



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ESPAÑOL

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ABORDAR LA LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL
ESPECTÁCULO TEATRAL DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL
BACHILLERATO
LA IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA Y LA LECTURA DEL TEATRO EN EL AULA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

LIC. KARINA DE LA VEGA VARGAS

TUTOR:

DR. RAFAEL DE JESÚS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
UNIDAD DE POSGRADO

MÉXICO, D. F. ABRIL 2014



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.

Índice

Introducción	8
Resumen	6
Absrtract	7

Capítulo1. Contexto

1 La educación pública en México y el CCH en su actual situación.	9
1.2 Situación actual de la lectura en México	15
1.3 Leer para qué	18
1.4 Importancia de las estrategias de la lectura y el aprovechamiento de la información.	24
1.5 Lectura interpretativa en el espectáculo teatral	32

Capítulo 2. Aprender a leer e interpretar el espectáculo teatral a través del aprendizaje cooperativo basado en el constructivismo social

.2 Concepto de Teatro	36
2.2 El Constructivismo Social	39
2.3 Reflexiones sobre el constructivismo social	42
2.4 Constructivismo y Aprendizaje en Ambiente Cooperativo	44

Capítulo 3. Propuesta didáctica para abordar la lectura e interpretación del espectáculo teatral desde el aprendizaje en ambiente cooperativo en el Bachillerato”.

La Importancia de la Práctica y la Lectura del Teatro en el Aula.

3.1 Presentación general de la propuesta didáctica	47
3.2 Estructura general para diseñar estrategias de Aprendizaje-Enseñanza en ambiente cooperativo	49
3.3 Modelo “T”: Capacidades y Destrezas	52
3.4 Modelo “T” de Martiniano. La planeación	56

3.5 Requisitos para la Propuesta Didáctica	64
3.6 Desarrollo de la estrategia	66
3.6.1 Estrategia general	89
3.7 Dificultades que plantea el trabajo en grupo y aspectos que deben mejorarse	90
3.7.1 La Evaluación	92
Conclusiones	99
Bibliografía	104
Anexos	112

Resumen

Tema

“Propuesta didáctica para abordar la lectura e interpretación del espectáculo teatral desde el aprendizaje cooperativo en el bachillerato”

La importancia de la práctica y lectura del teatro en el aula

Problema

Los alumnos no reconocen la importancia del leer teatro y hacer teatro, por lo tanto el proceso enseñanza-aprendizaje no cobra la suficiente importancia y resulta poco satisfactorio.

Tesis

El estudio del alumno al texto dramático y de la puesta en escena a partir de la lectura en el aula y de la práctica de éste desde el aprendizaje cooperativo permite desarrollar en los estudiantes sus aficiones, cultivar su seguridad y disciplina relacionándolos con el arte, lo que facilitará su entendimiento y su relación con su vida cotidiana actual.

Premisa

Actualmente existen diversas opciones de textos dramáticos y puestas en escena proporcionadas por la literatura teniendo un abanico de posibilidades para elegir. Por tanto, la lectura del texto dramático como la adaptación del mismo desde el enfoque cooperativista ayudará a los alumnos a comprender el significado de la literatura dramática.

Conclusión

Con la enseñanza del texto dramático y la puesta en escena desde el cooperativismo permitirá a los alumnos obtener un mayor interés y gusto por la lectura del texto dramático como de presenciar puestas en escena a partir de los ejercicios de práctica y de lectura en el aula, así como cumplir con los propósitos planteados en el plan y programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.

Abstract

Topic

"Didactic proposal to approach the reading and interpretation of theatrical show from cooperative learning in high school"

The importance of reading and theater practice in the classroom

Problem

Students do not recognize the importance of reading theater and do theater, so the teaching-learning process does not have enough importance and is unsatisfactory.

Thesis

The student's study of the dramatic text and the staging from the classroom reading and practicing it since cooperative learning allows students to develop their interests, grow in safety and discipline relating them to the art, which will facilitate their understanding and relationship with existing everyday life.

Premise

Nowadays there are several options of dramatic texts and stagings literature provided by having a range of options to choose from. Therefore, reading the dramatic text as adapting it from the cooperative approach will help students understand the meaning of dramatic literature.

Closure

With the teaching of dramatic text and the staging from the cooperative will allow students to obtain a greater interest and pleasure for reading the dramatic text as witnessed staged from the practice exercises and reading in the classroom, and fulfill the purposes outlined in the plan and program of the Workshop on Reading, Writing and Introduction to Documentary Research III.

Introducción

El presente trabajo es un estudio del texto dramático cuyo objetivo es proponer una estrategia didáctica desde la teoría del aprendizaje cooperativo para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, unidad IV "Lectura e interpretación del espectáculo teatral", la cual al mismo tiempo plantea como propósito que el alumnado obtenga herramientas que le permitan transformarse en un ente capaz de conceptualizar al texto dramático de manera integral donde éste, su lectura, la puesta en escena y la interpretación que hace el espectador de él sean concebidas por el estudiantado desde una perspectiva estética.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, el Centro Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM), el Colegio de Bachilleres (CB) y la Escuela Nacional Preparatoria, entre otros han aprobado en su Plan y Programa de Estudios un apartado para la enseñanza del texto dramático. Sin embargo, el estudio de la lectura e interpretación del espectáculo teatral en estas instituciones educativas no es prioridad en la enseñanza literaria de la Educación Media Superior. Esto aunado a que en la sociedad mexicana no existe una cultura de lectura y asistencia a escenificaciones teatrales propicia que el texto dramático como género literario sea despreciado como herramienta educativa tanto formal como informalmente.

El trabajo se divide en tres capítulos. En el primero se contextualiza al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) dentro de la educación pública en México, se verte un panorama general de la situación de la lectura en México y sobre la importancia de la misma para el desarrollo del pensamiento, posteriormente se aborda una conceptualización de las estrategias didácticas, así como la importancia de la lectura interpretativa del espectáculo teatral y se realiza un análisis del texto dramático desde la perspectiva del enfoque comunicativo. El último capítulo a partir del texto de Luis G. Urbina "El candidato de Dios" y obras de Emilio Carballido se desarrolla la propuesta didáctica desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo.

Capítulo1. Contexto

1.1 La educación pública en México y el CCH en su actual situación.

Nuestro país actualmente enfrenta un embate fuerte, constante y sistemático de privatización de los bienes nacionales por parte del sistema neoliberal, cuya finalidad es apropiarse de todo lo que signifique riqueza y mano de obra que la genera. En este contexto los Organismos Financieros Internacionales (OFI) juegan un papel preponderante presionando para que los gobiernos locales privaticen y al mismo tiempo realicen préstamos que los gobiernos endosan para ser pagados por todos los mexicanos, vía impuestos. En este proceso de privatizaciones la élite gobernante ha regulado su comportamiento en función de su situación irregular de endeudamiento tratando de obtener nuevos préstamos, situación que aprovechan las corporaciones financieras para imponer su voluntad en las decisiones gubernamentales. Baste comentar que el día 31 de marzo de 2012 la Secretaría de Hacienda reportó que en los últimos seis años la deuda del sector público federal se incrementó un 142 %.

De esta compra-venta de voluntades y conciencias no han escapado los expertos en diversas disciplinas así como los intelectuales orgánicos y desde luego los políticos más influyentes del régimen encargados de darle legalidad y legitimar los actos realizados y desde luego garantizar su desarrollo. Van algunos ejemplos de nuestro dicho: los recursos energéticos: la generación de energía eléctrica (la iniciativa privada desplaza a la CFE, controlando el 55% del mercado del total de la energía que se consume en el país en sus diferentes modalidades. (Breceda-Lapayre, 2002:23').

La CFE ha manifestado que hay mayor capacidad de generación de energía que la demanda y el consumo y que por ende debe retirar plantas que según ellos son obsoletas y, como una contradicción, compra a las trasnacionales españolas Iberdrola y Unión Fenosa el 17% de la energía generada por los particulares); el megaproyecto Cabo Cortés(a cargo de la cuestionada empresa española Hansa), colindante con el parque nacional Cabo Pulmo, en Baja California Sur, decretado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) Patrimonio Natural de la Humanidad; la minera San Xavier; el actual proyecto liderado por el senador priista Manlio Beltrones para vender la zona costera a extranjeros, cuya situación señalan especialistas recuerda el caso de Texas en el siglo XIX.

Territorio que se pobló de estadounidenses que luego se rebelaron contra la autoridad mexicana y se incorporaron a la nación del norte, entre otros.

En el ámbito de la educación las corporaciones trasnacionales amparadas en acuerdos implícitos contemplados en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN, 1992) deciden que la educación en México debía dejar de ser un derecho para transformarse en mercancía. Mercancía que sería adquirida por quien tenga los recursos económicos para poder comprarla y tener acceso a ella. Este acuerdo abre de par en par las puertas para la privatización de la educación en general y en particular la educación superior. Para dar legalidad a este acuerdo se modificó el artículo 3º de la Constitución en 1993 y se aprobó una Ley General de Educación en 1994 que garantizara el éxito para tal fin y poder incluirla en la nueva Ley de Inversión Extranjera de 1993 que consideraba a la educación, simple y llanamente una más de las aéreas de inversión. Con esto las perspectivas globalizadoras del neoliberalismo en el terreno de la educación pública estaban dadas para imponer planes y programas de estudio que respondieran a las necesidades de las empresas, fundamentalmente trasnacionales. Esto es respaldado por un proyecto de migajas que legitima, las acciones privatizadoras. A ciertos estudiantes considerados pobres y "sobresalientes" se les asignó una beca para estudiar.

Refiriéndonos al CCH, a decir de Manuel Pérez Rocha coordinador del mismo en 1973, "el proyecto del CCH fue minado desde dentro de la UNAM", concretamente desde la rectoría, de tal manera que "con el tiempo la propia UNAM acabó degradando el ambicioso proyecto de transformación de toda la institución y ahora es, orgánicamente, algo totalmente distinto y contrahecho" (Pérez Rocha, 2011:27).

Al Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM se le asestó un golpe mortal del cual hasta la fecha no se ha repuesto.

Se sabe que el Banco Interamericano de Desarrollo proporcionó un préstamo a la rectoría a cambio de modificar el Plan de estudios. Todos sabemos que esto sucedió en 1996. Se modificó su Plan de estudios original, que en aquellos años se consideraba innovador y de avanzada.

La historia de esto inicia en 1992 cuando en los primeros años de la década de los 90's se forma la primera comisión para modificar los planes y programas de estudio del CCH. Esta Comisión no se diferencia mucho de la actual que ha elaborado el "Documento Base Para la Actualización del Plan de Estudio: Doce Puntos A Considerar", pues la Comisión actual está formada por un pequeño grupo de profesores no mayor a 30 personas, es decir que la Comisión de los llamados 12 puntos no representa ni el 2% de la planta de profesores del CCH. En tanto, la Comisión para actualizar los Planes y Programas de Estudio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación está formada por 10 profesores, los cuales no son ni el 3% de la planta docente de profesores de esta academia.

La imposición educativa en los CCH's en 1996 no fue sencilla, pues 1995 se da una huelga en los cinco planteles del CCH en contra la nueva reforma. Sin embargo, en 1996 se ponen en marcha los nuevos Planes y Programas de Estudio en el CCH. La primera consecuencia de la citada reforma fue: la desaparición de dos turnos y la disminución de la matrícula estudiantil (se pasa de una población estudiantil aproximadamente de 16,000 estudiantes a 11,000).

Otro damnificado de la reforma de 1996 lo fue el carácter humanista del programa de estudio original que impulsó Don Pablo González Casanova. Así, vimos desaparecer las siguientes asignaturas: Taller de lectura de Clásicos Universales, Taller de Lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamericanos, Taller de Lectura de Autores Modernos Universales, Taller de Lectura de Autores Modernos Españoles e Hispanoamericanos, Estética I y II, Ética y Conocimiento del Hombre I y II, Lógica I y II, Método Experimental, Taller de investigación documental I y II. En síntesis, las asignaturas humanísticas como producto de la reforma de 1996 hoy están en el olvido, pues formar a los estudiantes en el campo de las humanidades parece no importarle a la UNAM ni a su bachillerato en el CCH.

Un organismo que va a desaparecer con la reforma es la Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado, este último se suprime en 1996 y al mismo tiempo el slogan que decía "preparar más y mejor a un mayor número de mexicanos". Por otra parte, se cancelan dos turnos, por lo que los horarios de estudio se alinean al modelo tradicional de enseñanza (matutino y vespertino).

Para nadie es un secreto la actual crisis por la que atraviesa el bachillerato universitario, pero ésta no tendrá su solución con medidas como las implementadas en 1996, ni como las que se aplicarán en esta reforma del 2013. Y, prueba de ello es que dicha reforma aún no logra resolver problemas como:

1. Un sistema educativo ineficiente: De acuerdo a las pruebas Pisa de 2006 en México más del 60% de los estudiantes presentan problemas en habilidades de lectoescritura, es decir que los estudiantes mexicanos carecen de habilidades para la comprensión lectora, por tanto no son capaces de problematizar de plantear hipótesis, inferir, comparar, clasificar, interpretar, analizar, y escribir (T.J Alonso, 2000:36)¹.

2. Desencanto escolar por parte de docentes alumnos y padres de familia: Todos estos sectores se encuentran decepcionados de la escuela; los docentes por sus malas condiciones de trabajo (salarios bajos, grupos numerosos, pocas o nulas expectativas de desarrollo, horarios inhumanos, política de estímulos desigual); los alumnos mientras tanto están ciertos que estudiar ya no significa la posibilidad de conseguir empleo, obtener un buen salario y aprender ya no es importante para ellos, se interesan solo por aprobar el curso, los contenidos de sus asignaturas en muchas ocasiones no tienen una relación directa con su realidad cotidiana (desempleo, falta de alternativas culturales, violencia, culturas juveniles), familias desintegradas comunicativamente; los padres, no ven en la escuela una posibilidad para que sus hijos mejoren sus condiciones de vida, enfrentan una escuela que no los involucra en el trabajo escolar de los hijos, desconocen los contenidos de los programas de estudio de sus hijos.

3. Reprobación: Ésta en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en el caso de Azcapotzalco, es alarmante. En el primer año de estudios 70% de los estudiantes adeudan al menos una materia, para el segundo año casi el 80% ya son alumnos irregulares y el último año de estudios los porcentajes son iguales al primer año de estudio del bachillerato. Entre

¹ Debemos enseñar la composición escrita, pues escribir no sólo exige pensar sino es un medio para pensar y su "enseñanza debe centrarse en la mejora del proceso que el sujeto sigue para llegar al producto acabado [...] Componer es algo más que poner las ideas por escrito. Supone intentar resolver un problema inicialmente mal definido mediante un proceso a través de que el autor debe determinar si el producto que va logrando se ajusta a la representación que de modo anticipado se va haciendo de los requisitos que debe reunir el producto final [...] Ayuda como auxiliar de la memoria, permitiendo al sujeto desarrollar líneas de pensamiento y argumentación que serían difíciles de seguir sin tal ayuda. Además es posible que el pensamiento mejore como fruto de la escritura, en la medida que ésta supone un esfuerzo por expresar el significado de las cosas".

2008 y 2011 de acuerdo al informe de gestión directiva del CCH existían en promedio más del 50% de alumnos regulares es decir, 50% adeudaban al menos una materia, de ellos el 10% adeudaba entre una y seis materias y de ellos 35% adeudaban entre 7siete y 37 materias. Con relación al TLRIID III programa que aborda el estudio del texto dramático las cifras no son menos alentadoras, pues entre 2008 y 2011 en el turno matutino no aprobaron esta asignatura 709 alumnos y en el turno vespertino la reprobación llegó a 2539 alumnos en esta misma materia. (CCH Azcapotzalco, Planeación, 2011: 39).

4. Los Programas de Egreso Académico: Los Programas de Apoyo al Egreso (PAE) han priorizado la aprobación de los alumnos por encima de la importancia de los aprendizajes obtenidos. 57% de los alumnos inscritos en el CCH concluyen los estudios de este subsistema y 43% nunca terminan (Muñoz Corona et. Al, 2006-20012:167) Un porcentaje importante de estos egresados (30%) lo hace mediante el PAE (Op. cit., 2011) donde se prioriza la aprobación del curso por encima de los aprendizajes. Todo en aras de la productividad y de la eficiencia que demanda el Mercado a la institución; sin interés por garantizar que el alumno aprenda

5. La exclusión de los alumnos para escuchar su opinión sobre su educación: El alumno no tiene canales para opinar sobre sus maestros, sobre las estrategias didácticas de sus maestros, sobre la clase de aprendizaje que les aplican, sobre el qué y cómo aprenden, sobre las condiciones de sus salones, la violencia al interior de la escuela, entre otras. La escuela cree que los jóvenes son inexpertos y no tienen nada importante que decir sobre su desarrollo académico, por ello cuando se organizan para opinar se les trata de rebeldes o en el peor de los casos de vándalos. En este último caso son criminalizados por exigir el derecho a opinar y por tanto a que se escuche su sentir acerca de la escuela.

Esta situación de la educación existe porque el sistema educativo en México es la clara muestra de un paradigma educativo hegemónico (Minujin Zmud, 1989) que reproduce y tiende a perpetuar la división de clases sociales. A la escuela siguen ingresando sólo quienes la pueden pagar, siguen excluidos de ella los hijos de las clases más desprotegidas económicamente del país. La institución escolar pone al servicio del poder hegemónico su currículum oculto y su currículum real: la escuela continúa enseñando el autoritarismo, la desigualdad social como algo natural, inculca valores del poder empresarial (eficiencia,

competencia productividad) olvida los valores humanos (solidaridad, diálogo, tolerancia, diversidad, intuición, comunicación creatividad) (Zea Márquez, 2004: 67); respecto al currículum real, prioriza las enseñanzas que sirvan al mercado por ello está tan preocupada en desaparecer la enseñanza humanista de los programas de estudio (filosofía, ética, estética, lógica, literatura); reproduce prácticas ritualistas (el aula sigue siendo el espacio sacrosanto en donde la única palabra verdadera y absoluta es la del profesor o se dedica a la enseñanza mecanicista mediante libros de texto.

Como parte de este paradigma educativo hegemónico la escuela se ha convertido en un espacio de lamentaciones de docentes incapaces de organizarse para mejorar sus condiciones laborales o para incidir en los contenidos de las materias que imparten. Se conforman con ser parte de la planta docente de PAE (sabatinos y último esfuerzo) para menguar sus raquílicas percepciones salariales. Ingreso que no impacta en prestaciones (prima vacacional, aguinaldo, estímulos), pues prefieren alquilarse por honorarios los fines de semana a organizarse para rescatar un poco de dignidad como trabajadores de la educación.

Ante esta realidad poco se puede hacer, ante ello encontramos pequeños esfuerzos individuales que trabajan en una nueva práctica docente para romper con el actual paradigma educativo hegemónico. Este grupo de docentes tiene claro que para romper con el paradigma hegemónico escolar es necesaria una práctica educativa preocupada por democratizar el aula capaz de escuchar a sus alumnos sus necesidades y proyectos de vida; una docencia respetuosa de la concepción del mundo de los alumnos y que los respete como sujetos de la educación y no los vea como meros objetos de la misma. Todo con el fin de formar individuos autónomos, cooperativos, éticos, solidarios y ciudadanos del mundo. Esta práctica hace indispensable re-conceptualizar qué entendemos por escuela, hombre y sociedad. Hoy encontramos dos conceptos: una que es excluyente y que ha dejado sin derecho a la educación a miles de jóvenes que no logran ingresar a sus aulas; que pretende formar personas obedientes, dependientes, no reflexivas ni críticas, pero sí competitivas individualistas y egocéntricas; pretende que sus estudiantes aprendan a memorizar lo que su maestro quiere para obtener su mejor nota y aprendan a someterse a la autoridad sin cuestionarla; se forman una doble moral donde no hay principios, sino astucia para quedar bien. Así, quien no entra el juego, debe abandonar la escuela.

La otra propuesta educativa de hombre y sociedad va en sentido contrario: una escuela donde quepan todos, que priorice el derecho a la educación y no la selección a partir de la racionalidad instrumentalista del mercado que decide en forma desigual e injusta quién accede a la educación y quién queda afuera de ella; pretende formar personas independientes reflexivas críticas, solidarias preocupadas y participativas en su realidad social y escolar; estudiantes que aprendan a comprender sus saberes y no memorizarlos; seres humanos que no les preocupe obtener la mejor nota sino aprender para ser mejores personas; seres humanos que aprenden a no someterse a la autoridad sino a cuestionarla, sobre todo cuando esta es injusta; individuos con una moral sólida, preocupada y sustentada en la cooperación. Esta propuesta permite soñar en una escuela que contribuya a crear una sociedad más justa libre e igualitaria con una base ética que contenga dos ejes fundamentales:

Autonomía-Cooperación: Una educación preocupada por ejes que generan sentimientos de responsabilidad y pertenencia hacia la escuela y la comunidad; enseñe a los alumnos la importancia de la ayuda mutua, de la crítica y la reflexión personal; romper con la ayuda paternalista del maestro para garantizar altos índices de promoción y retención escolar para que los alumnos se conviertan en entes solidarios entre ellos con el fin de que sean ellos constructores de sus saberes y su casi seguridad de aprobar el grado.

1.2 Situación actual de la lectura en México.

El actual marco globalizador exige revalorizar como práctica cultural al consumo y dejar de pensar en éste como un aspecto exclusivo de la economía. Por tanto, hoy el consumo acapara la atención de las disciplinas sociales y culturales. Pensar en el consumo como un proceso meramente económico y utilitario implica concebirlo desde una perspectiva reduccionista, ya que éste conlleva una conceptualización en el ámbito de lo social, lo que implica símbolos y signos culturales, por tanto hace preciso reflexionarlo como parte de la construcción simbólica de las identidades y diferencias individuales y colectivas

Los medios masivos de comunicación, así como la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito de la vida cotidiana, principalmente la ciudadana, genera nuevas maneras de ver el consumo, pues estos nuevos procesos de consumo informativo, y los ya no tan nuevos producto de los medios masivos de comunicación afectan la construcción de sentido de los sujetos sociales.

Según García Canclini "... es posible definir la particularidad del consumo cultural como el conjunto de procesos de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio o dónde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica" (Sunkel, 2002: 45). Desde la perspectiva de los estudios de comunicación, Jesús Martín Barbero plantea que el consumo cultural es; "la apropiación por parte de las audiencias de los productos y los equipamientos culturales, las relaciones que establecen con ellos, las resignificaciones y las nuevas asignaciones de sentido a los que someten, los motivos de su selección" (Bismal, 1999:22). Esto significa que el consumo cultural involucra "... los usos sociales, la percepción/recepción, el reconocimiento cultural..."(Bismal,1999:22).

