



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA DRAMATIZACIÓN: UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA EL
DESARROLLO DE LA COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN EN LOS
ALUMNOS DE BACHILLERATO

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN ESPAÑOL

PRESENTA

EDGAR ARIEL CORONA OLVERA

TUTOR

DR. MIGUEL GUADALUPE RODRÍGUEZ LOZANO

POSGRADO EN MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR

MÉXICO D.F., ABRIL DE 2015



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.

Parece temer que algún día los hombres comprendan, y por eso escriben los libros que nos vuelvan a la calma y al buen sentido, los libros que nos engañan: los libros que leemos sentados porque nos apegan a la vida.

José Vasconcelos

El teatro es el lenguaje más potente, el más creativo, simplemente porque es la suma de todos los lenguajes: el teatro es palabras, movimiento, colores, música, realidades y sueños, emociones e ideas... Como niños hemos aprendido a vivir... practicando el teatro. Hemos aprendido a comprender el mundo... practicando el teatro.

Augusto Boal

No me engaño pensando que las escuelas, por sí mismas, puedan cambiar la sociedad. Pero puedo reafirmar la creencia expresada tantos años atrás: nosotros, los profesores de lengua y literatura, tenemos un papel fundamental que desempeñar como educadores y ciudadanos. Expresamos nuestras metas fomentando el desarrollo de la capacidad para una experiencia literaria autocrítica, significativa.

Louise M. Rosenblatt

Índice

Agradecimientos	4
Introducción	5
Capítulo I. Una mirada periférica a la construcción de la evaluación formativa	11
1.1. La dimensión constructivista de la evaluación formativa.....	16
1.2. La dimensión democrática de la evaluación formativa	22
1.3. La concepción formativa de la evaluación	27
1.4. La evaluación formativa en el área de lengua y literatura	29
1.5. La autoevaluación	32
1.6. La coevaluación	34
Capítulo II. La escuela y su relación con la literatura	36
2.1. Los jóvenes y la lectura de textos literarios.....	40
2.2. La lectura del texto dramático.....	46
2.3. Elementos del texto dramático.....	51
2.4. Dramatización en el aula	55
Capítulo III. Propuesta didáctica para la lectura del texto dramático contemporáneo	
3.1. Justificación	61
3.2. Metodología.....	69
3.3. Secuencia didáctica para la lectura del texto dramático contemporáneo	72
3.4. Selección de modelos e instrumentos de evaluación para la secuencia didáctica.....	80
Conclusiones	87
Bibliografía	93
Anexos.....	99

Agradecimientos

A la fuerza creadora que me sostiene.

A mis padres Eusebio Corona y Trinidad Olvera por su apoyo incondicional a todos los proyectos que emprendo.

A mis hermanos Flavio, Javier y Dulce por ser el amor que siempre se hace presente.

A mi sobrino Venancio por ser un gentil niño y su amor profundo.

A mis amigos Consuelo y Víctor por todo lo vivido a lo largo de este trayecto profesional.

A mis maestros Ana María Maqueo, Fulvia Colombo y Mauricio Beuchot por sus valiosos conocimientos con los cuales crecí profesionalmente.

A Ysabel Gracida por su ejemplo, reflexión y entrega a esta noble profesión.

A Rosaura Herrejón por su incondicional acompañamiento, confianza y valiosos comentarios para poder construir esta tesis.

A mi asesor Miguel Guadalupe Rodríguez Lozano por su paciencia, tiempo y ánimo que siempre me otorgó para culminar con este proyecto.

A Carlos Rubio Pacho por su aguda reflexión y valiosa contribución a mi trabajo final.

A María Guadalupe García Casanova por su generosidad, atención y siempre atenta respuesta para que este trabajo pudiera llegar a su fin.

A René Federico Cuellar Serrano por su paciencia, lectura y recomendaciones hechas a este trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme grandes profesores y todas las oportunidades para desarrollarme en este campo de conocimiento.

Introducción

En el panorama de la Educación Media Superior (EMS) la enseñanza y aprendizaje de la lectura tienen un papel importante en el desarrollo integral del alumno de bachillerato, pues su propósito es formar ciudadanos capaces de poder dialogar con una gran variedad de géneros textuales que una sociedad del conocimiento demanda; además se pretende que a lo largo de su trayecto por este nivel educativo el alumno logre consolidar su *competencia comunicativa*.

La didáctica de la lengua y la literatura en su papel de propiciar la búsqueda de nuevas rutas para mejorar la práctica de la asignatura, ha puesto un especial énfasis en los métodos y estrategias para la comprensión, interpretación y gusto por la lectura. Se considera que entre mayor sea la riqueza de propuestas basadas en una experiencia didáctica exitosa, más amplio será el bagaje de posibilidades que como docentes tengamos para el abordaje de la gran diversidad de tipos textuales, entre ellos, los textos literarios.

En este sentido, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), como una de las varias modalidades de bachillerato en el país, incluye en sus planes y programas de estudio a lo largo de sus tres grados aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lectura. En estos mismos planes y programas el espacio dedicado a la lectura literaria está marcado para comprender al texto literario desde su análisis estructural e historicista, dejando aparte los aspectos de reflexión y apreciación. De esta manera, los géneros literarios —épico, narrativo, lírico y dramático— son abordados como detonantes de la diversidad de propósitos relacionados con el desarrollo de las habilidades lingüísticas: leer, hablar, escuchar y escribir.

Dichas habilidades lingüísticas, necesarias en todas las áreas del conocimiento, hacen que se considere la enseñanza de la lengua y la literatura una de las asignaturas rectoras del currículum escolar; ya que con el desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad facilita la introducción a otras áreas del saber, permite el acceso a nuevos conocimientos de mayor complejidad y propicia un desarrollo más pleno del individuo, a través de una acción más reflexiva de la vida en sociedad.

Al comprender lo anterior, resulta evidente que durante la trayectoria de tres años, los alumnos de la ENP tengan la oportunidad de explorar en cada contenido una o varias obras literarias. Estas últimas siempre deberán ser apoyadas por una riqueza textual diversa, que permita al alumno acrecentar su campo teórico-conceptual y su experiencia como materia prima. La diversidad de textos podríamos agruparlos principalmente en argumentativos, expositivos y narrativos. Otra de las finalidades es poder enfrentar a los jóvenes a un campo de posibilidades textuales que le faciliten el tránsito por otras asignaturas.

Sin embargo, con un propósito más profundo que vaya más allá de las prácticas cotidianas en el aula, se encuentra la posibilidad de acercar a la literatura como una vía para la construcción de imaginarios, gusto y conformación de un universo estético. Lo que obliga a replantear como profesores una visión diferente en las didácticas de la lengua y la literatura. Asimismo, establecer líneas de acción que contribuyan al placer de la lectura y por tanto una motivación intrínseca y para la vida.

Para encontrar esta motivación hacia la lectura, los criterios de selección que se han abierto son diversos, estos pueden ir desde el tipo de género literario, el nivel de complejidad en el argumento de la obra, la intención del texto, hasta la proximidad que se tiene entre la obra y el lector. Esto se debe a que la lectura estará siempre vinculada con los aspectos de carácter contextual, pues de no ser así estaríamos partiendo de una visión añeja sobre la literatura como un texto aparte, canónico y de valor superior a otro tipo de textos. De igual modo, comprendemos que el hábito lector tendrá más posibilidad de ser formado conforme los procesos implicados en la habilidad lectora sean más sólidos, la variedad de textos estén al alcance del estudiante y encuentre en éstas una oportunidad de aprendizaje, obteniendo así un panorama mucho más amplio de lo que sería su abanico de lecturas.

La secuencia didáctica sobre la que hablaremos a lo largo de estas páginas es una propuesta que tiene una estrecha relación con el fortalecimiento de la habilidad lectora, el hábito lector y la formación integral del estudiante a partir de sus procesos de autoevaluación y coevaluación. La secuencia parte de un contenido en la asignatura de Literatura mexicana e Iberoamericana, pues se asume que los alumnos al llegar al último año de la ENP ya tuvieron una trayectoria donde fueron capaces de enfrentar textos

literarios de diversas épocas y corrientes literarias; así como una variedad de lecturas para reconocer las estructuras de cada género literario. Lo anterior es posible validarlo si atendemos a que durante los dos primeros años de este modelo de bachillerato, el mayor énfasis está en los géneros narrativo y lírico, dejando un breve espacio al dramático. Por tal motivo surge un especial interés de poder acercarse didácticamente a este género, favoreciendo otras posibilidades para llegar al estudio del texto dramático.

Es importante mencionar que el texto dramático es uno de los géneros menos favorecidos en las asignatura dedicadas al campo de la lengua y la literatura en la Escuela Nacional Preparatoria, también es muy posible que tan sólo se aborden sus orígenes griegos y no sea retomado hasta los periodos de vanguardia o en la octava unidad del último año de este bachillerato como parte final de este recorrido textual, cierre y última mirada a dicho género.

La lectura del texto dramático presenta, al igual que los textos narrativos y poéticos, sus propias características estructurales para el análisis. Corresponde a un texto artístico cuya finalidad no sólo es ser leído sino tener siempre presente la posibilidad de ser representado. Lo más importante de esta revisión al final del último grado de la ENP es poder vincular todos los saberes propiamente conceptuales que se tienen del texto dramático, así como su reflexión en torno a los aspectos sociales, culturales y éticos que tienen relación con la vida del estudiante.

Acercar a los jóvenes a la lectura del texto dramático tiene las siguientes finalidades:

- ✓ Reflexionar sobre las situaciones éticas y culturales implícitas en la lectura,
- ✓ Recuperar las características formales que ayudan a comprender la génesis del texto dramático y su translación a lo escénico.
- ✓ Utilizar recursos como el juego dramático para hacer más vivo su aprendizaje.
- ✓ Poner en juego toda su *competencia comunicativa*.

Atendiendo a los puntos antes señalados se puede decir que el arte dramático como fundamento integrador de diversas disciplinas interactúa con los planteamientos del *enfoque comunicativo*, haciendo que la experiencia literaria no se vuelva simplemente un acto estático, por el contrario se abran una gama de posibilidades para desarrollar las

habilidades como es leer, escribir, hablar y escuchar, así como aspectos no verbales de la lengua.

Esta tesis busca sustentar la secuencia didáctica para la lectura del texto dramático y resaltar la importancia de comprender el texto literario. Asimismo, muestra la pertinencia de la dramatización como estrategia en la construcción de la experiencia literaria.

A la par del tema anterior, se abre un paréntesis sobre la evaluación significativa y los modelos con los que se suelen abordar las prácticas de evaluación en la asignatura de lengua y literatura; ya que no podemos asumir que todo el profesorado tenga claridad en los procesos de evaluación de la lengua, además, a la luz de los estudios realizados por especialistas se demuestra una falta de información sobre las líneas que el docente tiene para generar este tipo de evaluación. Considero que el seguir postergando la atención a este punto puede originar una inclinación importante hacia la aceptación de exámenes, cuestionarios o ensayos académicos como únicas vías de evaluación, perdiendo de vista los procesos implicados en todo el proceso de aprendizaje.

En el primer capítulo se hace un esbozo sobre la construcción de una nueva cultura evaluadora, pese a la diversidad de voces que puedan levantarse en relación al tema. El capítulo está agrupado de una manera sucinta sobre los aspectos fundamentales de la psicología cognitiva y una cultura democrática en el aula, pues alejados en cierta medida de los cánones de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) a través de su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y de los parámetros establecidos hasta el momento por el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), existe un evaluación más profunda, más humana e interesada en las formas que nuestros jóvenes aprenden en el campo real y ordinario, donde todo se complejiza. Esta evaluación formativa demuestra que una fuerte carga de factores contextuales, cognitivos, emocionales y democráticos afectan el día a día en la adquisición de los aprendizajes.

Este primer apartado se visualiza como una síntesis que se encamina a los modelos de coevaluación y autoevaluación en la enseñanza de la lengua y la literatura. La intención de poder enfatizar en los modelos más que en los instrumentos como parte de la evaluación significativa y para el aula, pretende hacer reflexionar sobre los aspectos implicados en

los procesos de aprendizaje de los alumnos, al mirar a estos mismos como parte de un aprendizaje propio, dinámico e integral, que les permite formar su autonomía. Las prácticas de evaluación de la lengua son difíciles de definir en una sola expectativa, si bien tienen aspectos en común, dependerá mucho del nivel de confianza, aprendizaje previo y ambiente de la clase, para que suceda una verdadera evaluación significativa.

El alumno como principal actor de la educación permite centrar a la evaluación y la dramatización como prácticas necesarias para participar colaborativamente y generar autonomía a través de distintas visiones y experiencias previas. Por lo tanto, los modelos de evaluación que se plantean buscan sensibilizar al profesor de lengua sobre los criterios que utiliza para elaborar sus instrumentos, tomando en consideración los aspectos conceptuales, actitudinales y éticos, implícitos en la práctica diaria.

En ese mismo tenor, el segundo capítulo busca centrarnos en el papel de la lectura de textos literarios y su relación con los jóvenes, a través de una estrategia de intervención como la dramatización. Ya que esta última corresponde a un recurso útil para establecer actividades que integren aspectos comunicativos dentro del proceso. El apartado está delimitado por la intención de mostrar la importancia de la literatura en la educación formal, así como el papel que juega dentro de los aprendizajes con los jóvenes. Aunado a esto, se plantea la relevancia del acercamiento al texto dramático y los factores que delimitan a la dramatización.

Los espacios de reflexión para la lectura siempre traen a colación una serie de dudas e incertidumbres a las que difícilmente se podrán dar respuestas inmediatas; por el contrario, la propuesta que se plantea como cierre de tesis muestra una pequeña posibilidad dentro del gran entramado que es la lectura de textos literarios. Si bien se valida con los capítulos I y II, también es cierto que no podemos considerarla finalizada, sino más bien, una propuesta que puede seguir transformándose y enriqueciéndose conforme otros profesores logren plantearla en sus propios contextos y realidades. La fórmula no está dada, sino es una ligera línea que se abre para propiciar otra serie de rutas que vayan sobre el mismo tenor.

El desafío de esta tesis fue pensar y reflexionar sobre la manera en que la evaluación nos puede ayudar a validar las estrategias empleadas para el acercamiento al texto dramático.

Reconocer cuáles elementos pueden ser más adecuados y trascendentes en el sentido de vivir lo imaginado, así como ayudar a integrar esa experiencia al mundo del lector. Pues como ahora sabemos la lectura también es esa otra posibilidad de relacionar nuestro momento cultural con otras regiones y experiencias, en la intención de tener más posibilidades de mirar el mundo.

Finalmente, esta propuesta tiene su relación entre lo literario y los aspectos socioculturales, democráticos y éticos presentes en las obras. Pues no se puede pasar inadvertido por qué y cómo sucede la vida de los personajes en relación con nuestra condición humana, cuáles son esos elementos detonantes para el conflicto en la obra y de reflexión en la clase. El qué podemos seguirle preguntando a ese texto en relación con el cotidiano. Es decir, el texto dramático es el punto de partida para ahondar a lo largo de la secuencia didáctica sobre la dimensión de un aprendizaje colaborativo, vivencial y para la vida, con la única intención de seguir contribuyendo a la formación de ciudadanía.

Capítulo I

Una mirada periférica a la construcción de la evaluación formativa.

La evaluación formativa es un debate permanente en el marco educativo actual, esto se debe a diversos factores políticos, ideológicos y éticos que contribuyen a la creación de nuevos discursos y diversas miradas en relación al tema. También se le puede atribuir a la nula comunicación y al tratamiento aislado de sus analistas, lo que ha evitado la elaboración de construcciones teóricas más sólidas que vayan más allá del tratamiento coyuntural (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Tiana, 2009; Moreno, 2011; Glazman, 2005). Gran parte del debate gira en relación con la polisemia del concepto, la ideología arraigada en el profesorado sobre el uso de la evaluación como elemento de acreditación y los parámetros internacionales que promueven las pruebas estandarizadas como vías de medición, entre muchas otras líneas de investigación (Díaz Barriga y Hernández, 2010; House, 1994; Álvarez, 2008; Castillo y Cabrerizo, 2010). Desde esta diversidad se asume la complejidad del tema y la necesidad de reflexionar sobre el mismo.

La construcción de un discurso que permita al docente tener un panorama general del tema no sólo requiere de una selección de enfoques, metodologías y propuestas, sino de una discriminación justa que permita fortalecer las existentes. Con esta intención partimos de aquellos autores que dan sentido al porqué de una cultura evaluadora centrada en la certificación, la diversidad de conceptos que se refieren al tema; así como la construcción de un modelo sobre evaluación formativa desde la necesidad de una educación transformadora de sentido e imaginarios.

Una primera vía sería comprender, como señala Giroux (2003), que el enfoque positivista asentado en diversas comunidades para sus sistemas educativos públicos durante la primera mitad del siglo XX, validó de manera extensiva la forma de pensar del *status quo*, quienes, considera el autor, fueron y siguen siendo los que determinan la construcción del currículum escolar. La educación como una reproductora de estas formas de pensamiento adhirió en todos sus niveles los parámetros de calidad y los afianzó para las siguientes generaciones en la reproducción de dicha ideología. Asimismo, la pedagogía por objetivos acrecentó la idea de que el resultado era lo más importante, dando lugar a la validez objetiva del examen y la aplicación del método científico como única vía para alejarse de

la subjetividad. Shepar (2006) por su parte, afirma que las formas de evaluación y certificación actual fueron asumidas a través del tiempo gracias a los exámenes, tests, pruebas estandarizadas y la urgencia de la certificación del alumnado surgida a principios del siglo XX.

Otras opiniones sobre el arraigo de la cultura evaluadora en el profesorado tienen como base la idea de un estado de consciencia encarnado desde la propia experiencia, cuyos sedimentos están en la forma de sentir la realidad. Se considera que la mayoría de los docentes son reproductores de estas vivencias positivas o negativas como alumnos del ayer, por lo tanto, siguen transmitiendo criterios y normas asumidas de manera acrítica e integrando sus mismas ideas a las nuevas generaciones (Álvarez, 2008; Jackson, 2002). En atención a esta construcción del pensamiento, así como la influencia de una cultura formada en la ideología neoliberal, comprendemos la apremiante necesidad de tener una concepción distinta de la educación y, por tanto, de uno de sus núcleos importantes como la evaluación. Lo anterior supone un cambio de mentalidad y la necesidad de trascender en los conceptos tradicionales pero, sobre todo, cambiar las formas de intervención en las aulas. Al respecto, Ahumada (2005) afirma:

Las innovaciones que se han pretendido introducir en la educación formal con respecto al proceso de evaluación no han sido asumidas plenamente por los profesores, y sólo han generado mejoramientos puntuales que probablemente no logran configurar un proceso de enseñanza-aprendizaje renovado. (p.55)

Otra de las aportaciones a la cultura evaluadora del profesorado se relaciona con la diversidad de enfoques surgidos durante los siglos XIX y XX. En un amplio estudio House (1994) plantea que los orígenes de la evaluación provienen de diversos campos: administrativo, psicológico, social y cultural. Estos campos de estudio dieron origen a un marco teórico de la evaluación educativa, basado en métodos, herramientas e instrumentos. Para el autor, estos enfoques aportaron mucha de la instrumentación con la que actualmente se valida el aprendizaje del alumno, pero también permitieron reconocer aspectos fundamentales como las prácticas democráticas y éticas necesarias dentro de la evaluación educativa.

Esta idea se puede afianzar si comprendemos que muchas de estas transformaciones se debieron al arribo del modelo comunicativo en los años 80 del siglo pasado, dicho modelo permitió acceder a otras disciplinas humanísticas dentro del campo educativo. Así, la sociología, la filosofía, la psicología, la etnología y la lingüística ayudaron a observar desde otros discursos el mismo tema, sin perder de vista al ser humano en relación con su práctica social como principal objeto de estudio. La evaluación volvía a entrar en un periodo de crisis donde los enfoques, modelos e instrumentos no hallarían un terreno a donde asirse, pero en la práctica se continuaba utilizando el examen como principal instrumento regulador de la certificación.

Quizá mucho de lo que hemos mencionado hasta este momento tenga cierta resonancia en lo que pudiéramos catalogar como un uso indiscriminado del modelo, pues como Shepard (2006) refiere, en los Estados Unidos surgieron estos primeros test y pruebas estandarizadas para observar los avances en los aprendizajes del área de matemáticas, con la intención de mejorar metodologías de intervención ante los resultados de dichas pruebas, pero en un amplio sentido mejorar no se volvió precisamente el aliado sino “el verdugo” de los alumnos. Dichas pruebas siguen siendo parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje pues otorga resultados observables y terminales del mismo (Bernad, 2007).

Pensar en acciones que cambien el modelo representa un desafío frente al tema de *la evaluación formativa*, pues se hace más evidente cuando logramos percibir que las formas de evaluar tradicionales no repercuten en la planeación didáctica y tampoco se hace un tema atractivo al docente. Bélair (2000, p. 19) sostiene que algunos profesores prefieren seguir siendo tradicionales, ya que resulta una manera más simple de justificar sus decisiones; en otros casos porque no se tiene el ánimo suficiente para atender a las innovaciones, pues resultan ser poco gratificantes. La solución a este problema resulta absolutamente imprescindible, siempre que consideremos otras posibilidades como vías de creación para la tan anhelada autonomía del alumno.

En este esbozo sobre la conformación de una cultura evaluadora inclinada al modelo de resultados y afianzada a través diversas generaciones, resulta pertinente no descartar la evaluación sumativa, sino encontrar su validación como parte importante en la revisión

de un producto como vía de mejora, ya que es una manera de poder mirarse con respecto a los propósitos planteados.

Otro punto clave en la discusión de la cultura evaluadora es el uso del concepto, pues desde su polisemia advertimos una falta de comprensión del qué y cómo debemos concebir las prácticas de evaluación dentro del aula. Replantearnos el concepto puede servir para afianzar una nueva idea, delimitar su pertinencia y concebir la magnitud del problema; es decir, centrar un punto de encuentro ante la diversidad de visiones sobre las que se puede partir en el campo educativo.

El término evaluación se considera un concepto polisémico que afecta a la construcción de propuestas más sólidas sobre el tema. Por ejemplo, Castillo y Cabrerizo (2010) muestran una selección de 25 autores con definiciones diferentes del término evaluación; aunque podemos advertir algunas constantes:

- a) La evaluación atiende a objetivos.
- b) Tiene criterios.
- c) Da evidencia del avance sobre un hecho.
- d) Genera un juicio de valor que permita el análisis de resultados.
- e) Se toman decisiones con respecto a los resultados obtenidos.

Si apoyamos lo anterior, comprendemos que el concepto nos ayuda a delimitar u organizar la manera en que concebimos a la evaluación en general y dar pautas para explicar a la evaluación formativa en lo particular. El concepto contribuye a delimitar los aspectos en un marco definido y a eliminar las nuevas palabras que no cuenten con una tradición o no tengan un valor significativo. Álvarez (2008) afirma que “evitaríamos así la precipitación, sino la ligereza, con la que se introducen conceptos nuevos que ocultan o ‘distraen’ la misma realidad que quieren transformar” (p. 25).

Por tanto, antes de introducirnos en las conceptualizaciones de la evaluación formativa resulta pertinente rastrear el concepto primario de “evaluar”. El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* define al término bajo los conceptos de estimar, apreciar o calcular el valor de algo. Es decir, el valor es el concepto primario, este proviene de latín *valōris*. La referencia se extiende a la relación con la que podemos comprender que evaluar se

encamina a la idea de otorgar un estimado a un hecho, cosa o persona de acuerdo con cada caso o situación.

En atención al concepto primario de la evaluación se puede considerar que no existe un sólo rubro que nos permita asirla a un sitio determinado y único; por el contrario, habremos de enfatizar la idea de que para *estimar* una valoración es necesario considerar diversos factores. En el caso del campo educativo debemos priorizar al sujeto, su contexto y la situación en la que se presenta dicha apreciación. La intención es *asignar* un valor estimable al conocimiento visible del alumno y del aprendizaje que se espera, también se puede decir que la evaluación requiere poner atención a los procesos que realiza el sujeto, para así ser capaz de elaborar un *juicio de valor* sobre un objeto determinado (Mancovsky, 2007).

Al extender la idea del concepto evaluación podemos observar su relación con otras disciplinas de carácter psicopedagógico, sociocultural, técnico y administrativo que obligan a complejizarlo y que permiten abrir el debate (Díaz Barriga y Hernández, 2010); así como determinar su estudio desde diversas aristas por el grado de interés de quienes lo estudian. Bernad (2007) define:

La evaluación es básicamente un concepto relativo y, por lo mismo, su significado último debe interpretarse a la luz de la coherencia entre la naturaleza de lo evaluado y la validez o ajuste de los criterios que se utilizan para evaluar. Desde este presupuesto, se comprende, entre otras cosas, que el proceso de evaluar no quede suficientemente explicado a partir del mero análisis de los artilugios o técnicas con que es realizado sino que es afectado también y sobre todo por la concepción que se tiene del proceso de aprender y de los principales componentes de éste (p.13).

En consecuencia, debemos considerar que al hablar del tema no existen normas y leyes generales que otorguen respuestas particulares o fórmulas establecidas, pues siempre se atiende a la diversidad de los contextos y a la idea de un modelo cambiante como sociedad cada vez más compleja.

