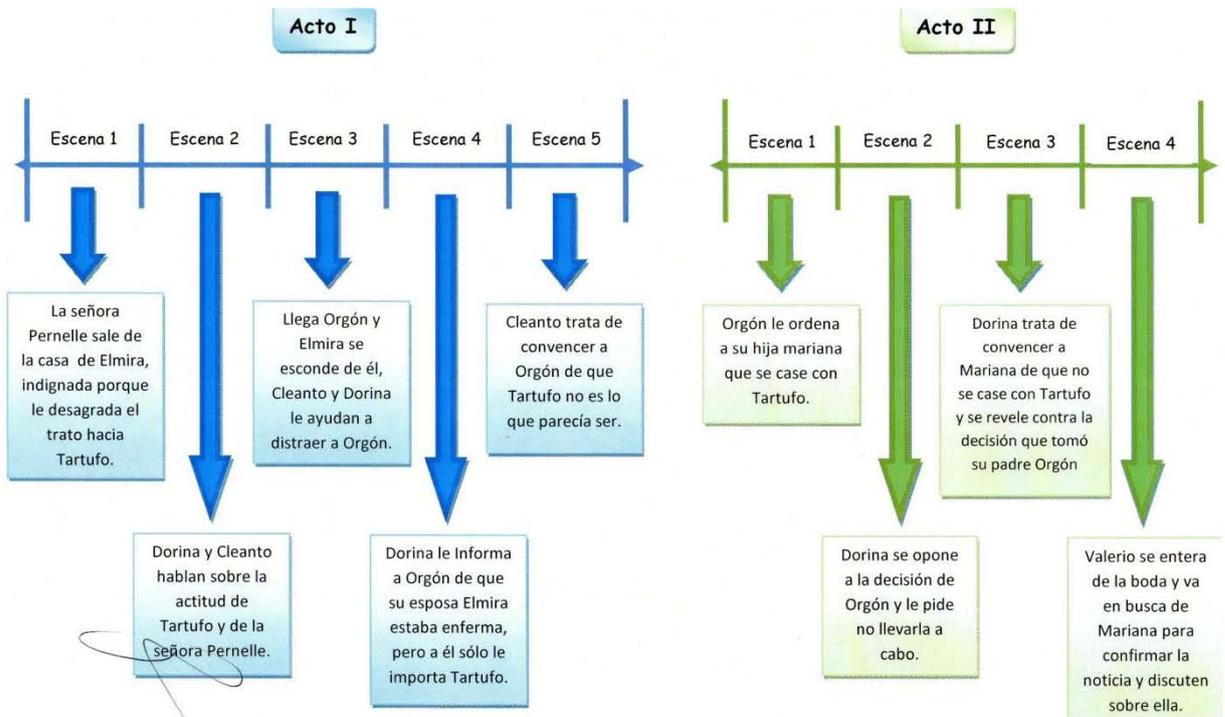
Actividades:

- De acuerdo con la lectura exploratoria del el texto dramático "Tartufo" de Möliere, identifica la estructura externa y completa el siguiente cuadro.

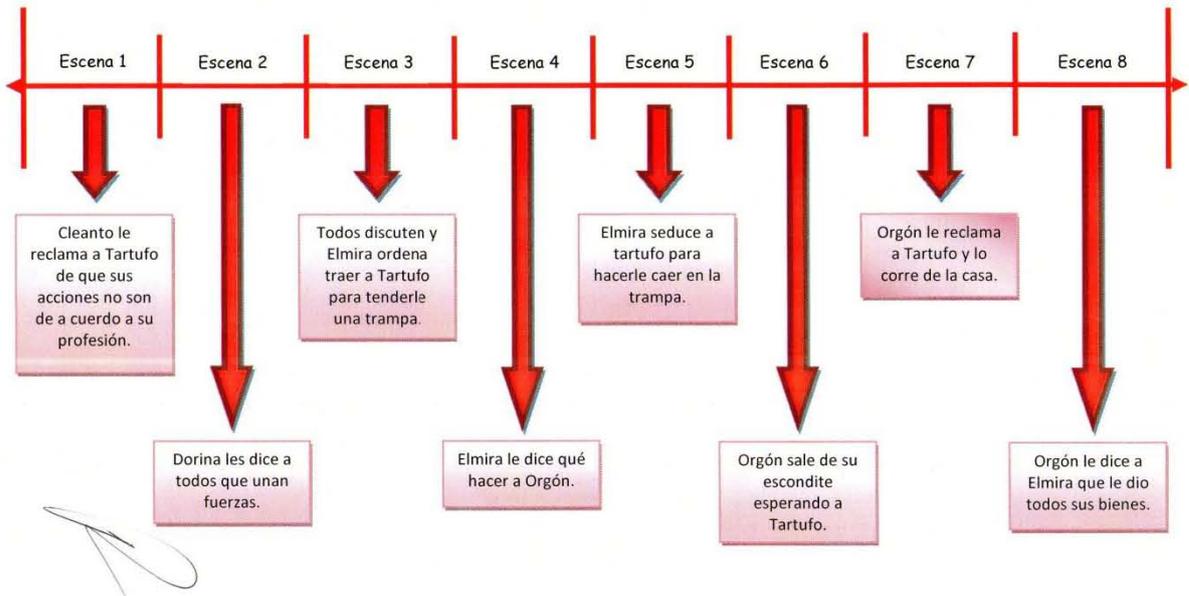
¿Cómo está escrito?	En prosa
¿Cómo se divide?	Primero se divide en actos y después se subdivide en escenas.
¿Cómo sabemos cuáles son los personajes?	Por las acotaciones
¿Qué significa lo que está escrito en letras cursivas o paréntesis?	Son acotaciones que indican una acción, el tiempo, el lugar, las formas, los modos, etc.