"Dado que la sociedad mexicana presenta crisis presupuestaria educativa y una crisis de seguridad entonces, ¿qué significa la avidez por el consumo cultural en un contexto de crisis de los consumos más elementales, seguridad y salud pública, de crisis de la escuela, falta de políticas educativas para una sociedad que se dualiza?, ¿significa búsquedas de sentidos en un momento atravesado por la desesperanza y el sinsentido?; ¿una búsqueda de contacto social en un momento de crisis de los lazos sociales? El aparente crecimiento de los públicos de la cultura se revela dudoso en un momento político cultural donde los Estados [...] hacen cada vez menos por formar públicos culturales a través de la educación, con bibliotecas entendidas como depósitos de libros y casi nunca como clubes de lectura, sin acciones que faciliten un acceso más igualitario a los bienes simbólicos" (G. Canclini, 2001:68). Esta situación quizás sea la que nos pueda ilustrar con relación a los consumos culturales en el terreno de la lectura que acuerdo a los datos que arrojan la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Culturas de Consumo Cultural 2010, presentada por Conaculta arroja resultados vergonzosos, veamos:

En México sólo 27%de la población leyó un libro en los últimos 12 meses; mientras que en Reino Unido lo hizo 87% y en Francia, 71%. Pero eso no es todo, de los mexicanos que dijeron haber leído en ese periodo, sólo 13% terminó la lectura.

En un país de 112 millones de habitantes, donde más de 90% de la población ha recibido formación escolar, 43% no conoce una biblioteca. En todo caso, 99.5% vive en municipios que tienen, al menos, una biblioteca, según el Atlas de Infraestructura y Patrimonio Cultural de México 2010.

La Encuesta arroja que 57% de los entrevistados nunca ha ido a una librería o a un espacio donde exclusivamente se vendan libros. Sólo 7% de los que fueron adquirió un libro, y entre sus preferencias figuran: superación personal, libros religiosos e infantiles.

En cuanto a los hábitos de lectura de publicaciones periódicas, 60% dijo que lee el periódico entre uno y siete días a la semana. En contraste con lo que otros estudios y encuestas muestran, en esta de Conaculta sólo 2% dijo leer el periódico por Internet. 32% de la población entrevistada dijo que usaba internet frente a 68% que no lo hace. De esos usuarios, 25% busca información que va desde material para la escuela y el trabajo, hasta literatura, libros en general, periódicos y revistas.

Como pudimos comprobar, de acuerdo a los datos de CONACULTA, la sociedad mexicana no lee y no tienen hábitos de lectura,(Argüelles,2007:21)² en esta lógica han caído nuestros alumnos, obstáculo serio al momento de enfrentar la lectura del texto dramático en el aula, pues esta práctica requiere no sólo de hábitos de lectura, sino, también, de técnicas de lectura.

Un reportaje del periódico *La Jornada* da cuenta de esta lamentable realidad de analfabetismo funcional en la que convergen los alumnos del Colegio:

“La indiferencia de los mexicanos ante la ‘literatura de calidad’ mantienen inmerso al país en una progresiva ‘catástrofe silenciosa’: el analfabetismo cultural” (Vargas y Paul, 2001:3^a.). Las cifras deberían ponernos a pensar como docentes y como nación, pues “el promedio de lectura por habitante en México es de 2.8 libros anuales, y en una lista de 108 naciones elaborada por la UNESCO, ocupa el penúltimo lugar” (2001:3^a.). Hoy la realidad es que los mexicanos leen 1.9 libros por año.

² “La estimulación temprana de la lectura, que tendría que generarse en ambientes de familia y de la escuela básica, resulta muy reducida, cuando no inexistente, por el hecho simple e que tanto padres de familia como profesores comparten la misma problemática de una sociedad que no ha privilegiado y ni siquiera incentivado la lectura porque, con un concepto utilitario, la han considerado una pérdida de tiempo y una desviación de los deberes y los asuntos relevantes”.

“En 1997, de los 93 millones de mexicanos, alrededor de 79 millones no asistieron a una biblioteca el año anterior” (2001:3^a). Y los que asisten lo hacen como usuarios utilitaristas, en contraste con el lector por placer (Argüelles, Op.cit:97).³

Esta realidad, resulta mayormente alarmante cuando se percibe que los únicos títulos que los mexicanos leen son revistas de corte popular como Tvynovelas, Teleguía, Eres, Contenido o Vanidades, que alcanzan un tiraje que oscila entre 550 mil y 2 millones 280 mil ejemplares mensualmente, mientras que para un libro se editan apenas 2 mil ejemplares para 90 millones de mexicanos (Vargas y Paul, 2001:4^a).

Ante esta lamentable realidad quizás sería prudente estudiar si los profesores universitarios son parte del consumo cultural o son parte de los grupos excluidos de ésta por razones económicas, históricas o de cualquier otra índole.

En este marco de consumo de lectura es que este proceso vive y convive en el aula, es decir, sin ser considerada como herramienta esencial para comprender mejor la vida tanto en su proceso de aprendizaje como en su cotidianidad, ya que una parte significativa de los aprendizajes deviene de los procesos de lectura que el estudiante lleva a cabo tanto en el ámbito escolar como en el extracurricular (la mayoría de la información que se revisa es de carácter escrito).

1.3 Leer para qué

La lectura, dice la Organización de Comercio y Desarrollo Económico (OCDE), debe ser considerada en todos los países de vital importancia, ya que es un indicador para medir el desarrollo humano de los habitantes. “El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad

³ “Este usuario es la consecuencia lógica de un sistema que, independientemente de blandos discursos, a lo largo de la historia ha considerado la adición a la lectura sin otro propósito que el disfrute, como un elemento perturbador, e incluso disociador, que no fortalece el desarrollo disciplinario...la mayor parte de profesores y padres de familia, que provienen de una educación que lejos de respetar la lectura la desdeñan, no están convencidos que leer sea importante si, por principios de cuentas, dicha práctica está fuera de valores cuantificados e institucionalizados y no sirve para el reconocimiento de calificaciones, certificaciones y diplomas en el esquema curricular”.

moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. También implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”(OCDE, 2008:12-19).

Es por ello que resulta fundamental educar en la lectura, y leer para educar, pues la lectura es pilar central en la educación y la cultura. Es imprescindible prestar, particular, atención a la lectura, ya que el rezago académico en esta área de conocimientos propicia que los jóvenes estudiantes reprueben en otras asignaturas y como producto de este fenómeno deserten de la institución escolar.⁴

Debemos tener en consideración que se ha perdido el valor por la lectura, si es que en algún momento existió. En México “la estimulación temprana de la lectura, que tendría que generarse en ambientes de familia y de escuela básica, resulta muy reducida, cuando no inexistente, por el hecho simple de que tanto padres de familia como profesores comparten la misma problemática de una sociedad que no ha privilegiado y ni siquiera incentivado la lectura porque, con un concepto utilitario, la han considerado una pérdida de tiempo y una desviación de los deberes y los asuntos relevantes” (Argüelles, 2007:Op. cit.3). Si leer no es importante, escribir tampoco lo es. Además, el problema en el aula empieza cuando escribir y leer son contempladas en ocasiones como mecanismos de castigo para el estudiante.

A esta lamentable situación hay que agregar que “las experiencias de lectura y escritura con las que llegan los estudiantes a la Universidad son, en general, precarias y amargas. En cuanto a la lectura, se reducen a leer obligadamente algunos libros para luego

⁴ La lectura es de vital importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños y jóvenes, e influye directamente en su rendimiento escolar. Nerea Calavia Redrado. “Hábitos lectores entre la población escolar. importancia de la lectura en el rendimiento académico”, en: *Aula y docentes*. Disponible en: http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2010/revista_19/31.pdf Si un alumno no es capaz de leer el enunciado de un problema de matemáticas comprendiendo qué es lo que le están pidiendo que averigüe, no podrá resolverlo, pese a conocer el mecanismo de las operaciones matemáticas necesarias para llegar a la solución del mismo; lo mismo ocurrirá en cualquier otra asignatura.

hacer resúmenes y responder cuestionarios e interrogatorios sobre asuntos que nada, o muy poco, tienen que ver con el goce de leer y escribir. En cuanto a escribir, prácticamente todo se restringe a las investigaciones universitarias, muchas de ellas aburridas y sin sentido alguno para la vida cotidiana del estudiante” (Argüelles, 2007:Op. cit.34).

Uno de los errores que cometemos los docentes es hacer del leer y el escribir una dicotomía, y desde el comienzo de la experiencia en la que los niños ensayan sus primeros pasos en la práctica de la lectura y de la escritura, tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer (Freire,1994:98), lo que provoca que el acto del saber se convierta en un acto para aprobar, y en ver a la lectura como un proceso alejado de aquellos mecanismos que le permitan al alumno construir conocimientos, comprenderlos y transformar su realidad a partir de los mismos.

De hecho la lectura y la escritura se exigen para el examen y sólo son una herramienta para aprobar la asignatura, más no una herramienta que prepara a los alumnos para el pensamiento. A lo largo de su proceso de formación el estudiante repite de manera oral o escrita lo que dicen los libros o el profesor, en resúmenes, paráfrasis, exposiciones, por mencionar algo; pero desconocemos que es lo ellos piensan de los autores que han leído. Todo como consecuencia de una escolarización que, desde los primeros a los últimos niveles, obliga a leer, pero no incentiva el placer de sentir ni mucho menos alienta la pasión reflexiva.

Por otra parte, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la lectura y la escritura en el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) han caído en la monotonía didáctica, pues un importante grupo de profesores han hecho de la lectura y la escritura una práctica rutinaria que se centra primordialmente en contestar libros de texto de manera acrítica y repetitiva. Esto hace que las actividades en el salón de clases se caractericen en resolver una serie de ejercicios sin invitar a la reflexión de lo leído o a escribir únicamente para repetir lo que la lectura explica.

En el CCH la lectura se ha reducido en algunos casos a responder libros de texto que se usan como herramienta en el salón de clases. Hasta el momento casi ninguno de estos libros han pasado por un proceso de validación, ni tampoco han sido revisado por pares para conocer su pertinencia académica y menos aún han sido calificados por un consejo editorial

que revise y emita un dictamen respecto a la calidad teórica y didáctica del libro de texto empleado en el aula. Todos estos libros parecieran ser que al terminar su elaboración son llevados a imprentas que se encargan de su encuadernación y le asignan algún nombre editorial, porque en muy pocos se observa el ISBN correspondiente. Con este material algunos profesores están enseñando la lectura, la redacción y la investigación documental en las aulas del CCH por lo menos en los últimos 10 años.

Por otra parte, la monotonía didáctica del aula no se suscribe únicamente a la actividad del libro de texto, sino que durante los cuatro semestres los alumnos transcurren su andar en el TLRIID buscando marcas en los textos, la situación comunicativa, entre otras, lo cual hace de la lectura una actividad repetitiva y acrítica. Si observamos los programas del TLRIID I- IV en el rubro de estrategias nos encontramos con una triste realidad: Al alumno se le solicita desde el primer semestre hasta el tercer semestre las mismas actividades para enfrentar la lectura: responder a la situación comunicativa y buscar marcas textuales. En otras palabras los programas de TLRIID del CCH, olvidan el contenido de la lectura y prioriza meros asuntos de carácter formal de la misma (CCH, Programas de Estudio del Área de Talleres).

El libro de texto, si no es el adecuado para el estudiante, impide que el interés de la asignatura de TLRIID se centre en el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que a éstas sólo se llega mediante la práctica permanente de las mismas. Así, cuando la clase tiene como eje para los aprendizajes el libro de texto el alumno tiene pocas posibilidades comunicativas, y el TLRIID adquiere un carácter unidireccional, y se pierde las posibilidades bidireccionales que le otorgan la práctica de la competencia lingüística. Esto hace tedioso, mecanicista y aburrido el aprendizaje de la lectura y la redacción, pero lo más grave es que frena las posibilidades de que el alumno practique sus habilidades lingüísticas y al mismo tiempo pierda el interés por el TLRIID.

Tenemos que entender que el papel del alumno no puede limitarse a la recepción pasiva y mecánica de saberes, pues al conocimiento y al desarrollo de habilidades comunicativas se llega participando. El libro de texto priva al estudiante de ser parte del proceso comunicativo, como sujeto que requiere de otros sujetos para poner en juego su subjetividad, les niega la posibilidad a los estudiantes de confrontar sus ideas y valores, y

contradice sus esfuerzos porque sus expresiones tengan valor social. Este fenómeno obstaculice las posibilidades de una formación comunicativa integral a los alumnos.

En el CCH hemos olvidado que la lectura y la escritura deben tener carácter científico, ético y humanista para favorecer la autonomía; la simple escolarización, de éstas, la inhibe cuando no la prohíbe. El desarrollo del pensamiento pasa por el camino de la duda, más que por el de la aplicación. En general, un alumno “aplicado” es aquel que no ha discutido jamás el poder curricular de sus maestros ni la autoridad textual de los libros que debe leer para memorizar y aprobar los exámenes, ni menos ha cuestionado aquello que le obligan a escribir. Así el aprendizaje mecanicista no es la mejor de las soluciones para mejorar el aprovechamiento académico. Quizá sirva para que los alumnos figuren en las estadísticas de estudiantes regulares e irregulares, pero no incide en generar un proceso de formación académico sólido que garantice los aprendizajes. Leer y escribir son ejes fundamentales para evitar la reprobación y deserción en el CCH en general y disminuir los índices de rezago académico en el TLRIID. Leer y escribir sirven para formar individuos críticos para la ciencia, para la ética y para la humanidad.

Además como afirma la OCDE la lectura y la escritura son indicadores para medir los índices de desarrollo humano. Así lo explica la experiencia, pues los países mejor calificados en habilidades de lectura y escritura son los que más alto índice de desarrollado humano han logrado; mientras que los países con menor índice de desarrollo humano no han aprobado las pruebas de comprensión lectora. (OCDE,2009)⁵

Resulta preocupante que un número significativo de alumnos del Colegio presenten problemas de reprobación o de aprendizaje deficiente en el TLRIID, ya que ello significa que carecen de una serie de habilidades cognitivas fundamentales para el desarrollo del pensamiento como: reunir, organizar ideas, jerarquizar, discriminar información, realizar el esbozo de lo que desean expresar, asociar cada una de las ideas que van surgiendo, desarrollar cada uno de los razonamientos expresados, revisar, evaluar y autorregular el proceso y el procedimiento seguido.

⁵ En el ranking mundial de 65 países, Shanghái (China), Corea del Sur, Finlandia, Hong Kong, Singapur, Canadá, Nueva Zelanda, Japón, Australia Holanda, Bélgica, Noruega, Estonia, Suiza, en ese orden, obtuvieron las mejores calificaciones en comprensión de lectura; mientras que Chile ocupó el lugar 44, Uruguay el 47, México el 48, Colombia el 52, Argentina el 58; luego siguen Perú en el lugar 62 y Panamá en el 63. OCDE. *Informe PISA*. 2009.

Escribir y leer también conlleva al estudiante a demostrar sus competencias para comparar, identificar, analizar, relacionar datos, sacar conclusiones y comprobar resultados, lo cual permite al alumno mejorar su desempeño escolar no sólo en el TLRIID, sino también en otras asignaturas.

Leer y escribir permite establecer un vínculo con el texto que involucra al lector intelectual y emocionalmente. Es desarrollar la facultad de comprensión y sentir plenamente el texto, capacidad que se desarrolla a medida que se frecuenta y ejercita la habilidad intelectual de leer, que es algo mucho más complejo que la sencilla alfabetización. Facilitan el desarrollo de las facultades intelectuales, las emociones y la imaginación. La sensibilidad igual que las habilidades o las destrezas, también se educa y se refina con la lectura y la escritura. Sobre todo cuando hablamos de un arte como es el teatro. Aumentan la capacidad de aprendizaje, mejoran y depuran el uso del lenguaje, ajustan el razonamiento, retienen la memoria e incrementan la capacidad creativa, elemento nodal cuando de leer, ver e interpretar teatro se trata.

La lectura no es sólo un acto para demostrar saberes o que uno tiene la razón. No, es un proceso que nos permite conocer otros mundos (físico, astronómicos, literarios, entre otros) y que conduce a intentar ser mejores como personas y a evitar la vanidad o desterrar la tentación de demostrar sapiencia en cualquier ámbito. Un buen lector no debe pretender leer todo (además esto es imposible), sino sólo aquello que lo haga feliz, es decir aquello que le permita transformar su realidad individual y/o colectiva. Quien aspira a la lectura debe leer aquello que le genere interés y curiosidad (principios esenciales para la investigación), sólo esto alienta a los espíritus creativos, de ahí les nacen las ideas innovadoras que cambiarán la vida propia e incluso la de otros. Esta tarea para generar hábitos y amor por la lectura es una labor que debe ser guiada por el docente.

Sin embargo, la lectura por su gratuidad y su bien inmaterial "se ha visto con desdén, porque prácticamente no sirve para nada si su razón de ser está en el placer. La escuela, señala Graciela Montes, en *El corral de la infancia*, que incluso oficializa y deshistorializa el lenguaje y esto destierra la creatividad y los deseos de leer a los estudiantes: Al oficializar, la escuela deshistorializa –y le quita el valor del placer a cierto tipo de lecturas-, lo despoja a uno de su pasado lingüístico, como si este pasado fuera por completo desdeñable. Este

proceso de deshistorización del lenguaje corre parejo con otras conductas deshistorizantes: la tendencia a machacar generalidades y a huir de lo concreto, la tendencia a fomentar el arquetipo y huir de la historia y sutiles técnicas que alientan la pérdida progresiva de la propia carga cultural (tradiciones, el pasado indígena) y el reemplazo de maneras desvalorizadas por otras consideradas más prestigiosas” (Argüelles, 2007:24).

La “Lectura tiene una serie de funciones sociales e individuales, como mantener en ejercicio la lengua en tanto patrimonio colectivo y contribuir a crear una identidad y una comunidad, pero la escuela al asignarle una función de mercado y de obligatoriedad para obtener buenas notas, entonces lo oficializa y le expropia cualquier signo de historicidad que le corresponde y con ello el placer de disfrutar de la lengua a través de lectura.” (Argüelles, 2007:24).

A pesar de la importancia que posee a lectura en la apropiación y construcción de conocimientos ésta es considerada como inútil incluso desde la perspectiva misma de la escuela y en la familia negando con ello la posibilidad a niños y jóvenes de acercarse al conocimiento y fomentar en ellos el espíritu creativo y de investigación que la habilidad lectora dota, cuando ésta es bien guiada, situación preocupante cuando el nuevo siglo reclama un alumnado lector y creativo.

1.4 Importancia de las estrategias de la lectura y el aprovechamiento de la información.

Es incuestionable que la falta de lectura afecta profundamente el rendimiento escolar, específicamente, la comprensión y la producción de textos escritos. Sin embargo, dar cuenta de las dificultades mencionadas exclusivamente en estos términos presupone que con estudio, acumulación de lecturas y un bagaje de conocimientos previos se garantiza un desempeño exitoso en las prácticas sociales de la vida diaria, específicamente en la académica.

Frente a estas suposiciones, pueden suscitarse los siguientes interrogantes: “¿se entiende correctamente un texto si éste se lee en repetidas ocasiones y luego se estudia su contenido? En este sentido, cabe preguntarse también si, además de lo anterior, ¿la enseñanza tradicional de la lengua materna en la escuela y las actividades de resúmenes,

cuestionarios, paráfrasis entre otras que se emplean para evaluar la lectura de los estudiantes son suficientes, por sí solas, para garantizar la producción y comprensión exitosa de textos verbales?. Las dificultades que presentan los educandos para la producción y comprensión de textos escritos obligan a pensar y repensar los métodos de enseñanza de la Lengua” (C.E, Roich; 2010).

Cuando se le solicita al alumno que subraye las ideas principales, o que confeccione un resumen, se da por sentado que ya conoce qué es una idea principal -y por lo tanto, que podrá identificarla sin mayores inconvenientes- y que también sabe cómo se realiza una síntesis de contenidos. Asimismo, se supone que la producción de un resumen es una tarea relativamente sencilla, que cualquier estudiante puede realizar si ha comprendido correctamente la información.

Ante esta realidad el aprendizaje en ambiente cooperativo es un recurso importante que puede brindar una solución. Sin embargo, se debe tener en cuenta que esta tarea no es sencilla. Un resumen es una operación de reformulación y como tal, implica la puesta en práctica de una serie de tareas complejas, tanto antes de realizarlo, esto es, durante la lectura de la información que se sintetizará, como en el momento de su escritura, pues implica que el alumno realice operaciones como selección, jerarquización, discriminación, supresión generalización y construcción, entre otras. Una vez que el texto ha sido leído, entendido y contextualizado, se debe reconocer la macroestructura textual (el contenido global y el modo en que se organiza la información). Con base en esa distribución, se confecciona por escrito el resumen, el cual requiere el manejo de diferentes operaciones como se señaló anteriormente.

Por tal motivo como lo indica el modelo educativo del CCH se deben desarrollar en nuestros estudiantes las habilidades comunicativas fundamentales como leer y escribir, hablar y escuchar, además se debe generar la relación empática, la motivación y actitudes favorables en las relaciones humanas, para su óptimo desempeño como estudiantes y entes sociales. En este trabajo el aprendizaje en ambiente cooperativo juega un papel de primer orden.

De este modo, se hace necesario para la enseñanza de la lengua elaborar una serie de estrategias que le permitan al alumno llevar a cabo las tareas necesarias para la comprensión

lectora. Pero, ¿cómo establecer esas estrategias?, ¿de dónde partir para construirlas?, ¿en qué nos podemos basar para determinar los objetivos de cada una de ellas?

Para orientar la búsqueda y la organización, es preciso partir de la concepción que se tiene acerca de qué es leer y qué es escribir puesto que cualquier tipo de estrategia que se pueda implementar deberá estar estrechamente relacionada con el modo en que se conciben estas prácticas. Aquí, asumiremos que la "lectura y la escritura son procesos complejos. Esto implica que están constituidas por una serie de *subprocesos* que suponen la puesta en práctica de una serie de operaciones cognitivas específicas" (C.E, Roich; 2010).

Desde esta perspectiva, la lectura no consiste simplemente en decodificar cada una de las palabras que el texto contiene, sino que implica otra serie de procesos que involucran aspectos mencionados anteriormente. En consecuencia, dada la relación planteada entre estas operaciones y la comprensión lectora, es evidente que, si cualquiera de ellas se ve afectada, se espera que también resulte afectada la comprensión del texto.

Asimismo, es posible pensar el diseño de diferentes tipos de estrategias de comprensión lectora en función de cada uno de los procesos u operaciones cognitivas que intervienen en la lectura de textos escritos. Así, cada una de ellas tenderá a desarrollar de manera óptima esos procesos, ya sea para adquirir un modo apropiado de abordaje al texto como para solucionar dificultades relacionadas con el funcionamiento de una operación cognitiva particular. De este modo, las estrategias se confeccionan como acciones específicas cuyo objetivo consiste en orientar adecuadamente la comprensión del texto.

Las estrategias de comprensión lectora del texto literario deberán estar enfocadas en el desarrollo de las acciones previas a la lectura. Puesto que los textos nunca se producen en forma aislada, sino que están insertos en un contexto es necesario entonces guiar a los estudiantes para que busquen la información necesaria acerca del autor, la época, el movimiento artístico o literario predominante así como las totalidades de sentido hegemónicas en ese período histórico.