1.1 La dimensión constructivista de la evaluación formativa

La intervención de diversas disciplinas al campo educativo es de suma importancia, pues contribuyen al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La *psicología cognitiva* en particular, desde su aparición en el terreno educativo, ha tenido un fuerte impacto al explicar cuáles son los procesos y factores que intervienen en la mente para apropiarse del conocimiento. También ha sido un área fundamental para conformar al enfoque constructivista como un marco teórico referencial en la educación, donde diversas propuestas se han sustentado para generar nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Entre las aportaciones hechas por la psicología cognitiva al enfoque constructivista encontramos *el aprendizaje significativo* en el niño y el joven. Estas investigaciones obligan a la evaluación formativa a considerar aspectos fundamentales implicados en la apropiación de un conocimiento, así como una amplia reflexión sobre las formas e instrumentos que se utilizan para valorar los diversos rubros del aprendizaje. Es decir, “la concepción cognitivista de la evaluación formativa busca llegar a comprender por qué un alumno no entiende un concepto o no sabe hacer una determinada tarea.” (Sanmartí, 2007, p. 32).

En lo subsecuente veremos como la evaluación formativa recurre al enfoque constructivista y la psicología cognitiva para la comprensión de los procesos implicados en la apropiación de los conceptos, habilidades, actitudes y valores en el alumno, desde las nociones de aprendizaje significativo. De igual manera atenderemos a los aspectos que deben considerarse en la construcción de la instrumentación para la valoración de los aprendizajes y la detección temprana de dificultades en el joven.

Carretero (2009) y Coll (2007) refieren que el aprendizaje significativo es un término utilizado por Ausubel y Novak desde los planteamientos del aprendizaje evolutivo de Piaget. Estos estudios Piagetianos afirman que el niño adquiere cierto tipo de conocimientos y habilidades en un rango determinado de edad, pero que dependerá mucho del lugar y las condiciones para que esto suceda.

Ausubel (1983) retoma esta concepción de un aprendizaje por etapas para hacer dos distinciones fundamentales: el aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. Este último sucede cuando puede incorporarse a las estructuras mentales un conocimiento nuevo sobre el que ya posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo conocimiento adquiere significado en relación con conocimientos anteriores.

Para que suceda el aprendizaje significativo es necesario seleccionar el material que posea un significado por sí mismo y pueda asociarse al significado previo del sujeto, por lo tanto se requiere de una madurez cognitiva necesaria para poder asimilar el nuevo significado. Desde esta concepción significativa, el humano en general no puede aprender si no es por algo que mueva sus estructuras mentales y haga un acto de reacomodo al conocimiento establecido.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Ausubel, 1983, p.2)

Por lo anterior, comprendemos que la manera de plantear los criterios e instrumentos de evaluación debe de corresponder a las necesidades que nos genere el alumnado. Lo que puede darnos como resultado una serie de variantes y serías discusiones sobre la gradación de esta instrumentación y los niveles de aprovechamiento que se aspira. Ahumada (2005) a su vez señala:

El verdadero aprendizaje, que hemos denominado aprendizaje significativo, es aquel que contribuye al desarrollo de la persona; desarrollo que no debe confundirse con una manera de acumulación de datos, de conocimientos específicos o de experiencias aisladas, sino que se trata de un proceso global e integral, en función del cual cada aprendizaje en particular tiene su explicación y valoración. (p.57)

El planteamiento anterior enfatiza el carácter individual sobre la construcción del conocimiento, en atención a las habilidades, capacidades y destrezas del alumno, donde cualquier toma de decisión sobre la valoración de lo aprendido tiene que ir más allá del concepto. Coll (2007) señala:

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad... aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. (p. 16)

Esta nueva representación de la realidad para ser elaborada requiere de diversos factores intrínsecos del alumno. El primero de ellos es el conocimiento previo, pues para crear juicios propios sobre un determinado objeto es necesario habernos familiarizado con algunas estructuras de nuestra cultura y sociedad. Esta carga informativa previa a los primeros años de escolarización es aportada, en muchos casos, por el núcleo familiar y actualmente por los medios de comunicación a los que están expuestos los jóvenes. Esto implica una carga informativa amplia pero sin discriminación que acentúa creencias y proclama líneas unilaterales.

La exposición de este conjunto de creencias instauradas en las primeras etapas del niño se ven expuestas al ingresar a la vida escolar. La apropiación de nuevos conceptos, el desarrollo de algunas habilidades y cierta pérdida de autonomía, contribuyen a que los aprendizajes sean mal adquiridos, repetitivos y efímeros. Al llegar a la adolescencia estos jóvenes ya han asimilado los conocimientos y habilidades de manera sesgada y con poca eficiencia; además, han tenido pocos espacios para la práctica de las habilidades actitudinales y procedimentales. Lo anterior debido a una educación pasiva y de repetición reafirmadas en la cultura y sociedad en que se vive.

Si la evaluación formativa quiere intervenir en las prácticas educativas resulta indispensable que se atienda siempre a una evaluación diagnóstica, para así tener una evidencia de las particularidades del grupo con que se trabaja, logrando obtener una valoración del aprendizaje que sea conforme al nivel de conceptos, habilidades, destrezas y actitudes del alumno. Mantener el esquema establecido donde el alumno se vuelve el

receptor y agente pasivo, no permite una evaluación formativa, pues ésta siempre aspira al alumno autónomo e integral.

En síntesis, desde la concepción constructivista se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar. Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y mediador entre el niño y la cultura. (Coll, 2007, p. 19)

Esta mediación que hace el profesor debe ponderar el conocimiento previo a través del diagnóstico, porque a partir de los resultados del mismo se puede planificar los contenidos, subsanar rezagos y afianzar conceptos. También interviene en la creación de instrumentos que correspondan al nivel de conocimiento, desarrollo de habilidades y actitudes de los alumnos para una evaluación más justa en lo venidero.

Es evidente que el aprendizaje significativo no puede suceder de manera aislada ni por modelos establecidos, por eso no podemos perder de vista su estrecha relación con los procesos de socialización del conocimiento. Así, el primer planteamiento derivado de la teoría sociocultural donde se reconoce tanto la postura individual como colectiva, se puede concebir como Wells (2001) señala:

Una visión de la educación derivada de la teoría sociocultural reconoce la validez parcial de estas dos posturas [reproducción cultural y desarrollo individual] propone una conceptualización dialógica de aprendizaje-enseñanza donde el conocimiento es *construido* conjuntamente por el enseñante y los estudiantes mientras realizan *actividades conjuntas* que se negocian en lugar de ser impuestas. (p. 234)

Bajo lo anterior, la evaluación formativa o significativa desde el enfoque constructivista, va enfatizar la valoración de prácticas a través de la colaboración, con la intención de sociabilización del conocimiento. En la instrumentación las funciones principales serán:

- a) Tener noción del nivel de progreso del alumno.
- b) El grado de apropiación del conocimiento.
- c) Las estrategias utilizadas para resolver los planteamientos de la clase.
- d) Las carencias en la propuesta de aprendizaje.

Todo lo anterior con la finalidad de tener evidencia del progreso en el aprendizaje del alumno. Pues “los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación” (Litwin, 1998, p.14).

La segunda vía está en relación con la interacción. Esta vía visualiza al alumno dentro de una relación social y de transmisión del conocimiento entre los sujetos de forma activa. De tal manera que para desarrollar el pensamiento se promueve una sociabilización del conocimiento donde se activen estructuras previas, creencias, prejuicios y modelos establecidos.

Atendiendo a esta perspectiva del aprendizaje significativo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, se plantea realizar la evaluación al abordar un contenido curricular en el aula, los ejes sobre los que caminará esta propuesta (Ahumada, 2005) serán:

- a) El **conocimiento previo** se debe considerar a partir del alumno y su bagaje de conceptos con respecto a un tema. Este antecedente referencial no es otra cosa que un cúmulo de experiencias obtenidas en el aula y en la vida cotidiana. La incorporación de un nuevo concepto dependerá en gran medida de este referente anterior, permitiendo el replanteamiento y la acomodación; en tal sentido se irá construyendo un andamiaje con propuestas conceptuales establecidas. El grado de apropiación de estos nuevos conceptos, habilidades y actitudes mostradas durante el proceso es lo que interesa a la evaluación formativa.
- b) El **ritmo de aprendizaje** en relación con la diversidad de los alumnos, sus inteligencias, capacidades, habilidades y rangos de conocimiento. El aprendizaje no puede suceder si no consideramos al tiempo como un factor determinante en los procesos cognitivos, pues interviene en la asimilación y acomodación de un nuevo saber.

- c) La **motivación intrínseca** sucede cuando el alumno se asume como un ser autónomo y responsable de su propio aprendizaje, muestra los valores que le representan equidad, igualdad y responsabilidad, así como elabora criterios para utilizar y elegir los mismos.
- d) El **pensamiento divergente** tiene relación con la creación de espacios para desarrollar en el alumno su capacidad de crítica y creatividad. Se deduce que el aprendizaje será de naturaleza significativa, porque en las prácticas creativas el sistema cognitivo reestructura los conceptos y hace que se manifiesten de forma propositiva, en contraposición con el *pensamiento convergente*. Este último sólo responde a la vía de repetición quedando en el plano memorístico, sin dejar ver la trascendencia del aprendizaje.

Giné y Parcerisa (2000) destacan que “las personas aprendemos a partir de procesos singulares de elaboración y construcción personal, mediante la reestructuración de los esquemas de conocimiento que ya poseemos” (p. 23).

Estas vertientes de la psicología cognitiva aportan diversidad de aspectos al campo de la evaluación. A manera de resumen diremos que la evaluación formativa:

- a) Debe tomar en cuenta no sólo aspectos conceptuales sino también habilidades y actitudes, con la finalidad de advertir cuáles y en qué medida los aprendizajes le fueron significativos al alumno.
- b) Debe considerar el cúmulo de experiencias previas para la elaboración de nuevos aprendizajes, donde se tenga evidencia de la adquisición de un nuevo sistema simbólico, para que permita al alumno el enriquecimiento de sus habilidades, así como la capacidad de construir nuevos significados.
- c) Deberá ser contextual, atendiendo en gran medida a los lugares y momentos en que se da el aprendizaje, esto con la finalidad de poder encontrar los referentes culturales y sociales que más le significan, así como aquellas herramientas que le permiten intervenir en sociedad.
- d) Finalmente, debe estar atento a la diversidad y diferenciación cognitiva de los alumnos, a los ritmos y grados de aprendizaje, a las habilidades más desarrolladas en cada alumno, para así no sólo poder elaborar metodologías más adecuadas y

acordes con los alumnos, sino para dar claridad a los rumbos de la misma evaluación.

1.2 La dimensión democrática de la evaluación formativa

La escuela actual demanda pensarse como un espacio de encuentros. Un lugar para comunicar inquietudes y aminorar carencias. La escuela pensada como un terreno donde nuestras subjetividades se ponen a prueba y se clarifican en relación con los otros. Porque a pesar del individualismo preponderante y el egocentrismo fomentado por un pensamiento neoliberal y una política globalizadora, la educación tiene que pensarse como un lugar de voces comunicantes, donde la parte humanística vuelva con mayor fuerza a tomar partido y las acciones tecnócratas sean el complemento. Porque “la educación es una búsqueda compleja por adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y, al mismo tiempo, por adoptar a sus miembros y sus modos de conocer las necesidades de la cultura” (Litwin, 1998, p.19).

La evaluación formativa también guarda una estrecha relación con las características sociales donde se plantea o contextualiza, ya que la comunidad escolar como reflejo de la sociedad necesita observarse y crear espacios de juicio sobre el acontecer diario de su aprendizaje. No se puede considerar una valoración del conocimiento sin atender a los factores de la comunidad que afectan al desarrollo del aprendizaje en el alumno; además, en la práctica no podemos neutralizar esas afectaciones en el desarrollo de los aprendizajes y en las acciones que se toman para evitar en mayor o menor grado las desigualdades en la certificación.

Hablar de una evaluación centrada en la base de la democracia es atender a las transformaciones culturales del sujeto dentro de sus costumbres, hábitos o prejuicios que pudieran limitar o coartar su libertad. En este sentido, parece importante rescatar algunas aportaciones con respecto al tema; por ejemplo, Mayor (2002) advierte que no podemos seguir pensando que la práctica de la democracia sólo puede quedarse en las instituciones o el voto, sino que tiene que llegar a las microesferas donde el ciudadano se vuelve partícipe. House (1994) menciona que para lograr una evaluación más democrática se debe ampliar las opciones de evaluación a la diversidad del grupo con el que se trabaja. Esto permite considerar el interés grupal y a su vez dar preferencia a la igualdad de

elección. Calvo de Mora (1991) señala que la evaluación inmersa en las prácticas sociales, responde a actividades implícitas de comunicación, donde los sujetos son capaces de comprender, describir y entender sus relaciones y procesos con otros.

El estudio de la evaluación dentro del ambiente escolar permite encaminarnos a investigaciones de carácter cualitativo, donde no se atiende sólo a constructos teóricos sino a la realidad social, donde las principales características serán la complejidad, diversidad y democracia en el carácter de interacción, permanencia y cooperación. Es decir, la evaluación formativa se mira constantemente en el carácter práctico del aula, sobre una dimensión democrática apegada en muchas ocasiones a las líneas éticas y sociales que la conforman. Moreno (2011) afirma:

La enseñanza y la evaluación no son tareas neutrales, se trata de procesos que tienen un fuerte componente político-ideológico y ético-moral, que inevitablemente afecta las vidas de las personas implicadas. No es verdad que los profesores en el aula podamos mantener cierta distancia intelectual mostrando una actitud aséptica e imparcial respecto al asunto de la evaluación (en realidad, de ningún asunto educativo) con el afán de ser objetivos e impedir contaminar el proceso con nuestros propios valores e ideología.

Considerar los aspectos éticos, políticos e ideológicos implícitos en la práctica educativa, permite explicar la manera en que construimos nuestras actividades didácticas, la forma en que encaminamos nuestra instrumentación, así como valorar la información que se obtiene a partir del diálogo constante. Como profesores necesitamos promover la construcción de alumnos más críticos, que ofrezcan juicios de valor y ayuden a tomar mejores decisiones sobre sus propios procesos de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Litwin, 1998). Pues de esta manera, como menciona Hoffmann (2010), estamos dando los primeros pasos para tomar en cuenta la diversidad de etnia, creencias, valores, deficiencias, maneras y tiempos de aprender.

Esta noción ética y social que parte de los modelos empíricos se encamina hacia aspectos más universales que permitan la relación desde diversas perspectivas. Morin (2008, p.100) define esta concepción como una conciencia de la multidimensionalidad que no origine una visión especializada, parcial y pobre; por el contrario, que genere otras

dimensiones o incertidumbres respecto al tema. Calvo de Mora (1991) señala que esta mirada cualitativa va estar sustentada en una teoría fenomenológica donde “el individualismo, normativismo, consenso y la interpretación son los elementos que procuran la interacción, la permanencia y el modo de cooperación entre las personas.” (p.44)

Esta teoría fenomenológica sobre la que descansan muchas investigaciones actuales sobre educación, nos acercan a estudios complejos sobre las prácticas cotidianas en el aula y su relación con la construcción del pensamiento. Los planteamientos actuales sobre la complejidad en la educación son cada vez más preponderantes, lo que permite afirmar que toda práctica en el ámbito de lo escolar requiere de la articulación de diversas actividades con multiplicidad de saberes (Zabala, 1999); sobre todo, con aquellos que tienen su principio en un eje de interacción social; pues sus temáticas nos refieren al presente en la vida de cualquier ser humano, no como actos establecidos y únicos, sino como una búsqueda permanente. Calvo de Mora (1991) menciona:

La definición de la realidad social como compleja y diversa; holográfica; indeterminada; multilínea, morfogenética y diferente, constituye la base ideológica de un sujeto o grupo social, y en esta opción política, hay que entenderla como una construcción mental. (p. 41)

Estos ejes de interacción social permiten crear vínculos más directos con lo complejo, ayudan a que saberes disímiles dentro de los contenidos curriculares encuentren líneas de relación, generen aprendizajes y desarrollen mentes más abiertas (Morin, 2008). Dicho de otra manera, la complejidad sucede “cuando se es capaz de utilizar los diferentes instrumentos de conocimiento existentes de forma interrelacionada” (Zabala, 1999, p.30).

En el marco de lo social también tiene que ver con la manera de cómo concebimos el mundo, los conceptos, ideas y formas de relacionarnos en él. Para lograr estos consensos es necesario encaminar a las prácticas de evaluación hacia acciones más democráticas, pues es una de las únicas vías que nos permitirá la relación armónica del trabajo en conjunto y la conformación de vínculos entre grupos sin importar la diferencia. Mir (1998) señala:

Educar en los valores democráticos dentro de la escuela no es algo que se pueda improvisar; para acabar de complicar la tarea que se le exige a la escuela, falta todavía aprender mucho y muy de prisa, puesto que los alumnos y alumnas deben y deberán incorporarse a un mundo tecnológicamente revolucionario, que modificará no sólo las relaciones de cooperación, sino también las relaciones de poder. (p.13)

Lo complejo está en la interacción de los medios para comprender la realidad y su relación tanto en lo individual como en lo colectivo, estas dos vías de aproximación a la evaluación permiten crear desde la complejidad algunos modelos de intervención como son: la coevaluación y la autoevaluación. Sin embargo, siempre se hace necesario como Zabala (1999) afirma:

La revisión de criterios para la selección y la organización de los contenidos hace necesario definir el modelo de ciudadano y ciudadana que se pretende formar...la función social de la enseñanza es la de formar para comprender en la realidad e intervenir en ella, lo cual implica tener que enseñar la complejidad. (p.35)

Las implicaciones de estos modelos que más adelante se abordarán tienen estrecha relación con las dimensiones éticas e ideológicas que acercan a la complejidad desde el terreno de lo social.

Referimos a la coevaluación y autoevaluación como una forma de intervención en la sociedad desde el ejercicio de la democracia y una cultura solidaria, que cause un efecto de responsabilidad entre los humanos y su medio, enfrentando las vías más adecuadas para adaptarse a los cambios sociales que requiere la vida en su cotidiano. Zabala (1999) expone:

Intervenir en la sociedad, participar en su gestión, ejercer la democracia, actuar para transformar, vivir en una cultura solidaria, de respeto a los demás, de defensa de los más débiles, de responsabilidad hacia el resto de los seres humanos, comprenderse a sí mismos, a las demás personas y al mundo social y natural, adaptarse a los cambios, aprender a aprender, etc., todo ello hace necesario disponer de instrumentos conceptuales, procedimentales y actitudinales capaces

de dar respuesta a situaciones que se mueven siempre en el terreno de la complejidad. (p.47)

En la práctica de la evaluación formativa es fundamental la participación. Porque permite fomentar en los alumnos la capacidad de opinión y diálogo. Contribuye a que el joven asuma su responsabilidad frente al aprendizaje, se considere participe y responsable de los juicios que elabora. Es decir, el consenso como esa actitud o comportamiento de una sociedad para tomar acuerdos que configuren un común denominador entre los sujetos, y cuyos acuerdos sean respetados entre los miembros de la misma comunidad de aprendizaje (Calvo de Mora, 1991).

Las prácticas democráticas permiten a su vez crear la necesidad de organizar la información y aportar argumentos, promoviendo una cultura del diálogo. Alvarez (2008) hace énfasis en que una evaluación democrática no requiere de la participación de sus sujetos como un acto de simple respuesta, sino en defensa de las ideas que promuevan el diálogo, la exposición de dudas y la toma de decisiones. Refiriendo a la escuela como un lugar de errores, desaciertos e imprecisiones que pueden surgir y deben afinarse en el camino.

El diálogo y la cooperación son prácticas fundamentales en el ámbito educativo y forman parte importante de una educación para la ciudadanía. La evaluación requiere de estas prácticas para hacer una valoración más igualitaria, responsable y activa de los aprendizajes; puesto que a través del diálogo y la cooperación los jóvenes deben asumir su derecho y deber como personas libres, tolerantes y justas (Rosales, 2009; Álvarez, 2008). A través del diálogo y la cooperación se origina un acto comunicativo permanente entre los miembros de una comunidad educativa, lo que ayuda a revisar las trayectorias y llegar a acuerdos entre las categorías conceptuales, los valores y las identidades (Mir, 1998). Finalmente, la evaluación formativa en atención al carácter social que le determina, contextualiza y pondera las razones democráticas y éticas necesarias para llevarse al terreno de la acción.

Al respecto Díaz Barriga y Hernández (2010) plantean al contexto como parte fundamental de la práctica de evaluación, lo que ellos denominan una evaluación situada; porque es desde el contexto donde se desarrolla el aprendizaje del alumno, con las

problemáticas propias de la región, las costumbres que la afectan, el desarrollo económico y social que tiene influencia en los aprendizajes de los mismos, y a las cuales no se puede dejar de hacer referencia. Es desde el terreno de lo sociocultural que se expresa la acción comunitaria, el trabajo en conjunto y la razón de aprender a vivir en sociedad.

La democracia dentro del marco de una evaluación formativa refiere a ocuparse de los individuos como sujetos inmersos en colectividades para hacer extensiva la atención a las diferentes formas de expresión desde el diálogo, la diversidad y el contexto. Lo anterior implica cooperación entre iguales, reducir diferencias, aminorar desigualdades y, como Sanmartí (2007) menciona, trascender de lo formativo a lo formador.

1.3 La concepción formativa de la evaluación

Hablar sobre el tema de *evaluación formativa*, hasta donde hemos visto, no sólo refiere a un cambio de paradigma sino a una nueva cultura evaluadora, que permita una relación menos tensa entre los aspectos teórico-metodológicos con los técnicos-prácticos; es decir, mirar a la evaluación desde su proceso inicial hasta el final de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, asumiendo la complejidad existente y la diversidad de miradas que surgen desde diversas disciplinas (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Familiarizar al profesor con la evaluación formativa puede ser posible si se atiende a algunos enfoques de su composición compleja, no se pierde de vista la intención formativa e integral y se le atribuye un propósito humanista. Esto significa, como menciona Celman (1998), adoptar una opción que no se reduzca a simples tecnicismos, instrumentos establecidos o a la simplificación de respuestas *¿qué? ¿cuándo? y ¿cómo?* Por el contrario, crear líneas de acción más sólidas y pensadas dentro de una didáctica específica, así como de los planteamientos actuales que exigen las nuevas políticas educativas y el currículum específico.

Para que una evaluación formativa suceda se debe apostar por un alumno solidario, dinámico, cooperativo, reflexivo y crítico de su aprendizaje, que adquiera conciencia del lugar que ocupa y se responsabilice de su proceso. En consecuencia, se requiere asumir los diversos factores cognitivos, democráticos, socioculturales, contextuales e ideológicos que tengan congruencia con los conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes

(Coronado, 2009); para permitir la conformación de instrumentos en relación con la situación de la clase. Díaz Barriga y Hernández (2010), citando a Allan, señala:

En una evaluación formativa se intenta ante todo *comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea expuesta*. Los datos de interés prioritarios son los que refieren a *las representaciones que se hace el alumno de la tarea y a las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado*. Los *“errores” son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno*.

Para que lo anterior suceda es necesario tener claro que la evaluación no es una operación instantánea, sino que requiere tiempos para la elaboración de instrumentación, consenso e interpretación (Perrenoud, 2008). Que también es un proceso administrativo al cual se necesita responder sin perder de vista al alumno, lo que implica crear coherencia entre las dos evaluaciones formativa y sumativa. “Se trata en realidad de una operación intelectual que intenta situar a un individuo en un universo de atributos cuantitativos o cualitativos” (Perrenoud, 2008, p.73)

Sin embargo, la inclinación primordial de la evaluación formativa está centrada en favorecer el conocimiento, la crítica, las habilidades y actitudes del alumno, no como medios de control, disciplina o exclusión (Bélair, 2000), sino como vías que ayuden al alumno a asumir sus errores y tomar decisiones conforme a ellos (Sanmartí, 2007). Lo anterior implica afianzar otras vías de actuación respecto al aprendizaje del alumno, sólo puede trascender al reconocer al docente como un ser informado, crítico, reflexivo, coherente, flexible y honesto con su propia práctica. Álvarez (2008) señala:

El reto consiste precisamente en que los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que con el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que lo intenta. No sólo dentro del aula ni sólo restringido a lo cognitivo, sino significativo en y para su vida dentro y, sobre todo fuera del aula. (p. 36)

El profesor en relación con una valoración menos arbitraria para el aprendizaje del alumno debe tomar en cuenta el conocimiento previo, el estado emocional y la empatía que pueda tener con la asignatura. Además, la relación que el alumno establezca con el grupo y el maestro serán factores determinantes para que exista un buen acogimiento del conocimiento. Esta valoración de conocimiento es una actividad compleja pues se atribuye un valor a una realidad observada, asimismo esta valoración de los aprendizajes tiene un fuerte impacto en la vida académica del estudiante con efectos en la composición social. Por tanto, la evaluación en el aula está pensada como actividad transversal en la programación didáctica, Sanmartí (2007) refiere:

Una actividad de evaluación se puede identificar como un proceso caracterizado por: la recogida y el análisis de información, la emisión de un juicio sobre ella, y la toma de decisiones de carácter social o pedagógico, de acuerdo con el juicio emitido. (p.20)

La tarea de evaluar formativamente no es sencilla, considerando que los factores implicados llevan a otros asideros de carácter político y social con fuerte impacto dentro de las aulas. La formación docente respecto al tema también tiene su campo de discusión, al cual no se le puede pasar por alto y se debe ahondar en otros espacios. Al margen de las interrogantes que surgen, no se puede dejar de apostar por una evaluación menos arbitraria, más reflexiva y equilibrada con respecto al interés principal de la educación: el alumno.