- Una vez completado el cuadro, comparte tus respuestas con el grupo.
- Lectura en voz alta del texto dramático "Tartufo" de Möliere. Pero antes de comenzar con la lectura, realiza tus predicciones acerca de lo que crees que va a tratar el texto.
- Responde a las siguientes preguntas: ¿Qué te pareció el texto dramático "Tartufo"? ¿De qué trata el texto? ¿Tus predicciones acerca de lo que trataba el texto, coincidieron con lo que se plantea? ¿Cuál es el propósito del texto? ¿De acuerdo con las acotaciones, dónde están los personajes? ¿De acuerdo con el diálogo, qué están haciendo? ¿Qué información te proporcionó el diálogo? ¿Qué información te proporcionaron las acotaciones?
- En sesión plenaria, verifica tus respuestas, a fin de que logres una mayor comprensión acerca de la importancia de las acotaciones (recuerda que no sólo nos ubican en lugar, tiempo y espacio, sino que también describen las acciones de los personajes).

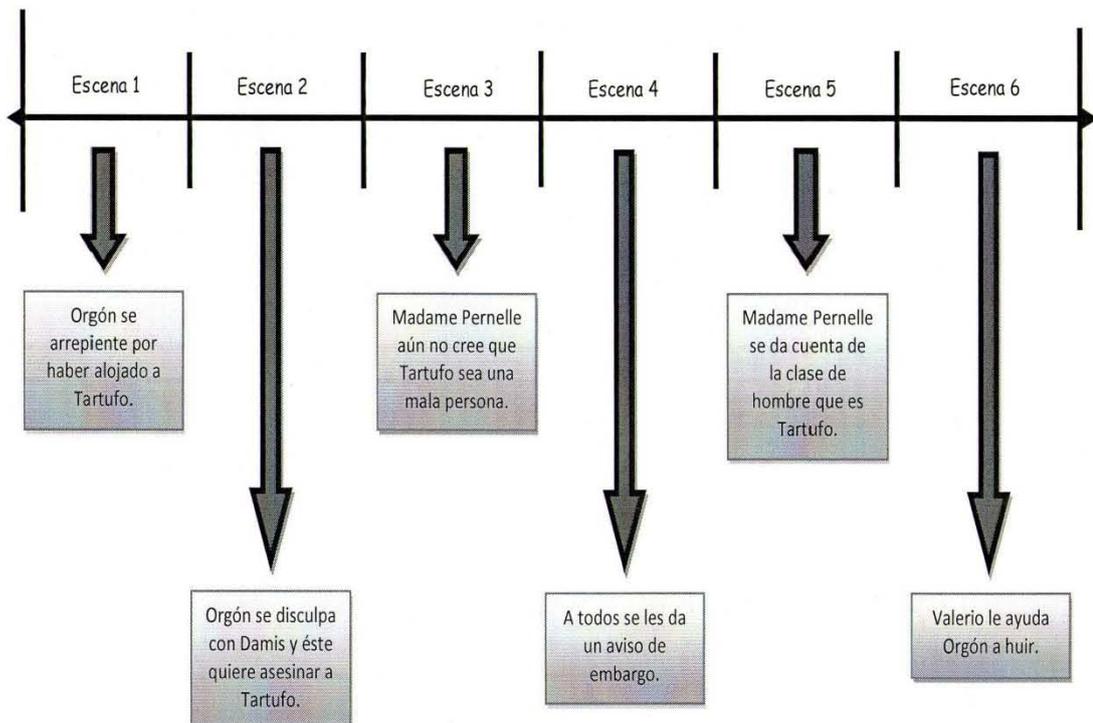
ACTIVIDAD EXTRACLASE: Lee el texto completo "Tartufo".



Acto IV



Acto V



TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III.
UNIDAD IV: LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL ESPECTÁCULO TEATRAL.

Material elaborado por: Teresa Pacheco Moreno

Actividades:

1. En equipo revisen el texto de *Tartufo* e identifiquen y describan los rasgos físicos (edad, corpulencia, altura, defectos, etc.) y psicológicos (cómo piensan y actúan) de cada personaje. Completando el siguiente cuadro:

Personaje	Rasgos físicos	Carácter:	¿Qué desea?	¿Qué se lo impide?	¿Cómo trata de solucionar el problema?
ORGÓN	De edad media, alto y delgado	Terco, incrédulo y aferrado a sus ideas.	Que todos lo obedezcan	Sus hijos y sus esposa	Cuando descubre a tartufo, lo hecha de la casa
ELMIRA	Alta, delgada y más joven que Orgón	Inteligente, astuta y justa	Desenmascarar a Tartufo	La incredulidad de Orgón	Engañando a Tartufo
DORINA	De edad media, delgada y estatura normal	Inteligente, justa y sincera.	Desenmascarar a Tartufo	El poder que tiene Orgón sobre ella.	Diciéndole la verdad a Mariana
TARTUFO	Alto, edad media-avanzada y delgado	Hipócrita, sónico, mentiroso y estafador	Quedarse con los bienes de Orgón	La familia de Orgón	Pretende casarse con Marina
DAMIS	Alto, joven y delgado	Metiche e imponente	Desenmascarar a Tartufo	Su padre Orgón	Diciéndole a su padre
MARIANA	Estatura media, joven y bonita	Sumisa, callada y obediente	Casarse con Valerio	Su padre Orgón	Crea un plan junto con Dorina para evitar la boda
VALERIO	Joven, delgado y apuesto	Ingenuo y manipulable	Casarse con Mariana	Orgón	Ganándose a Orgón
CLEANTO	Edad media, delgado y alto	Maduro, justo e inteligente	Desenmascarar a Tartufo	Orgón	Argumentando que Tartufo no es una buena persona
MADAME PERNELLE	Edad avanzada y estatura baja	Necia, manipulable e ingenua	Que todos sigan a Tartufo	La familia de Orgón	Uendose de su casa
FLIPOTA	Edad media, estatura baja y gorda	Sumisa, callada y obediente	Quedar bien con Madame Pernelle	La familia de Orgón	Apoyando a Madame Pernelle
SR. LEAL	Edad media, estatura baja y delgado	Serio y gruñón	Desalojar a la familia de Orgón	La familia de Orgón	No lo logra

2. Una vez terminada la actividad, expongan ante el grupo sus respuestas, con el propósito de que comparen sus descripciones.
3. En equipo determinen las jerarquías de los personajes, de acuerdo con su importancia dentro de la trama, la cual está establecida por la acción de los personajes y del enfrentamiento del protagonista y antagonista. Así mismo, hagan una redacción que justifique sus respuestas.