Las estrategias del texto no deben suponer que el estudiante *ya sabe dónde buscar esos datos* sino que es necesario indicar con precisión cómo pueden obtenerse. Así, se promueve la búsqueda en bibliotecas, esto implica no sólo un contacto con otros textos

(intertextualidad,) sino también una indagación sobre el modo en que éstos se clasifican y organizan en cada esfera. Por medio de estas actividades, se intenta promover la búsqueda y el abordaje de fuentes bibliográficas así como la concepción de que los textos no son entidades aisladas, independientes de las condiciones sociales en las cuales se producen, y por lo tanto, su lectura necesariamente trasciende las fronteras del propio texto e incluye tener en cuenta otros (intertextualidad).

En tanto los estudiantes sean conscientes de la tarea que se espera que cumplan y del tipo de habilidades que estas estrategias intentan desarrollar, es de esperar que puedan regular y controlar cada una de las actividades que están llevando a cabo. Esto les permitirá no sólo desarrollar las capacidades necesarias para una lectura eficaz sino también detectar y evaluar dificultades de comprensión lectora en el mismo momento en que se está ejecutando la lectura. Sin embargo, es muy importante que se tenga en cuenta que esta detección estará a cargo en un primer momento del profesor. Éste será quien descubra y revele las diversas dificultades que presenten sus alumnos y en función de ellas y de las habilidades que intenta desarrollar, confeccione actividades que incluyan estrategias para superar las dificultades de los estudiantes en el proceso de enfrentar el texto. En la medida en que los estudiantes las apliquen, frecuenten y elaboren, podrán integrarlas a sus esquemas cognitivos y, como consecuencia, podrán llevar a cabo una autorregulación de sus propios procesos cognitivos (metacognición).

“Se trata de procesos cognitivos inferidos cuando el sujeto “se da cuenta” súbitamente de la solución correcta, o de la falta de comprensión que le somete a releer de nuevo el texto, o de la sensación de falta de planificación de la tarea que le propone a sí mismo la utilización de procedimientos paso a paso, o del contacto con la realidad cuando los pensamientos distractores nos sitúan fuera de la tarea, o cuando el resultado de nuestro trabajo no sacia los objetivos propuestos y nos preparamos de nuevo para la tarea empleando otros métodos, o también cuando dichos objetivos se ven alcanzados y nos invade una sensación agradable de saciedad intelectual”(C.E, 2010).

Los procesos cognitivos que operan sobre el pensamiento al momento de la lectura o del desarrollo de la estrategia para el proceso lector, es decir metacognitivos, pueden llegar también a ser automáticos o no conscientes por razón de la experiencia en el campo que se

desarrolle. Se puede hablar entonces de componentes ejecutivos (procesos metacognitivos generales y específicos) y no ejecutivos (procesos cognitivos); y ambos en función del tipo de elaboración intelectual que se esté desarrollando en cada tarea (de tipo local o de tipo global). Todo el control pasa de los componentes ejecutivos al sistema cognitivo; y toda la información pasa del sistema cognitivo a los componentes ejecutivos que la analizan.

Por último, los conocimientos previos que poseemos en determinado campo serán utilizados como base de conocimientos locales por los procesos metacognitivos específicos; y los conocimientos generales acerca del mundo y la realidad serán utilizados por los procesos metacognitivos generales para conseguir el último objetivo del aprendizaje, su transferencia a nuevos campos y su poder para modificar los esquemas de realidad que poseemos.

El objetivo que persiguen estas estrategias, entonces, consiste en brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen las habilidades pertinentes, las cuales, una vez que han sido internalizadas, faciliten abordar de manera autónoma y crítica la lectura de cualquier texto.

Así, en función de las estrategias de lectura, puede establecerse una distinción entre lectores eficientes y aquellos que no lo son. Los primeros serían aquellos que conocen y manejan adecuadamente un conjunto de estrategias de lectura y por lo tanto, son capaces de detectar si están comprendiendo o no el texto (cualquiera que éste sea), qué es lo que no se entiende y qué se debería desarrollar para llegar a comprender apropiadamente el contenido. Por el contrario, los lectores no eficientes se caracterizarían por no manejar de manera sistemática o no conocer debidamente este conjunto de estrategias. En consecuencia, no podrían determinar si están comprendiendo correctamente la información ni tampoco establecer qué tipo de habilidades deberían desarrollar para acceder a una comprensión óptima. En este sentido, puede decirse que no participan de manera activa ni estratégica en el proceso de la lectura.

Como ya se ha mencionado, la elaboración de estas estrategias no puede concebir que un sujeto sepa leer sólo porque es capaz de identificar la cadena de grafemas presentes en la hoja e inmediatamente, asignarles un significado. Esta tarea es sólo el primer paso necesario para poder leer y entender aquello que se lee pero no es suficiente, por sí misma, para garantizar la comprensión adecuada y relativamente completa de un texto. Por el

contrario, la lectura (y la escritura) es un proceso sumamente complejo que requiere de una instrucción específica, sistemática y explícita para poder ser encarada adecuadamente. Así como para bailar correctamente una danza determinada es necesario aprender cada uno de sus movimientos y pasos, y practicarlos luego en numerosos ensayos, para leer un texto se deben incorporar las tácticas pertinentes y ejercitarlas en repetidas ocasiones. Si queremos que la posibilidad de comprender adecuadamente textos escritos no sea patrimonio exclusivo de aquellos que parecen tener una habilidad natural, la escuela debe brindar los medios necesarios para que las prácticas de lectura se extiendan a todas las personas y así puedan ser apropiadas y elaboradas en profundidad. Si bien existen factores sociales, culturales y personales que restringen la posibilidad de garantizar una lectura eficaz, también es importante reconocer el valor de las estrategias de lectura, puesto que facilitan el abordaje de textos y de este modo, se convierten en una poderosa llave que permite acceder al conocimiento y así también, a la construcción colectiva del saber.

Como docentes consideramos que un aspecto fundamental para lograr un aprendizaje significativo es mejorar la comprensión y producción escrita de los alumnos. A través de mi ejercicio docente me he percatado que cuando el alumno no comprende el sentido global del texto no relaciona los conocimientos nuevos con los previos, es decir, no se lleva a cabo la reorganización del conocimiento y por lo tanto no se aprende significativamente.

La lectura desempeña un papel importante en el proceso de aprendizaje ya que es un mecanismo a través del cual el alumno puede resolver dudas. Para que esto se lleve a cabo, es necesario que se establezca una interacción entre el lector y el texto para que se pueda poner en práctica lo que realmente se ha comprendido. Existen muchas personas que aunque leen mucho no logran establecer un diálogo con el autor, porque al no comprender lo que éste dice, no pueden formarse un juicio de ello, ya sea para aceptarlo o rechazarlo. El buen lector, además de comprender el sentido de un texto, es capaz de establecer una relación entre éste y su propia experiencia, o entre éste y sus lecturas o conocimientos previos.

(Argudín y Luna, 2001:189) al proponer una metodología para desarrollar la comprensión de textos narrativos, señalan que, comprender lo que se lee no implica sólo el hecho de que la persona reproduzca el mensaje en sus propias palabras, sino de que sea capaz de construir un objeto conceptual. Consideran dentro de esta metodología el desarrollo

de habilidades de razonamiento (pensamiento crítico) y estrategias que le permitan al alumno desarrollar su propio juicio y propiciar aprendizaje significativo.

El modelo interactivo (Solé, 2009:125) define la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Se destaca el empleo por parte de los lectores de sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. Existe un lector activo que procesa el texto. En el proceso de interacción entre el lector y el texto la persona pone en juego una serie de elementos: la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto y los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y sobre el mundo (Borafull, 2011:105). Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir la interpretación del mismo.

Desde este punto de vista los alumnos aprenden a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión. Los procesos lingüísticos y culturales tienen la misma importancia y cuando se habla de experiencias previas se habla de estructuras de conocimientos previas. Estos esquemas se aprenden en la interacción de las personas con su medio; de este modo, se forman aprendizajes que le indican al individuo de qué forma organiza la realidad que le rodea, esto es, la ausencia, presencia o combinación de ciertos elementos pertinentes como el aprendizaje en ambiente cooperativo.

El lector es un sujeto activo que busca significado. El leer no significa comprender palabras y oraciones aisladas, sino que los individuos buscarán en sus esquemas de conocimientos, realizarán inferencias, predicciones y seleccionarán la información importante {lo cual dependerá de la estructura del texto} (Goodman, 2002:15).

El proceso de lectura se inicia cuando la persona realiza inferencias acerca del texto, tales como el tema, la organización, si se ajusta a lo que conoce o no. Estas expectativas surgen cuando el individuo posee conocimientos previos del tema, pero también cuentan con una cultura que les proporciona una interpretación del mismo.

(David Rose, 2003) propone que el alumno podría aprovechar las lecturas que realiza durante sus estudios para descubrir los modos adecuados de proceder en su entorno académico, haciéndolo capaz de aprender a leer y leer para aprender.

El manejo del discurso, ya sea en el proceso de lectura o del escribir, es el modo de construir ciencia. A fin de poder orientar la lectura de los estudiantes es necesario tener una clara imagen de los mecanismos y las estrategias puestas en juego en la configuración del texto. Tal como plantea (Del Rosal, 2005)...“se propone que se lleve a cabo una lectura en donde lo fundamental sea encontrar los mecanismos que entrelazan las concepciones conceptuales para formar temas, los mecanismos que vinculan los temas para constituir tópicos y éstos para entretrejer redes de tópicos que permitan a la persona descubrir los procedimientos de que se sirven los expertos para construir los modelos cognitivos”.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos a alcanzar, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

Esta afirmación tiene varias implicaciones: si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos que implican lo cognitivo y lo metacognitivo. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que priorizar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

1.5 Lectura interpretativa en el espectáculo teatral

Como toda obra literaria de calidad el género teatral puede ser disfrutado por el valor en sí mismo de su lenguaje artístico. La lectura individual y en solitario, junto a la lectura colectiva de escenas y piezas breves de textos dramáticos en clase, si se ofrece en determinadas condiciones de emisión y de recepción, se convierte en una actividad de gran atractivo estético y pedagógico para la educación literaria.

Es bien cierto que el texto dramático tiene por finalidad última ser interpretado por actores ante un público. Su recepción supone que los mensajes llegan a los espectadores por los oídos y por la vista, convertidos los contenidos en imágenes y emociones encarnadas por seres vivos. Este es un principio fundamental que diferencia la literatura dramática del resto de los géneros literarios, como recuerda Alonso de Santos en su estudio sobre la especificidad de la escritura de las obras teatrales (Alonso de los Santos, 1998:311). Pero también, nos dice, el texto teatral puede, evidentemente, ser leído y lo que ocurre entonces es que el lector tiene que imaginar lo interpretado.

Así pues, la adecuada lectura de las obras de teatro implica que la representación suceda en la mente de los lectores. Esta circunstancia del proceso de lectura de literatura dramática cobra singular importancia si la analizamos desde la teoría de la recepción. El diálogo interactivo texto-lector, inherente a toda lectura, en el cual el lector actualiza el texto, atribuye los significados, formula las interpretaciones e interrelaciona todos sus saberes, se

hace aquí muy activo y rico al tener que imaginar por uno mismo la traducción simultánea de múltiples códigos de signos verbales y no verbales.

Efectivamente, el texto es virtual hasta que un lector le confiere una existencia real. Pero leer no es sólo descodificar, interaccionar y comprender; leer es, sobre todo, interpretar, dotar de sentido personal a un texto (Mendoza, 1998, 2001). Frente a la actual relegación del género teatral de los programas de desarrollo de la competencia lectora y de la competencia literaria, considero que las obras de teatro constituyen un buen medio en la conquista del placer y el hábito de la lectura.

La lectura individualizada de piezas dramáticas y, muy especialmente, la lectura colectiva en voz alta de este tipo de géneros, es una actividad motivadora tanto para quienes leen como para quienes escuchan y, además, favorece el proceso de apropiación de una lectura comprensiva y placentera. La presentación de un texto dramático leído de manera expresiva por dos o más jóvenes posee atractivo para los receptores y a los sujetos lectores les otorga un papel protagónico que potencia la asimilación e interpretación del mensaje.

Desde el punto de vista de su aplicación didáctica en las clases de TLRIID III, algunos de sus méritos más destacados son los siguientes:

- En primer lugar, contribuye eficazmente a la mayor comprensión del texto. Los lectores tienen que entenderlo bien para poder comunicarlo con intención y sentido.
- En segundo lugar, desarrolla su expresividad oral: dicción, volumen, entonación, distinción de matices, por mencionar algunos.
- En tercer lugar, enriquece su capacidad de comunicación global, ya que han de perder miedos y superar inhibiciones, atreverse a levantar la voz del suelo, llegar a imponerse ante el auditorio de los compañeros. (Young y Vardell, 1993; Galán, 1994; Tejerina, 1996).
- El acto lector de los textos dramáticos exige una gran concentración, porque el diálogo dramático tolera mal las distracciones y dificulta o impide las interrupciones. También requiere, sin duda, un cierto esfuerzo. Sobre todo, un esfuerzo de imaginación para recrear las escenas, caracterizar a los personajes, a partir de la fusión mental de dos textos: el *texto literario* y el *texto espectacular*. El *texto literario* lo forma el diálogo que mantienen los

personajes y el *texto espectacular* son las indicaciones informativas del autor en el texto, las llamadas *didascalias* o *contexto*: dramatis personaje, acotaciones explícitas e implícitas, prólogo, (Bobes, 1987; Alonso de Santos, 1998). Pero, por otra parte, existen elementos característicos del género que facilitan y dinamizan esa lectura como son:

- ✓ El estilo conversacional,
- ✓ La sencillez aparente de su lenguaje literario,
- ✓ El uso del diálogo,
- ✓ Las frases breves,
- ✓ La presencia de un conflicto que sostiene la intriga hasta su resolución,
- ✓ El dinamismo de las situaciones, entre otros.

Conseguir una lectura expresiva es una meta, durante la lectura en atril, nunca un principio. Es un objetivo al que podemos aspirar, aunque no siempre esté a nuestro alcance. No se pretende que los alumnos realicen una interpretación teatral del texto, lo que exigiría traducirlo en toda su significación expresiva y escénica. Pero es importante que en un proceso gradual vayan reflexionando y descubriendo los valores y matices significativos del lenguaje literario y la importancia de la información que lleva oculta el lenguaje verbal, el denominado *subtexto*, el cual es esencial para traducir las intenciones del texto y la auténtica vida de los personajes. Una lectura comprensiva y expresiva debe preguntarse por la intención de cada frase, por su «para qué», como bien ha señalado (William Layton, 1989):

- ¿Qué quiero despertar en la otra persona con mi frase?
- ¿Qué quiero conseguir con ella?
- ¿Qué quiero comunicar con ella?
- ¿Qué quiero esconder?

Una misma frase puede contener mil maneras distintas y válidas de decirse. Elegir el «cómo» decir una frase es el final de un largo proceso y depende del «qué dices», «a quién»

se lo dices, «dónde» lo dices y «para qué» lo dices. También analizar el significado intencional de los diferentes tipos de *subtextos* escondidos en los puntos suspensivos, los silencios, las acciones, los cambios de tema, revelar cuántos datos nos ofrecen sobre las razones secretas de la actuación de los personajes o sobre los prismas de su personalidad.

Capítulo 2. Aprender a leer e interpretar el espectáculo teatral a través del aprendizaje cooperativo basado en el constructivismo social

2.1 Concepto de Teatro

Teatro es una palabra polisémica, ambigua, que tiene varios significados:

- Es un lugar, un espacio, un edificio, donde tienen lugar las representaciones teatrales. Este edificio o construcción puede presentar diversas formas y aspectos. Recuérdese el teatro griego, abierto, y compárese con otros teatros más recientes.
- Es un género literario poético; recordemos los géneros literarios: épica, lírica y dramática.
- Es un espectáculo, un arte cuyo producto es comunicado en el espacio y en el tiempo, es decir, en movimiento.

Otras palabras relacionadas con el teatro son: obra dramática, texto literario teatral, drama, teatro y espectáculo.

Una **obra dramática** es una obra literaria, que se llama libreto y que puede publicarse en forma de libro. Así decimos que Lope de Vega es un dramaturgo que escribió muchas obras dramáticas.

El **texto literario dramático** es la obra dramática, tal como se ha afirmado.

La palabra **drama** tiene dos significados. Uno, es sinónimo de obra dramática, teatral. Dos, es un género teatral, mezcla de tragedia y comedia.

Teatro designa, como se ha visto antes, un edificio (El teatro María Guerrero, el teatro de la Ópera), y es sinónimo de género literario.

El teatro también es un **arte espectacular**.

Hay varias clases de artes: las temporales, las espaciales y las espectaculares.

- Son **artes temporales** la música, la literatura; tienen lugar en el tiempo.
- Son **artes espaciales** la pintura, la escultura (las artes plásticas); tienen lugar en un espacio.
- Las **artes espectaculares** son muy variadas: el teatro, la danza, la ópera.

Hay dos tipos de espectáculos:

1. Espectáculos de actuación: el espectador asiste a la creación misma de la obra, la obra se crea en presencia del espectador. Así ocurre con la danza, la ópera o una representación teatral.

La actuación no se puede repetir de forma exacta. La representación de la Ópera Carmen o La danza de los cisnes nunca se pueden repetir.

2. Espectáculos de escritura: la obra se presenta al espectador como algo hecho, ya realizado, fijado, objetivado. La obra se crea en ausencia del espectador. Es lo que ocurre con el cine.

En los espectáculos teatrales participan personas y hay muchos elementos materiales, como decorados, luces, muebles, música... Lo que aquí interesa ahora es estudiar lo que es la **esencia del teatro**.

Se pueden excluir todos los elementos menos el hombre, el actor, la actriz, que se nos presentan como espectáculo en su integridad: cuerpo, movimientos, rostro, gestos, voz, matices. También sus sensaciones, ideas, sentimientos. El teatro es, pues, un espectáculo de actuación cuya materia viva es el hombre en su integridad.

Siguiendo la interpretación que hace **Ortega y Gasset** en su libro Idea del teatro, se intenta explicar:

El teatro se muestra en forma de dualidades (espectadores y actores) que son opuestos, que tienen sus respectivos ámbitos: sala y escena, y sus respectivas funciones: ver y mostrarse.

PERSONAS	ESPACIO	FUNCIÓN
Espectadores	Sala	Ver
Actores	Escena	Mostrarse

El teatro es una metáfora visible, según Ortega. Lo que se produce en el teatro es una metamorfosis de doble sentido, de algo real que se convierte en algo ficticio y viceversa.

El espectáculo teatral en la escuela y la lectura del mismo debe conducir a los alumnos a:

- Apegarse al desarrollo de la personalidad y a la afirmación de la autonomía, conociendo posibilidades y límites.
- Acrecentar las capacidades de comunicación, de expresión personal y de transmisión de imágenes y estados anímicos, a través de diferentes lenguajes (verbal, gestual, espacial, con objetos, ...)
- Facilitar el desarrollo de la imaginación creativa, de la sensibilidad en la expresión integral y del autoconocimiento afectivo, sensorial, corporal y gestual.
- Constituir una instancia liberadora de tensiones negativas y de creación de energías positivas a través de la creación artística.
- Posibilitar un diálogo creativo basado en el respeto, la solidaria aceptación de los demás y un permanente espíritu de superación personal y grupal.
- Compartir el fruto del trabajo con otros aficionados al arte teatral.

2.2 El Constructivismo Social.

El texto dramático en el aula será estudiado desde el enfoque constructivista.

De acuerdo a Méndez (2002) Lev Vigotsky filósofo y psicólogo ruso que trabajó en los años treinta del Siglo XX, es frecuentemente asociado con la teoría del constructivismo social que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un "modelo de descubrimiento" del aprendizaje. Este tipo de modelo pone un gran énfasis en el rol activo del maestro mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan "naturalmente" a través de varias "rutas" de descubrimientos.

En esta teoría, llamada también constructivismo situado, el aprendizaje tiene una interpretación audaz: sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. Es decir, contrario a lo que está implícito en la teoría de Jean Piaget, no es el sistema cognitivo lo que estructura significados, sino la interacción social. El intercambio social genera representaciones interpsicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intrapsicológicas, siendo éstas últimas, las estructuras de las que hablaba Jean Piaget. El constructivismo social no niega nada de las suposiciones del constructivismo psicológico, sin embargo considera que está incompleto. Lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasó en la interacción social.

El origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia. El individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquellos asuntos que le interesan. Aún más importante es el hecho de que el individuo construye su conocimiento no porque sea una función natural de su cerebro, sino porque literalmente se le ha enseñado a construir a través de un diálogo continuo con otros seres humanos. No es que el individuo piense y de ahí construye, sino que piensa, comunica lo que ha pensado, confronta con otros sus ideas y de ahí construye. Desde la etapa de desarrollo infantil, el ser humano está confrontando sus construcciones mentales con su medio ambiente.

Hay un elemento probabilístico de importancia en el constructivismo social. No se niega que algunos individuos pueden ser más inteligentes que otros. Esto es, que en

igualdad de circunstancias existan individuos que elaboren estructuras mentales más eficientes que otros. Pero para el constructivismo social esta diferencia es totalmente secundaria cuando se compara con el poder de la interacción social. La construcción mental de significados es altamente improbable si no existe el andamiaje externo dado por un agente social. La mente para lograr sus cometidos constructivistas, necesita no sólo de sí misma, sino del contexto social que la soporta. La mente, en resumen, tiene marcada con tinta imborrable los parámetros de pensamiento impuestos por un contexto social. Para Vigotski existen tres principios fundamentales en el aula:

- El aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y cooperativa que ayuda al estudiante a construir su propia comprensión cognitiva.
- La Zona de Desarrollo Próximo puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo.
- El docente debe tomar en consideración que el aprendizaje tiene lugar en contextos significativos, preferiblemente el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado.

Además, el constructivismo social de Lev Vygotsky establece que hay dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores.

- Las funciones mentales inferiores: son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Estas funciones nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente.
- Las funciones mentales superiores: se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta. Están determinadas por esas sociedades decir, son mediadas culturalmente. Para Lev Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, y maximiza las funciones mentales.

La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo. Cada función mental superior, primero es social (interpsicológica) y después es individual, personal (intrapsicológica).

Interiorización: es la distinción entre las habilidades o el paso de habilidades interpsicológicas a intrapsicológicas (Frawley, 1997).

El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar.

Los procesos de interiorización no son la transferencia de una actividad externa a un plano de conciencia interno preexistente: es el proceso en el que se forma ese plano de conciencia. Lev Vygotsky niega que la actividad externa e interna del hombre sean idénticas, pero niega igualmente que estén desconectadas. La explicación a esto es que su conexión es genética o evolutiva: es decir, los procesos externos son transformados para crear procesos internos.