1.4 La evaluación formativa en la clase de lengua y literatura.

El escenario en que se presenta la evaluación formativa para el área de lengua y literatura parece bastante adverso, las perspectivas que se asumen del *¿cómo? ¿por qué? y ¿para qué?* de la evaluación, pueden perderse fácilmente de vista ante la vertiginosa práctica diaria. Conservar el foco sobre el cual debe mantenerse la evaluación de la lengua, requiere de una reflexión constante del profesorado y de favorecer las condiciones necesarias para que se pueda ejercer la evaluación formativa.

Evaluar en la clase de lengua y literatura tiene que ver con los propósitos y los procesos que se persiguen dentro de la asignatura desde la secuencia didáctica, pues esta última permite observar, analizar y juzgar las acciones que se llevan dentro de la práctica educativa (Giné y Parcerisa, 2000). Sin embargo, los docentes ante la exigencia de la carga administrativa, recurren a vías más simples de resolución directa a través de los instrumentos que permitan la calificación y la secuencia didáctica como una forma de atender el trámite administrativo.

Es necesario entender que mucho de lo que se espera en los discursos sobre evaluación, son fórmulas o instrumentos que aminoren esta carga administrativa. Aspecto que difícilmente puede ser posible, si comprendemos como menciona Díaz Barriga y Hernández (2010) que toda práctica de evaluación es situada (contextual). Tras esta idea lo que sí se puede aportar son experiencias, ejemplos y modelos flexibles que a partir de una comprensión más amplia de la evaluación dentro del área de lengua y literatura, puedan responder a muchas de las inquietudes que surgen al respecto.

La secuencia didáctica debe ser el primer referente para mediar los aspectos contextuales donde se desarrolla la evaluación. Dentro de la secuencia podemos valorar el tipo de instrumentos que se utilizan para determinado aprendizaje, los modelos que resulten más pertinentes para la aplicación de los instrumentos, así como los procedimientos utilizados en la tarea de enseñar.

La instrumentación puede surgir de las rúbricas, portafolios, carpetas de trabajo, bitácoras, guías de cotejo, entre otras; todas las anteriores dependerán de los propósitos de cada contenido, así como la selección y organización dentro de la secuencia didáctica. Esta selección de la instrumentación permitirá lograr una evaluación más confiable y válida, que demuestre el grado de avance en los aprendizajes y ayude a decidir, prever y anticipar lo que se espera lograr (Ribas, 2011).

La adecuada instrumentación en la clase de lengua y literatura puede ayudar a saber *cómo* y *qué* están aprendiendo los alumnos, cuáles son las trayectorias que prefieren y la manera en que llevan a cabo sus propios procesos. También permite cuestionar los métodos utilizados durante la práctica de enseñanza y aprendizaje, y reconocer los

aciertos y dificultades de la misma, teniendo una evidencia más clara de aquellos contenidos que no están siendo comprendidos por el alumnado.

En la elaboración de la instrumentación que se realice dentro de la asignatura de lengua y literatura, no se debe perder de vista la relación directa con las habilidades lingüísticas que busca desarrollar. Hablar, leer, escuchar y escribir serán las habilidades implicadas durante la planificación de la evaluación dentro de la secuencia didáctica, sumando otros aspectos como la reflexión, comprensión, análisis, crítica, exposición e interpretación.

La aplicación de esta instrumentación durante los diversos momentos de enseñanza y aprendizaje deben considerar “los diferentes dominios de contenidos de nuestra disciplina y los saberes y habilidades implicados, aunque constituyan un todo integrado en determinadas competencias, presentan rasgos diferenciados a la hora de ser evaluados y tienen modelos propios que los explican.” (Ribas, 2011, p. 70).

Estos rasgos diferenciados de cada una de las habilidades y saberes de la lectura, escritura y oralidad son los puntos clave que no debemos perder de vista, aunados al currículum establecido para cada modelo de bachillerato.

Para apoyar esta instrumentación es necesario encontrar modelos acordes con las ideas de cooperación y autonomía en el alumno, lo que implica considerar dentro de la evaluación formativa sus componentes fundamentales, la coevaluación y autoevaluación, con la finalidad de poder ayudar al alumno a identificar los diferentes roles que puede tener dentro del aula.

1.4.1 La autoevaluación

El modelo de *autoevaluación* recurre necesariamente al sentido de autocrítica, de referenciarse así mismo, de atender a los obstáculos y lugares de oportunidad para la comprensión de un contenido en particular. En este contexto, autoevaluarse en lengua se entiende como un lugar de oportunidad para que el alumno comprenda cómo está desarrollando sus habilidades, y reconozca su nivel de avance con respecto al aprendizaje establecido. Al hacerlo, el profesor está permitiendo que el alumno participe de su proceso, valore su conocimiento y busque nuevas estrategias que le ayuden a su aprendizaje.

Autoevaluarse en la clase de lengua remite al docente a crear un clima de confianza; es decir, a mirar el salón clases como un punto de participación y confrontación continua donde pueden nacer reflexiones, percepciones y formas diversas de actuar en la clase de lengua. Darle voz al alumno es una oportunidad para escuchar las inquietudes de los adolescentes, para ver los obstáculos que se deben librar y para acercar nuevos materiales a la apropiación de un conocimiento. En la creación de estos puentes el autoevaluarse crea sentido a la clase.

La autoevaluación en la clase de lengua y literatura necesita de un clima de respeto y escucha del trabajo de los demás. El trabajo en conjunto es quizá uno de los elementos primordiales para verse y ver a los iguales, si el aula no es ese espacio propicio donde el alumno encuentre su relación entre sus necesidades, los aprendizajes y las demandas del docente difícilmente lograrán adquirir una autonomía, difícilmente hallar un espacio para exponer sus inquietudes y efectivamente aprender del error. El clima significa en un término un poco más literario, la atmósfera del aula, ese lugar donde nos descubrimos como seres ausentes o presentes dependiendo de la libertad en las que se alimentan nuestras inquietudes.

Veamos, podemos utilizar quizá un instrumento como la bitácora para advertir cual ha sido el tránsito del alumno por el aprendizaje en determinado periodo, este instrumento puede ser de gran utilidad cuando nuestro grupo de alumnos es adecuado (15 a 20 alumnos), pero en casos donde la población aumenta, quizá la manera en que habremos de utilizar este instrumento sea más de manera colectiva y aleatoria, para dar

oportunidad a las diferentes observaciones de un periodo determinado. En el primer caso, el alumno tendrá la oportunidad de observarse y advertir cómo es que comenzó la clase y cuáles fueron los cambios; en la segunda servirá para tener un panorama general del grupo como conjunto, advirtiendo cuáles fueron las deficiencias y dificultades. En ambos casos el alumno tendrá que exponer lo que aportó dicho instrumento, pero si no existe un espacio para la escucha, el respeto, la atención hacia el otro, difícilmente podremos abordar en clase lo expuesto por este instrumento.

La clase de lengua y literatura tendrá que validar la forma y el instrumento no sólo desde la atención de los propósitos o aprendizajes esperados, sino desde algo más sutil como el respeto al otro, algo que quizá para muchos docentes está fuera del contenido curricular, fuera de apropiación del conocimiento propiamente, pero que tiene estrecha relación con el clima en aula, con la oportunidad de llegar a la reflexión de lo aprendido. Bélair (2000, p.49) explica que “la autoevaluación...exige una toma de consciencia por parte del alumno de las modalidades de evaluación, de los criterios de corrección, de los principios de equidad relacionados con ellos y por último de los compromisos que supone.”

Sin esta toma de conciencia difícilmente el alumno podrá acercarse a un verdadero proceso de autoevaluación; por consiguiente, la adecuación del instrumento, la sociabilización del mismo, el diálogo constante sobre lo que se está comprendiendo o no, la reciprocidad en el discurso y el principio de equidad e igualdad, permean este ambiente necesario para dar cabida a la autoevaluación.

Los riesgos que se corren en una autoevaluación de la clase de lengua pueden ser varios; el primero sería perder el sentido de lo que se va aprendiendo, esto ocasionaría una inexistencia del autoreconocimiento y en consecuencia una nula exigencia del aprendizaje por parte del alumnado. El segundo, un distanciamiento considerable entre el docente y el alumno, lo que obliga a ir ahogando los espacios de oportunidad para el diálogo y la construcción de algo nuevo (Bélair, 2000). Finalmente, la escasa o nula motivación para participar dentro de estos modelos y por consecuencia seguir utilizando instrumentos que sólo solucionen los requerimientos administrativos.

Desde esta perspectiva, la autoevaluación dentro de la clase de lengua y literatura puede ser un fuerte componente para la participación activa del alumnado (Ribas, 2011), un

modelo para propiciar la responsabilidad, detectar dificultades y superar obstáculos en el aprendizaje (Sanmartí, 2007; Díaz Barriga y Hernández, 2010). Para tener un impacto verdadero a través de la autoevaluación, se requiere de la flexibilidad del docente para integrar los diferentes instrumentos al modelo, priorice de manera reflexiva y consciente los aprendizajes que se esperan y vaya más allá de los límites que la escuela pueda originar.

1.4.2 La coevaluación

El aula vista como un espacio para la participación permite implementar modelos de cooperación. Al hacerlo, está integrando algunos principios de carácter ético, cultural y social. Moreno (2011) afirma que las prácticas de evaluación pensadas desde los principios éticos plantean diversas vertientes para desarrollarse, la primera de ellas el respeto mutuo, pues con este se confiere el derecho de participación a los demás, así como su punto de vista; el segundo tiene que ver con el uso del poder donde se permite el diálogo y se reduce el uso de la fuerza. Finalmente, la práctica de principios como la igualdad, libertad y justicia.

Para el docente cada vez es más evidente que las actividades realizadas desde la cooperación entre iguales, adquiere más sentido, pues existe una ayuda mutua para la construcción de saberes, por lo tanto, las trayectorias de estos procesos de aprendizaje deben ser valoradas por los participantes de la misma, con el mismo grado de oportunidad.

La práctica de coevaluación parece poder eliminar estas desigualdades y propiciar la valoración de una manera más justa y desde diversas perspectivas dar un juicio de valor sobre el aprendizaje obtenido. Para Ribas (2011) la *evaluación mutua* o coevaluación son oportunas para generar la retroalimentación de los alumnos y sus procesos, contribuyendo a reducir los grados de responsabilidad del docente frente a las interpretaciones de la instrumentación y a validar los objetivos dentro de las propuestas de trabajo.

En una idea más amplia el ejercicio de este modelo está expresado en los conceptos más amplios como cooperación, justicia, equidad e igualdad. Sin embargo, para que adquieran

sentido estos conceptos es necesario reconocer, como se ha venido afirmando, el contexto, la situación del alumnado y la instrumentación. El conjunto de estas características pueden propiciar nuevas y mejores formas de ver el valor de un aprendizaje, quizá no de manera inmediata, pero sí con una conciencia de ser valorado por otros en las mismas condiciones y oportunidades.

Incentivar a que el alumno adquiriera conciencia de la responsabilidad que adquiere al plantear una coevaluación es quizá la mejor manera de conformar su autonomía, de reconocer la importancia de su estancia dentro de la escuela y de la búsqueda de nuevas posibilidades hacia sus saberes.

Capítulo II

La escuela y su relación con la literatura

Umberto Eco (2005) sostiene que la literatura es una manera de mantener a la lengua como patrimonio colectivo y que esta no pertenece ni a la política ni al mundo académico, porque *la lengua va a donde quiere ir*. La obra literaria no pertenece a la escuela, ni busca pertenecer, pero persiste en ella porque es un potente instrumento para establecer perspectivas, significados, plantear interrogantes y crear imaginarios.

La intención de la *Educación literaria en el bachillerato* es revisar al texto literario para reflexionar sobre su contenido y dar posibilidades a los jóvenes lectores de tener acceso a esos nuevos espacios de palabras y sentidos diversos. Varios autores coinciden (López, 2000; Díaz Plaja, 2009; Gracida y Lomas, 2010) en que aún existe una fuerte controversia entre la enseñanza de los aspectos canónicos e históricos de la literatura, frente a otras ofertas literarias de consumo que sin duda atraen más a los jóvenes. Esta dificultad coloca a la educación literaria en un terreno inmenso, poroso, versátil, con diversidad de horizontes y perspectivas.

Aún con el debate, el terreno de la educación literaria en el bachillerato dirige sus esfuerzos por mantener un espacio de oportunidad para leer textos literarios. La razón es, como menciona Margallo, porque vemos en la literatura un instrumento educativo que representa la diversidad de los orígenes y culturas, contiene varios elementos del imaginario de la misma y produce un juego de símbolos que ayudan a construir conciencia en un amplio espectro identitario. Asimismo, consideramos que la literatura invita a la libertad de la interpretación “porque nos proponen un discurso con muchos niveles de lectura y nos pone ante las ambigüedades del lenguaje y de la vida.” (Eco, 2005, p.13).

La literatura vista como un universo de palabras, formas, imágenes, símbolos y colores la transforma en un potente medio expresivo para establecer puntos de vista y reflexiones que favorecen el diálogo, los cuestionamientos sobre la realidad que se vive a nivel

contextual y universal. Antonio Candido se refiere a la literatura como modalidad que da respuesta a una necesidad universal, porque crea lazos entre la realidad concreta y la imaginación, integrando hechos, costumbres y problemas humanos.

Para que estos textos literarios logren ser parte del registro de la experiencia del alumno, se requiere de un profundo análisis sobre la elección de los materiales que buscamos conformar en el campo estético-literario del estudiante. Una parte de estos materiales están subsanados por el currículum escolar que establece cada nivel de bachillerato, pero el docente debe ir más allá; Gracida y Lomas (2010) exponen una variedad de elementos que se deben considerar al seleccionar los textos literarios.

[No sólo] el prestigio académico de las obras y el orden cronológico de la historia literaria sino también, y sobre todo, otros aspectos como las formas y los temas de los textos literarios y su adecuación (o inadecuación) al lector escolar, los procesos implicados en la comprensión lectora y en la expresión escrita, una selección de los textos atenta a temas, tópicos, conflictos y *constelaciones literarias* especialmente sugerentes para el alumnado, la interpretación individual y colectiva del significado de las obras leídas, el estímulo del placer de leer y de compartir lo leído, las semejanzas y diferencias entre los géneros literarios y otros géneros de la cultura de masas. (p. 6)

La conjugación de los elementos arriba expuestos no es tarea fácil, se requiere de prestar atención a varios de los propósitos que se persiguen al abordar un género literario. De esta selección y adecuación de textos literarios dependerá la construcción de puentes que permitan ir accediendo a otros de mayor complejidad. Quizá, como refiere Díaz Plaja (2009), lo que buscamos al entrar al universo literario desde la escuela es abrir campos, formas y modos de presentarla; porque de acuerdo con Larrosa (2003):

La literatura nunca se entrega totalmente al mundo, a la cultura o a la personalidad del lector. La obra a la vez entrega y retiene lo que dice aunque todo esté ya dicho en ella; a la vez se descubre y se esconde aunque todo está ahí, plenamente descubierto, ofrecido a la indiscreción y al uso de todos los lectores. (p.519)

La obra literaria se introduce en los problemas humanos y los complejiza entre sus personajes, tiempos y espacios. Vuelve, como menciona Petit (2001), ese exterior en un “yo” social, aparentemente lejano del lector, lo que permite escapar de una realidad para elaborar una subjetividad y crear otras posibilidades de pensamiento. Es decir, la imaginación forma parte de una realidad que está velada a través del lenguaje poético y puede producir un mundo de imágenes variables dependiendo de los referentes que tengamos.

La recuperación de las obras que buscamos en la escuela no sólo formar parte de una tradición literaria y una amplia aceptación por su valor en el estilo, sino también por su profunda crítica hacia la condición humana. La obra literaria, explica Bloom (2007), debe tener la facultad de atrapar al lector y la posibilidad de producir algo en él; así se puede generar una lectura más atenta, apasionada, fértil en ideas, que se aproxime al cotidiano del lenguaje humano y se distancie de las formas estructurales recurrentes. La literatura puesta como vida y no como un tratado moral.

La variedad de géneros literarios sobre los que se trabaja en la escuela deben pensar en el receptor y sus procesos para apropiarse de lectura. Considerar al alumno como receptor nos dará luz sobre las dinámicas sociales y culturales de generaciones venideras; así como de los usos y las formas que pueden tener las nuevas tecnologías para apoyar no sólo la lectura del texto. Esta última es más preponderante e inmediata que la lectura del texto escrito, pero esta inmediatez puede tener sus consecuencias al no generar un lugar para la reflexión y propiciar un actuar unilateral. Los medios y las formas de invitar a la lectura requieren de atraer estos recursos y permitir que el estudiante se motive para leer el texto literario. Fernández Granados (2003) señala:

En la literatura el paso de una generación a otra...suele ser paulatino y natural, más parecido al crecimiento anual de los anillos en el árbol. Las generaciones no se distinguen unas de otras por su anecdotario ni por su guerra de protagonismo, sino por el surgimiento irreversible de ciertas obras que cambian el panorama de la literatura y, sobre todo, por el surgimiento de una diferente manera de concebir esa literatura y leerla. El cambio de una generación a otra es un cambio de

paradigmas de valor. No de libros sino de la manera de leer esos libros. Es una mutación de la sensibilidad. (p.17)

Granados tiene razón al afirmar que cada generación es distinta en su manera de percibir la obra literaria que llega a sus manos, pues la literatura se vuelve un lugar de laberintos, espejos, voces distintas y un algo siempre insospechado. En cada novela, cuento, poema u obra de teatro no podemos dejar de advertir esos principios que la hacen imprescindible e imposible de olvidar, esas palabras que obligan a rehacerse nuevas lecturas en diversas etapas de la vida. El texto literario nunca está acabado, siempre tiene algo más que comunicar, una travesía distinta o algo inadvertido.

La tarea del docente es ser el primer lector que esté dispuesto a multiplicar su perspectiva, pero debe estar muy atento a lo que pueda producir la lectura en los otros receptores. Eso implica mutar, transformarse, ser “inocente” en la manera de abordar la obra y generar la curiosidad por llegar al texto una y otra vez. Debemos recordar que la travesía que hará el alumno está cargada de temor, apatía en algunos casos; la seducción de la obra tiene que suceder para abrir puertas a otra variedad de textos con diferentes perspectivas y diversos argumentos.

Estamos conscientes que al leer el texto literario establecemos conexiones para dar sentido y significado a donde pareciera que no existe (Greene, 2004). En la escuela es darse la oportunidad de apostar sobre nuevas formas de experiencia literaria, hacer del libro olvidado un espacio de encuentro y reencuentro, con la intención de advertir cosas diferentes, sensibilidades distintas, poner en juego la imaginación y llegar cada vez a una reflexión más profunda de la obra.

No hay tarea sencilla para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura; no hay un punto clave para asegurar que personajes como Odiseo, Antígona, don Quijote y Sancho, Romeo y Julieta, por mencionar algunos, no encuentren un lugar en el imaginario de los jóvenes; tampoco se puede afirmar que los autores contemporáneos serán más afines a los estudiantes del siglo XXI. En todo momento la clase de literatura es, como ya se dijo, un tránsito por las obras y autores, un acompañar a los jóvenes hacia algo más profundo, más humano, que los lleve a la comprensión, interpretación y genere la posibilidad del gusto por la obra literaria.

2.1 Los jóvenes y la lectura de textos literarios.

Los cambios que sufren los jóvenes del siglo XXI son diferentes y vertiginosos en lo que respecta a generaciones pasadas. Los adolescentes de hoy nacen frente a una vasta carga de información con la que tienen que convivir, asimilar y discriminar, lo cual no muchas veces ni de la mejor manera se logra. Las tecnologías de la información y comunicación contribuyen a que muchas de las ideologías preponderantes se presenten como vía inmediata de satisfacción, esto no sólo ayuda al consumo sino contribuye a que el joven no reflexione sobre toda esa cantidad de demandas.

Estos jóvenes conocidos como nativos digitales (Prensky, 2010) llegan a una sociedad en desequilibrio y una ideología influida por el neoliberalismo. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) considera que estas sociedades de la información y el consumo deberán dejar espacio para las *sociedades del conocimiento* que comprende dimensiones más vastas sobre lo social, ético y político; así como la atención a la diversidad, diálogo e inclusión.

Sin embargo, los parámetros globales establecidos por la OCDE, parecen desdibujarse en una visible proliferación de demandas de consumo, desigualdad económica, inseguridad y violencia. Los espacios pensados para los jóvenes, a diferencia de los que pretende *la sociedad del conocimiento*, son cada vez más limitados por el aumento de la inseguridad que obligan a recurrir al campo digital. Es decir, la red es el espacio de convivencia por lo menos para la mayoría de estos adolescentes que mantienen una estrecha relación mediática con la urbe.

Desde diversas perspectivas algunos autores plantean la incertidumbre adolescente, Michel Petit (2009) dice: “La juventud preocupa porque los carriles ya no están trazados, porque el porvenir es inasible” (p.14); Tessier (2004) destaca que en esta etapa de la vida muchos jóvenes se encuentran en un espacio de tensión; por una parte, están afirmando su identidad y autoestima a partir de la experimentación y cambio de roles; por otra, se encuentran en un estado de prohibiciones sociales frente al goce. Esta tensión causa un conflicto interno que puede llevar a convertir a la escuela en un lugar sin sentido y un espacio para generar violencia. De igual forma Obiols (2006) explicando a Alain Finkielkraut comenta:

Este autor identifica lo adolescente con lo no verbal, ubicado en el hemisferio derecho del cerebro donde también asienta la fantasía, la creatividad, la imaginación. El hemisferio izquierdo, sede de la racionalidad, la lógica y todo aquello que desarrollamos a partir de la educación, incluido el lenguaje, ha perdido terreno sobre todo en la comunicación entre los jóvenes, la cual se desarrolla casi exclusivamente a través de imágenes y con poco intercambio en el nivel personal. (p.78)

Ser joven en estos momentos vertiginosos requiere de asideros para la expresión de sus inquietudes y una atención directa sobre los aspectos afectivos tan importantes en esta etapa de la vida.

La lectura ante tal panorama juvenil, un poco desalentador, se presenta como un reto para el profesor de lengua porque tiene que ser capaz de crear actividades, estrategias o metodologías que le permitan a los adolescentes generar nuevos acercamientos al texto oral, visual o escrito, tomando en consideración las diversas herramientas que permiten las tecnologías de la información y comunicación (TIC). El docente que quiera impregnar de nuevas experiencias a su alumnado no puede dejar de lado la cultura que lo envuelve y lo forma en algún sentido.

El campo de la lectura se complejiza en cuanto los jóvenes miran su mundo en el extremo digital, esto se debe como menciona Urresti (1999) a que:

En sociedades modernas las curvas demográficas tienden a extenderse cada vez más, las estructuras socioeconómicas se complejizan, surgen nuevos saberes y prácticas institucionales, se combinan y pluralizan los sistemas educativos, se diversifican las producciones culturales y sus consumos, situación en la que las diferenciaciones sociales se multiplican. (p.14)

Si esta tendencia a reafirmar sólo los intereses juveniles persiste, estamos encaminados a crear estudiantes sin las habilidades básicas, ni los fundamentos necesarios para enfrentar los cambios que la sociedad demanda; lo anterior se verá reflejado en la poca resonancia que tengan las actitudes positivas dentro de la sociedad (Hargreaves, Earl y Ryan, 2008). Esta vicisitud educativa exige generar nuevos recursos, estrategias y

didácticas que le permitan traer del exterior sólo aspectos de conocimiento general que ayuden a la escuela.

El nuevo rumbo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura en gran medida deberá tomar en cuenta la posibilidad de hacer didácticas donde la animación de la lectura tome un papel importante y se formen estrategias más centradas en las necesidades del nuevo siglo XXI. Para Lerner (2001) elaborar estas nuevas versiones requiere de varios ensayos acompañados de una reflexión crítica y profunda, donde cada vez sea más lograda cada propuesta; además de un constante trabajo colaborativo entre los involucrados.

La escuela es, en varios sentidos, un espacio de oportunidad para que los jóvenes tengan una reflexión de la sociedad donde habitan, un lugar de convivencia social y expresión cultural. El aula es el sitio para reflexionar, compartir y adquirir nuevas ideas, acrecentar conocimientos y desarrollar habilidades. Por ejemplo, Eisner (2002) afirma que la escuela que necesitamos no debe sostener que todos los alumnos tengan el mismo nivel de desempeño, sino elevar la variación del mismo, permitiendo al alumno su propia forma de aprender y crear, pues de esta manera se estará facilitando el desarrollo de nuevas formas de pensamiento, significados y calidades de vida.