Protagonista El Protagonista era Orgón

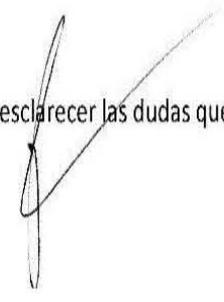
Antagonista El Antagonista era Tartufo

Principales Los principales son la familia de Orgón

Secundarios Los secundarios son las sirvientas, Madame Pernelle y Valerio

Incidentales Los incidentales son el Sr. Leal, Lorenzo y El Exento,

4. Expongan sus respuestas ante el grupo, con el propósito de esclarecer las dudas que hayan surgido.



TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III.
UNIDAD IV: LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL ESPECTÁCULO TEATRAL.

Material elaborado por: Teresa Pacheco Moreno

Actividades:

1. Forma un equipo, con el propósito de que identifiquen el conflicto que se presenta en el texto *Tartufo*, y respondan las siguientes preguntas:

¿Qué es lo que ocurre entre los protagonistas y antagonistas?

Pelear por defender sus ideales religiosos

¿Por qué establecen una lucha de fuerzas entre ellos?

Por cómo debe ser un creyente devoto

¿Cuáles son las diferencias entre los personajes?

Madame Pernelle y Orgón son fanáticas religiosas

¿Qué circunstancias causan el conflicto?

La ignorancia de Orgón y el tratar de cubrir sus crances

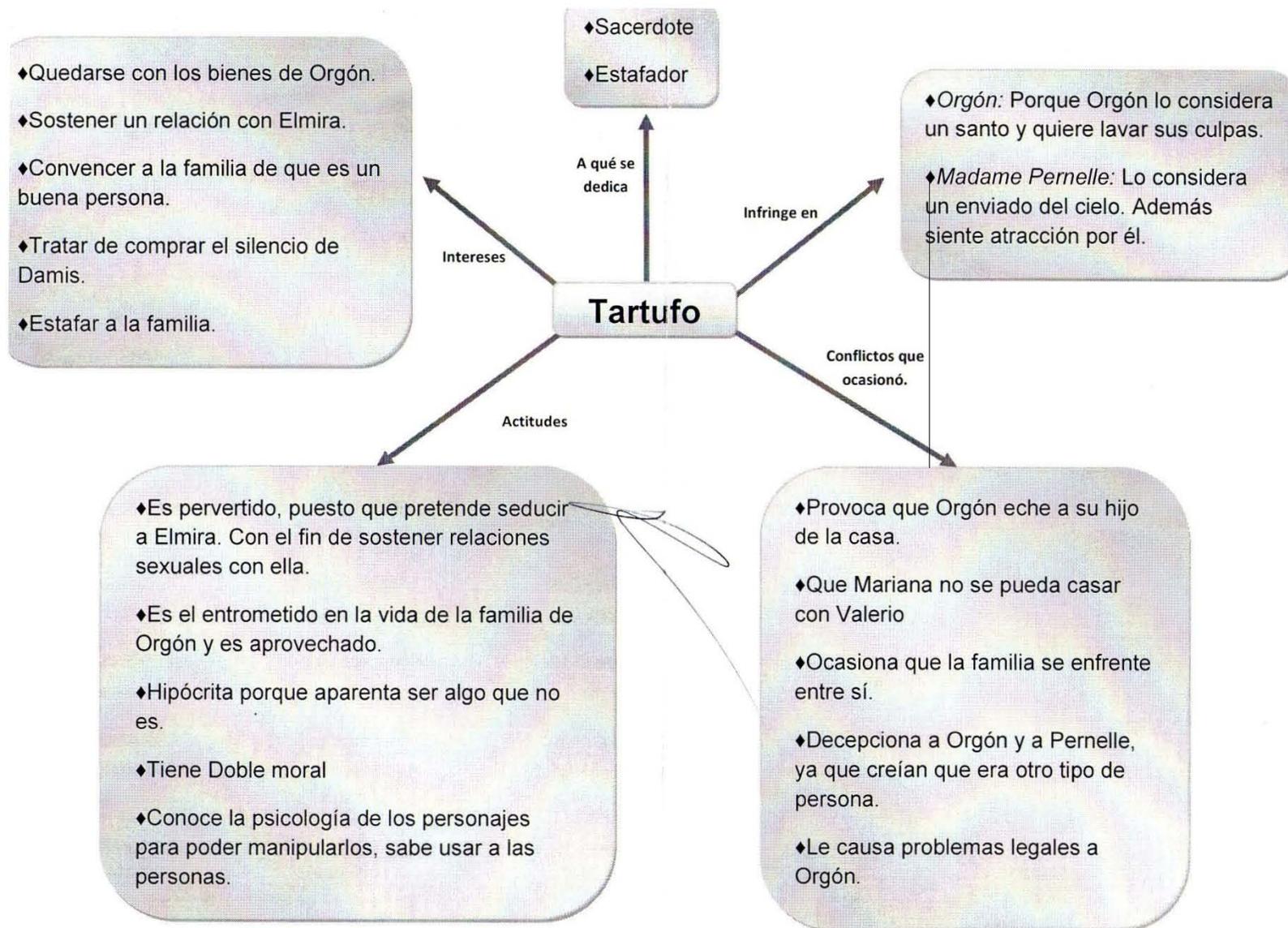
¿Cuál es el conflicto principal?

Que la ignorancia y el fanatismo pueden causar muchos y muy grandes problemas

2. Lee la siguiente información.

La acción de los personajes está determinada por del enfrentamiento del protagonista y antagonista (explícitos e implícitos en el texto), y que la manera como resuelva el enfrentamiento, va a determinar si hay un final feliz o trágico.

3. Junto con tu equipo, discutan y analicen cómo están insertos los personajes en la situación y qué motivaciones los mueven, cómo resuelve el conflicto (ya sea como protagonista o como antagonista), y cómo superan los obstáculos que se les van presentando, qué tipo de final tiene el texto, por qué tiene ese final. Registren el resultado de su análisis al reverso de la hoja.



TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III.
UNIDAD IV: LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL ESPECTÁCULO TEATRAL.

Material elaborado por: Teresa Pacheco Moreno

Actividades:

1. Escribe con tus propias palabras qué es una puesta en escena.
Es cuando es llevada una obra de teatro a una representación, por ejemplo el texto de Tartufo, su puesta en escena sería su representación teatral, en un teatro. Con actores, escenografía, vestuario, iluminación, etc.