Esta graduación del proceso de interiorización de la zona de desarrollo próximo ha sido referida por (Galperin, 1920) como interiorización por etapas y en él se facilita el paso de la actividad externa a la mental gracias al escalonamiento de la proporción de interiorización, dosificación entre lo interno y lo externo, en los puntos de apoyo de la mediación. Galperin define estos escalones en las tareas escolares haciendo hincapié en los cinco aspectos o etapas básicas siguientes:

1. Crear una concepción preliminar de la tarea.
2. Dominar la acción utilizando objetos.
3. Dominar la acción en el plano del habla audible.
4. Transferir la acción al plano mental.
5. Consolidar la acción mental.

El modelo de Vygotsky no se separa de Piaget, aunque hemos de reconocer que va más allá de él. El maestro debería ser capaz de determinar la "Zona del Desarrollo Próximo"

en la que se encuentra el alumno y formular en relación a ese nivel los objetivos que se propone lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, considerar que el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas, ya que la interacción con los pares en el contexto de la escuela facilita el aprendizaje, y ello por las siguientes razones:

1. La necesidad de verificar el pensamiento surge en situaciones de discusión.
2. La capacidad del alumno para controlar su propio comportamiento nace en situaciones de discusión.
3. Lo que la persona aprende en situaciones colectivas debe ser internalizado. En este sentido cuando la persona es capaz de utilizar un lenguaje interno sus interacciones con el entorno social se enriquecen y se van haciendo cada más complejas.

2.3 Reflexiones sobre el constructivismo social

El maestro del siglo XXI está en transición y ésta transición no siempre es fácil ni rápida, requiere de un gran esfuerzo que permita romper viejos esquemas.

A través del tiempo han surgido diferentes paradigmas psicopedagógicos que permiten, si los tomamos en consideración profesionalizar el trabajo docente, entre otras razones por la fundamentación científica que reporta a la actividad que realiza con sus alumnos en el salón de clases.

Existen diferentes teorías o paradigmas psicopedagógicos que fundamentan los distintos modelos educativos. Entre éstas encontramos el paradigma conductista, el humanista, el cognitivo, el sociocultural y el constructivismo. Todas son posiciones científicas que ayudan a comprender mejor la práctica docente. Sin embargo, el constructivismo permite reflexionar al profesor acerca del contexto social y cultural en que nos desenvolvemos con plena conciencia de lo que se hace en el aula.

Todos los paradigmas mencionados y aún los no mencionados han contribuido al desarrollo de la educación. Todos han aportado a una mejor comprensión del hecho educativo y a una práctica cada vez más acorde con las exigencias del momento histórico.

Cada uno ha puesto el énfasis en un concepto distinto tratando de explicar y resolver con sugerencias prácticas el proceso de enseñanza aprendizaje.

En los últimos años del siglo pasado la concepción constructivista, más específicamente hablando el constructivismo social entre sus propuestas educativas más innovadoras tiene al Aprendizaje Cooperativo.

El constructivismo como concepción de aprender y enseñar se ha venido conformando con el tiempo. Probablemente sus antecedentes más remotos estén en las reflexiones de los filósofos de la antigüedad sobre el hombre y su pensamiento holístico, es decir, general e integrador de enfocar el proceso de conocimiento de la realidad. Sin duda que es una respuesta histórica entre otras, ante las concepciones realistas o empiristas y las teorías asociacionistas de aprendizaje y por otra parte ante una realidad: la era de la información. Pero además de lo anterior debemos apuntar que una ventaja del constructivismo es su carácter holístico es decir integrador, global, general.

Al hablar de constructivismo, nos referimos a la construcción del conocimiento que hacen los alumnos y que se desarrolla en la medida en que construyen significados. En otras palabras construir es comprender en esencia algo, un objeto de estudio o de investigación en un sentido determinado. No es algo abstracto, construir es tomar conciencia de qué se sabe y cómo. Es hacer, pensar, sentir, estructurar y organizar la información y los sentimientos.

La comprensión, esencia misma del constructivismo, no se da en solitario, se necesita directa o indirectamente del otro, además de que el significado se entiende en una dirección determinada socialmente. Todo conocimiento se construye en estrecha interrelación con los contextos culturales en los que se usa, no es posible separarlo, sólo es para su estudio detallado en que se precisan, los aspectos cognitivos, emocionales y sociales presentes en el contexto en que se actúa.

La finalidad del constructivismo social es por tanto promover los procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura social de pertenencia, así como desarrollar la capacidad del potencial que todos tenemos de realizar aprendizajes significativos por sí mismos y con otros en una amplia gama de situaciones.

2.4 Constructivismo y Aprendizaje en Ambiente Cooperativo

La comunicación, la convivencia social, la interacción entre estudiantes destacan como características específicas de esta propuesta y, por ende, su aplicación en el aprendizaje de la lengua materna resulta interesante para estimular contextos de enseñanza comunicativos, pues las actividades involucran la participación e interacción de todos los miembros del grupo cooperativo para lograr la meta común. (Vadillo y Kilnger, 2004).

El aprendizaje en ambiente cooperativo se basa en la construcción participativa del conocimiento y agrupa diferentes metodologías, desde técnicas concretas en el aula hasta marcos de enseñanza y actitudes conceptuales (Trujillo, 2002). El aprendizaje en ambiente cooperativo se define como un proceso que enfatiza el aprendizaje y los esfuerzos de cooperación en grupo para el logro de tareas específicas.

Dentro del proceso del aprendizaje en ambiente cooperativo se destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como de profesores, (Ovejero, Moral y Pastor, 2000). El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso de aprender se facilita por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

La definición que dan (Eggen y Kauchak, 1999) se identifica más con una propuesta de trabajo organizada dentro del aula. Mencionan que el aprendizaje en ambiente cooperativo integra un grupo de estrategias de enseñanza que comprometen al estudiante a trabajar en colectivo para lograr metas comunes y alcanzar el aprendizaje y desarrollo de habilidades a la par de la participación del resto de sus compañeros, además de que incrementa el liderazgo proactivo y la capacidad de toma de decisiones.

Johnson, Johnson & Stanne (2000) plantean que el aprendizaje en ambiente cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (modelos de enseñanza o macro-estrategias). El aprendizaje en ambiente cooperativo se caracteriza por el tamaño y la composición del grupo, sus objetivos y "roles", su funcionamiento, sus normas, y las destrezas sociales que lo crean, lo mantienen y lo mejoran.

Puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas.

Las condiciones para que ocurra un aprendizaje cooperativo son: (Johnson, Johnson & Holubec, 1999)

1. Interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
2. Interacción cara a cara, facilitadora del aprendizaje.
3. Responsabilidad personal y compartida para conseguir los objetivos del grupo.
4. Uso frecuente de capacidades, destrezas y habilidades interpersonales y grupales.
5. Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

Ferreiro (2001) identifica siete requisitos para la interacción al involucrarse en actividades de Aprendizaje en Ambiente Cooperativo:

- Creación de ambiente favorable y activación cognitiva y afectiva;
- Orientación de la atención;
- Procesamiento de la información;
- Recapitulación;
- Evaluación y celebración;
- Interdependencia social positiva y
- Reflexión sobre los procesos y los resultados.

Una vez señaladas algunas de diferentes visiones teóricas respecto al aprendizaje en ambiente cooperativo puedo señalar que entre éste y el constructivismo se hace indispensable que para conseguir la construcción del conocimiento se haga necesario que el profesor planee situaciones de aprendizaje grupal cooperativo. Esta tarea debe tomar en cuenta qué, cómo, dónde y cuándo se aprende; pero además exige del docente un esfuerzo particular por generar un ambiente ideal para consolidar las relaciones interpersonales de cada sujeto y del grupo en un contexto social determinado. Este tipo de trabajo en aula permite llevar al alumno a una zona de desarrollo potencial y por tanto al anhelado proceso de internalización.

En otras palabras, es de esta manera que en el aula a través del diseño de estrategias se consigue que el estudiante lleve adentro lo que está afuera, ya sea porque “los descubre (físico) de manera natural y espontánea, bien porque los construye (lógico-matemático y sociales) a partir del contexto sociocultural que “reproduce” la situación de aprendizaje grupal cooperativo en la que se aprende” (C.E Ferreiro, 2006).

A través de diseñar estrategias de trabajo grupal el docente mediante la actividad y la comunicación a partir de la ponderación, de la búsqueda de información y del procesamiento de la misma, puede ayudar a que sus alumnos desarrollen potencialidades de autonomía para el aprendizaje.

En el aprendizaje en ambiente cooperativo el profesor “es un promotor del desarrollo y como tal de la autonomía de los educandos”. El maestro es un mediador entre el alumno y el contenido de enseñanza. Su papel no consiste en transmitir información, hacerla repetir y evaluar su retención; pero sí, en crear una atmósfera afectiva, de respeto y tolerancia en la cual, entre todos, cada uno construye su conocimiento mediante situaciones que se caracterizan entre otras cosas por sus problemas y conflictos cognitivos, posibles de solucionar y generar condiciones de desarrollo personal.

“El descubrimiento y construcción del conocimiento permite un aprendizaje realmente significativo, que entre otros efectos positivos tiene el poder de ser transferido a otras situaciones, lo que no suele ocurrir con los conocimientos simplemente incorporados por repetición y memoria. Además de favorecer la adquisición de métodos de trabajo y desarrollar actitudes de productor y sentimiento de realización por lo hecho y logrado” (C.E Ferreiro, 2006).

Capítulo 3. Propuesta didáctica para abordar la lectura e interpretación del espectáculo teatral desde el aprendizaje en ambiente cooperativo en el Bachillerato". La Importancia de la Práctica y la Lectura del Teatro en el Aula.

3.1 Presentación General de la propuesta didáctica

La estrategia general consiste en la primera idea que tiene el profesor acerca de cómo va a organizar su clase para que el alumno aprenda, puede comenzar con una idea original o pensar en alguna estrategia que conozca o incluso en la idea de otro profesor. Cuando esto suceda, debe escribirla de inmediato para recordarla y establecerla de manera muy general. Este es el primer paso para generar la estrategia y aunque parezca simple, es casi la base de toda ella.

Desde una perspectiva cronológica en el campo de la educación, se reconoce que los elementos fundamentales del currículum siempre han sido los mismos, entendidos como capacidades, valores, contenidos y métodos, cambiando su rol e interrelación en el diseño interno según el modelo de educación vigente.

En la educación clásica o tradicional que surge en el siglo VIII con el Trivium (romanos y edad media, gramática, retórica y dialéctica) y el Cuadrivium (geometría, aritmética, música y astronomía), lo relevante ha sido hasta ahora el aprendizaje de contenidos por medio de métodos o actividades. Las capacidades o valores se han desarrollado de manera indirecta sin insertarse de manera clara en los programas. Así, los contenidos han actuado como objetivos principales del proceso educativo y los métodos o actividades como medios, constituyendo éstos el currículum explícito, y quedando relegadas las capacidades y los valores al currículum oculto. Este modelo se refuerza con el advenimiento del paradigma conductista, al centrar el aprendizaje en lo observable, medible y cuantificable como son los contenidos y los métodos, marginando en el diseño curricular a las capacidades y valores, por no ser medibles.

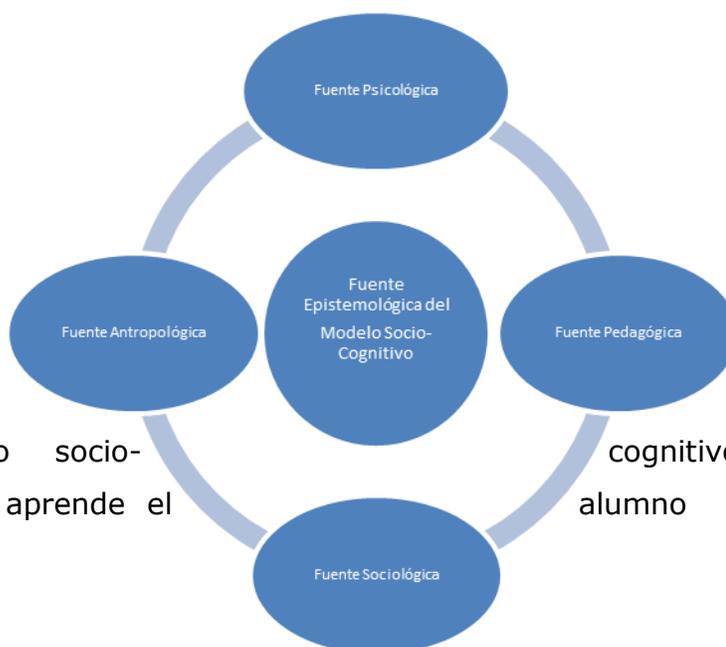
En la educación activa o nueva, que surge a finales del siglo XIX, se produce una confrontación con los contenidos como formas de saber, otorgando mayor importancia a los métodos o actividades como formas de hacer, dando origen a la metodología activa. Lo central del currículum en este caso es que, las actividades para aprender métodos como formas

de hacer con algunos contenidos, pasan a formar parte del currículo explícito, mientras que las capacidades, los valores y parte de los contenidos, quedan en el currículo oculto.

Estos dos modelos educativos siguen teniendo presencia y vigencia en todos los niveles de los sistemas de educación, a pesar de las múltiples iniciativas de reformas. Ante esta situación se plantea como una necesidad de cambio, el desaprender y reaprender para aprender en un nuevo modelo donde, en la teoría y en la práctica se puedan orientar los contenidos y los métodos, al desarrollo de las capacidades y los valores, para promover simultáneamente la inteligencia y la afectividad en el estudiante. De este modo se posibilita el cambio necesario partiendo de un modelo conductista propio de la sociedad industrial, a un modelo socio-cognitivo como recurso de adecuación a la sociedad del conocimiento.

Un cambio en el modelo educativo supone de hecho una ruptura epistemológica, en este caso debido a que la esencia de la tesis del modelo socio-cognitivo está en que los contenidos y los métodos de aprendizaje son medios para desarrollar las capacidades y los valores identificados como metas o fines de la educación.

El modelo socio-cognitivo se plantea como un modelo de aprender a aprender, que cuida la coherencia epistemológica, como ciencia de las ciencias que nutren a las fuentes del currículo, entre las que destacan: la psicológica, la pedagógica, la sociológica y la antropológica; las cuales actúan como el criterio explicador del modelo y le dan su coherencia interna. Véase la siguiente figura:



En el modelo socio-cognitivo el cómo enseñar se subordina al cómo aprende el alumno y desde esta

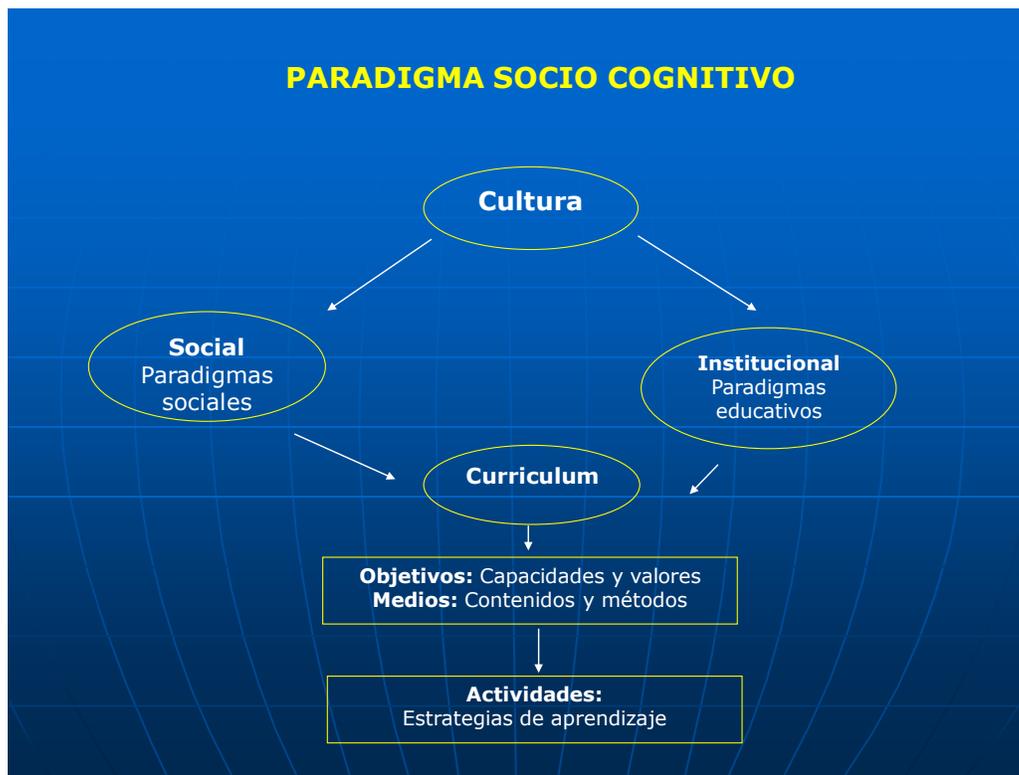
perspectiva, el aprender a aprender supone el uso adecuado de estrategias de aprendizaje por parte del aprendiz, con la mediación adecuada y oportuna del profesor, favoreciendo y respetando los procesos cíclicos del aprendizaje, a través de recursos adecuados como la arquitectura del conocimiento. Al mismo tiempo en esa mediación se debe impulsar el aprendizaje en ambiente cooperativo entre iguales, como un recurso importante cuya implementación por otro lado, requiere de un entrenamiento y supervisión por parte de sus pares.

El centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige del docente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y orientar el trabajo desde su forma actual predominantemente lectiva, a un trabajo basado en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte del alumno, tanto individual como cooperativo en pequeños grupos. Ello supone situarse más allá del modelo de profesor tradicional.

El aprender a aprender implica en los docentes, enseñar a aprender y a pensar a través del desarrollo de herramientas mentales como capacidades-destrezas, y afectivas como valores-actitudes, lo cual supone el uso adecuado de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas, además del uso adecuado de modelos conceptuales a través de la arquitectura del conocimiento. Este cambio mental, desde un modelo de enseñanza-aprendizaje a un modelo de aprendizaje-enseñanza supone una reconversión profesional del docente.

3.2 Estructura General para diseñar estrategias de Aprendizaje-Enseñanza en Ambiente Cooperativo

La calidad de las reformas educativas actuales radica en su capacidad de llegada a las aulas y, si su discurso teórico no se convierte en práctico resulta un fracaso. En la actualidad muchos profesores se encuentran incómodos e insatisfechos con las actuales reformas educativas por sus fuertes contradicciones teóricas y su imposibilidad práctica para ser llevadas al aula. Se cambia el discurso pero se mantienen sus prácticas, más aún, el discurso es cognitivo y sus diseños curriculares aplicados son conductistas, lo que produce una alarmante "esquizofrenia curricular". Ante esto, el Dr. Martiniano Román Pérez plantea la alternativa del llamado "Modelo T".



La propuesta de planificación escolar resumida y global denominada "Modelo T" pretende ser una aportación práctica al diseño curricular aplicado. Pero conviene puntualizar que comprende dos formas de planteamiento: el primero que es amplio y consta de una planificación larga llamada "anual" y se denomina "diseño curricular de aula", y el segundo que se compone de tres a seis planificaciones cortas por año.

La planificación larga consta de los siguientes pasos: evaluación inicial o diagnóstica, "Modelo T" de asignatura o área, modelos T de unidad de aprendizaje o bloque de contenido (de tres a seis por año escolar) y evaluación de objetivos (capacidades y valores). Por su parte, las planificaciones cortas de unidades de aprendizaje desarrolladas constan de: objetivos fundamentales y complementarios, contenidos significativos, actividades como estrategias de aprendizaje y evaluación por objetivos (por capacidades) de contenidos y métodos o procedimientos.

El "Modelo T" como forma de planificación puede ser suficiente para muchos profesores y es el punto de partida en la planeación de estrategias de aprendizaje-enseñanza o también para la elaboración del diseño curricular de aula, que se puede completar con el resto de los elementos antes indicados, si se considera oportuno.

Para comenzar a elaborar las planeaciones o diseños escolares con el "Modelo T" es necesario tener claro un conjunto de definiciones breves que son importantes para su realización, con el objeto de evitar errores de diseño y aplicación. Estas definiciones se muestran continuación:

-Currículum: Es una selección cultural, cuyos elementos fundamentales son: capacidades - destrezas, valores - actitudes, contenidos y métodos - procedimientos.

-Diseño Curricular: Implica la selección de dichos elementos y una planeación adecuada de los mismos para llevarlos a las aulas.

-Capacidad: Es una habilidad general que utiliza o puede utilizar un estudiante para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo.

-Destreza: Habilidad específica que utiliza o puede utilizar un estudiante para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Es importante saber que **"un conjunto de destrezas constituye una capacidad"**.

-Actitud: Predisposición estable cuyo componente fundamental es afectivo. **Un conjunto de actitudes constituye un valor.**

-Valor: Se estructura y se desarrolla por medio de actitudes. Un conjunto de actitudes asociadas entre sí constituye un valor. El componente fundamental de un valor es afectivo.

-Contenido: Son saberes y existen dos tipos fundamentales de contenidos: saber sobre conceptos (contenidos conceptuales) y saber sobre hechos (contenidos factuales).

Método o procedimiento: Es una forma de hacer.

Inteligencia afectiva: Consta de las capacidades y valores de un estudiante.

Cultura institucional: Indica las capacidades y valores, contenidos y métodos o procedimientos que utiliza o ha utilizado una organización o institución determinada.

3.3 Modelo "T": Capacidades y Destrezas.

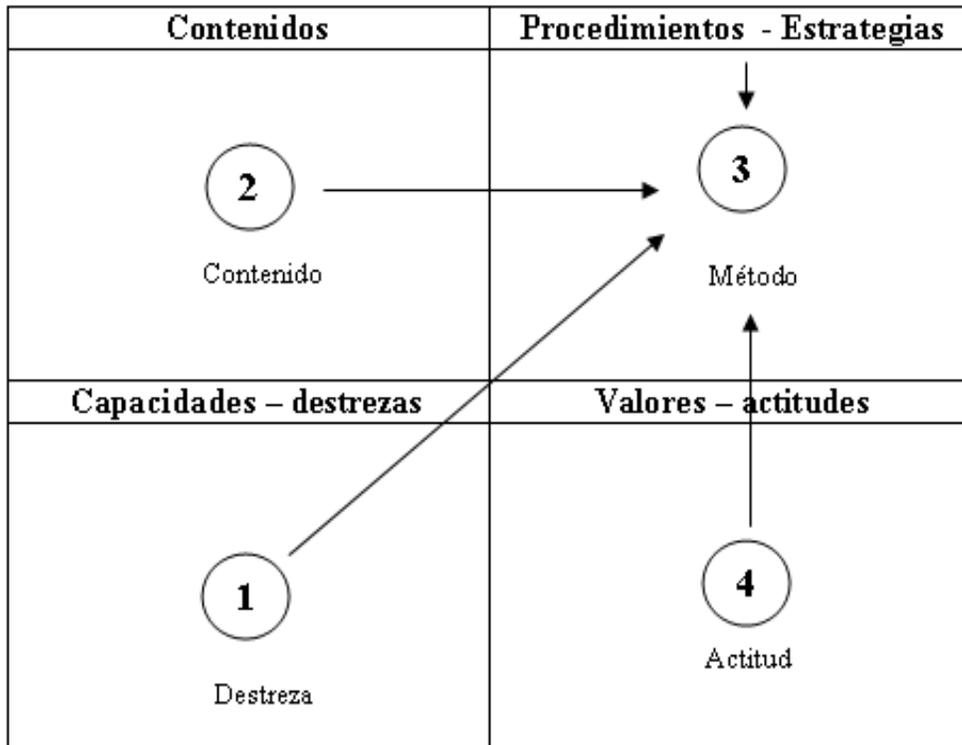
Con el objeto de especificar más el "Modelo T", se presenta en el siguiente cuadro un conjunto general de objetivos por valores y actitudes de un área perteneciente a un sector de aprendizaje, los cuales pudieran servir para hacer un ensayo de diseño. Recuérdese que con las capacidades-destrezas y con los valores-actitudes se construye la "T" inferior del modelo; la "T" superior se construye con los contenidos que ya son específicos del área de conocimiento y con los métodos o estrategias que bien pueden ser de tipo cooperativo o cualquier otra que contemple siempre el ambiente del constructivismo.