Al afianzar la idea de una escuela abierta y diversa, la enseñanza de la lengua y la literatura comprende un eje fundamental para la adquisición y avance de diversos aprendizajes del estudiante, ya que se desarrollan diversas habilidades lingüísticas que permiten una mejor comunicación. Por esta razón, no es gratuito pensar que muchas de las preocupaciones del sistema internacional actual (OCDE), estén enfocadas a ver el nivel de desempeño en la lectura y escritura como habilidades necesarias en diversas áreas del conocimiento, así como de las prácticas sociales donde se requieren.

Esta preocupación por la enseñanza y aprendizaje de la lengua no es nueva, los diversos estudios realizados por otras disciplinas (la filosófica, la psicológica, lingüística, etnología, entre otras) en el siglo pasado, sobre adquisición, desarrollo y comprensión de la lengua dio como resultado *el enfoque comunicativo*. Este enfoque es el gran articulador de la enseñanza de la lengua y la literatura, pues su propósito —propiamente didáctico— es ayudar a que el alumno se apropie de saberes, desarrolle habilidades, capacidades,

actitudes y valores en el marco de una competencia mayor: la comunicativa que, como refiere Carlos Lomas es un *saber hacer cosas con las palabras*.

Es oportuno recordar que la competencia no se refiere a algo nuevo o a una moda educativa, en realidad es como afirma Zabala y Arnau (2007) una relación con los distintos saberes, contextos de aprendizaje, habilidades necesarias para la vida en sociedad, así como actitudes y valores implicados en el desarrollo del estudiante. Estos términos podrían por el momento parecernos ambiguos, pero en realidad estamos hablando de un desarrollo del individuo más integral, es decir, “se trata de la enunciación de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida tales como: competencia lectora, competencia matemática” (Díaz Barriga, 2006, p. 15).

Referirse a la competencia para la enseñanza de la lengua y la literatura con base en el enfoque comunicativo no debería resultarnos ajena, por el contrario, ahora se afianza más la importancia de ayudar al alumno a ser competente comunicativamente. Al hacerlo, se propicia que el alumno haya adquirido al final de su vida académica (educación básica y media) las habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar, necesarias para su desarrollo en su vida académica profesional o para la laboral donde se integre.

La lectura dentro del enfoque comunicativo juega un papel fundamental, pues se considera una acción frecuente en otras áreas de conocimiento, que brinda la oportunidad al joven de utilizar la lengua en otras dimensiones y ser un instrumento de relación interpersonal, social y cultural (Martínez, López, Gracida, 2002). Con la adquisición y dominio del código escrito se logra el acceso a una mayor variedad de información, pues a partir de ésta el alumno puede introducirse a otra cantidad de saberes que le permitirán ir consolidando sus habilidades.

En atención a lo anterior, la lectura se convierte en un desafío más grande cuando comprendemos que esta no sólo va ayudar a tener acceso a la información sino que va a contribuir para reducir las desigualdades que muchas veces operan en las escuelas, generar menos exclusión o fracaso sobre algunos y trascender sobre aquellos que, creemos, han logrado un nivel suficiente de apropiación del conocimiento (Lerner, 2001). El desafío, en el mismo sentido, refiere a un acontecimiento complejo en el que las tecnologías y audiovisuales han ganado terreno e interesado a diversos investigadores

sobre las formas de recepción de la lectura. Sin embargo, el joven y las maneras de acercarlo a la lectura siguen siendo parte de un problema más grande que Penac (2011) narra a manera de reflexión: “Y ahí tenemos, al adolescente encerrado en su cuarto delante de un libro que no lee. Todos sus deseos de estar en otra parte crea entre él y las páginas abiertas una pantalla glauca que enturbian los renglones.” (p.20)

Una de las vías que han considerado los investigadores del tema está encaminada al trabajo desde lo contextual, tipos de lectura y la recepción del lector. Pero estos aspectos en varias ocasiones suelen ser periféricos a una situación más profunda, como la comprensión de la lectura y las situaciones socioculturales de la misma. Como ya se ha venido sosteniendo, nuestro lector, es el joven que se encuentra en medio de cambios divergentes y cuyos intereses suelen ir más allá de nuestro alcance, debido a estas líneas generacionales que se crean y las cuales el profesor debe considerar.

Como resultado del abanico de posibilidades que se tienen para el trabajo de la lectura, encontramos en *la lectura literaria* un campo importante de trabajo, ya que tiene un papel substancial no sólo en la Educación Media Superior, sino en relación con todos los niveles educativos, porque desde un punto de vista, la literatura es un objeto artístico que abre posibilidades de interpretación al mundo, da pie a temas que trascienden por su carácter social, comunitario y cultural. La lectura del texto literario se presenta como un reto que habrá de abordar la didáctica de la literatura, creando posibilidades de aplicación, así como estrategias que apoyen al docente en su práctica diaria; en consecuencia, se propondrán nuevas formas significativas que puedan dar paso al tan anhelado deseo de la educación, la formación de ciudadanos lectores.

Por lo anterior, podemos aventurarnos a plantear algunas finalidades de la literatura en la escuela. La primera es dar sentido a la lectura a través de formas diversas y dinámicas que permitan apropiarse del texto; la segunda, recuperar los referentes culturales y reflexionar sobre sus experiencias significativas del mundo que les rodea en relación con el texto, para finalmente pasar a la manera en que utilizan la literatura para expresar ideas u opiniones. Además, reconocemos que la lectura literaria pone a los referentes previos del estudiante en situación de conflicto, pues los familiariza con los hechos o acontecimientos para encontrar alternativas en un mundo tan complejo y divergente como el que vivimos.

Entre otras funciones de esta formación literaria está la del desarrollo y apropiación de una lengua. Algunos autores (Petit, 2009; Soldevila, 2006) encuentran en el acercamiento a la literatura ese fuerte instrumento que permite crear enlaces entre la construcción del sujeto como parte de una sociedad y la identidad de un país. La aproximación y apropiación del hábito lector brinda la capacidad de generar experiencia, la cual tiene implícita la construcción de un individuo más crítico, reflexivo y emocionalmente más reconocible del mundo en que habita.

Con esta mirada a la lectura del texto literario la idea arraigada de una enseñanza de la literatura formada en los estándares del canon literario y el abordaje de autores viene a segundo término. Esto no implica, por otra parte, que el estudio de la literatura deje de lado su estrecha relación histórica y conceptual; sin embargo, no establece el papel más importante dentro de la formación del estudiante de bachillerato, por el contrario, viene a complementar la formación del joven para que logre tener un panorama más amplio. Estas divergencias entre lo canónico y lo formativo de la literatura son parte importante de un universo más grande que abarca la *Educación literaria*, en esta última se enmarcan, además de los ya mencionados, otros rubros fundamentales como los principios éticos y culturales que aportan a las generaciones actuales.

Entrar al mundo de la educación literaria desde el acontecer del joven, implica mediar y equilibrar diversas acciones para abordar la variedad de géneros y subgéneros que se ofrecen actualmente en el campo literario; así como revisar las diversas propuestas y grados de complejidad con que se presentan estas lecturas. Asimismo, se busca crear una formación en el estudiante que le permita adquirir las habilidades necesarias para que logre discriminar, seleccionar y crear su propio gusto, con la finalidad de seguir desarrollando su competencia literaria.

Desde esta perspectiva, el sin fin de rutas que puede seguir la educación literaria se vuelve basta, lo que genera varias alternativas de creación e imaginación que permiten diseñar clases que vayan más acordes con las necesidades del alumno. El texto literario tiene una riqueza en sí mismo que posibilita la creatividad del estudiante, favorece la creación de puentes entre otras disciplinas artísticas y vinculan los intereses o formas de expresión de los jóvenes a través de un juicio sobre su propia visión del mundo. En suma, desarrollar con una intención definida las habilidades de lectura en los estudiantes,

permite que se apropien de otros textos sin importar época o género, Ochoa (2007) afirma:

El acceso a la literatura no puede realizarse mediante la simple acumulación de información relativa a los nombres de autores, títulos de obras y corrientes literarias, sino que necesariamente debe pasar por la experiencia íntima, vital y transformadora que supone la lectura competente de textos literarios. (p. 1)

Hasta este momento hemos abordado a la educación literaria en los jóvenes desde un panorama general, apuntando hacia algunos conceptos e ideas que nos permitan tener soltura sobre los propósitos, finalidades y aprendizajes de la formación literaria. Por lo tanto, se sostiene que el enfoque comunicativo, junto con la educación literaria, buscan elaborar pautas para establecer nuevos trayectos y facilitar el desarrollo de un campo más amplio como la competencia literaria.

2.2 La lectura del texto dramático.

El teatro es una de las artes más antiguas, su origen se remite al rito como un lugar donde la interacción entre el hombre y los dioses sucede tras un acto de religiosidad, cuya finalidad era la espera de nuevos y mejores ciclos naturales, nuevas etapas de la vida o el triunfo en las guerras venideras. En el rito se configura un estado catártico de aleccionamiento y aprendizaje al mirar las acciones de una sociedad, se configura en el mito donde abre un espacio de emociones que traen como resultado un aprendizaje a través de la oralidad. Las primeras fiestas rituales son, de alguna manera, los referentes más directos de lo que dio origen a la teatralidad. García (2007) citando a Astey afirma:

El teatro, como formato de representación humana viva surgió como una necesidad festiva religiosa en la antigua Grecia, pero también encontraremos este deseo por representar de manera viva el mito en el seno del cristianismo medieval, cuando la iglesia permitió que el creyente tuviera un refuerzo didáctico ritual para hacer aún más legible la historia mítica. (p.127)

El mito como construcción de un universo individual que sin tener un origen definido corresponde a diversas voces de una realidad determinada, pues intenta responder a los

problemas que se enfrenta el hombre de su tiempo. Adquiere a través de la oralidad y la lírica su propia manera de expresar un momento determinado, a modo de una verdad parcial que se caracteriza también por lo maravilloso y sobrenatural. García (2009) señala:

Pensemos, entonces, que el mito es el discurso que abre la posibilidad al individuo de comprender de un mejor modo la situación en el mundo, en su contexto y en su momento inmediato. Si un pueblo sin mitos está vacío, entonces lo estarán también quienes vivan en y de él. El discurso mitológico es además, desde esta perspectiva, un nexo efectivo que unifica el sentido histórico-cultural de los pueblos. (p. 10)

El origen del teatro que surge del rito y trasciende en el mito más allá de las convenciones, logra configurarse gracias a que guarda entre sus líneas lo trágico y cómico del hombre. Dándole la facultad de poder exponer sin velos la realidad de quienes viven en ella. Aristóteles menciona en su *Poética*:

Por ser natural en nosotros el imitar, al igual que la monotonía y el ritmo (pues es manifiesto que los versos son parte de los ritmos), al comienzo los que tenían una disposición natural para esas cosas fueron haciéndolas avanzar de a poco y le dieron origen a la Poesía a partir de las improvisaciones (Aristóteles, 2004, p.25)

El teatro se representa asimismo en el tiempo y espacio que le corresponde, y aún ahí las lecturas del texto dramático pueden ser variadas, las interpretaciones diversas y más aún su puesta en escena. Siendo el acto de la representación una de las más antiguas artes, al llegar la escritura, el teatro tuvo que valerse de ésta para poder surcar el tiempo y no quedar perdido en su forma improvisada, permitiendo a los pueblos comprender su realidad, su forma de actuar y de conducirse. Goutman (1992) nos recuerda cómo es que trasciende:

El teatro nació como atracción, juego, rito que se ha perdido o se oculta y no deja en entrampados en el “teatro inglés”, “alemán”, “español”, en suma en el teatro universal, que disfrutamos como todos los placeres que nos llegan de fuera de nuestra cultura. (p.12)

En estas manifestaciones eminentemente religiosas también encontramos algunos otros recursos como la máscara, la voz y el gesto, y otras formas de expresión artística como la música, la danza y la literatura. Esta última la tenemos en la memoria escrita de autores como Aristófanes, Sófocles y Eurípides cuyo legado trasciende hasta nuestros días.

Esta composición dramática es tan importante desde la conformación de su estructura, hasta el poder llevarla a lo que hoy conocemos como puesta en escena, pues en su génesis, la intención de esta composición dramática es llevarla al plano de la representación.

En la naturaleza del arte dramático como hoy lo conocemos, se requiere del apoyo de otras disciplinas y técnicas que no siempre van a estar delimitadas por un texto escrito. Sin embargo, el texto dramático juega uno de los papeles más importantes del teatro en general, ya que de alguna manera es un elemento fundamental para conformar otros recursos de la puesta en escena.

En el estudio de las artes escénicas la composición dramática toma un lugar distinto, porque se considera un género literario complejo para su estudio y análisis. Acercarnos al texto dramático, significa encontrarse y familiarizarse con diversidad de códigos que permitan la comprensión del mismo. Es colocar al lector frente a una doble significación, porque al leer teatro estamos imaginando su representación, pero estas posibilidades son tan variadas y diversas como cada lector que se acerca a la obra.

El texto dramático frecuentemente está inmerso en una variedad de recursos estilísticos que pone énfasis en la necesidad de un análisis cada vez más claro y práctico para su comprensión. Este género literario al igual que otros (narrativo y lírico) tiene en alguna medida un campo de estudio que lo delimita, algunos enfoques y características propias. Por ejemplo, varios de los estudios semióticos (Bobes, 1997; De Toro, 2008) que se realizan con relación a la obra dramática destacan la importancia del diálogo como principal proceso de la comunicación dramática, que se extenderá hacia la recepción del texto y su culminación con la representación. Estos estudios plantean al lenguaje como un factor determinante para la apreciación y acercamiento a la obra, destacando las nuevas formas de lectura que presenta el teatro contemporáneo, algo distantes del modelo aristotélico tradicional.

En el texto dramático es importante reconocer la doble dimensión que posee. La primera, tiene que ver con la escritura que lo conforma. La segunda, con una trasposición a lo escénico. Para Pavis (1994) esta transición entre el texto y la puesta en escena constituye un parto difícil, debido a que la mirada al texto dramático puede distar mucho de lo representado. También Román Calvo (2001) señala: “el que lee texto dramático se enfrentará a un diálogo escueto, y aparentemente frío que estará interrumpido, de vez en cuando, por unas palabras entre paréntesis que le ‘estorbarán’ la continuidad de la lectura.”(p.11).

Leer teatro corresponde a una necesidad de imaginar lo leído, de estar preparado para ir descubriendo las intenciones del autor, de tener posibilidades creativas para comprender el tratamiento de las diversas temáticas. Es un encuentro con la palabra que se decodifica y comprende de manera estructural, respetando formas y clasificaciones propias. Al leer el texto dramático estamos haciendo un acto interpretativo que encuentra su referencia en la comprensión o como un puente que vincula al autor-texto-lector. Bobes (1997) refiere:

El texto dramático inicia, pues, un proceso de comunicación que tendrá dos formas de recepción desiguales: una es la lectura literaria de un lector individual, la otra es la representación en la que el receptor es colectivo generalmente. Al proceso de comunicación inicial se suma al proceso de transducción, por el cual la obra es sustituida por una lectura [la del receptor]. (p.35)

Este proceso de comunicación es un estudio amplio apoyado por diversos autores. (Román Calvo, 2001; García del Toro, 2011) Muchos de ellos coinciden en que para comprender la composición dramática requerimos hablar de un proceso de comunicación: lector, receptor, mensaje y un código; así como un significado y un significante que se habrá de descifrar. Estas ideas del lenguaje están sustentadas en los estudios del formalismo ruso con Jakobson y el estructuralismo de Saussure, que dieron también pauta a los diferentes niveles de estudio sintáctico, semántico y pragmático que suceden en un acto de comunicación.

Los niveles de análisis, semántico y pragmático obligan a poner especial atención a las otras posibilidades de la comunicación, entre ellas, la no verbal. Entonces sucede una

decodificación del texto que nos permite generar claves, estímulos, direcciones y sensaciones, con la intención de construir un personaje que habrá de encarnar en el actor sobre un tiempo y espacio determinado por el escenario. No debemos olvidar que el texto dramático también permite visualizar las razones, situaciones y emociones del acto humano.

En la lectura se pueden reconocer otros procesos que están relacionados con la recepción de la obra dramática y la creación o recreación de la misma. Es decir, va de un acto de comprensión al de interpretación. Por tanto, se pondera la necesidad de ver al texto como una obra literaria no acabada y perfecta, sino como un elemento de comunicación intersubjetiva y abierta a otras posibilidades artísticas de representación. El texto dramático planteado como un lugar de exposición de símbolos que ayuda a reflejar la vida social del ser humano, su cultura y manera de actuar en el cotidiano, Mandujano (2011) refiere:

El lenguaje muchas veces esconde las cosas detrás de un signo, pero muchas otras lo hace *a través de* un signo, de manera que hace la mentira necesaria y la disculpa sin sospecha porque nos acerca la realidad y nos deja interpretarla, o transformarla, como sucede con la escritura (p.15).

Para que dicha comunicación suceda es necesario que exista un contrato de ficción entre el lector y el texto, para así poder descifrar en alguna proporción los signos textuales y crear su propia interpretación del mismo. Para profundizar entre las palabras, los personajes, los espacios y las intenciones del texto dramático es necesario tener claro algunos constituyentes del mismo. La finalidad es poder acceder con conocimientos básicos que permitan no sólo el análisis de la obra dramática, sino la posibilidad de comprenderla en plenitud y profundizar en su intención

2.3 Elementos del texto dramático

El diálogo, las acotaciones o didascalias, actos, cuadros, escenas y voces narrativas; son algunos de los constituyentes o elementos significativos a los que se va enfrentar el lector al tener por primera vez en sus manos un texto dramático. Dichos elementos son significativos porque le otorgan una identidad al género literario, establecen algunas formas recurrentes y permiten crear sentido en su propia expresión.

Cada uno de los elementos que constituyen el texto dramático permiten dar forma a la acción dramática a través de la producción de imágenes, formas, voces, colores, ritmos, espacios, ambientes, intenciones y emociones que se vinculan a los personajes y la puesta en escena. En el caso de obras con estructuras más complejas se puede prescindir de algunos, pero sigue siendo en su mayoría un recurso necesario para guiar, en alguna medida, la intención del texto.

Para poder comprender el texto dramático se apela a una interpretación y un accionar el imaginario de quien se acerca a él. García del Toro (2011) y Román Calvo (2001) mencionan que para comprender la obra dramática se requiere atender a factores de la comunicación literaria (emisor, receptor y mensaje) y establecer circunstancias de espacio-tiempo, así como un contexto a partir del mensaje.

Con base en la intención de comprender al texto dramático desde sus elementos indispensables y así trascender a una estructura más profunda del mismo. Los aspectos abajo mencionados se consideran prioridad dentro de la obra dramática porque resuelven de primer momento la organización de la misma.

El **diálogo** como principal recurso del texto dramático es una forma discursiva que permite mostrar una situación determinada desde la narración del personaje, no a manera del cuento o la novela, sino siendo los propios personajes del texto los que en un contrato de ficción expresan fielmente sus ideas. Beristáin (2010), en una de sus definiciones, señala que “El diálogo es el discurso *imitado*, el estilo de la presentación o representación escénica, que ofrece un ‘máximo de información’ mediante un ‘mínimo de informante’ y produce la ilusión de que muestra los hechos” (p.142). Es decir, el diálogo

concentra el conflicto de los personajes a través de una línea de comunicación y sobre la cual el lector o espectador va teniendo conciencia de las acciones que suceden dentro de la composición dramática.

El texto dramático, en la mayoría de veces, va estar ceñido por las **acotaciones** y **didascalias**, cuyas características gráficas estarán anunciadas por una tipografía distinta. Estas acotaciones no siempre van a estar explícitas dentro de obra, dependerán mucho de otros factores como la época y el autor donde se haya escrito el texto, lo que permitirá encontrar en mayor o menor medida este tipo de elementos. Sin embargo, como bien lo define Román Calvo (2001) encontramos una variedad de ellas que pueden ir desde las que nos describen el lugar, la época y los personajes, hasta las que de manera detallada explican el lugar, las acciones y los movimientos que debe considerar el director de escena.

Por ejemplo, en la tragedia griega no encontramos ningún elemento que nos refiera a las acotaciones, es nuestra interpretación a partir de la lectura que encontramos el lugar y espacio donde se desarrollan las acciones. Pero en obras de otras épocas y corrientes como el romanticismo, el realismo y el naturalismo, son recurrentes.

Finalmente, estos constituyentes básicos del texto dramático se cierran con las divisiones de la obra, estas pueden ser **actos, cuadros o escenas**. Esta última está representada desde dos modalidades, la primera aquella que donde ocurren acciones entre los personajes y se mantiene de principio a fin; la segunda, como una secuencia de acciones (principio, resolución y cierre) que se convierten en una unidad de acción y esta unidad da paso a otra en varios momentos de la obra. El caso del cuadro es una representación en un espacio de duración en que los personajes se interrelacionan y se presentan como elementos separados, de donde quizá puedan formar en su conjunto una obra, mas no conservan ninguna interrelación. Por último, el acto es un segmento de la obra, que puede conservar la forma aristotélica de tres segmentos, quizá la más significativa, pues dentro de ella podemos encontrar, tanto escenas como cuadros.

Estructura del texto dramático

Para analizar cómo está conformado el texto dramático es necesario reconocer los elementos que pueden estructurarlo y que muchas veces le otorgan una unidad y coherencia, habré de referirme en este apartado a los diferentes elementos que lo configuran como un objeto estético de manera general y también como obra literaria.

- a) La **acción** es dentro de la obra dramática un acto encadenado que se presenta a través de situaciones y sucesos que muestran momentos de la tensión dramática y que permite al lector o espectador comprender las intenciones de la historia. Puede decirse que son cortes en el desarrollo de una historia que permiten dar agilidad a la secuencia de actos o escenas que presenta un texto dramático. Dicho de otra manera, es la acción la que nos permite encontrar los motivos que dan coherencia a la obra, presentando hechos y relaciones humanas que cambian las situaciones, entre un tiempo y espacio determinado. Para Bobes (1997) la acción corresponde a la fábula ya que “además de un conjunto de motivos, es también su representación escénica, donde utiliza unos determinados signos paraverbales y no verbales que se intensifican, contrastan y subrayan unos motivos frente a otros, o unas partes frente a otras”. (p. 284)
- b) El **conflicto** visto como esta tensión dramática entre dos fuerzas que provocan el momento álgido en uno o varios segmentos de la obra dramática. La situación de tensión no la podemos desligar de la acción, pues se encuentra inmersa en el desarrollo de los motivos que llevan al punto cumbre de la misma. Esta tensión dramática va favorecer el desarrollo de elementos esenciales dentro de la composición de varios textos dramáticos, pues permitirá tener unidad y coherencia en la exposición, clímax y desenlace del texto.
- c) Los **personajes**, vistos como una de las categorías fundamentales en la composición del texto dramático, sujetos con los cuales se desarrolla la acción y que permiten dar lugar a las situaciones y conflictos. El personaje al igual que en la obra narrativa corresponde a una de las unidades del texto literario. Sin embargo, las concepciones respecto a éste pueden tomar varios matices. Por ejemplo, Sánchez Enciso (2008) lo define como el elemento de la narración que participa en la acción ya sea provocándola, desarrollándola o sufriendola; para Pimentel

(2002) representa un *efecto de sentido*, cuyo orden puede oscilar entre lo moral y lo psicológico. Ambos autores permiten advertir que en un texto de carácter literario los personajes se convierte en algo complejo que recorre los psicológico, social, ético, político y emocional, pero que siempre expresan la condición humana.

- d) El **tiempo** es una categoría dentro del texto dramático que constituye el acceso a la ficción, determina la temporalidad de las acciones y define diversas situaciones dentro del texto. Podemos decir que el tiempo dentro de la obra dramática presenta dos categorías, la primera corresponde a la de la obra y la segunda al tiempo de la representación. El orden temporal del primer caso, estará delimitado por tipo de construcción de la obra (cuadro o escena) y esta a su vez tendrá manejos de *sucesividad, simultaneidad o circularidad*.

El segundo caso refiere a lo representable. En éste la obra presenta un tiempo de exposición que lo conjuga con una acción real en un tiempo histórico o de recreación en el imaginario. Es decir, el espectador está en uso de una dualidad temporal, aquella que ocupa de su presencia y la que está recreando a través del espectáculo escénico, en algún punto es un momento que permite delimitar las acciones respecto al espacio y sus personajes.

- e) El **espacio** en el texto dramático es una de las categorías más importantes para el desarrollo de las acciones, adquiere una importancia tanto en el texto como en la representación, es igual de importante para el lector, el director de la obra, los actores y el espectador. El espacio escénico mostrado en la obra dramática tiene una fuerte carga semántica y pragmática, pues éste puede o no estar señalado en el texto y el lector tiene la posibilidad de recrear lo escenográfico. También es importante rescatar que el tiempo no es un elemento aislado, sino determinado por la situación temporal y los acontecimientos que dan verosimilitud a la historia, esto significa encontrarse con aspectos sensoriales y visuales otorgados por la descripción o por el diálogo.