2. Comparte tu respuesta con el grupo.
3. Lee con mucha atención el siguiente texto.

ELEMENTOS DE LA PUESTA EN ESCENA

Por Teresa Pacheco

La puesta en escena se refiere a los elementos que componen la representación teatral en el escenario: escenografía, iluminación, vestuario, caracterización (peinado y maquillaje), y attrezzo. Además de los movimientos y las palabras que efectúan los actores dentro del escenario, es decir, en qué lugar del escenario se coloca y lo que dicen.

El Director de escena, es quien determina la conjugación de esos elementos para lograr una composición audiovisual y crear una ambientación adecuada de la representación. Los elementos técnicos, materiales y objetos que intervienen en la ambientación son los siguientes:

Actuación: Es un elemento que marca el proceso de investigación personal que hace el actor para interpretar al personaje que va a representar. Dicho proceso comienza con la interiorización de las características psicológicas y físicas de su personaje, a fin de caracterizarlo y representarlo. La actuación es el motor de las acciones hechas por un personaje dentro de la puesta en escena y están cargadas de intenciones para que el espectador se estimule y logre recibir el mensaje de la puesta en escena en su totalidad.

Escenografía: Es el mobiliario que viste un escenario, su función es decorar y lograr una ambientación del lugar a partir de telones u otros materiales que simulen paredes, ventanas, puertas, escaleras, etc. También, son los muebles (sillones, camas, comedores, escritorio, etc.), objetos (cuadros, relojes de pared, cortinas, etc.). En la escenografía cada mueble u objeto debe ser teatralizado y cargado de intención, con una línea estética determinada, acorde con lo que propone el texto o con la propuesta del director.

Iluminación: Es un elemento técnico que da el toque final a la ambientación del escenario, acorde con las características del personaje que están representando o con las características de la situación. Es un elemento escénico que utiliza la teoría del color, para lograr efectos como el día, la noche, el atardecer, etc. También se utiliza para enfatizar las emociones de los personajes. Asimismo, con la iluminación se puede marcar una época determinada y auxilia al logro de una buena ambientación.

Attrezzo: Son todos los objetos o accesorios con que interactúan los actores en el escenario, es decir, con los que juegan, manipulan o utilizan. Su función es esencial en la representación y vienen indicados en las acotaciones del texto dramático, y en ocasiones, se deducen a través de las acciones de los actores.

Vestuario: Es la ropa que utilizan los actores, acorde con las características del personaje que están representando. Es un elemento escénico que marca una época determinada y contribuye al logro de una buena ambientación.

Caracterización: Peinado y maquillaje: El peinado y el maquillaje son elementos complementarios, que junto con el vestuario permiten la caracterización de los actores. Son elementos que dependerán de la época propuesta por el autor y de la propuesta del Director.

Música y efectos de sonido: Son elementos escénicos que contribuyen a la ambientación del espectáculo, por ejemplo: música para enfatizar una acción, sonidos de carros, cláxones, gritos, perros, etc. También se utilizan para enfatizar las emociones de los personajes. Asimismo, con la música y los efectos de sonido se puede marcar una época determinada y auxilia al logro de un buen efecto de ambientación.

4. Observen detalladamente las siguientes imágenes, con el propósito de que identifiquen qué elementos de la puesta en escena se utilizaron para su representación y escribe tus observaciones a un lado de cada imagen.

- Escenografía
- Actuación
- Iluminación
- Vestuario
- Caracterización
- Atrezzo



- Escenografía
- Actuación
- Iluminación
- Vestuario
- Caracterización
- Atrezzo



- Actuación
- Iluminación
- Vestuario
- Caracterización
- Atrezzo



5. Comparte tus observaciones con el grupo.
 6. Responde ampliamente a la siguiente pregunta ¿Cuál es la importancia del Director de escena en puesta en escena?

Es el que dirige y dice cómo se llevara a cabo la representación, qué se tendrá que usar, la escenografía que se usará, el vestuario, entre muchas otras cosas. En Pocas palabras es quién dice cómo se hará la representación teatral.

TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III.
UNIDAD IV: LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL ESPECTÁCULO TEATRAL.

Material elaborado por: Teresa Pacheco Moreno

Actividades:

1. Responde a la siguiente pregunta ¿Para tí, qué es una reseña crítica del espectáculo teatral?

Es una reseña que enjuicia tu opinión acerca del espectáculo teatral, tus valoraciones, recomendaciones y comentarios acerca de ésta

2. Comparte tu respuesta con el grupo.
3. Lee el siguiente recuadro titulado "Los elementos que contiene una reseña crítica".

- Descripción de dónde se presenció la puesta en escena y cuándo. Además se pueden incluir antecedentes muy generales del texto dramático y su autor. Y debe ser escrito con un estilo muy personal.
- Resumen breve que explique de qué trata la puesta en escena.
- Tesis que contenga un juicio valorativo positivo o negativo acerca de la puesta en escena.
- Argumentos o contraargumentos que demuestren la solidez de ese juicio valorativo acerca de la puesta en escena.
- Conclusión que sea acorde con la tesis y los argumentos

4. Expón ante el grupo tus dudas sobre los elementos que debes considerar una reseña crítica del espectáculo teatral.
5. Lee con mucha atención el siguiente texto.

LA ESCRITURA

Por teresa Pacheco

La escritura es un proceso que se desarrolla en tres momentos: la planeación, redacción y la corrección del texto.

La planeación es un momento imprescindible, que consiste realizar una serie de actividades, que se deben llevar a cabo antes de escribir la reseña crítica: 1) saber qué tipo de texto se va a escribir, 2) tener claridad de lo que se va a hablar y el juicio que se va a emitir acerca de la puesta en escena, 3) precisar quiénes serán los enunciatarios, 4) pensar en cómo lo se va a redactar (argumentación demostrativa), 5) organizar las ideas para construir la tesis, los argumentos y contraargumentos y la conclusión (a partir de la información adquirida en el análisis del texto dramático y la puesta en escena).