Cuadro General de Valores y Actitudes

VALORES	ACTITUDES
➤ Responsabilidad	➤ Puntualidad
➤ Solidaridad	➤ Hábito de estudio
➤ Sentido cívico	➤ Atención
➤ Amor por la naturaleza	➤ Participación
➤ Respeto	➤ Curiosidad
➤ Tolerancia	➤ Originalidad
	➤ Iniciativa
	➤ Creatividad
	➤ Colaboración
	➤ Disponibilidad
	➤ Altruismo
	➤ Urbanidad
	➤ Protección
	➤ Conservación
	➤ Disfrute
	➤ Utilización adecuada
	➤ Rigor y objetividad
	➤ Gusto estético y artístico
	➤ Búsqueda de la paz
	➤ Crítica ante la información
	➤ Defensa de la pluralidad

Del "Modelo T" se desprende lo novedoso pero también lo pertinente, puesto que da mucha importancia a las capacidades-destrezas y a las actitudes-valores y toma como medios

a los contenidos y los métodos, y es precisamente en éstos últimos que encaja adecuadamente el ambiente colaborativo para el aprendizaje. Así, los tres cuadrantes del "Modelo T" pueden ser una realidad tangible cuando se integra a los métodos, el aprendizaje en ambiente cooperativo. Véase la siguiente figura:



Aprendizaje en ambiente cooperativo

Es por esta razón que el "Modelo T" justifica con mucho la integración del **aprendizaje en ambiente cooperativo**, en virtud de que en la planeación de estrategias

de este tipo, se toma en cuenta principalmente el desempeño del alumno de una manera integral, en donde también los contenidos y las estrategias son los medios para lograr desarrollar en él, sus capacidades, sus actitudes y sus valores, para enseñarle a aprender, y en donde se manifiesta abiertamente el proceso de aprendizaje-enseñanza en lugar de enseñanza-aprendizaje.

El soporte teórico del "Modelo T" lo es también para el aprendizaje. El "Modelo T" se enmarca y fundamenta en el paradigma socio - cognitivo y en los nuevos modelos de aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores, tal como aparecen expuestos en la obra de Martiniano Román Pérez titulada Aprendizaje y Currículum: Diseños Curriculares Aplicados (Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000).

También por su parte, el "Modelo T" se apoya en tres teorías fundamentales que son: la teoría del procesamiento de la información de Sternberg, la teoría del interaccionismo social de Feuerstein y finalmente la teoría de la Gestalt.

La teoría del procesamiento de la información de Sternberg contribuye al "Modelo T" para facilitar el procesamiento y la organización mental de todos los elementos básicos del currículo. Su elaboración implica organizar y procesar las "seis palabras" que constituyen la base de una educación integral: capacidades, destrezas, valores, actitudes, contenidos y métodos, los cuales se articularán posteriormente en las actividades como estrategias de aprendizaje, considerando entre ellas una de las más importantes que es el aprendizaje en ambiente cooperativo.

La teoría del interaccionismo social de Feuerstein en el "Modelo T" contribuye a seleccionar los elementos de la cultura social y de la Institución, donde las capacidades y las destrezas representan la inteligencia y el aprendizaje potencial, que serán desarrollados en conjunto con los valores y actitudes considerados como elemento afectivo, por medio de los contenidos y los métodos.

Por último la teoría de la Gestalt contribuye al "Modelo T" a ofrecer una visión global de la información curricular que proporciona una panorámica completa y equilibrada de una unidad de aprendizaje o tema.

Hablar de una estrategia de enseñanza aprendizaje de tipo cooperativo, implica fijar la atención en el aprendizaje del alumno; por su parte el papel del profesor se manifiesta en la planeación del ambiente cooperativo y eventualmente en las intervenciones directas y condicionadas para dirigir el proceso de aprendizaje del estudiante.

Así, la estructura de este tipo de estrategias comienza con una planeación que contiene seis aspectos que deben seguirse para la consecución de ésta. Estos son:

- Planeación
- Modelo "T"
 - Redacción de los objetivos de aprendizaje, por capacidades, destrezas y habilidades.
 - Estrategia general (primera visión sin detalles).
 - Plan de clase (operativo que incluye la conducción, el monitoreo y la evaluación).

Antes de iniciar es necesario recordar que cada parte de la planeación de la estrategia debe escribirse. Parece que esto puede resultar engorroso y molesto. Sin embargo, es necesario tener un registro de todo el proceso para poder en un futuro próximo, hacerle los cambios necesarios; recuérdese que "lo que está escrito es lo único que se puede corregir, lo que no está escrito, no vale la pena ni recordar". La práctica de la escritura es recomendable, al principio es tedioso pero con el tiempo el profesor va adquiriendo práctica y lo va simplificando, hasta obtener su propio estilo mediante el cual podrá planear clases de aprendizaje en ambiente cooperativo en unos cuantos minutos y con una cuantas notas. Una gran ventaja de crear este tipo de estrategias de esta forma, es que permite que el profesor adquiera sus propios estilos sin apegarse a recetas, sino más bien a una metodología con una filosofía propia del aprendizaje en ambiente cooperativo.

3.4 Modelo "T" de Martiniano. La planeación

Este es el inicio de la estrategia en donde el profesor se enfrenta a planear tomando en cuenta los contenidos a enseñar, las capacidades y destrezas a desarrollar en el alumno,

los valores que han de permear en la estrategia y finalmente la estrategia de tipo colaborativo como medio para lograr todo esto.

Los saberes: Ser – Hacer – Conocer – Convivir - Aprender – Aprender

Se aterrizan desde:

Modelo de Planeación "T" de Martiniano



Para comenzar a llenar este cuadro, lo primero que se hace es determinar con base en el programa de estudio los contenidos de las unidades a planear y las capacidades a desarrollar.

Así, se comienza por escribir los temas a enseñar en la "T", en la parte de contenidos, después las capacidades desglosadas en destrezas y éstas últimas en habilidades o pasos mentales en el cuadro cognitivo, y finalmente en el cuadro de afectivo, las actitudes y valores a considerar. Se recomienda no usar muchas capacidades, ya que las estrategias para usar serían muchas y conviene no saturar el cuadro.

Por último, ahora se escribe en el cuadro de método de aprendizaje, el nombre de la estrategia en ambiente cooperativo, o algunos otros, esta última es lo que constituye la parte operativa para llevar a cabo de manera sincrónica todos los

elementos de planeación considerados en la "T". En el caso del texto dramático correspondiente al TLRIID III el "Modelo T" está representado de la siguiente manera:

MEDIOS	
Contenidos:	Métodos o Procedimientos:
<p>El texto dramático:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Situación comunicativa ➤ Diálogos y acotaciones ➤ Personajes ➤ Acción dramática ➤ Tiempo y espacio <p>La puesta en escena:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elementos internos del personaje: tono, gesto, movimiento ➤ Elementos externos: escenografía, iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería. <p>La interpretación en el espectáculo teatral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El espectador común ➤ El espectador especialista o crítico teatral 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje en ambiente cooperativo. - Lectura de distintos documentos teóricos propios del texto dramático: puesta en escena, interpretación del espectáculo teatral, y tipos de escritos (reescrituras, programas de mano, reseña y entrevista. - Análisis de diferentes textos dramáticos. - Exposición oral y por escrito de su estudio teórico con relación a los textos dramáticos leídos. - Elaboración esquemática (Mapas Conceptuales, Mapas Mentales, Estructuras Textuales, Organizador Previo Objetivos o propósitos del aprendizaje, Analogías Preguntas Intercaladas, Ilustraciones, Resumen...) para organizar la información pertinente a su exposición que sintetice tanto el aprendizaje teórico del texto dramático como su análisis en la obra dramática.

<p>Tipos de escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reescrituras ➤ Programas de mano ➤ Reseña ➤ Entrevista 	-
OBJETIVOS	
CAPACIDADES – DESTREZAS	VALORES - ACTITUDES
<p>Capacidad: Inferir en una Investigación elemental.</p> <p>Destreza: Explicar lo esencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Encontrar la ubicación de los contenidos en un texto. -Enumerar los conceptos clave. -Comprender el significado de los conceptos clave. -Relacionar estos conceptos. -Verificar que la relación entre estos sea lógica. -Expresar la relación de los conceptos clave en un mapa mental o cualquier organizador gráfico. <p>Capacidad: Comprensión lectora</p> <p>Destreza: Sacar conclusiones de a partir de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observar los conceptos clave y distinguirlos de otros. -Diferenciar las características comunes y no comunes de los conceptos Clave relacionándolos entre sí. -Identificar si las características son adecuadas. -Comprobar si los conceptos clave corresponden a los contenidos investigados. 	<p>Responsabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cumplimiento -Compromiso -Trabajo en equipo -Constancia <p>Participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Opinar -Intervenir -Valorar -Convivir <p>Tolerancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Disponibilidad -Colaboración -Solidaridad -Iniciativa -Defensa de la pluralidad

<p>Capacidad: Análisis del texto literario y de la puesta en escena</p> <p>Destreza: Observación crítica, reflexión y comparación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lectura de texto dramático -Observación de la puesta en escena -Comparación entre el texto escrito y el texto representado -Crítica y reflexión entre el texto escrito del texto representado 	<p>Respeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuchar -Valorar -Colaborar
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Una vez concluida la "T" ahora se procede a definir en primer lugar los aprendizajes por capacidades y destrezas y posteriormente la estrategia o estrategias de tipo cooperativo con una idea muy general como primera visión de proyecto.

Como se muestra a continuación:

Aprendizajes:

SESIÓN 1:

Temática: Texto Dramático

Situación Comunicativa

Explicar los contenidos relacionados con la situación comunicativa del texto dramático mediante la lectura de textos en equipo en ambiente cooperativo con atención, cooperación y solidaridad.

SESIÓN 2:

Temática: Diálogos

Acotaciones

Personajes

Acción Dramática

Tiempo y espacio

Establecer la especificidad del texto dramático explicando la función de sus elementos y sus relaciones a través de la realización de una semblanza de contenidos sobre el diálogo teatral y de la lectura del texto dramático "Los dos Catrines" de Emilio Carballido en equipo en ambiente cooperativo con participación, tolerancia y respeto.

SESIÓN 3:

Temática: Diálogos

Establecer la especificidad del diálogo en el texto dramático con base en la lectura del diálogo de la primera parte del segundo acto "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto ubicarán situaciones de este tipo, reflexionarán para después responder un cuestionario elaborado por el profesor en equipo en ambiente cooperativo con participación, tolerancia y respeto.

SESIÓN 4:

Temática: Diálogos

Establecer la especificidad del diálogo en el texto dramático exponiendo en plenaria las respuestas del cuestionario de la sesión anterior. Considerando los textos de carácter científico expondrán de manera oral, elaboran y redactan en equipo en ambiente cooperativo con participación, tolerancia y respeto.

SESIÓN 5:

Temática: Diálogos

Establecer la especificidad del diálogo en el texto dramático presentando la redacción de la sesión anterior se evalúa, se comenta y se investiga sobre las acotaciones en el texto dramático, esto último por escrito para la siguiente sesión en equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

SESIÓN 6:

Temática: Diálogos

Acotaciones

Establecer la especificidad del diálogo y las acotaciones en el texto dramático realizando una semblanza, ejemplificación y lectura en el aula explicarán la función de las acotaciones en ambiente cooperativo con participación, tolerancia y respeto. Investigan información para la siguiente sesión sobre las características de los personajes en equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

SESIÓN 7:

Temática: Personajes

Establecer la especificidad de los personajes en el texto dramático realizando una semblanza de las acotaciones y ejemplifican. El profesor detalla sobre los personajes y por medio de la lectura en el aula elaboran, explican y especifican en un cuadro sobre los tipos y características de los mismos. Investigan información para la siguiente sesión relativa a la acción dramática en el texto dramático por escrito equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

SESIÓN 8:

Temática: Personajes

Acción dramática

Establecer la especificidad de los personajes y la acción dramática en el texto dramático presentando en un cuadro los tipos y características de los personajes. Con base en su investigación explican la acción dramática oralmente y lo relacionan en la obra teatral mediante la lectura en el aula de "Diálogo entre el enterrador y el zapatero" de Felipe Reyes Palacios. Retoman la lectura en el aula de "El candidato de Dios" de Luis G: Basurto y

redactan un texto para explicar la acción dramática. Investigan información para la siguiente sesión sobre el tiempo y el espacio en el texto dramático por escrito equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

SESIÓN 9:

Temática: Tiempo

Espacio

Establecer la especificidad del tiempo y espacio en el texto dramático realizando una semblanza sobre los contenidos de la sesión anterior y exponen su investigación. A través de la lectura en el aula de "Volver a decir el mar" de Sergio Peregrina y con la explicación del profesor reafirman los conceptos de tiempo y espacio en el texto dramático. Practican los mismos redactando una explicación de estos con base al texto "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto. Investigan información para la siguiente sesión sobre la puesta en escena (elementos internos y elementos externos) de la obra de teatro por escrito equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

SESIÓN 10:

Temática: La puesta en escena:

Elementos internos del personaje (tono, gesto, movimiento)

Elementos externos (iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería)

Establecer la especificidad de la puesta en escena: elementos internos y externos en el texto dramático realizando una semblanza sobre los contenidos vistos hasta el momento y la lectura de la obra "Edipo Rey" de Sófocles. El profesor explica los elementos internos y externos en el texto dramático Con base en el texto de Silvia Marín elaboran un cuadro descriptivo sobre los elementos internos y externos del mismo por equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto. Para la siguiente sesión asisten al teatro a ver la obra "Edipo Rey" de Sófocles, de manera individual traen por escrito un comentario que incluya los elementos comprendidos en esta sesión.

SESIÓN 11:

Temática: La puesta en escena:

Elementos internos del personaje (tono, gesto, movimiento)

Elementos externos (iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería)

Relaciona la lectura del texto dramático con su puesta en escena y reconoce que esta es un procedimiento artístico para representar el conflicto a través de la lectura de sus escritos de la asistencia a la obra de "Edipo Rey" de Sófocles, indaga alguna crítica de la misma obra por equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto. Para la siguiente sesión buscan información sobre la interpretación del espectáculo teatral por escrito lo lleva.

SESIÓN 12:

Temática: La interpretación del espectáculo teatral:

El espectador común

El espectador especialista o crítica teatral

Ejemplifica los distintos lenguajes del texto dramático en escena y reconoce su valor estético explicando qué es la interpretación teatral, intercambian comentarios sobre la crítica teatral y construyen comentarios que diferencien de la crítica especializada por equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto. Para la siguiente sesión buscan información sobre los tipos de escrito (reescritura, programa de mano, reseña y entrevista) por escrito lo llevan.

SESIÓN 13:

Temática: Tipos de escrito:

Reescritura

Programa de mano

Reseña

Entrevista

Redactan un escrito en el que dan cuenta de la comprensión de espectáculo teatral y de sus elementos constitutivos a través de una explicación ante el grupo de los diferentes tipos de

escritos (previamente investigados) y de un intercambio de opiniones, así como la importancia de su aprendizaje para su formación académica por equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

SESIÓN 14:

Temática: Tipos de escrito:

Reescritura

Programa de mano

Reseña

Entrevista

Exponen un escrito en el que dan cuenta de la comprensión de espectáculo teatral y de sus elementos constitutivos, así como la importancia de su aprendizaje para su formación académica a través de una explicación ante el grupo el cual es evaluado por ellos por equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

3.5 Requisitos para la Propuesta Didáctica

Planear una estrategia cooperativa implica saber que dicho aprendizaje es más que una técnica o un método, es una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo que se caracteriza por la conciencia de desarrollar en los demás, la superación personal a través de la idea de pensar en los protagonistas del ambiente. Así, la cooperación se convierte en una forma de acción en todos los grupos donde se participa.

En términos generales es conveniente antes de entrar en el desarrollo de las "estrategias de aprendizaje-enseñanza en ambiente cooperativo", tomar en cuenta algunas consideraciones importantes de carácter general.

Toda estrategia de este tipo de debe tener presente lo siguiente:

- ✓ Tener bien clara la intención o el propósito.
- ✓ Reflexionar sobre los contenidos de aprendizaje del alumno con esa estrategia. Qué información, qué habilidades y de qué tipo, qué actitudes y valores se van a desarrollar en él.

- ✓ Pensar cómo debe aprender el alumno ese contenido de manera activa, vivencial y cooperativa.
- ✓ Desglosar en secciones, pasos o fases la actividad y comunicación de los alumnos para aprender ese contenido. Cuanto más detallados, mejor.
- ✓ Analizar los recursos y las condiciones necesarias.
- ✓ Calcular el tiempo aproximado.
- ✓ Bautizarla, con un nombre breve, que sea atractivo, que manifieste la esencia de lo que se hace y cómo.
- ✓ Probarla observando las reacciones de los alumnos. Haga entrevistas.
- ✓ Comentarla con sus compañeros docentes.
 - ✓ Escribir la estrategia completa y hacerla operativa en el papel.
 - ✓ Reflexionar y escribir sobre el proceso y resultado.

A continuación se presenta la propuesta didáctica para abordar la lectura e interpretación del espectáculo teatral desde el aprendizaje en ambiente cooperativo en el bachillerato. Cada estrategia tiene en común ser experiencias que incorporan, en mayor o menor medida, estructuras de trabajo de tipo cooperativo. Se recoge tal cual han sido descritas y elaboradas pues intentan ser el reflejo de lo que ha ocurrido en el aula trabajando de esa forma.

Se adjunta también, además de su descripción, las funciones que al profesor le exige esta forma de trabajo así como las dificultades observadas desde su aplicación práctica. Esto con la finalidad de tenerlas en cuenta pues, lejos de plantear estas dificultades como obstáculos para su realización, el preverlas de antemano puede servir para intentar resolverlas desde la planificación de la experiencia que se pretenda aplicar.

3.6 Desarrollo de la estrategia

UNIDAD IV. LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL ESPECTÁCULO TEATRAL.

Tiempo: 28 horas

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Apreciará que el texto dramático, la puesta en escena y la interpretación del espectador constituyen el espectáculo teatral por medio de la lectura de textos dramáticos y la asistencia a escenificaciones para experimentar la vivencia estética propia del drama.

SESIÓN 1:

Temática: Texto Dramático

Situación Comunicativa

Explicar los contenidos relacionados con la situación comunicativa del texto dramático mediante la lectura de textos en equipo en ambiente cooperativo con atención, cooperación y solidaridad.

Fase 1

Tarea académica del alumno:

- Lee, en casa, el texto dramático "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto (Anexo 1).

Tarea académica del profesor:

- El profesor con base en un texto modelo que leerán en grupo en el salón de clases ("La pandilla maldita", de Emilio Carballido. Anexo 2) explica qué es el texto dramático, qué es el teatro, qué es la situación comunicativa y los tres momentos de la situación comunicativa del texto dramático al grupo. (30')
- Al momento de la lectura el profesor tendrá que ir precisando los tonos, el énfasis, la respiración de la lectura del texto dramático.

Tipo de equipo: Heterogéneo (10')

Producto:

- Con base en la lectura "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto (Anexo 1) los equipos definen los tres momentos de la situación comunicativa del mismo. (30')

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- El profesor precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con responsabilidad, respeto, tolerancia, participación.

Evaluación cognitiva:

- Los equipos presentan sus resultados y el resto del grupo los escucha. Tendrá como base el protocolo de evaluación de expresión oral (Anexo 13) (20')
- El grupo participa para definir si las respuestas de sus compañeros en equipos fueron las correctas. (20')

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

Tarea para la siguiente sesión:

- Elaborarán un cuadro que especifique la situación comunicativa del texto dramático "Conmemorantes", de Emilio Carballido.
- Leerán en casa "Conmemorantes", de Emilio Carballido. (ANEXO 3)
- Buscarán información sobre el diálogo teatral y la traerán por escrito.

SESIÓN 2:

Temática: Diálogos

Acotaciones

Personajes

Acción Dramática

Tiempo y espacio

Establecer la especificidad del texto dramático explicando la función de sus elementos y sus relaciones a través de la realización de una semblanza de contenidos sobre el diálogo teatral y de la lectura del texto dramático "Los dos Catrines" de Emilio Carballido (Anexo 4) en equipo en ambiente cooperativo con participación, tolerancia y respeto.

Fase 2

Tarea académica del alumno:

- Realización de semblanza
- Exposición
- Lectura
- identificación

Tarea académica del profesor:

- El profesor explica la estructura externa e interna del texto dramático. (20')
- Al momento de la lectura el profesor tendrá que ir precisando los tonos, el énfasis, la respiración de la lectura del texto dramático.

Tipo de equipo: Heterogéneo (10')

Producto:

- Realizan una semblanza de los contenidos que se presentaron en la sesión anterior y presentan ante el grupo elementos sobre el diálogo teatral. Tendrá como base el protocolo de evaluación de expresión oral. (Anexo 13) (10').
- Exponen el cuadro que especifica la situación comunicativa del texto dramático "Conmemorantes", de Emilio Carballido. (15')
- El grupo leerá en el salón de clases, "Los dos catrines", de Emilio Carballido. (Anexo 4) y con base en este se explicará la estructura externa y la estructura interna del texto dramático al grupo. (20')
- Con la lectura "Los dos catrines", de Emilio Carballido. (Anexo 4) el grupo participará en plenaria de manera ordenada para identificar los elementos de la estructura externa y la estructura interna del texto dramático. (30')

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- El profesor precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con responsabilidad, respeto, tolerancia, participación.

Evaluación cognitiva:

- Semblanza de contenidos
- Identificación de los elementos de la estructura externa y la estructura interna del texto dramático.

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

SESIÓN 3:

Temática: Diálogos

Establecer la especificidad del diálogo en el texto dramático con base en la lectura del diálogo de la primera parte del segundo acto "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto ubicarán situaciones de este tipo, reflexionarán para después responder un cuestionario elaborado por el profesor en equipo en ambiente cooperativo con participación, tolerancia y respeto.