2.4 Dramatización en el aula

El arte en el campo educativo nunca ha estado desligado de la enseñanza y aprendizaje del alumno. Esto se debe a las posibilidades creativas que puede otorgar a las nuevas didácticas. Augustowsky (2012, p. 15) destaca que el arte como experiencia en la escuela, implica situarlo al servicio del ser humano y su sensibilidad. Lo que significa incitar e involucrar a los jóvenes con su movimiento, intimidad, sentidos y razón. La autora destaca que la presencia de las artes permite realizar proyectos educativos con un mayor grado de experiencia. Greene (2004, p16) también expresa que el arte “permite muchas maneras de expresión, muchas formas de aprender una habilidad, muchos modos de dejar una huella en el mundo”

Involucrar en el área de lengua y literatura una expresión artística como el teatro, forma parte de lo que en el campo pedagógico se le denomina interdisciplina y transdisciplina en las asignaturas del currículum escolar. La intención es proyectar nuevas posibilidades de aprendizaje a través de la interrelación disciplinar.

La visión interdisciplinaria en el campo educativo alude a una posibilidad de acomodación y ajuste para situaciones propias del aprendizaje, que toman en cuenta las diversas formas en que es posible compartir, combinar, enlazar e hibridar tanto conocimientos y propuestas metodológicas como objetos de estudio y visiones teóricas de las diferentes disciplinas, con el fin de enriquecer mutuamente los procesos que cada una desarrolle. Por consiguiente, el arte dramático a través de la dramatización se presenta como un campo oportuno de vinculación con otras disciplinas, pues apegados a un teatro para todos estaremos refiriendo como Augusto Boal (1998) expresa:

El teatro es algo que existe dentro de cada ser humano y puede practicarse en la soledad de un ascensor, frente a un espejo, en un estadio de fútbol o en la plaza pública ante miles de espectadores. En cualquier lugar... y hasta dentro de los teatros (p.19).

El arte dramático en su aportación como recurso didáctico se presenta desde la *dramatización*. De tal manera que para lograr esta vinculación el simple acto de lectura no es suficiente. Es necesario de otros campos de conocimiento que aporten prácticas activas

del aprendizaje. Así encontramos que el arte en relación con el currículum escolar encuentra un espacio de mediación y oportunidad para trabajar con la literatura, pues estamos frente a hechos artísticos que pueden articularse de manera interdisciplinar.

Boal (1998) destaca a través de su libro *el teatro del oprimido* la relación que existe entre sociedad y teatro, donde involucra al espectador con el hecho escénico, con los mundos posibles que favorecen al teatro como un espejo de la sociedad en que vivimos, como un espacio de reflexión, la búsqueda misma de quiénes somos, pues su principal instrumento es el humano. En este sentido, la propuesta metodológica que hace Boal logra relacionar al público que era un ente pasivo como un ente activo de la escena misma, pero a su vez le brinda la posibilidad de crear y de ser protagonistas del hecho escénico. Su gran aportación al desarrollo de las prácticas del aula es en la acción de los alumnos frente a una situación predeterminada, además de la formulación de diversos juegos que permiten la indagación, búsqueda y exploración de las posibilidades del cuerpo, el tiempo, la voz y el espacio.

Esta visión aporta una idea de teatro de *todos a todos*; es decir, de prácticas escénicas que lleguen al espectador de varias latitudes, condiciones y situaciones sociales. Su aportación se basa en la visión aristotélica de producir la catarsis a partir de la acción mimética, vincula también la ruptura de la cuarta pared a través de la eliminación de dimensiones elitistas de la sociedad, lo que Bertolt Brecht destacaría como un teatro que divierte pero no trasciende.

Esta intención de involucrar al joven en la experiencia teatral permite, como destaca Eugenio Barba, considerar al espectador también un intérprete de su propia experiencia que le ayude a indagar entre sus emociones e interpretaciones personales del medio en que habita. Por lo tanto, al provocar la experiencia teatral en aula se busca que sea el alumno el protagonista y actor principal que indague sobre sí mismo, lo que dará por resultado el desarrollo habilidades comunicativas y corporales, tal como lo propone Grotowsky.

Ninguno de los autores anteriores ni el propio Boal piensan en una práctica didáctica del teatro, aunque son los que aportan los fundamentos teóricos para poder hacer la transposición didáctica al campo educativo, pues su introducción como teatro infantil y

posteriormente como teatro de aula, llega a su trascendencia con el juego dramático y finalmente en un concepto mucho más global, como el de *dramatización*. Esta última no tiene un campo de estudio vasto, ni existen propuestas didácticas recopiladas para la Educación Media Superior (EMS). Casi todas las investigaciones se centran en el trabajo con niños, por lo que habrá que realizar algunas consideraciones de lo que algunos teóricos de la dramatización nos invitan a hacer, pues estamos hablando de jóvenes cuyas necesidades y capacidades cognitivas varían.

Antes de ahondar en la dramatización resulta pertinente comprender el proceso y significación de la misma. Tejerina (2001) una de las autoras más importantes sobre el tema, realiza un estudio profundo sobre las bases y fundamentos de la dramatización o juego dramático. Su visión enfatiza la necesidad del teatro para formar seres completos, que fomenten su capacidad creativa y autónoma. Para ella, el teatro es un hacer en el deseo humano, una metamorfosis al involucrarse en papeles ajenos, que a su vez son parte de nuestra cotidianidad. Es un acto de mostrar y descubrirse, pues es una oportunidad de jugar otro rol y llegar a la reflexión de nuestros actos como ser humano.

En su estudio nos advierte de la diversidad de conceptos con los que se ha venido abordando el teatro en el aula y rescata un aspecto importante y primordial que es *el juego*. Hacer teatro en la escuela debe ser un acto lúdico y no una situación estrictamente profesional. Por lo que señala:

“[...] *la dramatización o juego dramático*, práctica organizada en la escuela, la cual usa el lenguaje dramático con la finalidad apuntada de estimular la creación y como medio educativo para favorecer el pleno desarrollo de la persona. Su principio básico es que no debe estar supeditada a la consecución de un producto final para ser representado, ni sometida a la presión de exigencias estéticas, objetivos que ponen en peligro la espontaneidad, el juego y la experimentación, sobre las cuales debe basarse la pedagogía de la expresión dramática infantil” (Tejerina, 2001, p.8)

La dramatización, entendida como un recurso eminentemente didáctico que permite desarrollar las habilidades y potencialidades de los niños y jóvenes dentro de las actividades diarias del aula, se vincula con el enfoque comunicativo, pues este recurso no

intenta otra cosa que desarrollar en el estudiante su competencia comunicativa. Así, enfoque comunicativo y dramatización se entrelazan para dar paso a una variedad de posibilidades lingüísticas, expresivas, críticas y creativas, dentro del campo de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Autores como A. López, I. Jerez y E. Encabo (2009) encuentran en este recurso didáctico las posibilidades de las prácticas artístico-creativas que tiene la dramatización desde la enseñanza de la lengua y la literatura. Rescatan las teorías de diversos investigadores teatrales, así como de los enfoques psicopedagógicos de Vigostsky y Garner, todo esto en un marco pedagógico-educativo que va a recaer en el diseño de secuencias didácticas que enfatizan propuestas de aplicación dentro del aula, todas ellas relacionadas con el carácter integrador del arte y el lenguaje.

La propuesta metodológica de estos autores se basa en integrar elementos lingüísticos-sonoros-corporales en procesos activos de aprendizaje a través de ejes como: espacio, contexto y grupo; expresión corporal y dinámica; expresión sonora; improvisación y juego dramático. Todas ellas conquistadas por nociones transversales de autoconocimiento, socialización y comunicación que permitan la aprehensión de conocimientos significativos. Partiendo de estas nociones como ejes transversales implicados en el objeto artístico permitirán vincular las actividades de lectura literaria con la comprensión y expresión del texto dramático.

Estas nociones transversales que se plantean, funcionan como núcleos articuladores de conocimientos y como detonadores para el trabajo de exploración. Así, cuerpo, espacio y tiempo son las nociones transversales que proponemos pues son inherentes no sólo al campo de las artes sino a toda circunstancia humana, ya que a partir de ellas se puede iniciar el ordenamiento de la experiencia y la vivencia del mundo.

La comprensión y expresión del texto dramático no se plantea como una necesidad dentro de las prácticas de lectura en el aula, pues sus características no son fáciles de traducir y muchas veces se pierde en el acto formal de encontrar sus elementos: personajes, escenas, cuadros, acotaciones, signos de puntuación, la trama y el argumento. Se deja al alumno que encuentre sus propias herramientas para poder traer a la escena un texto que le es ajeno y distante en época y tiempo. En la EMS los programas de estudio hacen referencia

al texto dramático dependiendo del grado y la asignatura, por ejemplo, en el caso de este estudio nos enfocaremos al sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria en su unidad ocho: el texto dramático contemporáneo mexicano.

Esta visión del texto servirá para conjuntarla con la didáctica de la dramatización propuesta por Eines, J. y Montovani, A. (2008) así como Cañas J. (2008). Ambas obras rescatan la idea de la acción dramática por etapas, señalando que deberá hacerse consciente al niño y al joven de su relación con los otros. Las etapas también están marcadas por los grados de complejidad en los que se desarrollan las actividades, rescatando a su vez la idea del juego como una acción importante para el desarrollo de las mismas. Aunque ninguna de las dos obras enfatiza el cómo abordar el texto dramático, sí se hace hincapié en una lectura atenta y significativa para poder llevar el texto a la representación. Su aportación se encuentra en las actividades relacionadas con el acto escénico y preámbulo necesario para desarrollar la competencia comunicativa del niño y el joven.

Se comprende que la dramatización favorece la expresión del joven, pues desarrolla en él un juicio propio del mundo que le rodea y enfatiza los actos de creatividad, recepción y escucha. El juego dramático es un provocador de la participación y la comunicación en el alumnado. Durante el proceso de desarrollo que proponen los autores de la actividad dramatizada, identificamos que se está propiciando que los jóvenes expongan sus opiniones y argumenten, pero a su vez escuchen a sus iguales y permitan una interacción de ideas, volviendo más eficaces en las tareas que realizan.

Esta cooperación, necesaria en toda actividad académica del estudiante, se favorece a través del juego dramatizado. Por lo que puede decirse que existe un aprendizaje cooperativo en cuanto los alumnos trabajan para desarrollar sus diversas habilidades. Cooperar en la escuela es simplemente un trabajar en grupo para un aprendizaje en común. Esto coloca al docente como un mediador que ayuda en las necesidades particulares de cada grupo, permite espacios de expresión y reflexión personal que sirven para la aportación de otros comentarios y apreciaciones. Es la representación dentro de una propuesta dramatizada donde se pone en juego el trabajo en grupo; no se puede llegar al final del camino solo, es necesario haber creado los compromisos y relaciones de

confianza necesarios para enfrentar la escena. Sin duda el juego dramatizado prepara al alumnado en una visión de cooperación, facilitando de manera gradual y de acuerdo con el contexto las situaciones, a través de actividades más propicias para el aprendizaje.

Otro de los aspectos que estamos favoreciendo al nombrar al teatro como un recurso didáctico es el desarrollo de habilidades de comunicación, expresión y movimiento. Lo anterior sucede cuando hablamos de juegos y ejercicios creativos que sirven de preparación de un individuo para expresar sus ideas en un escenario, nos referimos a poner en el campo de la actividad elementos como la voz, la improvisación, el gesto, la motricidad, la coordinación, la escritura creativa, el lenguaje no verbal y la creatividad, puestos a favor de las diversas asignaturas; además del área de lengua, son potencialmente elementos favorecedores de un aprendizaje integral.

Capítulo III

Propuesta didáctica para la lectura del texto dramático contemporáneo.

3.1 Justificación

El texto dramático se presenta como un género literario poco atendido por varios profesores de literatura en la EMS, pues representa un tratamiento complejo para el acercamiento a los jóvenes, lo que lo lleva a ser uno de los géneros olvidados durante el bachillerato. La lectura del texto dramático tiene entonces uno de los focos importantes de tratamiento en la didáctica de la lengua y la literatura, no sólo por su dificultad sino por su cualidad para abordar diversidad de actividades con los alumnos, logrando así que adquiera los elementos de análisis necesarios, desarrolle su escritura y busque formas creativas para manifestar su interpretación del texto.

Esta secuencia didáctica para la lectura de un texto dramático está sostenida de manera global por *el enfoque comunicativo* y la dramatización que apoyan la posibilidad de atender la complejidad que presenta el texto dramático, así como la aplicación de los diversos elementos teóricos-metodológicos que permiten un mejor tratamiento de la lectura del texto literario. En lo abajo expuesto se hace referencia, de manera general y después particular, a las diversas perspectivas teóricas y didácticas que contempla esta secuencia.

- a) El **enfoque comunicativo** como una vía de acceso a la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, a través del desarrollo de habilidades lingüísticas que permitan el desarrollo de las competencias desde un orden conceptual, procedimental, actitudinal y de valores que necesita el alumno en su tránsito por la vida académica.
- b) La **educación literaria** con fundamento en el desarrollo habilidades, destrezas y competencias necesarias para poder generar un diálogo entre el texto literario y su receptor, que permita crear una visión propia del mundo en relación con lo que la obra plantea.

- c) El **constructivismo** como un enfoque que ayuda a concebir al aprendiz desde su propio desarrollo, posibilita la construcción de su aprendizaje significativo y establece relaciones entre esquemas establecidos y sus nuevos conocimientos. De este enfoque constructivista se enfatiza más el modelo sociocultural de Vigotsky.
- d) El **trabajo colaborativo** como elemento transversal de las actividades en el aula y su necesidad para el desarrollo de un individuo más conciente de su trabajo en el salón de clase.
- e) La **dramatización** o **juego dramático** como manifestación de lenguajes que fomentan la apreciación del objeto estético, despierta las habilidades y destrezas, brinda herramientas para desarrollar la expresión y la creatividad del alumno.

Como podemos ver en lo señalado anteriormente, el *enfoque comunicativo* es el gran articulador de las diversas tareas en la didáctica de la lengua y la literatura, desde este enfoque se desprende una diversidad de recursos teóricos de diversa índole sobre todo de carácter lingüístico y sociolingüístico, pero también psicológico, sociológico y filosófico, que permiten focalizar usos y procesos en la enseñanza de lengua. Este enfoque se concibe dentro de un entramado disciplinar que tiene en sus fines el desarrollo de una *competencia comunicativa*, esta última se entiende como un “conocimiento de sistemas lingüísticos y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y formalización de esos usos concretos” (Lomas y Osoro, 1993, p.24).

Conforme el párrafo anterior, el profesor de lengua al estar en el campo de la planeación didáctica, debe tomar en cuenta que toda actividad realizada en clase tiene como finalidad el desarrollo de dicha *competencia comunicativa*. Por tal motivo, la planeación didáctica en el área de la lengua y literatura debe propiciar a través de sus propósitos y actividades el pleno desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del alumno (leer, escribir, hablar y escuchar), haciendo que cada acción planeada esté graduada y acentuada en una de estas habilidades en sus distintas fases o momentos.

Esta dosificación de contenidos y su adecuado ajuste va a permitir que el adolescente pueda desarrollar de manera más plena cada habilidad lingüística, pero a su vez que encuentre nuevas maneras de expresar y comprender su entorno; además de crear espacios de convivencia donde sea posible poner en juego su escala de valores y actitudes

ante distintas situaciones de comunicación. Así, el alumno encontrará nuevas oportunidades de crear sus propias acciones relacionadas con las demandas complejas de una sociedad y la combinación de diversos rubros que le ayuden a la conformación de un aprendizaje más integral.

Con los fundamentos del enfoque comunicativo logramos advertir la ardua tarea que se tiene al buscar formar ciudadanos competentes, pues estamos hablando de situaciones en constante transformación, donde cada situación comunicativa estará influida por factores sociales, culturales y geográficos entre los hablantes. En atención a estas necesidades los contenidos curriculares se presentan como una manera de brindar las mismas oportunidades de conocimiento al alumno. El profesor deberá adecuarlas al contexto donde se desarrolla. La lectura, en ese sentido, es uno de las vías más importantes en la formación de la cultura y la ciudadanía. Leer, entonces, no sólo corresponde al desarrollo de una de las principales habilidades, sino la oportunidad de tener acceso a diversos saberes y un conocimiento del mundo que nos es transmitido.

Para el *enfoque comunicativo* leer es un sistema de acceso a la lengua escrita cuyos mensajes pueden ser confrontados, analizados e interpretados para la apropiación del conocimiento, dando pie a la construcción y formación de un lenguaje personal. También otros autores en relación con el mismo enfoque afirman:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso en el cual el lector interpreta los contenidos textuales de acuerdo con sus conocimientos y las experiencias presentes haciendo uso de elementos textuales, paratextuales y, desde luego, contextuales para construir el significado del texto. (Martínez, López, Gracida, 2002, p.84)

Colomer (2001) también señala la lectura como una de las posibilidades fundamentales para el desarrollo científico y cultural de la sociedad, pues operamos a través de representaciones simbólicas de la realidad que abre la necesidad de que los ciudadanos adquieran mayor dominio del saber, a través de sus etapas de formación. En otras palabras, es construir un ciudadano capaz de introducirse por los caminos de una cultura escrita, donde la información adquirida pueda ser seleccionada y discriminada, logrando que el joven estudiante sea capaz de relacionarse con diversos textos, se desarrolle en

varios contextos comunicativos y adquiera saberes que le permitan reformular sus ideas, opiniones, argumentos y perspectivas en diversas situaciones del habla.

La lectura, toma en cuenta las diversas áreas sugeridas por el enfoque comunicativo, se coloca en una situación compleja y se convierte en una habilidad necesaria para integrar diversos saberes del currículo escolar. Sin embargo, la lectura literaria correspondiente también al campo de la lectura y su estrecha relación sociocultural, abre la posibilidad de evocar otras realidades y traer a cuenta no sólo un texto de contenido argumentativo o expositivo, sino una textualidad con una carga estética importante. Por eso, uno de los textos a revisar dentro de la lectura son los literarios, esto se debe a las posibilidades que crea dicho tipo de textos, al concebir nuevas significaciones del mundo que nos rodea, construir significados propios, ampliar horizontes culturales, afirmar o desechar diversas creencias, así como tener la capacidad de acceder a otras formas de expresión. Es decir, los textos literarios ponen en contacto al joven con otras manifestaciones culturales, mundos posibles y experiencias de carácter diverso, desarrollando posibilidades de significación.

Los mundos proporcionados por la lectura representan la recreación de la mente y un puente a la posibilidad de introducirnos a nuevos lugares a través de la ficción. Al estar frente al texto literario nos estamos concediendo un tiempo para nosotros mismos, alejados de la cotidianidad, un espacio íntimo donde nos es permitido imaginar otras posibilidades (Petit, 2001). Así llegamos a crear un aparte para darle su respectiva carga al campo de la literatura en sus diversos géneros, esto a través de una educación literaria.

La educación literaria en el campo de la educación formal tiene la intención de crear un gusto literario en el joven, ampliar las posibilidades del lenguaje para nombrar las cosas, elaborar procesos donde las habilidades implicadas adquieran madurez y dominio para así estar desarrollando una *competencia literaria*. Esta competencia literaria tiene mucho mayores implicaciones como señala Colomer (2008):

En este nuevo marco conceptual quedó claro que el interés de la formación literaria en la escuela no radica en el traspaso de un discurso establecido sobre las obras, sino que la educación literaria sirve para que las nuevas generaciones incursionen en el campo del debate permanente sobre la cultura, en la

confrontación de cómo se han construido e interpretan las ideas y los valores que la configuran. (p.35)

El debate referido por la autora también es enfatizado por Carlos Lomas, al considerar el texto literario no como un objeto inasequible ni ajeno a los jóvenes, sino como un provocador de ideas, un conformador de una comunicación con respecto al mundo y un detonador para abrir espacios de diálogo en nuestras aulas. La necesidad de educar en literatura tiene sentido en la formación de lectores capaces de crear un diálogo permanente entre su manera de ver su sociedad y la postura que adquieren frente a los planteamientos del texto literario.

Formar lectores competentes es, en más de un sentido, desarrollar la competencia literaria, pues se está contribuyendo a que el alumno sea capaz de discriminar, seleccionar, agrupar conforme a sus intereses y necesidades, para apropiarse de los textos literarios. El tema como propulsor de esta secuencia didáctica tiene carácter de interés general por el carácter social que implica el tratamiento en los textos literarios.

La escuela es el espacio para crear sensibilidades, dar apertura a la creación y recreación de la lectura en relación con la propia concepción del mundo. No es gratuito que los alumnos de bachillerato encuentren en los libros un espacio para cuestionar su relación que tienen con la sociedad en un momento tan crucial de cambios físicos, psicológicos y emocionales en los que se encuentran inmersos; además de todas las demandas de un mundo bombardeado por la información que les exige responder de manera inmediata.

Por otra parte, en la estructuración de esta secuencia se recurre a las situaciones emanadas del contexto sociocultural donde se encuentra inmerso el estudiante, que se vale de sus propias concepciones de la sociedad y la cultura para expresar lo leído. En una concepción constructivista encontramos un asidero que nos permite fundamentar, por un lado, la idea evolutiva piagetiana que pondera los logros operatorios; por otro, los procesos cognitivos del aprendizaje significativo de Ausubel y Bruner, más la relación sociocultural en la creación de elementos simbólicos propuestos por Vigostky.

Se define al constructivismo, siguiendo a Carretero (2009), como:

La idea de que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores. (p.24)

Coll (2007), por su parte, define a este enfoque como procedimientos con los cuales los docentes logran facilitar en el alumno la construcción de significados y la creación de sentido a las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, como una manera de guiar los procesos por medio de la interacción social en la que se encuentra. Como referimos en párrafos anteriores, el constructivismo como tal, no está limitado a una sola teoría sino que es el conjunto de diversas perspectivas psicológicas, sociales y culturales.

Dentro de este enfoque constructivista las ideas aportadas por Vigotsky abren un margen que enfatiza las prácticas de mediación donde el profesor facilita la relación del texto y el alumno con la intención de generar un aprendizaje. Esta mediación puede tener como ruta un acto de cooperación social y actividad grupal, propiciando ambientes de aprendizaje entre sus iguales y permitiendo exponer saberes que sirvan para desarrollar espacios de creación.

En esta interrelación entendemos que toda práctica es un entramado complejo que conforma una diversidad de saberes y disciplinas, que, a su vez, tienen relación con propuestas curriculares establecidas y diversos enfoques encaminados a la conformación de un ser integral. Lo que nos trae como resultado la construcción de una práctica más pertinente con rasgos definidos y apuntalados que favorecen la didáctica en el campo de lo literario.

Por lo tanto, el enfoque comunicativo, la educación literaria y el constructivismo ayudan a formular una serie de saberes que facilitan al docente la creación de nuevas didácticas. Para los fines que persigue esta secuencia, los enfoques anteriores apoyan al arte dramático convirtiéndolo desde su campo pedagógico en recurso valioso para el aprendizaje de la lengua.

Por lo tanto, si nos referimos en el apartado anterior a la lectura de una manera muy general, habremos de acentuar aquí que leer un texto dramático requiere de concebir los elementos significativos que constituyen el género literario, haciendo de esta manera que

el lector, en este caso el alumno, adquiera consciencia de sí mismo y de lo que le rodea, vea al aula como un espacio donde puede conformar a través de estas experiencias sociales y culturales su explicación del mundo, descubra vías de acceso a la obra literaria y logre una mejor comprensión de la misma.

Algunos exponentes del tema (Bobes, 1997; Román Calvo, 2001; García del Toro, 2011) coinciden en señalar que el texto dramático forma parte del proceso de comunicación, que comienza con la lectura de este texto literario artístico y finaliza con su representación, pero para llegar a esta última es necesario concebir al texto dramático en su diversidad de códigos, lo que nos permitirá entenderlo y diferenciarlo de otros géneros literarios.

De esta manera, el lector de teatro deberá estar conciente de todos los elementos que conforman un texto dramático como objeto artístico, desde su estructura externa (didascalias, diálogos y divisiones) e interna (acción, conflicto, tiempo, espacio y personajes), hasta su representación. La dramatización como recurso contempla este tipo de acercamiento al texto teatral desde el juego para desarrollar la exploración, percepción, comprensión y habilidades comunicativas implícitas en el joven.

El desarrollo de las prácticas dramatizadas permiten al estudiante de bachillerato un trabajo colaborativo y de comunicación con sus iguales. Es, a su vez, un asidero de formas creativas para adentrarse a propuestas de representación que requieren más la participación del alumnado, como las propuestas por Augusto Boal en su libro *Teatro del oprimido*. Otros autores (López, Jerez y Encabo, 2009; Eines y Montovani 2008; Cañas, 2008) abren posibilidades de acercamiento al teatro desde una manera graduada, proponiendo alternativas para las prácticas de lectura y dramatización de las mismas. Ellos coinciden en que el teatro desde su acción pedagógica en el aula permite transformar viejos esquemas, internarse en situaciones del mundo que nos rodea para explorarlo, conocerlo y transformarlo, así como desarrollar del pensamiento y la acción.

Al final de este entramado comprendemos que trabajar desde la dramatización en relación con diversos enfoques permite desarrollar habilidades lingüísticas, cognitivas, motoras, interpersonales, además de permitir la consecución de las competencias en el alumno.