El momento de la redacción consiste en plasmar lo planeado al momento de escribir, considerando que la extensión de la reseña será de una cuartilla y media o dos a lo sumo. El texto debe de ser redactado con un estilo muy personal. No olviden deben incluir su tesis, argumentos y contraargumentos, así como su conclusión.

Después de haber redactado la reseña, se pasará al momento de corrección. La corrección consistirá en que primero leas tu escrito para que realices las correcciones que consideres pertinentes, después lo leerán tus compañeros para que te hagan comentarios y sugerencias de cómo lo puedes

Esquema

Tesis

Tartufo es una historia contemporánea

Argumentos

Estafadores
Fanatismo religioso
Escenografía
Caracterización
Atrezzo

Contraargumentos

Actuación

Conclusión

Tartufo es una puesta en escena que vale la pena apreciar.

enriquecer, y por último, se lo entregaras a tu profesor para que lo revise y te indique cuales son los aciertos de tu texto y que es lo que debes de modificar.

6. Manifiesta cuáles son sus dudas acerca del texto que vas a producir, puesto que es importante que tengas claridad de lo que vas hacer.
7. De manera individual, elabora en una hoja blanca un esquema que contenga los aspectos mencionados en la planeación. Te recomiendo que consultes tus apuntes contenidos en el portafolio que elaboraste a lo largo de las sesiones.
8. Una vez terminado tu esquema, expón tu esquema ante el grupo, a partir de la participación voluntaria. Y escucha con atención la exposición de sus compañeros, con el propósito de que se vayas revisando tu planeación.
9. Responde a las preguntas que se presentan en la siguiente plantilla.

PLANTILLA PARA REGULAR EL PROCESO DE ESCRITURA DE UNA RESEÑA CRÍTICA DEL ESPECTÁCULO TEATRAL

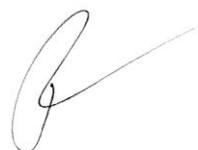
Elaborado por Teresa Pacheco

	PLANIFICACIÓN DEL TEXTO	SI	NO	PARCIALMENTE
1.	¿Comprendiste qué es una reseña crítica?	✱		
2.	¿Conoces cuáles son los propósitos de una reseña crítica?	✱		
3.	¿Tienes claro que lo que vas a reseñar es una puesta en escena desde tu percepción como espectador?			✱
4.	¿Tienes claro que desde tu percepción como espectador vas a emitir es un juicio valorativo positivo o negativo acerca de la puesta en escena a la que asististe?			✱
5.	¿Sabías que el juicio valorativo que emitas acerca de la puesta en escena tienes que argumentarlo?	✱		
6.	¿Sabías que para construir tus argumentos y contraargumentos puedes auxiliarte de las distinciones que hagas de las semejanzas y las diferencias que existen entre el texto dramático y la puesta en escena?	✱		
7.	¿Leíste y analizaste el texto dramático de la puesta en escena a la que asististe?	✱		
8.	¿Antes de asistir al teatro, indagaste cuáles eran los elementos estructurales de una puesta en escena?			✱
9.	¿Ya definiste quiénes serán los lectores de tu reseña crítica?		✱	

10.	De acuerdo al juicio valorativo que vas a emitir ¿Ya elaboraste tu tesis?		✱	
11.	¿Has pensado en cuáles serían tus razones o pruebas para apoyar tu tesis?	✱		
12.	¿Sabes cuál sería el orden en que expongas tus razones o pruebas?			✱
13.	¿Ya pensaste cómo podrías concluir tu texto?			✱

10. Redacta en una hoja el primer borrador de tu texto.

11. Al terminar tu texto, léelo con mucha atención y corrige tu redacción, así como tu ortografía.



**H) RESEÑAS ELABORADAS POR ALUMNOS (BORRADORES Y
VERSIÓN FINAL)**

ANEXO 30

UN TARTUFO CONTEMPORANEO

Rodríguez Espinosa Karen Ariadna 340

Tartufo un texto dramático de Moliere, nos muestra la cara de aquellos estafadores que a lo largo del tiempo han ido obteniendo riquezas a costa de los demás. Es una fuerte critica de como la gente se fanatiza por la religión al no poder resolver sus problemas y en ella tratan de buscar la solución a todos sus males.

En esta puesta en escena se cuenta la historia de Tartufo, un tipo pobre que se hace pasar por un gran devoto de la religión y que se encuentra viviendo en la casa de un ricachon llamado Orgon, al que poco a poco se le va metiendo hasta por los ojos, seduciendolo con sus sermones sobre la dicha de Dios y aquello que nos aguarda si somos fieles a él. Por esto, Orgon lo tiene en su casa, ya que lo considera un santo y le exige a su familia, a la cual controla y dirige a su antojo, que obedezcan a Tartufo en todo. Sin embargo, Tartufo es un impostor que se hace pasar por religioso para robarle a Orgón su fortuna, su casa y su familia, pero, entre bromas y conflictos Tartufo termina por ser descubierto.

Esta gran puesta en escena se llevó a cabo en el centro cultural de cu, el día 20 de noviembre de 2011, a las 11:00 am, con el carro de comedias de la unam, el cual logró una impecable representación de la obra de Moliere, ya que la actuación por parte de los actores, completamente acoplados unos con otros hacían sentir que lo que se estaba viendo era tangible.

La música de la puesta en escena fue fantastica, puesto que la mayoría de las canciones fueron interpretadas por los actores, con una sincronia perfecta con lo que sucedia en escena. Al igual puedo decir, que los efectos de sonido, crearon un ambiente fabuloso, con un toque estético y creativo para deleite del público.

La escenografía es excelente ya que todo es completamente visible, por lo tanto no es posible perderse el más minimo detalle de la puesta en escena y aunque toda la trama se desarrolla con la misma escenografía, esto no es influye mucho en el disfrute de la misma.

La caracterización tambien fue grandiosa, pues los actores lograron mostrarnos como es una familia ricachona y disfuncional, la cual está perfectamente

interpretada por los actores que hicieron un gran trabajo al dar vida a los personajes del texto dramático. Además, el vestuario es un gran punto por el cual vale la pena ver la obra, ya que es como el que usaban las personas en los años cincuenta, además, de que el maquillaje y pelucas que usan son geniales.