Fase 3

Tarea académica del alumno:

- Realizarán una semblanza de los contenidos que se presentaron en la sesión anterior. (15').
- El grupo leerá en el salón de clases, "La noche llena de accidentes", de Emilio Carballido. (Anexo 5) y con base en este se explicará el diálogo. (20')

Tarea académica del profesor:

El profesor entregará cuestionario

Tipo de equipo: Heterogéneo (10')

Producto:

- Con base en la lectura "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto (Anexo 1) los equipos ubicarán la situaciones de diálogo que encuentren en el texto. (10')
 - Con base al diálogo de la primera parte del segundo acto, "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto (Anexo 1) en equipo reflexionen el texto, y respondan los siguientes aspectos. (55')
- a) ¿A qué se refiere las deudas a las que se hacen mención en el texto?
 - b) ¿Qué relación guardan las deudas con el concepto deudores que aparece en el texto?
 - c) ¿Por qué llaman "el gorilla" a Kerensky?
 - d) ¿A qué se refieren con las amenazas sobre la destitución de Kerensky?
 - e) ¿A qué se refiere Benuti cuando habla del informe?
 - f) ¿Qué es el caso Lefebvre?
 - g) ¿Qué función juega el concepto de comunismo para la iglesia católica?
 - h) ¿Por qué los personajes afirman que el papado de Pablo VI fue un verdadero Viacrucis?
 - i) ¿Quién es Albino Luciani?
 - j) ¿Cómo se explica que el Vaticano se salvará de la ruina?
1. Cada alumno traerá un texto de carácter científico que explique casos de corrupción financiera en la iglesia católica

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- El profesor precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con responsabilidad, respeto, tolerancia, participación.

Evaluación cognitiva:

- Ubicación de las situaciones de diálogo.
- Solución de cuestionario
- El grupo participa para definir si las respuestas de sus compañeros en equipos fueron las correctas.

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

SESIÓN 4:

Temática: Diálogos

Establecer la especificidad del diálogo en el texto dramático exponiendo en plenaria las respuestas del cuestionario de la sesión anterior. Considerando los textos de carácter científico expondrán de manera oral, elaboran y redactan en equipo en ambiente cooperativo con participación, tolerancia y respeto.

Fase 4

Tarea académica del alumno:

- Responden en plenaria las respuestas de su cuestionario. Tendrá como base el protocolo de evaluación de expresión oral (Anexo 13) (20').
- Los equipos responden en plenaria las respuestas de su cuestionario. Tendrá como base el protocolo de evaluación de expresión oral (ANEXO 13) (20')

Tarea académica del profesor:

- El profesor supervisa que las respuestas del cuestionario sean correctas
- Modera participaciones

Tipo de equipo: Heterogéneo (10')

Producto:

- Cada integrante del equipo expondrá el contenido de su texto de carácter científico que explica casos de corrupción financiera en la iglesia

católica. Tendrá como base el protocolo de evaluación de expresión oral. (Anexo 13) (30')

- Con el equipo que se encuentran integrados los alumnos elaboran una redacción de mínimo de dos cuartillas y media respecto a la corrupción en la iglesia católica. La redacción deberá rescatar la información del texto dramático como la información expuesta por los alumnos con sus textos que trajeron de tarea. (60')

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- El profesor precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con responsabilidad, respeto, tolerancia, participación.

Evaluación cognitiva:

-Redacción de texto

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

SESIÓN 5:

Temática: Diálogos

Establecer la especificidad del diálogo en el texto dramático presentando la redacción de la sesión anterior se evalúa, se comenta y se investiga sobre las acotaciones en el texto dramático, esto último por escrito para la siguiente sesión en equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

Fase 5

Tarea académica del alumno:

- Exposición
- Participación

- Investigación

Tarea académica del profesor:

- El profesor supervisa que las respuestas del cuestionario sean correctas
- Modera participaciones

Tipo de equipo: Heterogéneo (10')

Producto:

- El grupo en plenaria planteará sus comentarios respecto a la corrupción de la iglesia católica en casos financieros o en cualquier otro caso del cual tengan conocimiento (pederastia, narcotráfico, padres biológicos, entre otros). Si intervención Tendrá como base el protocolo de evaluación de expresión oral (Anexo 13) (60')

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- El profesor precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con responsabilidad, respeto, tolerancia, participación.

Evaluación cognitiva:

- Cada equipo presenta su redacción y los alumnos evalúan los resultados de las redacciones que presentaron sus compañeros; para la evaluación tendrán en consideración el protocolo de escritura correspondiente. (Anexo 12) (50')

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

Tarea para la siguiente sesión:

- Buscarán información sobre las acotaciones en texto dramático y la traerán por escrito a la siguiente sesión; para la evaluación tendrán en consideración el protocolo de escritura correspondiente (Anexo 12).

Sesión 6.

Temática: Diálogos

Acotaciones

Establecer la especificidad del diálogo y las acotaciones en el texto dramático realizando una semblanza, ejemplificación y lectura en el aula explicarán la función de las acotaciones en ambiente cooperativo con participación, tolerancia y respeto. Investigan información para la siguiente sesión sobre las características de los personajes en equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

Fase 6

Tarea académica del alumno:

- Exposición
- Lectura
- Participación
- Investigación

Tarea académica del profesor:

- El profesor explicará la función de las acotaciones en el texto dramático (El lugar donde se presenta la acción, la época, la escenografía o espacio escénico, la apariencia exterior de los personajes, el estado de ánimo de los personajes, los movimientos de los personajes, los efectos sonoros, la iluminación, entre otras). (15')
- Modera participaciones

Tipo de equipo: Heterogéneo (10')

Producto:

- Los alumnos realizarán una semblanza de los diálogos en el texto dramático y ejemplificarán los mismos con la obra "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto (Anexo 1). (15')

- Los alumnos explican qué son las acotaciones ante el grupo. (5') Con base en la lectura "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto (Anexo 1) los equipos ubicarán las acotaciones en la primera parte del texto. (10')
- Con base en la actividad anterior elaborarán un cuadro en el que especifiquen la acotación referida, la función que cumple y su carácter (particular o general). (20')

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- Se indica a los alumnos que en cuanto concluyan su tarea deben cotejar y en su caso aportar información a los equipos que presenten problemas con el ejercicio. También se les precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con respeto y tolerancia. (2')

Evaluación cognitiva:

- Los equipos presentarán ante el grupo el resultado de sus cuadros. Tendrá como base el protocolo de evaluación de expresión oral (Anexo 13) (20')

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

Tarea para la siguiente sesión:

- Los alumnos buscarán información sobre los personajes en texto dramático y la traerán por escrito a la siguiente sesión.

SESIÓN 7:

Temática: Personajes

Establecer la especificidad de los personajes en el texto dramático realizando una semblanza de las acotaciones y ejemplifican. El profesor detalla sobre los personajes y por medio de la lectura en el aula elaboran, explican y especifican en un cuadro sobre los tipos y características de los mismos. Investigan información para la siguiente sesión relativa a la acción dramática en el texto dramático por escrito equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

Fase 7

Tarea académica del alumno:

- Exposición
- Lectura
- Participación
- Investigación

Tarea académica del profesor:

- El profesor explicará la función de los personajes en el texto dramático (principal, secundario, incidental), así como sus características (físicas y psicológicas)(15')

Tipo de equipo: Heterogéneo (10')

Producto:

- Los alumnos realizarán una semblanza de las acotaciones en el texto dramático y ejemplificarán las mismas con la obra "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto (Anexo 1). (15')
- El grupo leerá en el salón de clases, "En el hueco en la mano", de José López Arrelano. (Anexo 6) y con base en éste se explicará a los personajes. (20')

- Con base en la lectura "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto (Anexo 1) los equipos elaborarán un cuadro en el que especifiquen el tipo de personaje y las características del mismo. (50').

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- Se indica a los alumnos que en cuanto concluyan su tarea deben cotejar y en su caso aportar información a los equipos que presenten problemas con el ejercicio. También se les precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con respeto y tolerancia. (2')

Evaluación cognitiva:

- Los alumnos explican qué son los personajes ante el grupo.
- Explicación de los personajes de "En el hueco en la mano", de José López Arellano.
- Cuadro explicativo de personajes y sus características.

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

Tarea para la siguiente sesión:

- Los alumnos buscarán información sobre la acción dramática en texto dramático y la traerán por escrito a la siguiente sesión.

SESIÓN 8:

Temática: Personajes

Acción dramática

Establecer la especificidad de los personajes y la acción dramática en el texto dramático presentando en un cuadro los tipos y características de los personajes. Con base en su investigación explican la acción dramática oralmente y lo relacionan en la obra teatral mediante la lectura en el aula de "Diálogo entre el enterrador y el zapatero" de Felipe Reyes Palacios. (Anexo 7). Retoman la lectura en el aula de "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto y redactan un texto para explicar la acción dramática. Investigan información para la siguiente sesión sobre el tiempo y el espacio en el texto dramático por escrito equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

Fase 8

Tarea académica del alumno:

- Exposición
- Lectura
- Escritura
- Participación
- Investigación

Tarea académica del profesor:

El profesor explicará la acción dramática en el texto dramático. (15')

Tipo de equipo: Homogéneo el de la sesión anterior

Producto:

- Los equipos presentan sus cuadros ante el grupo. (15')
- El grupo leerá en el salón de clases, "Diálogo entre el enterrador y el zapatero", de Felipe Reyes Palacios. (Anexo 7) y con base en éste se explicará la acción dramática en la obra teatral. (15')
- En un máximo de una cuartilla y media con base al texto "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto (Anexo 1) los equipos redactarán un texto en el que expliquen la acción dramática en el texto. ; para la evaluación tendrán en consideración el protocolo de escritura correspondiente (Anexo 12) (30').

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- Se indica a los alumnos que en cuanto concluyan su tarea deben cotejar y en su caso aportar información a los equipos que presenten problemas con el ejercicio. También se les precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con respeto y tolerancia. (2')

Evaluación cognitiva:

- El grupo opina y evalúa los trabajos realizados por sus compañeros; para la evaluación tendrán en consideración el protocolo de escritura correspondiente (Anexo 12). (15')
- Los alumnos explican qué es la acción dramática ante el grupo.
- Explicación de la acción dramática teatral.
- Tres equipos presentarán sus resultados y el grupo a través de sus comentarios evaluará su trabajo. Tendrá como base el protocolo de evaluación de expresión oral (Anexo 13) (20')

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

Tarea para la siguiente sesión:

- Los alumnos buscaran información sobre el tiempo y el espacio en texto dramático y la traerán por escrito a la siguiente sesión.

SESIÓN 9:

Temática: Tiempo

Espacio

Establecer la especificidad del tiempo y espacio en el texto dramático realizando una semblanza sobre los contenidos de la sesión anterior y exponen su investigación. A través de la lectura en el aula de "Volver a decir el mar" de Sergio Peregrina (Anexo 8) y con la explicación del profesor reafirman los conceptos de tiempo y espacio en el texto dramático.

Practican los mismos redactando una explicación de estos con base al texto "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto. Investigan información para la siguiente sesión sobre la puesta en escena (elementos internos y elementos externos) de la obra de teatro por escrito equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

Fase 9

Tarea académica del alumno:

- Exposición
- Lectura
- Escritura
- Participación
- Investigación

Tarea académica del profesor:

- El profesor explicará la el tiempo y el espacio en el texto dramático. (15')

Tipo de equipo: Homogéneo el de la sesión anterior y heterogéneo. (10')

Producto:

- El grupo leerá en el salón de clases, "Volver a decir el mar", de Sergio Peregrina. (Anexo 9) y con base en éste el profesor explicará el tiempo y el espacio en la obra teatral. (15')

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- Se indica a los alumnos que en cuanto concluyan su tarea deben cotejar y en su caso aportar información a los equipos que presenten problemas con el ejercicio. También se les precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con respeto y tolerancia. (2')

Evaluación cognitiva:

- Los alumnos realizarán una semblanza de los contenidos que se presentaron en la sesión anterior. (10')
- Los alumnos explican qué es el tiempo y el espacio ante el grupo. (5')
- En un máximo de una cuartilla y media con base al texto "El candidato de Dios" de Luis G. Basurto (Anexo 1) los equipos redactarán un texto en el que expliquen el espacio y el tiempo en que transcurre la obra teatral; para la evaluación tendrán en consideración el protocolo de escritura correspondiente (Anexo 12). (30')
- Los equipos presentarán sus resultados y el grupo a través de sus comentarios evaluará su trabajo. Tendrá como base el protocolo de evaluación de expresión oral (Anexo 13) (40')

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

Tarea para la siguiente sesión:

- Los alumnos buscarán información sobre la puesta en escena (elementos internos y elementos externos) de la obra de teatro y la traerán por escrito a la siguiente sesión.
- Los alumnos leerán la obra "Edipo rey", de Sófocles (Anexo 9) en casa.

SESIÓN 10:

Temática: La puesta en escena:

Elementos internos del personaje (tono, gesto, movimiento)

Elementos externos (iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería)

Establecer la especificidad de la puesta en escena: elementos internos y externos en el texto dramático realizando una semblanza sobre los contenidos vistos hasta el momento y la lectura de la obra "Edipo Rey" de Sófocles. El profesor explica los elementos internos y externos en el texto dramático Con base en el texto de Silvia Marín elaboran un cuadro descriptivo sobre los elementos internos y externos del mismo por equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto. Para la siguiente sesión asisten al teatro a ver la obra "Edipo Rey" de Sófocles, de manera individual traen por escrito un comentario que incluya los elementos comprendidos en esta sesión.

Fase 10

Tarea académica del alumno:

- Exposición
- Lectura
- Escritura
- Participación
- Investigación

Tarea académica del profesor:

- El profesor explicará los elementos internos y los elementos externos del personaje texto dramático. (15')

Tipo de equipo: Homogéneo el de la sesión anterior y heterogéneo. (10')

Producto:

- Los alumnos realizarán una semblanza de los contenidos que se han visto en clase hasta el momento y sobre qué es la puesta en escena. (15')
- El grupo leerá en el salón de clases, "Urgencias", de Silvia Marín. (Anexo 10). (20')

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- Se indica a los alumnos que en cuanto concluyan su tarea deben cotejar y en su caso aportar información a los equipos que presenten problemas con el ejercicio. También se les precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con respeto y tolerancia. (2')

Evaluación cognitiva:

- Con base en el texto de Silvia Marín dos equipo elaborará un cuadro en el que describa cómo consideran que debe ser el tono, los gestos,

movimientos, maquillaje y vestuario de los siguientes personajes (Recepcionista, joven rencoso, doctor y anciana). Otros dos equipos harán lo mismo con: el señor, la mujer, el enojón y el jarocho. Finalmente, otros dos equipos de los integrantes del grupo lo harán con: esposa del jarocho, el policía, la muchacha y la señora humilde. Mientras tanto los equipos restantes en un cuadro describirán cómo consideran que debe ser la iluminación, la música y utilería de la obra leída en el salón de clases. (50')

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

Tarea para la siguiente sesión:

- Los alumnos asistirán al teatro a ver la obra de "Edipo rey", de Sófocles y en un texto, individual, de mínimo tres cuartillas realizarán un comentario acerca del tono, gesto, movimientos, iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería de la obra teatral; para la evaluación tendrán en consideración el protocolo de escritura correspondiente (Anexo 12)
- Busca en casa una crítica a la obra de Edipo Rey a la que asistió.

SESIÓN 11:

Temática: La puesta en escena:

Elementos internos del personaje (tono, gesto, movimiento)

Elementos externos (iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería)

Relaciona la lectura del texto dramático con su puesta en escena y reconoce que esta es un procedimiento artístico para representar el conflicto a través de la lectura de sus escritos de la asistencia a la obra de "Edipo Rey" de Sófocles, indaga alguna crítica de la misma obra por equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto. Para la siguiente sesión buscan información sobre la interpretación del espectáculo teatral por escrito lo lleva.

Fase 11

Tarea académica del alumno:

- Exposición
- Participación
- Investigación

Tarea académica del profesor:

- Indica el orden de las exposiciones.

Tipo de equipo: Homogéneo el de la sesión anterior y heterogéneo. (10')

Producto:

- Escritos de la obra de "Edipo Rey".

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- El profesor indica a los demás equipos que opinen en los trabajos de sus compañeros con tolerancia y respeto.

Evaluación cognitiva:

- Los alumnos leen sus escritos de la obra de "Edipo rey", de Sófocles ante el grupo y éste evalúa la pertinencia y calidad de los mismos en cuanto al tono, gestos, movimientos, iluminación, música, maquillaje, vestuario, utilería de la obra teatral en escena en comparación a como la imaginó en el escrito. (110')

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

Tarea para la siguiente sesión:

- Los alumnos buscaran información sobre la interpretación del espectáculo teatral (el espectador común y el espectador especializado) la traerán por escrito a la siguiente sesión; para la evaluación tendrán en consideración el protocolo de escritura correspondiente (Anexo 12).

SESIÓN 12:

Temática: La interpretación del espectáculo teatral:

El espectador común

El espectador especialista o crítica teatral

Ejemplifica los distintos lenguajes del texto dramático en escena y reconoce su valor estético explicando qué es la interpretación teatral, intercambian comentarios sobre la crítica teatral y construyen comentarios que diferencien de la crítica especializada por equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto. Para la siguiente sesión buscan información sobre los tipos de escrito (reescritura, programa de mano, reseña y entrevista) por escrito lo llevan.

Fase 12

Tarea académica del alumno:

- Exposición
- Escritura
- Participación
- Investigación

Tarea académica del profesor:

- Indica errores y aclara dudas.

Tipo de equipo: Homogéneo el de la sesión anterior y heterogéneo. (10')

Producto:

- Intercambian opiniones en el equipo acerca de los comentarios contenidos en la crítica teatral especializada que encontró en medios. (25')
- El equipo construye un comentario en el que diferencie la crítica teatral hecha por él y la crítica teatral especializada (tipo de lenguaje, aspectos técnicos, elementos históricos, comentarios con relación al autor, entre otros.) (30').

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar

que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- Se indica a los alumnos que en cuanto concluyan su tarea deben cotejar y en su caso aportar información a los equipos que presenten problemas con el ejercicio. También se les precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con respeto y tolerancia. (2')

Evaluación cognitiva:

- Los alumnos explican ante el grupo que es la interpretación del espectáculo teatral. (10')
- Los equipos presentan sus redacciones frente al grupo y éste los evalúa ; para la evaluación tendrán en consideración el protocolo de escritura correspondiente (Anexo 12) (35')

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

Tarea para la siguiente sesión:

- Los alumnos buscaran información sobre los tipos de escrito (reescritura, programa de mano, reseña, entrevista) y la traerán por escrito a la siguiente sesión.

SESIÓN 13:

Temática: Tipos de escrito:

Reescritura

Programa de mano

Reseña

Entrevista

Redactan un escrito en el que dan cuenta de la comprensión de espectáculo teatral y de sus elementos constitutivos a través de una explicación ante el grupo de los diferentes tipos de escritos (previamente investigados) y de un intercambio de opiniones, así como la importancia de su aprendizaje para su formación académica por equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

Fase 13

Tarea académica del alumno:

- Exposición
- Escritura
- Participación

Tarea académica del profesor:

- Verifica que los contenidos estudiados hasta el momento a través de las actividades hayan quedado bien comprendidas.

Tipo de equipo: Homogéneo el de la sesión anterior y heterogéneo. (10')

Producto:

- Intercambian opiniones en el equipo acerca del espectáculo teatral y de sus elementos constitutivos, así como la importancia de su aprendizaje para su formación académica. (40')

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

- Se indica a los alumnos que en cuanto concluyan su tarea deben cotejar y en su caso aportar información a los equipos que presenten problemas con el ejercicio. También se les precisa que en cada equipo hay que apoyar a aquellos integrantes que participan poco e involucrarlos en el ejercicio con respeto y con tolerancia. (2')

Evaluación cognitiva:

- Los alumnos explican ante el grupo los diferentes tipos de escrito que investigaron.
- El equipo construye por escrito comentario acerca del espectáculo teatral y de sus elementos constitutivos, así como la importancia de su aprendizaje para su formación académica; para la evaluación tendrán en consideración el protocolo de escritura correspondiente (Anexo 12) (60')

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

SESIÓN 14:

Temática: Tipos de escrito:

Reescritura

Programa de mano

Reseña

Entrevista

Exponen un escrito en el que dan cuenta de la comprensión de espectáculo teatral y de sus elementos constitutivos, así como la importancia de su aprendizaje para su formación académica a través de una explicación ante el grupo el cual es evaluado por ellos por equipo en ambiente cooperativo con responsabilidad, participación, tolerancia y respeto.

Fase 14

Tarea académica del alumno:

- Exposición
- Participación

Tarea académica del profesor:

- Verifica que los contenidos estudiados hasta el momento a través de las actividades hayan quedado bien comprendidas.

Tipo de equipo: Homogéneo el de la sesión anterior y heterogéneo. (10').

Producto:

- Los equipos presentan su escrito sobre acerca del espectáculo teatral y de sus elementos constitutivos, así como la importancia de su aprendizaje para su formación académica.

Roles: Checador de tiempo, examinador de aprendizajes, coordinador que todos cumplan con sus roles, checador de producto revisa todo para entregar que todos terminen, abogado del diablo, pregunta incesantemente para profundizar en el tema.

Prácticas sociales:

Se indica a los alumnos que evalúen a los demás con respeto y con tolerancia. (2')

Evaluación cognitiva:

- El grupo evalúa su trabajo; para la evaluación tendrán en consideración el protocolo de escritura correspondiente (Anexo 12). (110')

Evaluación afectiva: Rúbrica sobre valores y actitudes

3.6.1 Estrategia General

La estrategia consiste en proponer a los alumnos que trabajen en pequeños equipos para alcanzar la comprensión, el análisis, la observación crítica, reflexión y comparación del texto dramático y de la puesta en escena.

En cinco semanas se utilizará la técnica del rompecabezas que significa dividir un tema, estudiar la parte asignada y lograr el aprendizaje de todo el tema, todos participan en la integración de ideas del tema y presentan conclusiones globales a todo el grupo.

Demanda que dentro de cada equipo, los alumnos se responsabilicen del aprendizaje de sus compañeros de equipo, intercambien información, se ayuden mutuamente y trabajen juntos en una tarea hasta que todos la hayan comprendido y terminado, construyendo sus aprendizajes a través de la cooperación.

Con ayuda de distintos roles que todos tendrán dentro del grupo incluido el maestro.

El rol de este consiste en planificar y proponer actividades para los equipos, supervisar el trabajo de los equipos brindándoles la retroalimentación oportuna y necesaria, guiar a los alumnos a través de proceso: los motiva, proporciona experiencia y ejemplos,

verifica la comparación, revisa el material, entre otros. El rol del alumno es participar en tareas grupales asumiendo roles y responsabilidades, ayudar a sus compañeros a aprender habilidades o información que él domina, expresar sus ideas, defender sus puntos de vista, y escuchar a sus compañeros. Tomar decisiones de trabajo en base a acuerdos grupales, tomar en cuenta las sugerencias y orientaciones del maestro.