Contenidos

Centrados en el programa de *Literatura Mexicana* del sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, en su octava unidad, el contenido programático es el siguiente:

Contenido programático general de la unidad	Contenido programático particular	Descripción del contenido
<ul style="list-style-type: none">• La época actual en la literatura de Iberoamérica.• Nuevas técnicas narrativas para crear un arte propio y distintivo en la novelística iberoamericana.• Cuentos y novelas del "boom" a nuestros días. El teatro y el ensayo contemporáneos. El mundo actual como contexto de la literatura y sus problemas	Lectura de alguna obra del teatro mexicano contemporáneo.	La lectura fuera del aula de una obra teatral contemporánea servirá al alumno como estímulo para reflexionar sobre las circunstancias del México actual.

Propósitos:

El propósito de la unidad conforme al programa es el siguiente:

Se pretende en esta unidad que el alumno, aficionado a la buena literatura, siga leyendo obras iberoamericanas para observar en ellas cómo los autores plasman sus preocupaciones sociales, culturales, étnicas y políticas en su afán por entender mejor su entorno y su propio yo, y cómo el lector puede involucrarse en la literatura para encontrar su identidad cultural y personal y, al mismo tiempo, disfrutar estéticamente un texto de cualquier género.

Bajo este panorama de tratar de integrar propósitos mucho más específicos que permitan tener una visión más particular de la secuencia se proponen los siguientes.

Propósitos conceptuales	<ul style="list-style-type: none">• Leer un texto dramático contemporáneo mexicano o Iberoamericano para que comprenda aspectos sociales, culturales y éticos inmersos en la lectura.• Recuperar elementos de la obra dramática como: acción, conflicto, personajes, tiempo, espacio, para el análisis del texto dramático.• Identificar las ideas implícitas en el texto dramático considerando los elementos que lo constituyen.
--------------------------------	--

Propósitos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar sobre sus posibilidades expresivo-creativas: antes, durante y después de la lectura. • Trabaje sus capacidades expresivas de voz, expresión corporal y modificación de su espacio en la representación del texto dramático contemporáneo.
Propósitos actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Tenga disposición para el trabajo colaborativo, y así le permita ser solidario con sus semejantes para lograr una buena compaginación durante el trabajo en conjunto.

3.2 Metodología

La secuencia didáctica entendida como práctica centrada y contextualizada pretende contribuir a que el alumnado de EMS tenga una experiencia de lectura distinta con los textos teatrales. De esta manera podemos decir que la propuesta metodológica de la secuencia didáctica plantea trabajar a partir de las siguientes nociones:

- El tratamiento de un tema como detonador para el abordaje de un texto literario.
- La lectura y análisis de un texto dramático contemporáneo que considere un tema relevante de carácter social.
- La utilización de la dramatización como elemento de exploración e integración del texto dramático y la representación.
- Dimensiones de cuerpo, tiempo y espacio para la conformación de la representación.

Estas nociones están articuladas a través de tres grandes fases que responden a los propósitos propios de la formación literaria que se habrán de desarrollar en el alumno de bachillerato, así como a la manera de abordar temas curriculares del área de lengua. Asimismo se pensó en un modelo de *lectura literaria por temas* que permitiera relacionar estas tres fases comenzando por un acercamiento a la temática central del texto dramático a través de otro género textual, para posteriormente pasar a la lectura del texto dramático contemporáneo para finalmente llevarlo a la representación.

A partir de las nociones y fases mencionadas se aborda la lectura literaria desde un tema porque nos permite tener una aproximación de comparación entre los géneros textuales, las formas y los momentos en que se vive. Para Bordons y Díaz-Plaja (2006) la temática permite una comparación de textos con diversas perspectivas tanto locales como un

acercamiento a la influencia de otras civilizaciones, es una manera de integrar el estudio del género, la forma y análisis histórico de la misma; a su vez, nos dicen, sirve para referenciar un aspecto artístico y universalizar la cultura.

Esta temática no es arbitraria si no responde a una línea de contenidos transversales que contribuye a la reflexión sobre el entorno social y cultural; además, representa un área de oportunidad para referir a problemáticas sociales, colocar en el diálogo los principios éticos del alumnado, romper con ideologías dominantes de injusticia y desigualdad, y permitir el reconocimiento de los derechos humanos (Yus, 1996). Tomando en cuenta lo anterior, el punto de partida de esta secuencia fue la elección de textos a partir del tema *la discriminación*. Para su desarrollo se eligió un texto de carácter expositivo cuyo título es *Discriminación*, que forma parte del documento “*La juventud mexicana y el círculo vicioso de la intolerancia*” de CONAPRED se trata de un primer acercamiento a la temática desde la perspectiva sustentada en lo legal y enfocada a los jóvenes.

Los textos mencionados tienen la finalidad de mirar desde diversos ángulos una misma temática inherente al ser humano, dando pie a diversas perspectivas que permitan la reflexión en los jóvenes de bachillerato. Pero en la intención es hacer de estas lecturas algo vivo, donde se recurra al referente cotidiano del alumno para concebir dicha problemática y traerla, a través del juego dramático, como una primera mirada de la problemática sobre discriminación que se busca abordar. No es gratuito entonces que se pretenda sensibilizar al alumno a través de dinámicas que lo abran a la posibilidad de la atención, percepción, escucha, y que lo saque de su estado inactivo para ayudarlo a intervenir con sus propios compañeros en la representación de ese referente cultural y social cotidiano; tampoco lo es que se observen y adviertan cada una de las situaciones donde como sociedad contribuimos en mayor o menor medida a los actos de discriminación.

Durante la segunda fase, el segundo texto elegido es *El rey que no oía pero escuchaba* de Perla Szuchmacher, dado que sus características son propias de un teatro para público joven, pero también por la manera de tratar el tema, la agilidad del lenguaje y los espacios de ficción que abre para el imaginario del alumnado. Además es también una oportunidad de poner en práctica nuevos textos dramáticos que permitan renovar los acervos a veces poco amplios de nuestras bibliotecas escolares. Es importante reconocer que el

tratamiento de la obra busca aproximar a sus lectores no como un objeto moral o aleccionador, sino como una alternativa para que los jóvenes desarrollen su propio criterio y se abran a las posibilidades que tiene este mundo y la vida cotidiana.

La lectura del texto dramático busca como principal finalidad acercar al alumno a esta otra posibilidad de lectura y representación de la misma. Para lograrlo no sólo se recurre a la revisión breve de algunos aspectos formales del texto dramático, sino que se lleva a través de las nociones de tiempo, cuerpo y espacio, a una intervención más activa de los elementos que conforman el texto. Es decir, el alumno tendría que representar de manera breve tanto los personajes señalados en la obra como algunos de los espacios de la misma. Lo anterior con la finalidad de recrear y brindar herramientas al alumno para llegar a su última fase que será la representación del mismo texto.

Al llegar a la última fase de la secuencia se espera que el alumno no sólo haya comprendido los aspectos formales como las acotaciones, acción, personajes, espacio, tiempo y del texto *Un rey que no oía pero escuchaba*, sino encuentre una relación entre el texto de *Discriminación* y el tema de la obra literaria leída, logrando relacionar y ampliar su perspectiva con respecto a una problemática social tan importante, como lo es la discriminación.

Cuando contamos con los elementos mencionados previamente, podemos decir que se dispone de lo básico para poder iniciar la última etapa que es el montaje. En esta última fase la creatividad del alumno y el trabajo colaborativo serán lo más relevante, ya que es ejercer un proceso de interpretación de lo leído para llevarlo a otras relaciones parecidas o cercanas con la realidad, se incorporan elementos (vestuario, escenografía y utilería) a la obra y se favorece nuevas propuestas que enriquezcan a la original. Posteriormente se llega al momento de una primera representación para poder observar algunos posibles cambios. Al final de la unidad didáctica, la obra es presentada como el cierre de esta propuesta.

3.3 SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DEL TEXTO DRAMÁTICO CONTEMPORÁNEO

Docente: Edgar Ariel Corona Olvera	Unidad: 8	Plantel: Preparatoria 2 “Erasmus Castellanos Quinto”
Asignatura: Literatura mexicana e Iberoamericana	Grado: 6to., año	Total de sesiones: 9 Tiempo por sesión: 50 minutos
Unidad temática: La época actual en la literatura Iberoamericana.		
Contenido: Lectura de alguna obra del teatro mexicano contemporáneo		
<p>Propósitos generales: Que el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lea un texto dramático contemporáneo mexicano o Iberoamericano para que comprenda aspectos sociales, culturales y éticos inmersos en la lectura. • Recupere elementos de la obra dramática como: acción, conflicto, personajes, tiempo, espacio, para el análisis del texto dramático. • Indague sobre sus posibilidades expresivo-creativas: antes, durante y después de la lectura. • Identifique las ideas implícitas en el texto dramático considerando los elementos que lo constituyen. • Trabaje sus capacidades expresivas de voz, expresión corporal y modificación de su espacio en la representación del texto dramático contemporáneo. • Tenga disposición para el trabajo colaborativo y sea solidario con sus semejantes al lograr una buena compaginación durante el trabajo en conjunto. 		
FASE INICIAL		
Primera Sesión	<p>Propósitos específicos de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recuperar aprendizajes previos sobre el tema de la discriminación. ➤ Leer un texto expositivo para comprender mejor los aspectos sociales y culturales que intervienen en un acto de discriminación. ➤ Recuperar y formular conceptos tratados sobre el tema. 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Empezará la sesión preguntando a los alumnos sobre su contacto con algunas obras de teatro, lecturas del texto dramático y obras que ellos hayan podido representar. Después de escuchar los comentarios de los alumnos, se relacionará su experiencia con los propósitos generales de la clase y se darán a conocer de manera general las actividades que se plantearán a lo largo de la misma. 2. Se abordará la clase con el tema de discriminación que será el eje temático de esta secuencia. El profesor hará una serie de preguntas detonadoras para comenzar abordar el tema, así como para la recuperación de su conocimientos previos: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es para ustedes la discriminación? • ¿Cuándo considerarían que existe discriminación? • ¿Qué se puede hacer frente a un acto de discriminación? • Se discrimina por ser diferente o ¿por qué causas se discrimina? • ¿A quiénes se discrimina? 3. El profesor proporcionará a los alumnos el apartado <i>Discriminación</i>, del documento 		

“La juventud mexicana y el círculo vicioso de la intolerancia” de CONAPRED (Anexo 1). Se llevará a cabo lectura guiada por el profesor. Al realizar la lectura se recuperarán algunos elementos centrales como: el tema, su definición, sobre lo que se centra el texto, las palabras que desconozcan.

4. Después de haber comentado las preguntas anteriores en plenaria, el docente pedirá los alumnos se reúnan en equipos de tres a cinco personas. Revisarán nuevamente el texto de *Discriminación* al interior de sus equipos y se les pedirá que localicen algunos puntos centrales de la lectura como son: a) Tema b) Propósito del texto c) Para quién es este texto d) existe algún argumento que ejemplifique e) Tres ideas centrales del texto. Estos puntos a través de un esquema.
5. Al interior del equipo discutirán sobre el concepto de discriminación. Formularán su propio concepto y a partir de lo discutido también elaborarán una lista de cinco situaciones donde ellos consideren existe discriminación.
6. Se pedirá que recuperen sus cinco situaciones que consideraron como actos de discriminación y justifiquen a partir de lo leído por qué son situaciones de discriminación. Para esto se les proporcionará un esquema (Anexo 2).
7. Finalmente, en plenaria se comentarán algunas situaciones de discriminación, las características de la misma y cómo están presentes en su vida cotidiana.

Segunda sesión.

Propósitos específicos de la clase:

- Recuperar un aspecto sociocultural de la comunidad donde se puedan identificar un acto de discriminación
- Expresar a través de la dramatización de imágenes tres momentos de un acto de discriminación.
- Reflexionar sobre situaciones discriminatorias del grupo social en el que se vive.

1. Iniciaré la clase preguntando a los alumnos sobre lo visto en la sesión anterior, con la intención de recuperar tanto la noción de discriminación como las características que delimitan el acto discriminatorio.
2. Al finalizar con el punto anterior, el profesor explicará a los alumnos a través de una proyección en *power point* los elementos básicos que conforman una situación para ser representada, como son: conflicto, personajes, tiempo y espacio.
3. Los alumnos se reunirán en equipos como la sesión anterior y se les pedirá que seleccionen una situación discriminatoria de las cinco que plantearon en la clase anterior.
4. Trabajarán la situación con los elementos que el profesor explicó al iniciar la sesión de la manera siguiente:
 - a) Plantearán la situación.
 - b) El conflicto que existe (acto discriminatorio)
 - c) El lugar donde sucede la acción
 - d) Las personas que intervienen en el conflicto
 Estarán apoyados por una guía que proporcionará el profesor

5. Con la intención de comenzar a familiarizar al joven con su percepción, atención y coordinación, necesario para una representación, se le pedirá al grupo que forme un círculo para realizar el siguiente juego dramático:
 - *La ruta.* Consiste en trazar una ruta con tres pelotas de diverso color. Al interior del círculo tres integrantes tendrán cada una de las pelotas. Ellos elegirán que integrante iniciará con el juego de la pelota, este debe pasarla a un compañero y este a su vez pasarlo a otro, al terminar la secuencia debe comenzar de nuevo e integrar la otra pelota por diferente ruta. Cada pelota nunca deben pasar dos veces por la misma mano del compañero.
6. Al terminar con la actividad anterior volverán a conformar sus equipos para retomar la situación que se habían planteado. Con esta situación realizarán la planeación de un breve escenificación como a continuación se describe:
 - *Situaciones modeladas.* Los equipos elegirán un modelador o escultor y con una situación de discriminación elegida, se acordarán tres figuras por etapas. La primera figura deberá plantear la situación de discriminación, la segunda el punto de conflicto de la situación y la tercera el cierre o final de esa situación. El escultor deberá moldear a sus compañeros de tal manera que las tres acciones a representar estén claras. Para esto deberá poner especial atención a los personajes que intervienen, los gestos y las posturas que adquieren; es decir, deben ser como tres fotografías muy claras que representen el inicio, clímax y cierre de la situación.

Tercera sesión	<p>Propósitos específicos de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar expresiones corporales para representar a través de imágenes una situación de discriminación. ➤ Interpretar situaciones socioculturales a través del movimiento y el gesto. ➤ Reflexionar sobre conflictos sociales y culturales en relación con su vida.
-----------------------	--

1. Iniciaré la clase preguntando a los alumnos sobre lo visto en las sesiones anteriores.
2. Para poder llegar a la presentación de las *situaciones modeladas*; además de seguir sensibilizando al alumno con la percepción, relación y atención, se introducirá a la clase un juego de integración llamado “*Un tic*” que consiste en lo siguiente:
 - *Un tic.* Se formará un círculo con todos los alumnos, uno de los integrantes del círculo tendrá una pelota de un color que se la pasará a su compañero de la derecha y este la recibirá con la mano izquierda, durante el pase los alumnos tendrán que hacer el siguiente juego de palabras:
 - Este es un tic
 - ¿Un qué?
 - Un tic
 - ¡Ah! Esto es un tic.
 Conforme la pelota avance se integrará otra pelota de lado contrario como “Un

“tac” y posteriormente un “toc” desde el extremo contrario a donde salió la primera pelota, de tal forma que las tres pelotas estén dentro del círculo y los alumnos no se equivoquen en el juego de la frase. Si se equivocara algún compañero con la frase deberán iniciar de nuevo con esa pelota.

3. Los alumnos se reunirán nuevamente en equipo como la sesión anterior y presentarán su *situación modelada*. Durante las presentaciones los equipo que observan deberán identificar:
 - ✓ la situación,
 - ✓ el conflicto
 - ✓ los personajes,
 - ✓ el lugar
 - ✓ época o tiempo.
4. Al finalizar cada presentación los demás equipos comentarán los puntos antes señalados de manera oral y se explicará si las situaciones planteadas son actos de discriminación y qué los definiría como tales.¹
5. Finalizadas todas las *situaciones modeladas* en plenaria se discutirá sobre las diferentes situaciones que puede presentar la discriminación. Además, se les pedirá a los alumnos que escriban para la siguiente sesión un comentario sobre cómo está presente en su cotidiano los actos de discriminación, con la finalidad de acentuar lo visto en clase.

FASE DE DESARROLLO

Cuarta Sesión

Propósitos específicos de la clase:

- Leer un texto dramático para comprender cuales son las situaciones sociales a las que refiere la lectura, así como los aspectos culturales y éticos a las que nos pueda referir.
- Recuperar algunos elementos estructurales del texto dramático como son: acotaciones, conflicto, personajes, tiempo y espacio.
- Reconocer y discutir aspectos éticos inmersos en la lectura desde la perspectiva de cada equipo.

1. Comenzará la clase recuperando algunos de los elementos de la representación dramática que ellos abordaron en la actividad de *situaciones modeladas* (situación, personajes, conflicto, lugar y tiempo).
2. El profesor explicará a través de una proyección en *power point* los elementos inherentes al texto dramático como es: El conflicto, personajes, espacio y tiempo. Además, proporcionará algunos datos bibliográficos de Perla Szuchmacher, autora del texto dramático que se leerá.
3. Los alumnos junto con el maestro leerán el texto dramático *El rey que no oía pero*

¹ Este momento se sugiere como propuesta la coevaluación, ya que existe un trabajo colaborativo y una recuperación de otras actividades que se han venido realizando.

	<p><i>escuchaba</i> de Perla Szuchmacher (Anexo). La lectura será guiada por preguntas que ayuden a reflexionar sobre el tema central de la obra.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. El profesor pedirá a los alumnos que conformen equipos de cinco personas para trabajar los elementos del texto dramático, como son: El conflicto, los espacios, el tiempo y el tema. 5. Se les pedirá anoten los elemento en hojas de rotafolio para posteriormente poder mostrarlas a sus compañeros y encontrar los puntos de coincidencia. 6. También se discutirá en plenaria si considerarían que el tema de la discriminación es el central en el texto.
<p>Quinta Sesión</p>	<p>Propósitos específicos de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar y distinguir las características de los personajes en el texto dramático. ➤ Reconocer el cuerpo y la voz como elementos fundamentales de la expresión personal. ➤ Integrar su visión personal y la de sus compañeros en la construcción de un personaje.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al comenzar la sesión se les preguntará a los alumnos sobre los elementos esenciales para analizar un texto dramático, así como lo que recuerdan del texto leído <i>El rey que no oía pero escuchaba</i>. 2. El profesor proporcionará a los alumnos un texto sobre las características físicas, psicológicas y sociales que presentan los personajes en un texto dramático. Se leerá y se comentará brevemente. 3. Posteriormente, se les pedirá que se reúnan en equipos, vuelvan al texto de <i>El rey que no oía pero escuchaba</i> y elijan tres personajes que consideren principales o relevantes para la obra. 4. El profesor proporcionará una guía para analizar los aspectos físicos, sociales y psicológicos que encuentren en los personajes que como equipo hayan elegido. 5. Revisados y comentados los aspectos físicos y psicológicos al interior del equipo, se pedirá que anoten las características de los mismo en una hoja de rotafolio y las expongan brevemente al grupo. El grupo comentará y se retroalimentarán las características. 6. Al finalizar las exposiciones se pedirá que conformen parejas y elijan uno de los personajes analizados. 7. Con la intención de comprender en una forma más viva a los personajes de una obra, además de brindarles herramientas para la representación a los alumnos, se realizarán las siguientes actividades relacionadas con el juego dramático: <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Modelaje de un personaje</i>: El profesor pedirá a los alumnos que formen parejas de manera libre. Cada pareja deberá elegir quien es el escultor y quien el modelo, tendrá un tiempo máximo de 5 minutos para formar con su compañero la escultura de un personaje de la obra leída que pueden ser: un rey, un ministro, un pueblerino, una panadera, un armero, el heraldo. También se pedirá que al terminar la escultura que el alumno le imprima una emoción a su personaje. Al

terminar el tiempo deberán cambiar de roles y de personaje.

b) *Juego de roles*. La siguiente consigna será que tomen el personaje con el que fueron modelados. Cuatro alumnos cada vez que el profesor dé un aplauso tendrán que cambiar de lugar y de personaje; cuando el profesor dé dos aplausos, todos tendrán que cambiar de lugar y personaje; cuando el profesor dé tres aplausos nadie se moverá. En este caso se contemplan de 8 a 10 cambios; el profesor debe considerar ir aumentando la velocidad de los cambios, de tal manera que el alumno reaccione de manera casi inmediata

8. Al término de las actividades de dramatización se pedirá comenten en plenaria cuáles fueron sus experiencias y qué cambió de lo expresado en la lectura a lo representado.

Sexta sesión

Propósitos generales de la clase:

- Reconocer la relación espacio-tiempo como elementos fundamentales del texto dramático.
- Desarrollar las capacidades creativas a través de la modificación de su espacio.
- Organizar el aula para crear un espacio de ficción.
- Favorecer el trabajo cooperativo.

1. La sesión comenzará recuperando de manera oral lo visto hasta el momento en las diferentes clases. Se preguntará a los alumnos sobre las características de los lugares de la Edad Media, así como costumbres y formas de vestir que recuerden de lo estudiado en sus clases historia.
2. El profesor explicará a los alumnos algunos elementos del espacio escénico con la finalidad de poder elaborar mejor un diseño que posteriormente harán para la representación. Lo que se revisará serán las zonas del escenario y las dimensiones corporales para la representación.
3. En plenaria se comentará con los alumnos cuáles son los espacios que se encuentran dentro de la obra "*El rey que no oía pero escuchaba*".
4. Reunidos en equipos de siete personas, los alumnos volverán a los espacios que encontraron en la obra *El rey que no oía pero escuchaba* de la cuarta sesión y planearán cómo poder representarlos utilizando los elementos del aula.
5. Organizarán las características de esos espacios a manera de la actividad *situación modelada* propondrán un ambiente que refleje la idea de temporalidad y espacio.
6. Se presentarán al grupo los ambientes elaborados. Al finalizar se comentará los aspectos más sobresalientes de la actividad.

FASE DE CIERRE

Séptima Sesión

Propósitos específicos de la clase:

- Reconstruir lo expresado en un texto dramático a través de las posibilidades de expresión corporal y espacio-temporales.
- Organizar de manera coherente un segmento del texto dramático.
- Decidir junto con sus compañeros cuáles serán los elementos más propicios para representar la obra.

1. Se iniciará la clase con la actividad “*Conversa con vocales*” con la intención de integrar al alumno al espacio escolar y comenzar a familiarizarse con aspectos de oralidad y voz.
 - a) *Conversa con vocales*: Los alumnos deberán estar colocados en dos hileras y uno frente al otro. La actividad iniciará por una de las puntas de las hileras, la primera pareja deberá saludarse con una frase inventada por ellos, que tenga una sola vocal, por ejemplo: HULU CUMU HUSTUS (Hola como estás), y continuará la siguiente pareja, así sucesivamente hasta terminar la hilera. Posteriormente volverá a comenzar la primera pareja pero ahora con una frase diferente y agregarán un movimiento nuevo que ellos deseen.
2. Se conversará en plenaria sobre los elementos necesarios para la realización de una puesta en escena como son: Actores, director, escenógrafo, tramoyista, vestuarista.
3. Reunidos en equipo como en la sesión anterior los alumnos elegirán algún fragmento de la obra *El rey que no oía pero escuchaba* para ser representada a través de una lectura dramatizada. En la elección de los equipos ningún fragmento se repetirá de manera que todos conformarán la totalidad de la obra.
4. Al interior de los equipos se hará en un primer momento la planeación de la representación eligiendo a los siguientes elementos:
 - ✓ Director
 - ✓ Los personajes
 - ✓ La adaptación del espacio
 - ✓ La utilería necesaria
 - ✓ La musicalización
5. Los equipos elaborarán una ficha técnica de su planeación, donde se describirá el proceso a seguir.
6. Los alumnos con la asesoría del profesor comenzarán a realizar el montaje de su representación.

Octava Sesión	<p>Propósitos específicos de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mejorar aspectos relacionados con las posibilidades de representación del texto dramático. ➤ Decidir, junto con sus compañeros los elementos visuales más propicios para la representación de un segmento del texto dramático
----------------------	--

1. Se iniciará la clase recuperando lo visto en la sesión anterior y se comentará sobre las características de la representación de la obra. Aquí lo que se busca es plantear a los alumnos si se seguirá las acotaciones y características propias de la obra, o si sufrirán cambios y por qué.
2. Al igual que en la clase anterior los alumnos se reúnen en equipo para acordar las modificaciones pertinentes, esta pueden ser: organizar su utilería, musicalización, aspectos relacionados con la expresión de los diálogos, situaciones de movimiento y espacio.

3. Los alumnos realizan un primer ensayo general de sus representaciones a través de la lectura dramatizada.
4. Durante las representaciones se pide a los grupos que observen el ensayo de sus compañeros, comenten al final de cada representación los aspectos que aún no son claros y cómo podrían mejorarse.
5. Finalmente el profesor da algunas recomendaciones a las representaciones.

Novena sesión

Propósitos generales de la clase:

- Expresar y representar de manera creativa un texto dramático utilizando la lectura dramatizada.
- Comentarios del grupo en torno al trabajo presentado por sus compañeros.
- Reflexionar sobre una problemática dada y su inmersión en la literatura contemporánea.