El attrezzo que usan los actores va acorde a la época, la situación económica de la familia y es todo lo que necesitan los actores para mostrarnos exactamente lo que buscamos en una obra dejando un buen sabor de boca y ganas de regresar y ver de nuevo Tartufo.

Todo esto gracias a la excelente interpretación que hizo el director de escena, quien logró pasar de una época de la Europa colonial al esplendoroso México de los años cincuenta, añadiendo el toque del mexicano y creando una atmósfera de tipo película de Tin-tan, en fin fue fantástico.

Pero nada es perfecto, ya que en cuanto a la actuación lo único cuestionable es que los personajes creados por el director de escena, son demasiado inocentes y no dejan ver la malicia, la pasión, la tiranía ni el enojo que caracterizan a los personajes del texto dramático. Pero aun así, sigo diciendo que Tartufo es una puesta en escena que vale la pena ver porque sigue siendo un personaje contemporáneo.

Nota:

Incluyo el número de cuenta de la alumna para enfatizar la generación y el año en que realicé la intervención: 311333165

UN TARTUFO CONTEMPORANEO

Rodríguez Espinosa Karen Ariadna 340

"Tartufo" un texto dramático de Moliere, nos muestra la cara de aquellos estafadores que a lo largo del tiempo han ido obteniendo riquezas a costa de los demás. Es una fuerte crítica de cómo la gente se fanatiza por la religión al no poder resolver sus problemas y en ella tratan de buscar la solución a todos sus males.

En esta puesta en escena, se cuenta la historia de Tartufo, un tipo pobre que se hace pasar por un gran devoto de la religión y que se encuentra viviendo en la casa de un ricachón llamado Orgón, al que poco a poco se le va metiendo hasta por los ojos, seduciéndolo con sus sermones sobre la dicha de Dios y aquello que nos aguarda si somos fieles a él. Por esta razón, Orgón lo tiene en su casa, ya que lo considera un santo y le exige a su familia, a la cual controla y dirige a su antojo, que obedezcan a Tartufo en todo. Sin embargo, Tartufo es un impostor que se hace pasar por religioso para robarle a Orgón su fortuna, su casa y su familia. Pero, entre bromas y conflictos Tartufo termina por ser descubierto.

Esta gran puesta en escena se llevó a cabo en el centro cultural de CU, el día 20 de noviembre de 2011, a las 11:00 am, con el Carro de comedias de la UNAM, el cual logró una impecable representación de la obra de Moliere, ya que la actuación por parte de los actores, completamente acoplados unos con otros hacían sentir que lo que se estaba viendo era tangible.

La música de la puesta en escena fue fantástica, puesto que la mayoría de las canciones fueron interpretadas por los actores, con una sincronía perfecta con lo que sucedía en escena. Al igual puedo decir, que los efectos de sonido, crearon un ambiente fabuloso con un toque estético y creativo para deleite del público.

La escenografía es excelente ya que todo es completamente visible, por lo tanto no es posible perderse el más mínimo detalle de la puesta en escena, y aunque toda la trama se desarrolla con la misma escenografía, esto no es influye mucho en el disfrute de la misma.

La caracterización también fue grandiosa, pues los actores lograron mostrarnos como es una familia ricachona y disfuncional, la cual está perfectamente interpretada por los actores que hicieron un gran trabajo al dar vida a los

personajes del texto dramático. Además, el vestuario es un gran punto por el cual vale la pena ver la obra, ya que es como el que usaban las personas en los años cincuenta, además, de que el maquillaje y pelucas que usan son geniales.

El attrezzo que usan los actores va acorde a la época, la situación económica de la familia y es todo lo que necesitan los actores para mostrarnos exactamente lo que buscamos en una obra dejando un buen sabor de boca y ganas de regresar y ver de nuevo "Tartufo".

Todo esto gracias a la excelente interpretación que hizo el director de escena, quien logró pasar de una época de la Europa colonial al esplendoroso México de los años cincuenta, añadiendo el toque del mexicano y creando una atmosfera de tipo película de Tin-tan, en fin fue fantástico.

Pero nada es perfecto, ya que en cuanto a la actuación, lo único cuestionable es que los personajes creados por el director de escena, son demasiado inocentes y no dejan ver la malicia, la pasión, la tiranía ni el enojo que caracterizan a los personajes del texto dramático. Pero aun así, sigo diciendo que "Tartufo" es una puesta en escena que vale la pena ver porque sigue siendo un personaje contemporáneo.

UN TARTUFO CONTEMPORÁNEO

Rodríguez Espinosa Karen Ariadna 340

"Tartufo" un texto dramático de Moliere, nos muestra la cara de aquellos estafadores que a lo largo del tiempo han ido obteniendo riquezas a costa de los demás. Es una fuerte crítica de cómo la gente se fanatiza por la religión al no poder resolver sus problemas y en ella tratan de buscar la solución a todos sus males.

En esta puesta en escena, se cuenta la historia de Tartufo, un tipo pobre que se hace pasar por un gran devoto de la religión y que se encuentra viviendo en la casa de un ricachón llamado Orgón, al que poco a poco se le va metiendo hasta por los ojos, seduciéndolo con sus sermones sobre la dicha de Dios y aquello que nos aguarda si somos fieles a él. Por esta razón, Orgón lo tiene en su casa, ya que lo considera un santo y le exige a su familia, a la cual controla y dirige a su antojo, que obedezcan a Tartufo en todo. Sin embargo, Tartufo es un impostor que se hace pasar por religioso para robarle a Orgón su fortuna, su casa y su familia. Pero, entre bromas y conflictos Tartufo termina por ser descubierto.

Esta gran puesta en escena se llevó a cabo en el Centro Cultural de CU, el día 20 de noviembre de 2011, a las 11:00 am, con el Carro de comedias de la UNAM; el cual logró una impecable representación de la obra de Moliere, ya que la actuación por parte de los actores, completamente acoplados unos con otros hacían sentir que lo que se estaba viendo era tangible.

La música de la puesta en escena fue fantástica, puesto que la mayoría de las canciones fueron interpretadas por los actores, con una sincronía perfecta con lo que sucedía en escena. Al igual puedo decir, que los efectos de sonido, crearon un ambiente fabuloso, con un toque estético y creativo para deleite del público.