3.7 Dificultades que plantea el trabajo en grupo y aspectos que deben mejorarse

La mayor dificultades, que tiene el trabajo en grupo es la de compartir una misma situación de trabajo académico, ya que encontramos alumnos con mayor número de saberes, de habilidades o de destrezas y otros con menos. Este es uno de los mayores retos y algo que se hace necesario solucionar para que exista colaboración.

También es difícil lograr que algunos alumnos con niveles de competencia muy bajos puedan sentirse útiles y reconocidos en la realización de tareas grupales. Trabajar en grupo exige que los alumnos y alumnas sean y quieran ser autónomos, que intenten solucionar las cosas colaborando con el compañero y que renuncien a pedir de forma inmediata ayuda al profesor/a. Este hábito de dependencia es difícil de quitar y, por ello, hay que desarrollar previamente hábitos de trabajo en grupo, toma de decisiones, y habilidades comunicativas que rigen el intercambio entre iguales (saber escuchar, exponer una idea, expresar una queja, saber discrepar, mantener el turno, entre otros.).

Especialmente interesante es la actitud que el profesor tiene que tener al afrontar esta forma de trabajo, al optar por una estructura de aprendizaje cooperativo. El docente tiene que estar dispuesto a asumir un riesgo, puesto que son actividades que no saben cómo van a salir ni cuál va a ser el resultado final. Tiene que estar dispuesto a manejarse en situaciones abiertas en las que será el alumno o el grupo de alumnos los que, mediante la toma de decisiones, las irán cerrando. Es muy importante que el profesor/a sea consciente de lo que quiere conseguir y de lo que es importante desarrollar, porque de lo contrario se puede perder en la «vorágine» del activismo grupal. Hay que partir necesariamente del convencimiento del profesor.

Siguiendo con la aplicación de la estrategia, agrego que en cuanto a lo correspondiente a las sesiones de aprendizaje de teoría, de conceptos, todo aquello que el grupo deseaba

saber se contrastó con la secuencia de objetivos y contenidos elaborada que culminó en la práctica de los mismos. Realizando los ajustes oportunos. Mi tarea se centró en el diseño y planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

En algunas sesiones de la estrategia las actividades se encaminaron a exponerle la información pertinente a los estudiantes para que entendieran la parte conceptual de la unidad, y para la comprensión de la misma se emplearon textos modelos que permitieran al alumno entender desde lo práctico a la teoría, misma que posteriormente en trabajo en equipo identificaron en otros textos con el fin de que la discusión grupal y el aporte de cada uno de ellos a partir de la lectura en el aula y la realizada en casa fueran el sustento para la cooperación en la construcción de saberes. La evaluación de los aprendizajes no sólo se dio con los escritos realizados por los alumnos, sino con la retroalimentación oral de éstos al evaluar el trabajo de sus compañeros. Esta tarea permitió crear una evaluación pedagógica que daba herramientas al profesor para corregir la estrategia didáctica. En síntesis, la evaluación del docente, así como la evaluación que se hizo con los comentarios de los alumnos respecto al trabajo de sus pares aseguró que la tarea y los saberes de cada sesión fueran comprendidos y que el rol de cada miembro del grupo había quedado claro.

Durante el proceso de trabajo, se constató el alto grado de interacción entre los miembros de cada grupo y de los grupos entre sí. El hecho de que cada estudiante tuviera que buscar información en torno a un concepto teatral y enseñar a sus compañeros el mismo no fue en ningún momento obstáculo. Al contrario la exposición frente a grupo permitió a algunos alumnos complementar su información y aprendieron la importancia de que esta se comunicaran dentro del ambiente colaborativo que se indicaba al inicio de cada sesión.

Las actividades de evaluación, realizadas en las distintas fases del proyecto, permitieron ajustar las dificultades propias de cada uno de ellos y el tipo de material empleado. Igualmente se propuso que cada alumno fuese capaz de autoevaluar su trabajo en grupo así como el funcionamiento del mismo.

Los profesores deben aprender a realizar trabajo cooperativo. El trabajo cooperativo que desarrollen los mismos docentes con sus compañeros, les permitirá comprender el verdadero valor del aprendizaje como resultado del proceso social, en este sentido comenzarán a ser congruentes con lo que dicen y hacen, eso hace más auténtico el

desempeño de los profesores frente a los alumnos. No hay peor mentira que decir una cosa y hacer otra, y de eso los alumnos saben mucho, por eso el respeto de los alumnos se gana o se pierde.

Es conveniente que el profesor simplifique todos los documentos elaborados y los concentre en uno solo, en donde aparezca lo más relevante de la estrategia con la finalidad de tenerla a la vista para hacerla operativa, de fácil manejo, y para su consulta durante la aplicación de ésta. Con el tiempo y la práctica que resumen la estrategia se convierten en algo casi rutinario y de fácil manejo, que posteriormente pueden intercambiar con sus colegas a fin de enriquecerlos con otras experiencias.

Los planes de clase van adquiriendo la personalidad del profesor y en realidad no distan mucho de otros pertenecientes a otros colegas. Estas estrategias son dignas de presentarse en cualquier foro educativo porque no son comunes y en la bibliografía no existen de esta manera.

Para terminar, si se sigue el esquema de planeación propuesto en este documento, el paso final es la aplicación de la estrategia, que seguramente tendrá como primeros resultados algunas fallas pero que, sin lugar a dudas obtendrán resultados inmediatos y significativos en las capacidades, destrezas, actitudes, valores y también en conocimientos y toma de decisiones de los alumnos, que al final de cuentas, es lo que más debe preocupa al profesor.

3.7.1 La Evaluación

Inmersos en la lógica del mercado que exige resultados a las Escuelas de Educación Superior, hoy la evaluación es la piedra angular de todos presupuestos y por esa razón no hay administración educativa que no ponga especial énfasis en ella. Es a través de la evaluación que se define quién es competitivo y merece el apoyo presupuestario necesario, claro todo ello con la respectiva negociación que cada año las universidades realizan con el gobierno federal empeñado en reducir el presupuesto. Y en gran medida los niveles de competitividad, de las Instituciones de Educación Superior, se miden con los estándares de permanencia, promoción e índices terminales de los estudios que se cursan.

Por esta razón y también quizás por motivos académicos la escuela pone especial atención en los problemas de reprobación, rezago y deserción.

La evaluación es algo que enfrenta la escuela, pero también ésta implementa sus propios mecanismos de evaluación institucional para la acreditación, los cuales ocurren en dos momentos: el ordinario y el extraordinario. Éstos se enfocan a evaluar aprendizajes, mientras que el anteriormente mencionado evalúa los resultados que se presentan como institución educativa. La que en este caso nos interesa es precisamente aquella que va a evaluar los aprendizajes comprendidos en un curso.

La evaluación de aprendizajes en el aula compete a profesores y alumnos, de ésta señalaré algunos aspectos que considero fundamentales.

Entendemos por evaluación desde la perspectiva constructivista⁶ el proceso de diálogo y reflexión que se realiza con relación al aprendizaje. "Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover (no obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de afiliación empirista) aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje; y en favorecer el traspaso de la heterorregularización evaluativa hacia autorregularización de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación".⁷

Otra definición de evaluación la sustenta como un "proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios,

⁶ Sepúlveda Hernández sostiene que desde la perspectiva de la lengua: "el término "constructivista" aglutina varias interpretaciones de la construcción del conocimiento humano. Según el enfoque de Jean Piaget y sus colaboradores, consiste en que el hombre construye el conocimiento del mundo a partir de la acción...el alumno, agregan, posee esquemas previos del conocimiento que el docente intenta desestabilizar para, con posterioridad, lograr equilibrarlo. El profesor de lengua y literatura induce conceptos y procedimientos nuevos que desean ser incorporados, no sólo retenidos temporalmente; debe, por tanto, conmover la organización de las ideas previas del alumno y no basta el desequilibrio, hay que posibilitar la reorganización de sus ideas y la elaboración de un nuevo esquema". Cita incompleta. *El enfoque comunicativo en el TLRIID, una perspectiva diferente para la enseñanza de la lengua*. Material de apoyo.

⁷ Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, 2002, McGraw-Hill, p. 351

a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educativa valorada.”⁸

La evaluación es una actividad nada sencilla y su complejidad es enfrentada de manera cotidiana por la institución y sus actores: los profesores y los alumnos. Sin embargo es una tarea necesaria y fundamental en la labor docente, pues es parte integral de una buena enseñanza, ya que al partir de ella se mejora la propuesta pedagógica de enseñanza y aprendizaje, pero al mismo tiempo se resignifica los modos de entender y realizar la evaluación para el docente, y se resignifica incluso los vínculos en el aula.

La evaluación es una herramienta esencial para los profesores que le permite a éstos contar con un mecanismo de autocontrol para la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a afectar o perturbar dicho proceso.

Sin evaluación no hay aprendizaje o por lo menos costaría mucho esfuerzo y trabajo saber sobre los resultados y eficiencias de la labor docente y de los procedimientos de enseñanza utilizados. Sin la información que da la evaluación, carecería el docente de herramientas para promover las correcciones y mejoras que su enseñanza requiere.

Evaluar desde la perspectiva constructivista implica tener en consideración seis aspectos centrales:⁹ la demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar: identificación de los objetos de evaluación (productos); los criterios para la realización de la evaluación; la sistematización mínima necesaria para la obtención de la información. Existen dos tipos: de realización (nombran los actos específicos que se espera del alumnos) y de resultados (conocimientos utilizados, originalidad, precisión, entre otros); la representación lo más fiel del objeto de evaluación. Instrumento; la emisión de juicios; y, la toma de decisiones. Hay de dos tipos: pedagógicas (para hacer mejoras en la enseñanza) y sociales (propias de la acreditación, promoción y permanencia).

La evolución constructivista pone especial atención en los procesos y deja en segundo término los productos. Así, el interés del profesor debe centrarse en el grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios

⁸ Héctor Valdés Veloz y Francisco Pérez Álvarez. *Calidad de la educación básica y su evaluación*. La Habana, 1999, Pueblo y educación, p. 8

⁹ *Idem*. p. 353

recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados. El profesor debe, también, valorar el grado en que los alumnos han sido capaces de atribuir valor funcional (no únicamente instrumental o de aplicabilidad, sino de la utilidad que los aprendizajes pueden tener en el futuro) a dichas interpretaciones.

Como la evaluación constructivista da primordial interés a los procesos y no a los productos, conviene realizar evaluación continua que permita darle seguimiento a los procesos y la manera cómo se construyen.

En este tipo de evaluación la responsabilidad de esta tarea no recae exclusivamente en el profesor, sino que de manera gradual se va denegando actos de responsabilidad en el alumno mediante el control autónomo y autorregulado que éste hace de los saberes aprendidos.

Diversas técnicas podemos emplear en el proceso de evaluación como son la observación, el examen, la elaboración de un escrito, la lectura de un texto, entre otras. La que se decida tiene que aprobar los seis aspectos de la evaluación constructivista antes mencionados.

Sin embargo, cuando de evaluar en el terreno de la enseñanza de competencias comunicativas se trata hay que partir del constructivismo, pues es el único método de evaluación que nos centra en los procesos.

Si la evaluación es compleja, lo es más la evaluación de competencias comunicativas. Evaluar la escritura, la lectura, el habla y la escucha es una tarea doblemente complicada. En el caso de la escritura hay que definir un instrumento que dé cuenta del proceso a través del cual los alumnos han evolucionado positivamente en el proceso de composición escrita. Un mecanismo idóneo para ello es el portafolio de evidencias que permite contrastar sus primeros escritos y las mejoras que ha tenido el responsable del portafolio al final del curso. Esto contribuye y facilita la labor tanto del profesor para la evaluación como del alumno, y su autoevaluación.

A través del portafolio el profesor lleva un control sistematizado de cada estudiante y le permite conocer de sus avances y delimitar en cada sesión aspectos muy específicos a

trabajar con los alumnos y al final del curso le proporciona un instrumento invaluable para el ejercicio social de la evaluación.

Por su parte, el portafolio a los estudiantes les permite autorregular su aprendizaje para emprender las mejoras necesarias al observar sus errores y constituye en gran motivador al momento de ir observando sus avances en el proceso de composición escrita.

El portafolios de evidencias puede ir acompañado de mecanismos que la didáctica textual ha propuesto para la evaluación de la composición escrita, como son los protocolos de escritura (ANEXOS 12 Y 13) diseñados cada uno de acuerdo a las necesidades y requisitos que el texto que se solicita exige y que coadyuva a la autoevaluación del estudiante. De tal manera que un texto debe responder a una serie criterios y preguntas de manera afirmativa para considerar que su estructura y contenido son los correctos para acreditar el producto. Responder a las preguntas de manera correcta significa que el procedimiento que dio vida al producto fue el acertado. Estos protocolos de escritura son proporcionados a los alumnos para la autoevaluación.

Con relación a la lectura la situación es no menos fácil. Lo cierto es que lo que la experiencia demuestra "la limitación de los exámenes estandarizados para evaluar el rendimiento académico en general, y la comprensión lectora en particular".¹⁰ La dificultad evaluativa de la lectura se complica aún más porque una cosa es el proceso de lectura y otra cosa es el producto de la lectura.

El primero es prácticamente imposible de conocer y evaluar, ya que la interacción entre el lector y el texto es interna, silenciosa y privada. A este proceso quienes pretenden evaluarla no tienen acceso. Es un asunto exclusivo entre el lector y el texto. Así que el único mecanismo que tenemos para evaluar la lectura es a través de los productos que emanan de ésta. Las técnicas para hacerlo son variadas como son: reactivos de opción múltiple, preguntas tipo "ensayo", completar espacios en blanco, formulación de preguntas para obtener respuestas cortas, preguntas para obtener respuestas únicas, la elaboración de resúmenes, diagramas y cuadros, identificación de ideas principales en el texto, respuestas de falso o verdadero, o respuestas de relacionar columnas. Aunque estas últimas son

¹⁰ Guadalupe López Bonilla. *Et. Al.* "Consideraciones metodológicas sobre los usos y aplicabilidad de los exámenes de ejecución para evaluar la comprensión lectora". Material de apoyo

consideradas reactivos de bajo impacto que poco aportan al proceso de evaluación pedagógica y son poco fiables para el proceso de evaluación social y su respectiva consecuencia de acreditación, permanencia y promoción.

La oralidad en el salón de clases también debe ser parte de la evaluación en un curso que se precia de enseñar competencias comunicativas. Al respecto Reyzabal ha hecho aportaciones muy significativas. Antes de entrar al terreno de la evaluación oral es preciso identificar algunos obstáculos de la enseñanza de la oralidad.

Los alumnos del CCH, sabemos por experiencia, son individuos que han vivido cercanos al desarrollo tecnológico y que han pasado al menos 6 horas diarias frente al televisor. Ambos fenómenos son parte de su cotidianidad y son factor determinante de incomunicación, pues el individuo que se sienta frente al monitor de T.V, del videojuego o de la computadora difícilmente interactúa con sus congéneres más cercanos.

En la academia infinidad de veces el profesor alude a la pobreza del lenguaje de sus alumnos-as, o a las deficiencias expositivas de los educandos-as cuando se enfrentan a la oralidad en el aula, y a pesar de ello continúan sin enseñar a sus estudiantes competencias comunicativas propias del hablar y del escuchar. A veces, como docentes y sociedad, olvidamos que la maduración intelectual y emocional del individuo está ligada al lenguaje.

Por tanto, la enseñanza del lenguaje oral en la escuela es imprescindible, aunque algunos-as profesores-asa piensen lo contrario y se pregunten ¿para qué enseñar a hablar a los alumnos-as cuando éstos-as realizan esta actividad de manera efectiva sin que medie para ello enseñanza alguna?, o cuestionen ¿se puede enseñar a hablar? Este tipo de interrogantes demuestra que hablar bien o hablar mejor no es una habilidad valorada en el proceso educativo en la enseñanza de la lengua.¹¹

¹¹ "Los chicos y chicas castellanohablantes de 16 o 17 años...han sido víctimas de una enseñanza ineficaz y gramaticalista, que ha sacrificado la utilidad y la necesidad de la comunicación oral cotidiana a la teoría lingüística; que ha sustituido la práctica expresiva en el aula por la memorización y la gramática escrita y el estudio de la literatura, y las tradiciones culturales. Estos alumnos se lamentarán durante mucho tiempo – como también lo haremos los profesores y toda la sociedad- de este gran error". Daniel Cassany. *Et. Al. Enseñar Lengua*. Grao, España, 2000, p. 137

El acto del habla es una destreza esencial en toda actividad humana.¹² Es una tarea que desarrollamos durante casi toda la vida. Es por decirlo de alguna manera algo “natural” al ser humano. Sin embargo, no todas las manifestaciones comunicativas orales son “naturales”, pues algunas requieren ser aprendidas con el mismo grado de seriedad, calidad y complejidad que exige por ejemplo la escritura o la lectura. Entre éstas encontramos, la conferencia, la exposición en clase, la charla, la oratoria, la entrevista, el debate y el diálogo académico. ¿Cómo evaluar ante esta realidad tan alarmante?

Uno de los aspectos más complejos en de la enseñanza de la expresión oral es la evaluación. Para evitar subjetividades al respecto Ma. Victoria Reyzábal¹³ propone que ésta se lleve a cabo desde una perspectiva cualitativa y para ello nos da algunos instrumentos (ANEXO 14) que pueden contribuir a darle objetividad a un asunto tan subjetivo como es el lenguaje oral. De las siguientes propuestas el profesor puede elegir las que considere conveniente según las características del grupo, el modelo discursivo utilizado, el tipo de exposición que realiza, las características del alumno, entre otras.

¹² Sin embargo, el actual programa de Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental I a IV considera la comunicación oral desde una perspectiva bastante reduccionista, pues sólo aborda esta temática en la primera y segunda unidad de TLRIID I, y en la unidad V del TLRIID IV. El programa en general demuestra miopía en un doble sentido, en cuanto a la oralidad se refiere: por una parte, quienes diseñaron el programa de lengua, consideran que es más importante que el alumno-a aprenda únicamente a narrar experiencias personales, con lo que pierden de vista la importancia de la narración en actos académicos como la conferencia, la exposición oral en clase, la charla, el discurso, la entrevista, el debate y el diálogo, no toman en consideración que el aula debe dotar al estudiante de competencias para las distintas situaciones de comunicación que enfrenten y no sólo para que “el otro-a” se entere de hechos chuscos o dramáticos ocurridos a sus compañeros o de informar a los-as demás integrantes de la clase de aquellos ocurridos en carne propia; por la otra, no existe una planificación y gradación de la enseñanza de la oralidad, pues quienes elaboraron el programa saltan del anecdótico en primer semestre, a la exposición académica al final del cuarto semestre. Pareciera más un programa de buenos propósitos para cumplir con lo que marcan los cánones de las cuatro habilidades comunicativas, que una real preocupación por la enseñanza de la comunicación oral.

¹³ *Idem.* pp. 389-424

Conclusiones

La tarea de encontrar mecanismos didácticos para integrar la enseñanza del texto dramático en la Educación Media Superior es bastante complicada. Hay mucho que cuestionarse acerca de la lectura e interpretación del espectáculo teatral como objeto de estudio. Introducir la enseñanza del texto dramático en el aula en las clases de lenguaje y comunicación es importante, pues al presentar éste en su lectura o interpretación conflictos humanos puede ser un ejercicio didáctico productivo ya que educa al alumnado en la tolerancia, la democracia, la justicia, la equidad de género, el respeto a la diversidad sexual, entre otras.

El proceso de aprendizaje de la lengua se produce como resultado de dar y recibir. Los padres y los profesores conducen a través de un proceso de descubrimiento guiado, dirigiendo el potencial de aprendizaje de niños y jóvenes. Finalmente, éstos interiorizan los conocimientos lingüísticos. Cuando los jóvenes alumnos experimentan progresos en el lenguaje, hacen consciente sus avances lingüísticos en su propio pensamiento. Lo anterior, mejora su capacidad para pensar y repercute en su comportamiento, ya que alcanzan mayores niveles de control y dominio sobre su conducta tanto humana y lingüística. Enseñar el lenguaje con sentido paternalista, en el que todos los saberes les tienen que ser entregados de manera sencilla y digeridos, con la creencia de que los jóvenes sufren problemas de retraso intelectual significa menospreciarlos (por eso el poder reprime a los jóvenes en las calles, en las escuelas, en las iglesias pues están convencidos de que los jóvenes no pueden aprender conocimientos complejos; fue éste el argumento por el cual la lectura de clásicos fue excluida de los programas de estudio del CCH). Por tanto, el docente tiene la obligación de enseñarles al niño y al joven que son capaces, dándole el camino inicial, es decir, un primer nivel de conceptualización de sus capacidades. De esta manera, el niño y el joven, aprende que un problema no se resuelve de manera inconsciente, sino que para ello debe acercarse a la lectura, desglosarla, comprenderla, reflexionarla y cuestionarla. El maestro tiene que planear cómo propicia habilidades creativas que no dejen lugar a dudas sobre el potencial del niño y el joven, y debe planear cómo rompe con el mito que mediante falacias sostiene que la inexperiencia no permite construir a los alumnos construir sus saberes. El maestro es importante en la adquisición de conocimiento porque es decisivo para generar autonomía en el joven estudiante; significa educarlo para la libertad. No se puede tildar a los estudiantes de seres incapaces, el maestro que así piensa equivocó el oficio y educa para la memorización acrítica; y le enseña al alumno a repetir los

textos, pero nunca le enseña a pensar éstos. En otra palabra, se le pide al alumno que utilice la memoria en donde se tiene que utilizar el razonamiento. El maestro formula antes que todo un problema a resolver y no sólo le da los qués, sino que le muestra los cómo. El maestro, que se precie de serlo, debe presentar el conocimiento como algo humano y no como un ente alienado ajeno a la realidad de los jóvenes, tal y como funciona la didáctica descriptiva preocupada únicamente por llenar de contenidos a niños y jóvenes.

La enseñanza de la puesta en escena requiere de profesores que además de comprender las técnicas teatrales específicas, valoren a los alumnos con todas las subjetividades que implica el proceso comunicativo en el aula y los consideren capaces de trabajar a partir de reconocerse en ellos mismos con sus diferencias y semejanzas y no buscar homogeneizarlos para adaptarlos a lo que la institución educativa exige.

Además los docentes deben tener claro que cuando enseñamos texto dramático en la escuela no estamos pensando en formar actores o dramaturgos, sino que pensamos estos aprendizajes desde la perspectiva estética que el objeto de estudio nos brinda en su análisis.

Aunque resulta difícil de creer la enseñanza del texto dramático y de la puesta en escena es visto desde una perspectiva reduccionista, ya que sólo se le considera curricularmente como una herramienta para resolver actos escolares como hacer teatro o ver teatro y aún le cuesta mucho a las instituciones reconocer que la enseñanza del mismo tiene valor formativo en sí mismo, pues lleva inherente el desarrollo de un modo especial de pensamiento: la inteligencia estética.