- Se comenzará la sesión haciendo una recapitulación de lo visto a lo largo de todas las sesiones, comenzando por la temática que se abordó, así como los diferentes momentos que ellos advirtieron como un acto de discriminación. Es importante también que se puedan recuperar diferentes conceptos que haya si no oscuros para ellos en algún momento.
- Acto seguido se pedirá a los alumnos se reúnan con sus equipos para acordar los últimos detalles antes de su presentación final.
- Los equipos crearán sus espacios reacomodando su aula, preparando la musicalización, utilizando algunos elementos de utilería que den claridad a la obra. Mientras lo anterior sucede, los alumnos con personaje se prepararán con su vestuario y maquillaje (en los casos que así lo decidan) para comenzar su representación.
- Los equipos representarán su la obra mientras sus compañeros observan cuáles han sido los cambios que ha sufrido durante el proceso del montaje.
- Al finalizar las presentaciones el profesor pedirá a los alumnos que escriban un comentario sobre lo que les pareció la temática de la obra, así como la importancia de hablar sobre un tema de discriminación.

3.4 Selección de modelos e instrumentos de evaluación para la secuencia didáctica

En el primer capítulo se abordó la evaluación formativa desde sus ángulos más relevantes, sobre todo desde la visión de formar un alumno participativo y colaborativo. Ahora, lo que pretendemos hacer en este apartado es exponer las razones de los modelos e instrumentos utilizados en la secuencia didáctica anterior. La finalidad es poder orientar y reflexionar sobre las posibilidades que tenemos de adecuar nuestra instrumentación a los diversos propósitos que buscamos en la enseñanza de la lengua y la literatura. No se pretende direccionar en ningún momento el rumbo de una evaluación sino mostrar los momentos, la elección y adecuación de la misma durante las actividades planteadas.

Resulta evidente encontrar en la secuencia didáctica varias actividades desde la idea de un trabajo colaborativo, al ser de esta manera, se consideró con mayor preponderancia los modelos de coevaluación por su implicación directa con el trabajo entre iguales y la relación constante que propicia las actividades de dramatización. La autoevaluación, por su parte, se requiere hasta el final porque representa un recorrido del trabajo realizado y la valoración global de todos los aprendizajes. Finalmente, se resalta un momento de heteroevaluación dedicada al profesor, sólo como una valoración necesaria siempre en los procesos de aprendizaje más complejos.

Estos modelos e instrumentos de aprendizaje y evaluación se conciben como facilitadores de la comunicación entre profesor y alumno, fomenta la autonomía debido a que es el propio alumno quien tiene la responsabilidad de observar y valorar el trabajo de sus compañeros.

El esquema que se muestra en primera instancia está pensado para las diferentes fases planteadas en la secuencia didáctica. A través de este primer acercamiento podemos centrar los momentos, formas e instrumentos que se pretenden utilizar; además, permite visualizar de manera general y organizada la evaluación a largo de la práctica educativa.

Formas e instrumentos de evaluación de la secuencia de didáctica para la lectura de un texto dramático		
Momentos de evaluación	Tipo de evaluación	Formas o instrumentos de evaluación
Fase inicial	Coevaluación Heteroevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Una guía de observación para las “<i>situaciones modeladas</i>” • Un comentario que aborde aquellos elementos significativos relacionados con las actividades en torno al texto <i>Discriminación</i> del documento <i>La juventud mexicana y el círculo vicioso de la intolerancia</i>.
Fase de desarrollo	Coevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Una guía de evaluación para la revisión de los elementos del texto dramático (conflicto, espacio, tiempo, personajes) trabajados en la obra <i>Un rey que no oía pero escuchaba</i> de Perla Szuchmacher.
Fase de cierre	Coevaluación Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de evaluación para la representación del texto dramático. • Una guía de autoevaluación que se discutirá en el grupo para tener una retroalimentación de sus compañeros.

Los siguientes instrumentos se leen y se interpretan en función de las actividades planteadas en los diversos momentos de la clase, la intención es reconocer la pertinencia de cada uno para la práctica de la lectura del texto dramático. Por ejemplo, *la ficha de evaluación* está elaborada para que todos los equipos consideren el trabajo de sus compañeros; se organiza para reconocer aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales implicados en “las situaciones modeladas”. Este instrumento requiere del acompañamiento del docente y de espacio para comentar en plenaria cuáles son aquellos aspectos que consideran se pueden mejorar a partir de lo solicitado en la ficha.

a) FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD “SITUACIONES MODELADAS”

Indicadores	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
La situación que presentan mis compañeros corresponde a un acto de discriminación.				
Los personajes representados son claros y se puede identificar sus características físicas con claridad.				
Se identifican los tres momentos: planteamiento, conflicto y cierre, en la presentación de sus <i>Situaciones modeladas</i>.				
Es claro el lugar donde su sucede el acto de discriminación.				
Se observa la organización del equipo y su compromiso con el trabajo.				

05. Muy bien 04. Bien 03. Regular 02. Suficiente

En la elaboración de una *guía para un comentario* tiene intención de replantear y reafirmar en el alumnado las situaciones vistas en clase, tener una memoria escrita que dé evidencia de lo aprendido y ayude a clarificar el sentido de lo expuesto en las actividades. Además, por ser una práctica de escritura implica que el alumno considere la organización de las ideas de manera coherente y cohesionada, de tal manera que le ayude a encaminar estas ideas y de una forma al trabajo del comentario. No se ahonda en dicha actividad ya que la finalidad de la secuencia no está encaminada a las actividades de escritura, pero pueden acompañarse de algunas observaciones puntuales que el docente considere.

B) El profesor explicará la siguiente guía para la elaboración de un comentario que los alumnos deberán realizar con respecto a lo leído y aprendido sobre los actos de discriminación.

Guía para del comentario sobre discriminación.
1. ¿Cuál fue el acto de discriminación que elegiste con tu equipo?
2. ¿Por qué consideraron adecuado elegir ese acto de discriminación?
3. ¿Cómo puedes relacionar lo leído en el documento <i>Discriminación</i> y visto en el trabajo de <i>Situaciones modeladas</i> ?
4. ¿De qué manera podrías contribuir a evitar actos de discriminación?
5. ¿Considerarías que es importante tratar el mismo tema desde otras perspectivas?

La *guía de evaluación para el texto dramático* en este caso no tiene la función de recolectar la información para saber si el alumno se ha apropiado de todos los conceptos, si bien podría considerarse un análisis más minucioso para este caso. En el instrumento se asume que el alumno reconoce algunos elementos, ya que se encuentra en el último grado de bachillerato. La guía entonces forma parte de una recapitulación y refuerzo a lo aprendido en los periodos que antecedieron. Se recurre al diálogo y a la aportación del grupo para reconocer los diversos aspectos formales de la obra y así poder introducirse a la representación.

En el caso de *la guía de observación* se encuentra contemplada la participación constante del alumno, lo que implica una mirada atenta del docente al trabajo de los jóvenes y un acompañamiento durante las diversas actividades planteadas.

- C) **El profesor pedirá a los alumnos que en conjunto revisen los elementos del texto dramático, abordados durante las dos primeras sesiones de la segunda fase a través de la siguiente guía.**

Guía de evaluación para la revisión de los aspectos formales del texto dramático.
1. ¿Consideran a la acción y el conflicto que localizaron ustedes en un primer momento corresponde de manera clara a la obra <i>El rey que no oía pero escuchaba</i> ?
2. ¿Los espacios mencionados fueron descritos de manera puntual, advirtiendo detalles que pudieran facilitar la puesta en escena?
3. ¿En qué momento del texto se puede obtener mayor cantidad de datos sobre los espacios que maneja la obra?
4. ¿Consideran que la autora nos ofrece la suficiente información para reconocer las acciones, el conflicto y los espacios a través de su texto?
5. En el manejo del tiempo dentro de la obra ¿se logran identificar la época donde suceden las acciones?
6. ¿Se logró identificar cuáles son las situaciones de mayor relevancia donde suceden actos de discriminación dentro de la obra?
7. ¿Quiénes son los personajes que ejercen esa discriminación y por qué?
8. ¿Quiénes son los personajes que sufren algún cambio y por qué?
9. ¿Cuáles serían las características físicas, psicológicas o sociales que les parecen más relevantes en los personajes?

- d) **En esta GUÍA DE OBSERVACIÓN el docente debe atender a los diversos momentos de diálogo con el alumno, de tal manera que permita un avance más adecuado en el desarrollo de dicho instrumento.**

El alumno:

- Identifica y reconoce los diversos elementos que constituyen el texto dramático.
- Encuentra puntos de coincidencia entre un acto de discriminación y su vida cotidiana.
- Logra advertir los diferentes momentos espacio-temporales sobre los que transita el texto dramático.
- Encuentra en las diversas actividades de juego dramático su vinculación con la puesta en escena y su desarrollo personal.
- Permiten estos juegos escénicos facilitar la puesta en escena del texto.
- Tiene una participación continua durante las diversas sesiones, exponiendo sus dudas y aportando sus puntos de vista.
- Está integrado a las diversas actividades del grupo y en equipo de manera activa.
- Responde proponiendo al interior del equipo y fuera de este a las diversas actividades que se le presentan.
- La comunicación es constante al interior de los equipos para poder llevar a cabo las diversas actividades.

En los instrumentos correspondientes a la última fase de la evaluación, se plantean tanto la *rúbrica para valorar la representación como una guía de autoevaluación* para valorar todo el trabajo desarrollado durante las diversas sesiones. Esta última etapa es una de las más importantes, pues permite descubrir las lagunas que pudieron surgir a lo largo de toda la secuencia. Así pues, la combinación de un último momento de coevaluación y autoevaluación permite reafirmar criterios y negociar los que puedan presentar alguna debilidad. La observación, el diálogo y el ajuste de los modelos son la parte primordial de esta última etapa, porque aquí se puede manifestar de manera directa los elementos poco factibles o viables a lo largo de las trayectorias en la asignatura de lengua y literatura.

e) En equipos los alumnos deberán tomar en cuenta la siguiente escala para evaluar su participación en la representación del texto “Un rey que no oía pero escuchaba”

Criterios de evaluación para la representación del texto “Un rey que no oía pero escuchaba”	05	04	03	02
La modulación y volumen de voz son adecuadas con las necesidades del espacio.				
Los personajes están bien definidos a lo largo de su representación, además de corresponder con lo que sugiere la obra.				
Utilizan los recursos del aula y otros más para representar los espacios de la obra.				
Representa la obra un verdadero espacio de creación que permite observar la creatividad.				
El ritmo de la obra puede considerarse el adecuado.				
El uso escenografía, música y utilería de la puesta en escena están bien manejadas para comprender la representación.				

Se considera que el trabajo presentado por el equipo:

- 05. Fue considerablemente adecuado y propositivo con lo solicitado.
- 04. Tiene la mayor cantidad de elementos solicitados, pero falta por afinar algunos elementos.
- 03. Es aceptable pero solo está cumpliendo con requerimientos mínimos sin hacer ningún otro tipo de aportación.
- 02. No cubre con lo solicitado y hace falta trabajar más para alcanzar el mínimo deseado.

- f) **Esta GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN es para ser comentada en el grupo, como un ejercicio de retroalimentación y oportunidad para mejorar las actividades tanto grupales como individuales.**
1. Como lograste advertir a lo largo de las diversas actividades la discriminación es una problemática que afecta a la sociedad. A partir de estas actividades ¿Cómo ha cambiado tu concepción de la discriminación?
 2. En el texto *Un rey que no oía pero escuchaba* lograste advertir a la discriminación Si o No ¿Por qué?
 3. ¿Consideras que entender los aspectos formales del texto dramático como: acotaciones, conflicto, personajes y tiempo-espacio, te facilitan la comprensión del texto dramático? ¿Por qué?
 4. En relación con el trabajo de equipo ¿Qué aspectos consideras que se deben mejorar, tanto en el equipo como en tu persona?
 5. ¿Cuál fue tu experiencia de llevar un el texto dramático a la representación?

Conclusión

En el discurso educativo existe un énfasis sobre la importancia de atender a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero en el cotidiano de la práctica educativa pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre los aciertos y desaciertos. Contrarios a esta necesidad, el mundo educativo absorbe e invita a repetir modelos, conservar patrones y resolver, a través de la inmediatez, la demanda de una carga administrativa eminentemente inevitable. En realidad, el quehacer de una mejora educativa estaría en mirarnos constantemente, es decir, en evaluarse formativamente.

La evaluación formativa, como se ha visto al comienzo de esta tesis, corresponde a encontrar vías para elaborar juicios de valor más honesto sobre el aprendizaje. Los modelos de coevaluación y autoevaluación se consideran algunas de las posibles vías que apoyan y ayudan a resolver muchas de las interrogantes que, como docentes, nos preocupan dentro del aula. Se consideran viables estos modelos de evaluación porque otorgan voz al alumno para que pueda plantear sus expectativas con respecto a su propio aprendizaje, pues pondera al acto democrático como uno de sus principales sustentos para desarrollar las habilidades, socializar el conocimiento y plantear mejores propuestas didácticas.

El reflejo de la instrumentación y los modelos establecidos deben propiciar los cambios en las prácticas del docente, deberían, en otro sentido, ser el principal motor de transformación, pues de esa manera tanto alumnos como docentes encontraríamos nuestras propias debilidades y mejoras. Replantear la clase, retroceder un poco en los contenidos, dejar de asumir lo aprendido y volver cuantas veces sea necesario debe ser propiciado por una evaluación formativa.

La evaluación corresponde a la memoria del docente sobre los conocimientos del alumno, a través de ella se permite elegir los materiales, dosificar la información y establecer los retos que habrá de lograr. Desde esta perspectiva, no todo está en los propósitos planteados por el currículum escolar, sino en aquello que como profesores anticipamos en relación con lo expresado en los diversos momentos de la evaluación.

Los alumnos desde esta experiencia saben reconocer sus aciertos y errores, se permiten cuestionar el rumbo que siguen, con mayor facilidad asumen los roles de evaluador y evaluado. Por ejemplo, en la aplicación de los instrumentos durante esta secuencia didáctica pudimos observar lo siguiente:

- a) El alumno reconoce el valor de la participación y la importancia de la misma.
- b) Está mucho más atento a las acciones de sus compañeros y su trabajo.
- c) Se plantea dudas sobre la pertinencia de lo estudiado.
- d) No está del todo familiarizado con las actividades de coevaluación y autoevaluación.
- e) Encuentra más oportunidad para expresar sus opiniones y dudas.

Hay que resaltar que los modelos de coevaluación y autoevaluación no siempre recurren a la calificación sino a la reflexión de lo aprendido. Esta visión de *no certificación* desde esta experiencia, resulta muy poco satisfactoria, pues los alumnos siguen considerando importante un valor cuantitativo en respuesta a su participación y no una suma más al conjunto de aprendizajes obtenidos. La visión formativa donde el alumno esté interesado por el conocimiento como una vía de transformación y cambio parece distar aún de nuestra realidad en las aulas.

La evaluación formativa busca generar un alumno integral y autónomo capaz de encontrar en sus *errores* una posibilidad de crecimiento. Dejar el juicio al profesor en turno no es suficiente si no se tiene la oportunidad de dialogar sobre los criterios con que se elabora este mismo, pues diferentes voces son oportunidades de encontrar nuevos rumbos. Lo anterior tiene sentido porque durante el desarrollo de la secuencia didáctica pudimos advertir que el alumno valida a la participación como un elemento fundamental, ya que permite demostrar el conocimiento adquirido.

La evaluación formativa y sumativa es el debate permanente mientras se ponga sobre la mesa este devenir constante entre la demanda administrativa, los tiempos educativos limitados, los contenidos curriculares excesivos y las secuencias didácticas poco pensadas. Para que en el área de lengua y literatura se puedan reducir estas distancias es necesario no perder de vista las habilidades a desarrollar: hablar, leer, escribir y escuchar;

pues las secuencias didácticas deben estar planteadas en lo posible dentro de un marco que cubra las cuatro habilidades en cierto grado y proporción. En la evaluación de la lengua nos encaminamos a las vías de oportunidad que el alumno tiene para apropiarse del conocimiento, favorecer los procesos y ver el reflejo de su esfuerzo.

Resulta lógico pensar que, al hablar de evaluación formativa, estamos sólo dando una mirada a un rasgo de interés sobre otros de igual importancia en la didáctica específica de la enseñanza de la lengua y la literatura. Lo anterior significa que nuestro foco de atención surge de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y sobre esta es necesario verter todas las otras posibilidades de reflexión que se nos permitan. Desde el planteamiento anterior, la evaluación, el trabajo colaborativo, las tecnologías de la información y comunicación, la transversalidad, la interdisciplina y la transdisciplina, el enfoque por competencias son algunos de los diversos temas que se mantiene siempre dentro de margen de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

El punto que detona esta investigación en relación con otras aristas está enfocado a la enseñanza y aprendizaje de la literatura. Se considera el texto literario un potente instrumento de análisis, reflexión, interpretación y sensibilidad para el desarrollo de los diversos propósitos planteados en el enfoque comunicativo. La obra literaria como objeto de estudio se vincula a través de otros recursos afines como la música, las artes visuales, el cine y el teatro para la creación de nuevas didácticas. En lo que se refiere a esta tesis la secuencia didáctica se vinculó directamente con el teatro.

A través de la práctica de esta secuencia logramos reafirmar que el teatro desde su transposición didáctica a la dramatización se presenta como un campo de acción que permite la autonomía, la expresión, la comunicación y la creatividad en el alumno. La complejidad con la que se presenta el teatro ayuda a plantear diversas estrategias de intervención a partir del mismo. La visión de un mundo dramático dentro de la clase de lengua puede gestionar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el pensamiento creativo y la construcción de una mejor ciudadanía.

Profundizar en el teatro como género literario requirió de considerar varios aspectos para la selección del texto dramático, pues se buscó que el texto tuviera una riqueza en sí misma que permitiera revisarla desde diversos ángulos, favoreciera las posibilidades de

ser abordada y fuera viable para la representación en el aula. La tarea no fue sencilla, se reconoció que frente a un vasto campo de textos teatrales para jóvenes, sólo algunos pueden escapar del lugar común y las temáticas recurrentes. La tradición en la escuela ha establecido las obras y antologías de Emilio Carballido como una resolución inmediata al trabajo en el aula; aunque los textos realizados por el maestro Carballido no dejan de tener su gran valor e importancia, la apuesta era mirar a otros autores de la dramaturgia contemporánea latinoamericana. Entre ellos encontramos a autores como Enrique Olmos de Ita, David Olguín, Berta Hiriart, Maribel Carrasco, Perla Szuchmacher, entre otros más, que arriesgan por temáticas difíciles de abordar. Todos ellos tienen entre sus acervos obras que exploran nuevos sentidos, construyendo espacios y tiempos que son singulares, cargados de metáforas, otros de una verdad agreste y sincera capaces de atraer al joven.

El texto central para la elaboración de la secuencia didáctica fue *El rey que no oía pero escuchaba* de Perla Szuchmacher. La experiencia nos demostró que el texto permite revisar los constituyentes básicos de la estructura dramática, la temática del texto puede abordarse como un tema transversal, el espacio y tiempo presentados en la obra permiten jugar con los imaginarios de los estudiantes, además de ayudarlos a cuestionarse sobre su actitud frente a diversas situaciones, ya que los personajes representan acciones humanas que no son ajenas en el cotidiano. La obra también recurre al lenguaje de señas que es otra posibilidad de expresión e inclusión.

En el mismo marco encontramos la importancia de confrontar a los alumnos con otros tipos de texto. En la propuesta se introduce un texto expositivo que tiene relación con la temática del texto dramático, la intención es acercar al alumno desde una opinión informada que le permita argumentar y sustentar su punto de vista. La necesidad de acercar al alumno desde otros textos, ya sean escritos o visuales, es importante para propiciar otras perspectivas del tema. Si el alumno no le ayudamos a comprender las otras posibilidades lo estamos limitando a un espacio reducido de posibilidades. Esto quiere decir que entre más fuentes de información tenga, mayor será su posibilidad de ejercer un comentario sustentado y menos arbitrario sobre temas, en muchos casos necesarios para su vida en sociedad.

En la traslación de la lectura del texto dramático a su representación encontramos en esta experiencia la intervención de la dramatización, ahí se logró observar que los principales retos al adentrarnos al juego dramático es que no debe ser un simple distractor de la atención del estudiante, sino una apuesta por buscar diferentes momentos que abarquen todo el proceso de aprendizaje. Es decir, abrir espacios para que el alumno vaya al texto y vuelva a él cuantas veces sea necesario, pero este acercamiento debe traer varias posibilidades que vayan sustentando a la obra principal, en este caso el texto dramático.

Desarrollar actividades que involucren al alumno como un ser activo durante la clase, desde esta práctica, se considera el reto más grande. Animar a la participación y a la dinámica corporal no es una tarea sencilla, lo que refiere al trabajo con lo corporal se vuelve cada vez más extraño y difícil de poder desarrollar, pues implica afrontar zonas de confort del estudiante y advertir un tradición académica fomentada en la butaca. Lo anterior no significa que no sea necesario un espacio de reflexión sobre las temáticas que se tratan, sino de advertir que el alumno es un ser integral.

Hablar del juego con el cuerpo en la clase de lengua y literatura creo es uno de los aspectos más debatibles. La clase de lengua es un espacio para el análisis y reflexión de la lengua ¿Reflexionamos con el cuerpo? Sería la pregunta a resolver en esta práctica. La apuesta no es hacer de la clase de lengua un lugar de trabajo físico, sino de expresar de otra manera lo que aprendemos. El movimiento es necesario, no sólo como una actividad física, sino como una forma de poder propiciar otro aprendizaje, de buscar en las posibilidades de movimiento la expresión de lo aprendido. Esto tiene que ver con algo mucho más profundo como el desarrollo de la expresión oral y la comunicación no verbal. En los estudios realizados sobre el enfoque comunicativo se pueden advertir aquellos factores no verbales que intervienen en la comunicación.

Hasta ahora hemos destacado la importancia de ir graduando y profundizado en los trabajos de lectura, de apuntar a la comprensión e interpretación del texto, pero no de manera directa sino a través de un camino que nos lleve al punto más alto de la comprensión; es decir, la capacidad de interpretación y reformulación de lo aprendido. Las estrategias y recursos utilizados en la secuencia didáctica son rutas para plantear posibilidades de acercamiento a la literatura, ya sea a través de lo corporal, lo visual o lo escrito.

El papel de la educación literaria en el bachillerato representa un reto que debe seguir planteándose y replanteándose nuevas formas de enseñanza. Los caminos para propiciar la experiencia literaria no están delimitados, por el contrario cada pequeño paso es una posibilidad más al complejo mundo de la literatura. En ese sentido, la intención de esta secuencia didáctica es formar a un lector más competente, dinámico y propositivo en su cotidiano. Hacer del alumno un ciudadano preocupado de los aspectos comunitarios y sociales que le implican es la apuesta más alta, quizá sobre la que habrá que poner todos nuestros esfuerzos.

Finalmente, podemos establecer en relación con lo expresado a lo largo de esta investigación, que el estudio de didácticas específicas se puede resumir a una exploración constante sobre los contenidos a enseñar ya que, a través de esta exploración, nos vamos familiarizando con la formulación de nuevas posibilidades, desarrollamos cierta sensibilidad ante la práctica educativa y nos hacemos más concientes, reflexivos y críticos de lo que implica la labor del profesorado. En gran medida descubrimos, como dice Eisner, que ser educador no es una actividad menor, ni un “mero” oficio. Por el contrario, asumir la labor de profesor de lengua y literatura requiere de un conocimiento específico, intuitivo, personal, experimental y creativo, para atender a las situaciones complejas que presenta nuestra realidad educativa.

Bibliografía

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M. (1998). *Arte y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, J.M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez-Novoa, C. (2007). *Dramatización. El teatro en el aula*. España: Octaedro.
- Anijovich, R. (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles, (2004). *Poética*. Buenos Aires: Cuatlihue.
- Artes (2006). *Teatro I. Antología*. México: SEP
- Augustowsky, G.(2012) *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian. H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bélaïr, L. M. (2000). *La evaluación en la acción (El dossier progresivo de los alumnos)*. España: Díada editora.
- Beristáin, Helena (2010). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bernad, J.A. (2007). *Modelo cognitivo de la evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado ESEAC*. Madrid: Narcea
- Bloom, H. (2007). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Boal, A. (1998). *Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Bobes, Ma. Del C. (1997). *Semiología de la obra dramática* (2da. ed.). Madrid: Arco/Libros.
- Bordons, G., y Díaz-Plaja, A. (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores criterios, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Calvo de Mora, J. (1991). *Evaluación educativa y social*. España: Universidad de Granada.
- Camelloni, A. R. (comp.) (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Candido, A. *Literatura y la formación del hombre*. En Formación de la literatura brasileña
- Cañas, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro bolsillo.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. México: Paidós.