La escenografía es excelente, ya que todo es completamente visible, por lo tanto, no es posible perderse el más mínimo detalle de la puesta en escena, y aunque toda la trama se desarrolla con la misma escenografía, esto no es influye mucho en el disfrute de la misma.

La caracterización también fue grandiosa, pues los actores lograron mostrarnos como es una familia ricachona y disfuncional, la cual, está perfectamente interpretada por los actores que hicieron un gran trabajo al dar vida a los personajes del texto dramático. Además, el vestuario es un gran punto por el

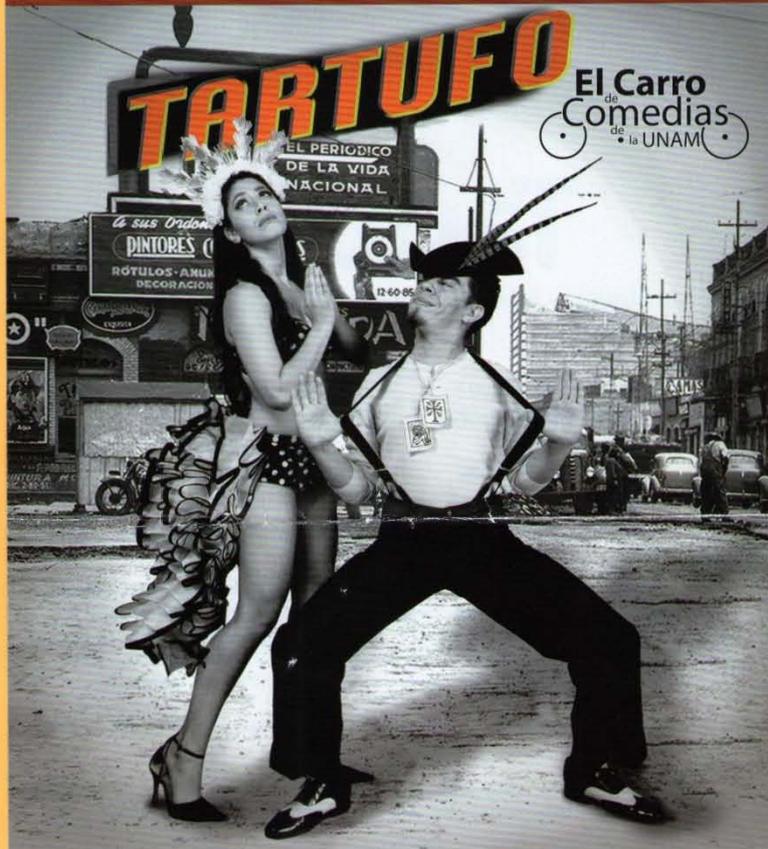
cual vale la pena ver la obra, ya que es como el que usaban las personas en los años cincuenta, además, de que el maquillaje y pelucas que usan son geniales.

El attrezzo que usan los actores va acorde a la época, la situación económica de la familia y es todo lo que necesitan los actores para mostrarnos exactamente lo que buscamos en una obra dejando un buen sabor de boca y ganas de regresar y ver de nuevo "Tartufo".

Todo esto gracias a la excelente interpretación que hizo el director de escena, quien logró pasar de una época de la Europa colonial al esplendoroso México de los años cincuenta, añadiendo el toque del mexicano y creando una atmosfera de tipo película de Tin-tan, en fin fue fantástico.

Pero nada es perfecto, ya que en cuanto a la actuación, lo único cuestionable es que los personajes creados por el director de escena, son demasiado inocentes y no dejan ver la malicia, la pasión, la tiranía ni el enojo que caracterizan a los personajes del texto dramático. Pero aun así, sigo diciendo que "Tartufo" es una puesta en escena que vale la pena ver porque sigue siendo un personaje contemporáneo.

teatro unam



El Carro
de Comedias
de la UNAM

Tartufo

de Molière · Adaptación y dirección: Carlos Corona
Basada en la versión de Roberto Cossa

Sábados y domingos 11:00 hrs.
A partir del 10 de abril de 2011

Fuente del Centro Cultural Universitario
Insurgentes Sur 3000



BIBLIOGRAFÍA

Arboleda, Julio César. *Estrategias para la comprensión significativa. Didácticas cognoscitivas y socioafectivas*. Bogotá: Colección didácticas, 2005.

Ávila Ramos, Juventino (Coord.). *Prontuario de acreditación deserción reprobación Talleres*. México: UNAM, Dirección General del CCH, 2012.

Bajtín, Mijaíl Mijáilovich. *Estética de la creación verbal*. 11ª ed. México: Siglo XXI, 2003.

Barber, Michael y Mona Mourshed. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. No. 41. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe y Partnership for Educational Revitalization in the Americas, Julio 2008. [En línea] http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/worlds_school_systems_final.pdf (Consultado en mayo 2012).

Barrera López, Reyna. "Sobre la verosimilitud". En *Gaceta CCH* No. 1075, Sección zona de teatro, 5 de septiembre 2005. p.20.

Björk, Lennart e Ingegerd Blomstrand. *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, 2006.

Bobes Naves, María del Carmen. *Semiología de la obra dramática*. Madrid: Arco/libros, 1997.

Bond, Fraser. *Introducción al periodismo. Estudio del cuarto poder en todas sus formas*. México: Limusa, 1993.

Camps, Ana (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, 2003.

Ceballos, Edgar. *Principios de construcción dramática*. México: Escenología, 1998.

Colomer, Teresa. "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". En *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se): La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 2006. pp. 163-180.

Consejo Técnico del CCH. *Diagnóstico institucional para la Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU)*. Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003. [En línea] <http://www.consejouniversitario.unam.mx:10003/archivoCECU/diaginstitu/CCH.htm>(Consultado en mayo de 2012).

Dallal, Alberto. *Periodismo y literatura*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1988.

De Teresa Ochoa, Adriana. "El valor de la enseñanza de la literatura en el bachillerato". *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. La educación literaria en el bachillerato*. Barcelona: Graó, 2010. pp. 9-16.

Dewey, John. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 2004.

Diagnóstico institucional para la revisión curricular 2011. [En línea] http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/diagnostico_institucional.pdf (Consultado en junio de 2012).

Díaz Rodríguez, Álvaro. *La argumentación escrita*. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2009.