La instrucción del texto dramático es poco apreciada incluso para la escuela que cae en una excesiva formalización de la misma como efecto de la cultura institucional, lo cual impide que el texto dramático y la puesta en escena sean comunicadas y por tanto, obstaculiza el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula que den vida a la apreciación estética del teatro, que debería considerar el reconocimiento y diferenciación de los distintos lenguajes artísticos que sirven para la representación, la expresión y la comunicación teatral; el reconocimiento y el aprecio por otras estéticas distintas a la propia, nacionales y extranjeras, lo que promueve el respeto por la diversidad. Esto es vital que el docente lo tenga presente al momento de iniciar su práctica en el aula para la enseñanza de la puesta en escena.

Por otra parte pretender desarrollar una propuesta educativa de estrategias didácticas para la enseñanza del texto dramático y la escenificación del mismo enfrenta problemas serios como el hecho de que los estudiantes de Educación Media Superior al iniciar el aprendizaje de esta temática su realidad cultural se impone pues la mayoría de ellos llega al aula sin muchos elementos para el estudio la escenificación teatral, ya que vive en un marco cuyo contexto es la sociedad mexicana, la cual se caracteriza en este ámbito no sólo por no leer, sino que además no asiste a espectáculos teatrales ni los considera importante a diferencia de lo que ocurre con otro tipo de espectáculos (conciertos musicales o el cine) que si son de la preferencia de los alumnos. Además de tener que enfrentar la preocupante realidad del país con relación a los hábitos lectores.

A pesar de la poca importancia curricular, el desprecio que existe del espectáculo teatral en México, podemos afirmar que este tipo de aprendizajes no sólo entusiasma a los estudiantes, sino que les permite llevar a cabo procesos de sentido de identificación (como el rechazo a la doble moral de la iglesia católica, la organización juvenil,...), lo cual los conduce a una práctica comunicativa en el aula en la que manifiestan su subjetividades respecto a los diferentes conflictos humanos que los personajes de las obras teatrales que leen viven. Les permite además vincularlo a problemas actuales propios de las instituciones con las que convergen de manera cotidiana (la policía, la iglesia, la familia, el gobierno).

La lectura de la obra teatral no sólo permite crear imaginarios dramáticos (escenas, vestuarios, énfasis del hablar del personaje, entre otras) que posteriormente se comparan con la puesta en escena, lo cual conlleva al estudiante al desarrollo del pensamiento estético que la obra literaria presenta. Mismo que se refuerza como dijimos párrafos anteriores mediante el lenguaje y las percepciones estéticas de otras culturas.

Puedo afirmar que la propuesta didáctica que aquí se presenta no sólo se preocupa por la lectura del texto dramático, sino también porque ella le permita al estudiantado la apreciación estética de este arte a través del aprendizaje cooperativo, lo cual permite al estudiante transformarse en un sujeto autónomo en la construcción de sus saberes. Aunque también es pertinente mencionar que durante mi experiencia docente he encontrado colegas que no le dan la suficiente importancia a éste tema o peor aún, no hayan el modo de abordarlo y dejan de lado la fuerza que cobra el trabajo en equipo, por lo que obviamente desconocen el ambiente cooperativo.

Al mismo tiempo, es prudente mencionar que son pocos los docentes que enseñan a sus alumnos técnicas propias de la literatura dramática, aunque las razones de esta carencia son muchas. Entre otras, encontramos como ya dijimos la falta de hábito lector de este tipo de texto en nuestra sociedad y la no menos carente afición al teatro como espectáculo de ocio y cultura.

Es difícil enseñar y fomentar un placer que no disfrutaran los ciudadanos mexicanos y quizás tampoco los propios docentes. Empero la propuesta que aquí se diseñó puede ser de utilidad no sólo para la enseñanza del texto dramático, sino también para propiciar la afición de asistir y ver teatro.

La propuesta cooperativa que aquí se presenta incluye no solamente enseñar técnicas, sino coadyuva a generar nuevas conductas de organización académica y personal, orden y disciplina. Implican, por supuesto, un cambio de actitudes que favorecerá el resto de la vida tanto a docentes como a estudiantes y el profesor como mediador debe considerarlo en sus futuras planeaciones de clase, mismas que hoy en día exigen mayor complejidad y por consecuencia, mayor profesionalización del coordinador del grupo de clase.

El aprendizaje cooperativo, en un contexto educativo, es un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los alumnos a caminar codo a codo, a sumar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos al lugar señalado.

Es necesario promover intencionalmente y día con día los modelos interactivos de aprendizaje, de tal manera que gradualmente un grupo tradicional se pueda transformar en un grupo cooperativo, para generar grupos de alto rendimiento.

Es cierto que la cooperación y la colaboración son la base de diversas técnicas didácticas, sin embargo éstas no son en sí mismas ninguna respuesta. Para desarrollar en nuestras instituciones los modelos interactivos del aprendizaje hay tres elementos esenciales que debemos incorporar a nuestro desarrollo profesional: disciplina, entrenamiento y mejora continua.

Resta decir que pese a todos los obstáculos y realidades la enseñanza de la lengua materna y de la literatura reclaman un espacio en las aulas para la lectura y análisis de la

puesta en escena del texto dramático, por ser éste un instrumento educativo de enorme valor. Y este debe darse desde el enfoque cooperativista.

Es necesario decir que en la escuela desafortunadamente no se recomienda leer teatro a diferencia de lo que sucede con la novela, el cuento y la poesía; tampoco se enseñan las técnicas propias del lenguaje dramático, mientras que sí se hace con otros tipos de géneros literarios.

Lo cierto es que para amar el teatro hay que conocerlo y para ello podría empezarse por llevarlo al aula.

Practicar y leer teatro es una posibilidad plausible para los jóvenes de bachillerato acercando a los alumnos a ejercicios y juegos de creación dramatúrgica mediante el aprendizaje cooperativo.

BIBLIGRAFÍA

Alonso de Santos, José Luis, 1998, *La escritura dramática*, Madrid, Castalia.

Argudín, Yolanda; Luna, María. Aprender a pensar leyendo bien 2001. Libro del profesor: desarrollo del pensamiento crítico. México: Universidad Iberoamericana, Plantel Santa Fe.

Arias, S. J. Cárdenas, R. C., Estupiñan, T. F. (2005). Aprendizaje Cooperativo. Educadora de Educadores, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Alvarez Ramírez, sylvia. Planificación del Círculo. Editorial Universitaria, Chile, 1992.

Bobes, Carmen, 1987, *Semiología de la obra dramática*, Madrid, Taurus.

Bofarull, Ma. Teresa; Cerezo Manuel; Gil, Rosa; Jolibert, JOsette; Martínez Rico, Gabriel; Oller, Caller; Pipkin, Mabel; Quintanal, José; Serra, Joan; Solé Isabel; Soliva, María; Teberosky, Ana; Tolchinsky, Liliana; Vidal Abarca Eduardo.

Barret Giselle. 1995 Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación. 2da edición. Traducción en español de Mari Cruz Morales. Recherche en Expression, Montréal. 256 pages.

Barnet, L., Echeita, G. et. al., (2003). Motivación, Tratamiento de la Diversidad y Rendimiento Académico, El aprendizaje Cooperativo. Ed. Laboratorio Educativo. Barcelona.

Carretero, Mario. (1997). Desarrollo cognitivo y Aprendizaje". Constructivismo y educación en: Carretero, Mario. Progreso. México.

Cruz, M. E., Candela, M. P., Cruz, U. B. S. (2001). Estrategias Didácticas en el Aula, Compilación. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. UNAM. México.

Cuervo, U. Y. Sánchez, G. J. L. (2003). Material del Módulo II del Diplomado en Formación Básica para el Ejercicio de la Docencia del Siglo XXI. FES Cuautitlan. UNAM. México.

"Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento. Ed. 1ª. Edición. Caracas: Laboratorio Educativo, 2001. 169 p.p.

Del Rosal Vargas Gerardo (2006) Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado.

Díaz Barriga, A. F., Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Ed. Mc Graw Hill. México.

Davis Robert H. Diseño del Sistema de Aprendizaje. Un enfoque del Mejoramiento de la Instrucción. Editorial Trilla, México, 1992.

Esteva, P. J. (1997). La Mejora del Clima de la Clase y el Aprendizaje por Cooperación. Ed. Nau llibres. Valencia España.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.

Ferreiro, R., Calderón, M. (2001) *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México. Editorial Trillas.

Flavell, J. H. (1985). "El Desarrollo Cognitivo". (Nueva Edición Revisada), Madrid, Visor.

Flanders, N. A., Análisis de la interacción didáctica. Madrid: Ed. Anaya, 1970.

Ferreiro, G. R. (2004). Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. Ed. Trillas. México.

Flores, M. E. (2009). Apuntes de Estrategias de Aprendizaje, Aprendizaje Basado en Proyectos. Ed. Kompetence Consultores. México.

Ferreiro, R., Calderón, M. (2001) *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México. Editorial Trillas.

Genovese, Jorge Díaz y Carlos. Manual de Teatro Escolar. Colección de Teatro Infantil. Edición 1ª. P.p. 166.

García, C. B., Diaz, B. F., et. al., (1995). La Enseñanza de las Ciencias desde una Perspectiva Constructivista, Antología. Ed. Facultad de Psicología y Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur. UNAM. México.

García, C. T. (2000). Aprendizajes Relevantes, Antología. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. México.

García, R., Traver, J. A., Candela, I. (2001). Aprendizaje Cooperativo, Fundamentos, Características y Técnicas. Ed. Cuadernos de Educación para la Acción Social. Madrid.

Galo de Lara, Carmen María, Evacuación del Aprendizaje. Editorial Piedra Santa, Guatemala, 1992 Gañé, Tobert M. y Briggs Leslie J. La Planificación de la Enseñanza sus Principio, Editorial Trilla, México 1992.

Galán, Carlos, 1994, «El teatro como lectura y el teatro leído», *I Jornadas de Teatro Infantil y Juvenil*, Madrid, UNED.

High, J. (1993): *Second Language Learning through Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano.

High, J. (1993): *Second Language Learning through Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano.

Huerta, Fernando Carreño, Enfoques y Principios Metodológicos de la Evaluación, Editorial Trilla, México, 1994.

Johnson, D. & Johnson, R. (2000). *Teaching Students To Be Peacemakers: Results Of Twelve Years Of Research*. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Recuperado el 21/10/06 de <http://www.clcrc.com/pages/peace-meta.html>.

Johnson, D.; Johnson, R. & Holubec, E. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, M. (2000). "Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis". Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Recuperado el 15/10/06 de <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.

Johnson, D.; Johnson, R. & Holubec, E. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, M. (2000). "Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis". Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Recuperado el 15/10/06 de <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. Holubec, E. J. (2004). El aprendizaje Cooperativo en el Aula. Ed. Paidós Educador. Argentina.

Kenneths, Goodman. (1982) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Ferreiro Emilia y Gómez Palacios Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, siglo XXI.

Layton, William, 1989, *¿Por qué? Trampolín del actor*, Madrid, Fundamentos.

Mendoza Fillola, Antonio, 1998, «El proceso de recepción lectora» en Mendoza Fillola, A. (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL, ICE, Horsori.

Laferrière Georges "Prácticas creativas para una enseñanza dinámica". La Dramatización como Herramienta Didáctica y Pedagógica. Castellano. 1ª. Edición. 1997. Ciudad Real.

La Forcade, Pedro D. Evaluación de los aprendizaje, Editorial Kapelusz Argentina, 1976.

Lev Vygotsky, L. S. Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, Pléyade, 1985.

Martin, Jim and David Rose (2003) *Working with Discourse*. London: Continuum.

Mahoney, J. & Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.

Mayer, R. E. (1981). "El Futuro de la Psicología Cognitiva". Madrid, Alianza

MEC: (1989). "Diseño Curricular Base". Madrid, Servicio de Publicaciones.

Monereo, F. C., Duran, G. D. (2003). Entramados, Métodos de Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo. Ed. Edebé. Barcelona.

Mager, Robert F. Medición del Intento Educativo Editorial, Guadalupe, Argentina, 1975.

Martiniano Román Pérez Catedrático de E. U. de la Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad Complutense de Madrid

mroman@edu.ucm.es

<http://www.svmicongreso.com> (diciembre 2009), Modelo Socio-Cognitivo, Mario J. Patiño Torres

Nérici, I. G. (1986). Metodología de la Enseñanza. Ed. Kapeluz. México.

Ortega José y Gasset: IDEA DEL TEATRO. Colección El Arquero Ediciones de la revista de Occidente. 120 páginas. Madrid, 1970.

Ovejero, A., Moral, M. y Pastor, J. (2000). "Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo para las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI". Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social [revista electrónica] 1 (1). Disponible en: <http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/v1n1/articulo7.html>.

Pavis Patrice: Diccionario del Teatro. Paidós Comunicación. Barcelona 1980.

Pavis Patrice: El Análisis de los Espectáculos. Paidós comunicación 121. Barcelona 2000.

Pujolás, M. P. (2001). Atención a la Diversidad y Aprendizaje Cooperativo en la Educación Obligatoria. Ed. Aljibe. Málaga.

Ruiz, T. M. V. (2002). Tesis, La Aproximación Vigostkyana en Psicología y en Educación: El aprendizaje Cooperativa. Facultad de Psicología. UNAM. México.

Roman, P. M. y Diez, L. E. (2000). Aprendizaje y Curriculum, Diseños Curriculares Aplicados. Ediciones Novedades Educativas. México.

Slavin, R. (1990): *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Solé, ISABEL (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao.

Solé, ISABEL (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Barcelona: Editorial Grao.

Slavin, R. (1990): *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Sharan, S. (2000). "2002 by 2000: Recent Research on Cooperative Learning", Newsletter of the International Association for the Study of Cooperation in Education, 19 (1), Recuperado el 25/10/06 de http://www.iasce.net/Newsletters/2000_Spring/nl19-1-200002.html.
Bachillerato a distancia de la UNAM

Silberman, M. (1998). *Aprendizaje Activo, 101 Estrategias para Enseñar Cualquier Tema*. Ed. Troquel. Argentina.

Stigliano, D., Gentile, D. (2008). *Enseñar y Aprender en Grupos Cooperativos*. Ed. Novedades Educativas. México.

Sharan, S. (2000). "2002 by 2000: Recent Research on Cooperative Learning", Newsletter of the International Association for the Study of Cooperation in Education, 19 (1), Recuperado el 25/10/06 de http://www.iasce.net/Newsletters/2000_Spring/nl19-1-200002.html.

Tejerina Lobo, Isabel, 1993, *Estudio de los textos teatrales para niños*, Universidad de Cantabria.

UNAM (1 DE FEBRERO DE 1971. <<SE CREÓ EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES>>. GACETA UNAM (amarilla) II (extraordinario).

VV. AA. "Construir los aprendizajes". Reforma, currículum y Constructivismo.

Cuadernos de Pedagogía.

Ubersfeld Anne: *Semiótica Teatral*. Editorial Cátedra, 1982.

Ubersfeld Anne: *La Escuela del Espectador*. Publicaciones de la asociación de directores de escena de España. Madrid, 1997.

Ubersfeld Anne: Diccionario de términos claves del análisis teatral. Editorial Galerna, Buenos Aires, 2002.

Young Terrell A., y Vardell, S. (1993), «Weaving readers theatre and nonfiction into the curriculum», *The Reading Teacher*, vol. 46, nº 5, págs. 396-406.

ANEXOS

ANEXO 12

PROTOCOLO DE LA ESCRITURA

		SI	NO
Estructura	Tu texto presenta: ¿Uno o dos párrafos de introducción o presentación del tema en cada capítulo o subcapítulo? ¿Dos o más párrafos explicativos y/o argumentativos? ¿Tus párrafos están escritos en primera o tercera persona? ¿Uno o dos párrafos de conclusión o cierre en cada capítulo o subcapítulo?		
Adecuación	¿En el párrafo o párrafos de introducción queda claro el objetivo del estudio? ¿La redacción de tu trabajo toma en consideración el auditorio al que se dirige? ¿El lenguaje es acorde al enunciatario que se dirige? ¿Hay claridad en el propósito de comunicación? ¿El tema o problemática elegida está bien justificada? ¿Predomina en los párrafos el modelo textual argumentativo? ¿Cada aseveración o afirmación que se realiza en el estudio cuenta con argumentos para demostrarse?		
Coherencia	¿Tus párrafos de introducción corresponden al título o subtítulo del texto? ¿El contenido del texto corresponde al título del capítulo o subcapítulo? ¿La información, en cada capítulo o subcapítulo, se presenta ordenada o está colocada de forma desordenada que se presta a confusión? ¿Están todas las ideas más relevantes del capítulo o subcapítulo? ¿Tu párrafo o párrafos de conclusión o cierre en cada capítulo o subcapítulo corresponden al contenido del texto		
Cohesión	¿Son muy extensos los párrafos de tu trabajo y con exceso de información? ¿Son tan cortos tus párrafos que no contienen información relevante? ¿Los enunciados del texto son demasiado largos que		

	provocan cansancio o repetición? ¿Repites ideas en más de un párrafo? ¿Se entiende la idea principal de cada párrafo? ¿Utilizas los conectores adecuados para enlazar frases, enunciados y párrafos?		
Gramática y ortografía	¿Es correcta la ortografía? ¿Empleas correctamente la puntuación?		
Disposición espacial	¿Son correctos los márgenes? ¿Son muy extensos o cortos los párrafos? ¿La presentación es adecuada a lo que marcan los cánones del tipo de escrito?		

ANEXO 13

Lista de evaluación, autoevaluación o coevaluación de la expresión verbal¹⁴

Datos de interés	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
Alumnos/as				
1. ¿Preparaste la reunión?				
2. ¿Planificaste tu exposición?				
3. ¿En la planificación existe un inicio, desarrollo y cierre?				
4. ¿Asististe puntualmente a la reunión?				
5. ¿Utilizaste el registro adecuado para el tipo de auditorio que hablaste?				
6. ¿Tu exposición fue coherente?				
7. ¿Explicaste demasiado en asuntos intrascendentes para el tema o la historia?				
8. ¿Explicaste con poca información asuntos trascendentes para el tema o la historia?				
9. ¿Tus movimientos corporales (manos, pies) fueron adecuados al tema o al historia?				
10. ¿Tus gestos fueron acordes al tema o historia?				
11. ¿Utilizaste muletillas en tu discurso?				

¹⁴ Algunas de estas preguntas pueden ser utilizadas para que los compañeros de grupo realicen el acto de coevaluación o por el profesor para la evaluación. Así, que, será el docente quien defina cuáles de las interrogantes que arriba se plantean pueden ser empleadas por el auditorio o por él para evaluar al expositor. Lo único que tendrá que realizar el maestro, para el caso que defina, es cambiar la persona gramatical y seleccionar las preguntas para cada situación: evaluación o coevaluación.

12. ¿Utilizaste el registro adecuado de acuerdo al contexto en que hablaste?				
------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

Datos de interés	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
Alumnos/as				
13. ¿Repetiste innecesariamente con frecuencia una idea?				
14. ¿Dejaste ideas incompletas y sin desarrollar?				
15. ¿Distribuiste bien las pausas y silencios?				
16. ¿El tono de tu voz fue claro y con buena dicción?				
17. ¿Enfatizaste los conceptos o ideas fundamentales del tema o historia?				
18. ¿Apoyaste tu exposición en ayudas visuales?				
19. ¿Adecuas el mensaje a su función? (narración, descripción, argumentación).				
20. ¿Improvisaste con habilidad?				
21. ¿Mientras exponías el tema o la historia te encontrabas nervioso/a?				
22. ¿Mientras exponías tu tema o historia recorrías con la mirada a todo el auditorio?				
23. ¿Cuándo el grupo cuestiono el tema o la historia te molesta?				
24. ¿Repites palabras en lugar de buscar				

sinónimos para evitar esta repetición?				
25. ¿Utilizas anglicismos sin necesidad?				
26. ¿Utilizas palabras aun desconociendo su significado?				
27. ¿Tu exposición tuvo como base el objetivo planteado en ella?				
28. ¿Respetaste el tiempo que se dispuso para tu exposición?				

Este instrumento de evaluación o co-evaluación acreditativa de la oralidad sintetiza los criterios que el lenguaje oral debe tener al ser presentado ante un auditorio.

Rúbrica para evaluar al compañero fuera del salón de clases.

**Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Azcapotzalco**

**RÚBRICA PARA EVALUAR AL
COMPAÑERO FUERA DEL SALÓN DE
CLASE-2014
Profra. Karina de la Vega Vargas.**

GRUPO: _____
ESTUDIANTE: _____

Ciclo Escolar: _____

**CRITERIOS PARA EVALUAR EN DONDE TODO EL EQUIPO DEBE ESTAR
TOTALMENTE DE ACUERDO
NO SUCEDE (5), A VECES SUCEDE (7), SIEMPRE SUCEDE (10)**

**ANOTA CON HONESTIDAD, JUSTICIA Y RESPONSABILIDAD, LA CALIFICACIÓN
NUMÉRICA QUE CONSIDERES PERTINENTE**

DESCRIPTORES	NUMERO DE CLASE EN QUE SE EVALUÓ													OBSERVACIONES	
Llega a la hora indicada															
Se concentra en el trabajo, sin distracción															
Enseña lo que sabe															
Permanece toda la sesión															
Es solidario con el equipo															
Interviene con preguntas															
Cumple con su rol															

Rúbrica para evaluar al compañero

Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Azcapotzalco

RÚBRICA PARA EVALUAR AL COMPAÑERO-2014
Profra. Karina de la Vega Vargas.

GRUPO: _____ **Ciclo Escolar:** _____
ESTUDIANTE: _____

**CRITERIOS PARA EVALUAR EN DONDE TODO EL EQUIPO DEBE ESTAR TOTALMENTE DE ACUERDO
 NO SUCEDE (5), A VECES SUCEDE (7), SIEMPRE SUCEDE (10)**

ANOTEN CON HONESTIDAD, JUSTICIA Y RESPONSABILIDAD, LA CALIFICACIÓN NUMÉRICA QUE CONSIDEREN PERTINENTE

DESCRIPTORES	NUMERO DE CLASE EN QUE SE EVALUÓ															OBSERVACIONES	
Es positivo con todos los miembros del equipo																	
Pregunta con frecuencia																	
Cumple con su rol																	
Enseña lo que sabe																	
Es solidario con el equipo																	
Es responsable con el equipo																	

Rúbrica para evaluar del maestro

Universidad Nacional Autónoma de México

Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Azcapotzalco

RÚBRICA DEL PROFESOR-2014

Profra. Karina de la Vega Vargas.

Ciclo Escolar: _____

GRUPO: _____

ESTUDIANTE: _____

Nota 1: la degradación es Deficiente (5), Regular (7) y Excelente (10)

Nota 2: anotar la calificación numérica.

DESCRPTORES	NUMERO DE CLASE EN QUE SE EVALUÓ														OBSERVACIONES	
Se muestra responsable																
Interviene con preguntas																
Se muestra solidario con el equipo																
Se muestra amable en su trato con sus compañeros de equipo																
Se concentra en el trabajo del equipo, no se distrae																
Mi opinión respecto de su trabajo en esta sesión																