Diccionario de la lengua española. 22ª ed. Madrid: Real Academia Española. [En línea] <http://www.rae.es/rae.html> (Consultado en mayo de 2012).

Etimología de la Lengua Española. Definiciones sobre el origen del léxico castellano o español. [En línea] <http://etimologia.wordpress.com/2007/09/04/critica/> (Consultado en mayo de 2012).

Flores, Alonso. "Cáncer de olvido, con Roberto Sosa". En *Cartelera de teatro*. [En línea] <http://carteleradeteatro.mx/2012/cancer-de-olvido-con-roberto-sos/> (Consultado en junio de 2012).

García Fernández, Dora. *Taller de lectura y redacción. Un Enfoque hacia el razonamiento verbal*. México: Limusa, 2002.

Garza Mercado, Ario. *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*. 7ª ed. México: El Colegio de México, 2007.

Glatthorn, A.A. "Constructivismo: principios básicos". *Educación*, Año II. No. 24 (2001). pp. 42-8

Gomis, Lorenzo. *Teoría de los géneros periodísticos*. Barcelona: UOCPress, 2008.

Gracida Juárez, Ysabel., et al. *La argumentación: Acto de persuasión, convencimiento o demostración*. 2a. ed. México: Édere, 2005.

Harada Olivares, Eduardo. "Argumentos, formalización y lógica informal". *Ciencia Ergo Sum* Vol. 16, Núm. 2, julio-octubre, Universidad Autónoma del Estado de México, 2009. [En línea] <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10411360003> (Consultado en mayo 2012).

Ibarra Mercado, Gustavo Adolfo., et al. *Guía Didáctica para Profesores del TLRIID III*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, UNAM, 2006.

Información sobre México en PISA 2009. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2010.

León, José A. “*Comprensión, aprendizaje y enseñanza de la lectura*”. *Novedades Educativas*. No. 161. Mayo 2004. [En línea] www.noveduc.com (Consultado en mayo de 2012).

López y López, Diana Alicia. *Ingreso estudiantil al Colegio de Ciencias y Humanidades*. Dirección general, Secretaría de Planeación del CCH, UNAM, 2011.

Mauri, Teresa. “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprenda los contenidos escolares?” en *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1998. pp. 65-100.

Molière. *Tartufo o el impostor*. 22ª ed. Madrid: EDAF, 2003.

Monserrat, María Mercedes. “*La comprensión lectora como objeto de enseñanza*”. *Novedades Educativas*. No. 161. Mayo 2004. [En línea] www.noveduc.com (Consultado en mayo de 2012).

Notimex. “Buscará explorador Curiosity señales de vida en superficie de Marte”. En *Diario de Yucatán*, Domingo, 5 de agosto de 2012 - 12:41 pm. [En línea] <http://yucatan.com.mx/tecnologia/buscara-explorador-curiosity-senales-de-vida-en-superficie-de-marte/#.UHy-OMV6tbc> (Consultado en julio de 2012).

Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado. Universidad Nacional autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006.

Pacheco, Jesús. “Vida cotidiana”. En *Portal del CCH Sur*, [En línea] http://www.cch-sur.unam.mx/guias/lecturas/Vida_cotidiana.pdf (Consultado en mayo de 2012).

Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós, 1998.

Perelman, Chain. *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Barcelona: Editorial Norma, 1997.

Plan de Estudios Actualizado. Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UNAM, 1996.

Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014. [En línea] <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Plan%20General.pdf> (Consultado en junio de 2012).

Poveda, Lola. *Texto dramático: La palabra en acción*. Madrid: Narcea, 1996.

Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV. Colegio de Ciencias y Humanidades. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, UNAM, 2003.

Proyecto académico para la revisión curricular: Desempeño escolar y egreso de la población estudiantil, Diagnóstico Académico. Cuadernillo núm. 5. Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, 2009. [En línea] <http://virtual.chapingo.mx/prope/lecturas/cch/3.pdf> (Consultado en junio de 2012).

Quintana, Hilda. "*Habilidades, interacción y lectores competentes*". *Novedades Educativas*. No. 161. Mayo 2004 [En línea] www.noveduc.com (Consultado en mayo de 2012).

Rodríguez J.C y A Salvador. *Introducción al estudio de la literatura hispanoamericana*. 3ª ed, Madrid: Ediciones Akal, 2005.

Román Calvo, Norma. *Cómo leer un texto dramático: Del texto a la puesta en escena*. México: Pax, 2003.

Sánchez Lozano, Carlos. "*El desafío de enseñar la comprensión lectora*". *Novedades Educativas*. No. 161. Mayo, 2004. [En línea] www.noveduc.com (Consultado en mayo de 2012).

Santamaría, Luisa. *El comentario periodístico. Los géneros persuasivos*. Madrid: Paraninfo, 1990.

Serrano, Raúl. *Dialéctica del trabajo creador del actor*. Buenos Aires: Asbe, 1994.

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 2007.

Torrealba, Mariela. *La reseña como género periodístico: naturaleza y especificidad de la reseña periodística. Análisis de los procesos que inciden en la concepción, estructura y redacción de reseñas de acontecimientos informativos*. Caracas: El Nacional y la Universidad Central de Venezuela, 2005.

Velásquez O, César Mauricio., et al. *Manual de géneros periodísticos*. Bogotá: Ecoe y Universidad de la Sabana, 2005.

Vallejo, Mejía Mary Luz. *La crítica literaria como género periodístico*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1993.

Vázquez, Graciela., et al. *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos. Clases textuales, léxico y tipos de discurso, entornos de aprendizaje*. Madrid: Edinumen, 2005.

Wagner, Fernando. *Teoría y técnica teatral*. México: Editores Mexicanos Unidos, 1992.

Weston, Anthony. *Las claves de la argumentación*. 7ª ed. Barcelona: Ariel, 2002.

Zeind, Eduardo. "La lectura entre los jóvenes mexicanos". En *Vivir México*, 19 de agosto, 2010, 14:00. [En línea] <http://vivirmexico.com/2010/08/la-lectura-entre-los-jovenes-mexicanos-2> (Consultado en julio de 2012).

Zuaste Lugo, Rosa María. "La reseña académica". En *El quehacer de la escritura: propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. Mexico: UNAM, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2007. pp. 55-86.