- Catillo, S., Cabrerizo, J. (2010). *La evaluación educativa de aprendizaje por competencias*. Madrid: Pearson.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camelloni, A. R. (comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Clara Mir (coord.) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Martín E., Mauri T., et., al.(2007). *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En Lomas, C. (comp.). *Aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 85-105). Barcelona: Paidós.
- Colomer. T. (2008). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Colección: Espacios de lectura. México: Fondo de Cultura Económica
- Coronado, M. (2009) La evaluación como competencia docente. En Kaplan, B. (Ed.). La eterna complejidad de la evaluación. *Novedades Educativas*. 221, p. 9-11.
- Del Toro, F. (2008). *Semiótica del teatro: del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Galerna.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Díaz Barriga, F., y Henández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En Colomer, T. (coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Graó.
- Didáctica de la lengua y la literatura (2012). *Revista Iberoamericana de Educación*, 59. Recuperado de: <http://www.oei.es/oeivirt/revedu.htm>
- Eco, U. (2005). *Sobre Literatura*. Barcelona: Debolsillo.
- Efland, A., Freedman, K., Sthun, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eines, J. y Montalvi, A. (2008). *Didáctica de la dramatización*. España: Gedisa.

- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu. (Agenda educativa)
- Fernández, G. J. (2003). De cánones. Ensayo sobre antologías mexicanas de poesía. En Montero, J. (Ed.). *Biblioteca México*, 77 y 78, p. 17-24.
- Gabarró, M. R. (comp.) y otros (2004). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Colección: Claves para la innovación educativa. Barcelona: Graó.
- García del Toro, A. (2011). *Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. Colección: Crítica y fundamentos. Barcelona: Graó.
- García, L. (Ed.) (2011). Teatro para joven público. *Paso de gato. Revista mexicana de teatro*. 44.
- García, O. (2007). Mito, rito y representación. En Ochoa, T. (Coord). *Conocimientos fundamentales de literatura*, (2). México: Mc Graw Hill. pp. 124-134
- Giné, N., Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu. (Agenda educativa)
- Glazman, R. (2005). Orientaciones pedagógicas y sociopolíticas de la evaluación. En Glazman, R. (coord.). *Las caras de la evaluación educativa* (pp. 15-43). México: UNAM.
- González, I., De León, L., López, I. La sistematización de la evaluación en un proceso formativo basado en estrategias de trabajo compartido. [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 4 (2), pp. 182-195. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art10.pdf>
- Gracida Y., Lomas C. (2010). La educación literaria en el bachillerato. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 55, p. 5-8.
- Granados, J. F. *De cánones. Ensayo sobre antologías mexicanas de poesía*. (pp. 17-23) En *Revista Biblioteca México* (2003). No. 77 y 78. México.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencia de la educación estética*. México: Edere.
- Guttman, A. (1992). *Teatro y liberación*. México: UNAM
- Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (2008). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Colección: bolsillo #3. Barcelona: Octaedro.
- Harold, B. (2002). *Cómo leer y por qué*. España: Anagrama.

- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora: una propuesta fundamentada. En Anijovich (comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Ibinga, M. (2008). La práctica teatral. Un nuevo método de enseñanza en el sistema educativo gabonés. *Teatro. Instituto internacional de teatro UNESCO*, 18, pp.30-35
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. (Agenda educativa)
- Kaplan, B. (Ed.) (2007). Evaluación: del ritual a la arbitrariedad. *Novedades Educativas*. 195.
- Kaplan, B. (Ed.) (2010). La obra de Vigotsky: un sistema de pensamiento en desarrollo. *Novedades Educativas*. 230.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Colección: Espacios de lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Colección: Espacios de lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camelloni, A. R. (comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, C., y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lopez, A. (2000). Repensando la competencia literaria: hacia una orientación axiológica. En Martos, N. E. (coord.). *Puertas a la lectura*. España: Universidad de Extrema Dura, p. 89-94. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/22663>
- López, A., Jerez, I., Encabo., E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. España: Octaedro.
- Mancovsky, V. (2007). Hacia una concepción ética de las prácticas evaluativas. En Kaplan, B. (Ed.). *Novedades Educativas*. 195, pp. 4-7.
- Mandujano, M. (2011). *Entre ficción y mentira. Umberto Eco y la semiótica de la cultura*. Alemania: Academia Española.
- Martínez , G., Lopez, M. Gracida, I. (2002). *Del texto y sus contextos*. México: Edere.

- Mayor, F. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. En Imbernón, F. (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Mir, C. (1998). Educación y democracia. En Mir, C. (coord.). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 9 (2). Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf>
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Obiols, S., Obiols, G. (2006). *Adolescencia y posmodernidad en la escuela. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ochoa, A. (2007). *Conocimientos fundamentales de la literatura*, (2). México: Mc Graw Hill.
- Osipovna, M. (1991). *Poética de la pedagogía teatral*. México: Siglo XXI editores.
- Pavis, P. (1994). *Del texto a la escena un parto difícil*. [Versión electrónica] <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/6335/2/198719P173.pdf>
- Pennac, D. (2011). *Como una novela*. Colección: Argumentos. Barcelona: Anagrama.
- Pérez, L., González, D. A. (2011). "Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas". Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de justicia social [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*. 4 (1), p. 136-148, de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art7.pdf>
- Perrenoud, F. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Colección: Espacios de lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Colección: Espacios de lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pimentel, L. A. (2002). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México: Siglo XXI.
- Prensky (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. [Versión electrónica] Cuadernos SEK 2.0. Madrid: SEK, pp. 5-11. Recuperado de: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Ribas, T. (2011). Evaluar en el área de lengua y literatura. En Ruiz, U. (Coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. 10 (2). Barcelona: Graó.

- Román, N. (2001). *Para leer un texto dramático: Del texto a la puesta en escena*. México: UNAM/Árbol.
- Rosales, C. (2009). Evaluación y educación para la ciudadanía. En Kaplan, B. (Ed.). *La eterna complejidad de la evaluación. Novedades Educativas*. 221, p. 25-29.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Colección: Espacios de lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Enciso, J. (2008). *(Con) vivir en la palabra*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Shepard, L. A. (2006). *La evaluación en el aula*. México: INEE.
- Soldevila, Ll. (2006). Enseñar historia de la literatura en segundo ciclo de secundaria. En Borndons, G., y Díaz Plaja (coords.). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, pp. 21-31. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tejerina, I. (2001). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas* (4ta. ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Tessier, G. (2004). *Comprender a los adolescentes*. Colección: Recursos No. 48. Barcelona: Octaedro.
- Tessier, G. (2004). *Comprender a los adolescentes*. España: Octaedro.
- Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación [Versión electrónica]. En Matín, E., y Matínez, F. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, pp. 17-26. Madrid: Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>
- Urresti, M. (1999). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. [Versión electrónica] En Fanfani, E. (Comp.) *Una escuela para adolescentes. Material para el profesor-tutor*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118515SO.pdf>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wilde, O. (2010). *Las artes y el artesano*. España: Gadir
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A., Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

1. LECTURA

Discriminación

La discusión sobre tolerancia, respeto, e intolerancia lleva a hablar de la discriminación, siguiendo la definición de Jesús Rodríguez Zepeda “la discriminación es una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales”⁴⁶.

Así la discriminación se interpreta como una limitación injusta a las libertades y protecciones fundamentales de las personas, de su derecho a la participación social y política, y de su acceso a un sistema de bienestar adecuado a sus necesidades. Aunque el desprecio está siempre presente en los actos de discriminación, no todo acto despectivo es propiamente discriminatorio, pues para serlo debe concurrir en éste la capacidad de dañar derechos y libertades.

La no discriminación es por tanto “el derecho de toda persona a ser tratada de manera homogénea, sin exclusión, distinción o restricción arbitraria, de tal modo que se le haga posible el aprovechamiento de sus derechos y libertades fundamentales y el libre acceso a las oportunidades socialmente disponibles, siempre y cuando un tratamiento preferencial hacia ella o hacia su grupo de adscripción no sea necesario para reponer o compensar el daño histórico y la situación de debilidad y vulnerabilidad actuales causada por prácticas discriminatorias previas contra su grupo”⁴⁷.

Aunque la descripción de las dinámicas de discriminación entre y hacia las PJ* serán abordadas con mayor detalle después de analizar la evidencia cualitativa, se puede

⁴⁶ Jesús Rodríguez Zepeda, *Un marco teórico para la discriminación*, Colección Estudios 2 CONAPRED, México, 2006. p. 26

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 29-30.

*PJ significa Personas Jóvenes

adelantar que el trato desigual que reciben por parte de otros grupos se explica básicamente en las múltiples diferencias que hay entre estos agregados, las cuales van más allá de la edad.

En la juventud, tal como se explico anteriormente, convergen diferentes procesos biológicos, psicológicos y sociales, que influyen de manera decisiva en la formación de la personalidad, valores, capacidades y habilidades para la vida. Estos procesos no siempre se presentan de manera coherente y ordenada, por lo que es común que las PJ experimenten sensaciones y necesidades que requieran ser expresadas o canalizadas de alguna manera.

Es común que las personas adultas asocien a la juventud como un periodo caracterizado por el desorden, rebeldía, violencia, inmadurez, etc. Estos supuestos sirven de base para construir generalizaciones sobre el comportamiento de las PJ, esto se convierte en un estereotipo extendido ampliamente entre la sociedad. Dichas particularidades atribuidas al grupo son ampliamente infravaloradas, por lo que se explica que el prejuicio existente hacia las PJ sea regularmente negativo.

El prejuicio hacia las PJ también proviene de la apariencia física y de sus formas de expresión cultural. Como se mencionó anteriormente, en la adolescencia se acentúa más que en otras etapas de la vida, la necesidad de encontrar sentido, identificación y diferenciación respecto del contexto y los demás. Esta necesidad agudizada conduce a la generación de múltiples expresiones de cultura, que se traducen en una amplia diversidad de usos, costumbres, símbolos, etcétera, que son usados por los y las jóvenes para identificarse con aquellos grupos que comparten los mismos atributos y, a la vez, para diferenciarse de otros.

Estos procesos de generación de identidad entre las PJ se desarrollan paralelamente a los otros que suceden en los niveles más agregados de colectividad, es decir, aquellos que construyen la identidad nacional o dominante. Para el caso de México, existió un proceso de formación del sentido de pertenencia que trató de reducir a un

conjunto de características culturales y biológicas la identidad nacional, es decir, lo mestizo fue lo depositario de la mexicanidad. La consolidación de la idea en el imaginario colectivo de lo que es legítimamente mexicano, ha conducido frente a la mayoría de la población a la invisibilización de todas aquellas expresiones diferentes a lo mestizo.

Muchas de las formas en que se expresan las identidades juveniles son percibidas como ajenas entre la mayoría de las personas adultas, incluso, entre los diferentes grupos PJ. Una fuente del prejuicio es el temor a lo extraño o ajeno, lo que suele provocar un alejamiento o una actitud de rechazo hacia aquellas personas identificadas con esos atributos diferentes. En los casos más extremos, el rechazo puede tomar forma de actos puntuales de discriminación.

Como se mencionó, la discriminación que encaran las PJ desde los adultos proviene principalmente de la asociación que se hace de éstos con el estereotipo negativo de lo que representa ser joven. Sin embargo, muchas de las acciones de rechazo que experimentan, provienen desde dentro del mismo grupo de edad. La juventud, se ha comentado, abarca una serie de características y situaciones que exceden con mucho la simple pertenencia a un grupo definido por algún rango de edad. Por lo tanto, la interacción de los diferentes grupos al interior del agregado etario, también llega a caracterizarse por el desconocimiento y rechazo de aquellas expresiones que se consideran ajenas o amenazantes para la identidad del grupo.

Dado que la diferenciación cultural es característica inherente a la juventud, son muchas las maneras que han encontrado de distanciarse de los entramados simbólicos propios del mundo institucional y adulto. Las expresiones de las diferentes identidades juveniles suelen arraigarse profundamente entre los y las integrantes y, en ocasiones, la defensa que hacen de éstas puede exacerbarse al grado de que sus valores y prácticas tienden al autoritarismo y a la intolerancia.

Bibliografía

La juventud mexicana y el círculo vicioso de la intolerancia. Diciembre 2009, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas. Documento de Trabajo No. E002009

2. Materiales

Definición por equipo de discriminación:	
Situación de discriminación	Elementos que la justifican
1	
2	
3	
4	
5	

Puedes guiarte con las siguientes preguntas para saber qué elementos justifican tu acto de discriminación.

¿Qué personas intervienen en la situación?

¿Qué tipo de discriminación considera es el que se está realizando?

¿En qué lugar sucede esta situación?

¿Qué tipo de derecho consideras se está violentando y por qué?

Nombre del equipo:	
Integrantes	
Situación	
Conflicto	
Personajes	Características físicas
Momento donde se presenta la situación:	

El rey que no oía pero escuchaba

Perla Szuchmacher

PERSONAJES:

JUGLARES
MINISTROS
EL REY
LUDOVICO, EL HERMANO MAYOR
RUMUALDO, EL HERMANO MENOR
PANCRACIA, LIDER DE LOS SORDOS
MARTÍN, HIJO DE PANCRACIA
NICOLÁS, EL CARPINTERO
HERALDO
EMBAJADOR DEL REINO VECINO
SASTRE
JOYERO
ZAPATERO
ARMERO

JUGLAR 1: Los juglares tenemos la cabeza llena de pájaros.

JUGLAR 2: Los ojos llenos de colores.

JUGLAR 3: El corazón lleno de esperanza.

JUGLAR 4: Los pies llenos de caminos.

JUGLAR 5: Las narices llenas de olores.

JUGLAR 1: Las manos llenas de palabras.

JUGLAR 2: Nuestro oficio es contar historias.

JUGLAR 3: Historias grandes.

JUGLAR 4: Historias pequeñas.

JUGLAR 5: Historias antiguas.

JUGLAR 1: ¡Ya! Vamos a comenzar. En un reino muy lejano, hace muchos, muchos años, ocurrió esta historia. Este es el rey. Estos son sus dos hijos. Éste es Ludovico, el hermano mayor. Éste es Romualdo, el hermano menor. La vida en el reino era muy tranquila.

Escena sin texto. La vida cotidiana en el reino. ROMUALDO y LUDOVICO juegan al ajedrez. ROMUALDO y LUDOVICO se adiestran con el florete. El REY rodeado de sus ministros trabaja, le traen papeles para firmar, etc.

JUGLAR 1: Pero no todo era juego y alegría en el reino. Un día, el viejo rey muere.

MINISTRO 1: ¡El rey ha muerto!

MINISTRO 2: ¡El rey ha muerto!

JUGLAR 1: Pasados los funerales, los ministros se reúnen para nombrar al nuevo rey. Se preguntan cómo harán para elegirlo.

MINISTRO 1: Detín, marín, de dopingüé.

MINISTRO 2: ¡No, así no!

MINISTRO 1: ¿Un volado?

Busca una moneda en su bolsillo y tira un volado.

MINISTRO 2: ¡No, así no!

MINISTRO 1: Piedra, papel y tijera.

MINISTROS 1 y 2 juegan piedra, papel y tijera.

MINISTRO 2: ¡No, así no!

MINISTRO 1: ¡Alto! ¡Basta de juegos! Le corresponde a Ludovico ser rey.

MINISTRO 2: ¿Por qué?

MINISTRO 1: Es el hermano mayor

Traen un gran libro

MINISTRO 1: Vamos a ver. Ludovico, ¿Sabe leer?

MINISTRO 2: Sí

MINISTRO 1: Entonces puede ser rey.

MINISTRO 2: No

Trae una pluma y un papel

MINISTRO 1: ¿Sabe escribir?

MINISTRO 2: Sí

MINISTRO 1: Entonces puede ser rey.

MINISTRO 2: No.

Le entrega el florete

MINISTRO 1: ¿Sabe combatir?

MINISTRO 2: Sí

MINISTRO 1: Entonces puede ser rey

MINISTRO 2: No

MINISTRO 1: ¿Por qué?

MINISTRO 2: No puede ser rey, es sordo.

MINISTRO 1: ¿Qué?

MINISTRO 2: Es sordo.

MINISTRO 1: ¿Sordo? ¿Ludovico es sordo?

MINISTRO 2: Sí

JUGLAR 1: Los ministros no querían nombrar rey a Ludovico, porque era sordo. Y a pesar de que tenía todos los atributos para poder gobernar, se oponían. Temían que los otros reinos se burlaran por tener un rey sordo y aunque los habitantes sordos del reino hubieran estado felices de tener un rey como ellos, no los tomaron en cuenta, porque eran muy pocos.

MINISTRO 1: No se hable más. ¡Rumualdo será el rey!

Escena sin texto: la ceremonia de nombramiento.

JUGLAR 2: Ahora Rumualdo es el rey y debe comenzar el difícil trabajo de gobernar. El todavía no lo sabe, pero hacerse cargo del reinado implica muchas obligaciones, noches sin dormir y estar atento a las necesidades de su pueblo.

Escena sin texto: RUMUALDO duerme a pata suelta, los MINISTROS intentan despertarlo. Lo mueven, le hacen cosquillas, le tiran agua. Lo invitan a ponerse a trabajar.

RUMUALDO se acomoda la corona y se sienta en el trono.

JUGLAR 2: El embajador del Reino Vecino viene a presentarle sus saludos.

Escena sin texto: entra el EMBAJADOR.

ROMUALDO bosteza durante la entrevista. Los MINISTROS traen papeles para firmar.

JUGLAR 1: Pero lo que más le gusta a Rumualdo es gastar el dinero del reino.

Escena sin texto: sale el EMBAJADOR y entra SATRE DE LA CORTE, trae preciosos ropajes, que RUMUALDO se prueba. Ahora está muy animado. Saca dinero de un cofre y le paga.

Entra un JOYERO, RUMUALDO se prueba los anillos y compra uno. Saca dinero y le paga.

Entra un ZAPATERO, RUMUALDO se prueba unas botas muy lujosas. Saca dinero y le paga.

Entra un ARMERO con un florete recamado de joyas. Saca dinero del cofre y le paga.

JUGLAR 1: Y así se la pasa Romualdo, gastando y gastando el dinero hasta que un día...el dinero se termina.

JUGLAR 2: Los ministros le recomiendan ahorrar, no gastar en cosas superfluas, pero Romualdo no hace caso y decide que lo mejor es aumentar los impuestos.

Escena sin texto: ROMUALDO reúne a sus MINISTROS y dicta un mensaje. Entra el HERALDO y convoca al pueblo.

HERALDO: ¡Se avisa a toda la población, que a partir de hoy, se aumentan los impuestos y las contribuciones!

PUEBLO: ¡No!

HERALDO: ¡Sí!

*Escena sin texto: desfile del pueblo llevando productos para las bodegas del palacio.
Un cerdo, un atado de espinas de trigo, una canasta con frutos.*

JUGLAR 1: Pasaba el tiempo y el pueblo trabajaba y trabajaba en jornadas agotadoras, las arcas del reino estaban llenas pero las despensas de las casas humildes vacías.

Entra NICOLÁS.

JUGLAR 1: Un día, Nicolás el carpintero, decide ir a ver a su rey, para pedirle que ya no aumente los impuestos, para decirle que sus hijos ya no tienen que comer. Nicolás cree que el rey va a escucharlo, confía en el poder de sus palabras. Pero ¡ay! qué desilusión, el rey no sólo no escucha su reclamo sino que se burla diciéndole que debe trabajar más, de día y de noche y ahorrar. Sobre todo ahorrar.

Sale NICOLÁS.

*Pasa el tiempo. Desfile del pueblo llevando productos para las bodegas del palacio.
Se los debe ver cada vez más cansados y con las ropas andrajosas.*

MINISTRO1: Su majestad, una persona quiere verlo.

ROMUALDO: Ahora no, estoy ocupado, que vengan mañana. ¡No! mejor pasado mañana.

MINISTRO1: Lleva meses esperándolo, anoche durmió en la puerta del palacio, para ser la primera.

ROMUALDO: Que pase, abusan de mí porque soy bueno.

PANCRACIA: (En LSM².) Su majestad, ya no podemos soportar otro aumento de impuestos.

ROMUALDO: ¿Qué dice? ¿No le entiendo?

PANCRACIA: ¡Guardias, saquen a esta mujer! No le entiendo.

LUDOVICO: (En LSM.) ¿Cómo te llamas?

PANCRACIA: (En LSM.) Pancracia

ROMUALDO: ¿Qué dicen? ¿De qué están hablando?

LUDOVICO: (En LSM.) ¿Cuál es su trabajo?

PANCRACIA: (En LSM.) Soy la que hace el pan que comen en palacio.

ROMUALDO: ¿Qué dicen? ¿De qué están hablando? ¡Basta! ¡Dejen de hacer cosas horribles con las manos! ¡Guardias!

*Escena sin texto: ROMUALDO reúne a sus ministros y dicta un mensaje al pueblo.
Entra el HERALDO.*

HERALDO: Se avisa a toda la población, que a partir de hoy, queda prohibido el lenguaje de señas, no sólo prohibido, prohibidísimo y al que se encuentre haciéndolo, se le desterrará del reino.

² LSM significa: Lenguaje de Señas Mexicanas

JUGLAR 1: El tiempo pasaba y las cosas en el reino iban de mal en peor. Dicen por ahí que no hay peor sordo que el que no quiere oír. Y Romualdo no oía nada, no oía el llanto de los niños con hambre, no oía los suspiros de las madres al poner cada vez más agua en los guisados, no oía los quejidos de los viejos que tenían que trabajar jornadas agotadoras. Pero por las noches, por las noches algo estaba pasando

Escena sin texto: convocados por Nicolás un gran grupo de personas se reúne.

JUGLAR 1: Nicolás trata de convencer al pueblo de que es necesario hacer algo, de que la situación ya no puede continuar igual, pero la gente tiene miedo. (El grupo se hace más pequeño.) Miedo de los guardias y sus lanzas filosas. (El grupo se hace más pequeño) Miedo a perder lo poco que tienen.

El grupo se hace más pequeño hasta que se van todos, sólo queda PANCRACIA Y MARTÍN.

NICOLÁS: ¡No se vayan! ¡Tenemos que organizarnos!

Escena sin texto: NICOLÁS, PANCRACIA Y MARTÍN son los únicos que se quedan mientras el pueblo se va. NICOLÁS con ayuda de MARTÍN logra comunicarse con PANCRACIA y convocar nuevamente al pueblo para reunirse.

JUGLAR 1: Y así seguía la vida en el reino, el pueblo trabajando sin descanso, los niños cada vez más flacos y hambrientos, una bruma gris de tristeza iba cubriéndolo todo, pero Romualdo, el rey, no se enteraba de nada, el vivía en otro mundo, sólo pensando en fiestas y diversión.

Escena sin texto: ROMUALDO y sus invitados se divierten y desperdician comida en una fiesta lujosa. La gente del pueblo observa desde afuera. NICOLÁS y PANCRACIA, representantes del pueblo, entran silenciosamente al palacio, le quitan la corona a ROMUALDO y la esconden. ROMUALDO despierta.

ROMUALDO: ¡Mi corona! ¿Dónde está mi corona? ¿Qué hace toda la gente reunida? ¿Por qué llevan antorchas? ¡¡¡¡Socorro!!!! ¡Ministros! ¡Guardias a mí! ¡Me han dejado solo, cobardes!

JUGLAR 1: Y así fue como Romualdo dejó el reino, se escapó entre gallos y medianoche, huyó sin despedirse de su hermano y sin volver la vista atrás. Los ministros se reunieron y nombraron a Ludovico, el hermano sordo, como el nuevo rey.

Los MINISTROS colocan la corona a LUDOVICO.

LUDOVICO: (En LSM) Mi primera medida de gobierno será bajar los impuestos, construir más escuelas y traer doctores de reinos vecinos.

MINISTRO: No le entiendo

LUDOVICO: Ya no trabajarán los ancianos

MINISTRO: No le entiendo. ¿Tiene hambre? ¡Traigan comida para el rey!

Entra MARTÍN con una canasta de panes.

LUDOVICO: (En LSM.) Lo dicho, bajaremos los impuestos y construiremos escuelas.

MARTÍN: ¡Viva! El rey dice que se bajarán los impuestos y se construirán escuelas.

MINISTRO 1: ¿Y tú le entiendes? ¿Cómo sabemos que no nos estás engañando?

LUDOVICO: (En LSM.) Hola Martín, llegas como caído del cielo. ¿Quieres ser mi intérprete?

MARTÍN: Sería un honor.

MINISTRO 1: ¿Qué te dijo?

MARTÍN: Que si quiero ser su intérprete.

MINISTRO 2: ¡Qué horror, el hijo de la panadera! No, no, no de ninguna manera.

MARTÍN empieza a traducir, el MINISTRO se da cuenta que metió la pata.

MINISTRO 2: No, no le digas eso. Dile que sí, que nos parece muy bien.

MARTÍN: Están encantados con la noticia.

JUGLAR 1: Ludovico pidió a Martín que enseñara a los Ministros el lenguaje de señas, y aunque estos al principio protestaron después les gusto aprender. Ahora podían comunicarse con su rey y los habitantes sordos del lugar. Y esa comunicación daba sus frutos, ya que a medida que sus manos se iban llenando de palabras, el reino prosperaba.

MINISTRO 1: Su majestad, las cosas van marchando muy bien. Las cosechas son excelentes, los viejos ya no tienen que trabajar y los niños van a la escuela.

LUDOVICO suspira.

MINISTRO 2: No está contento.

LUDOVICO: No.

MINISTRO 2: ¿Por qué si todo marcha muy bien?

LUDOVICO: Extraño a mi hermano. Extraño nuestras partidas de ajedrez, nuestras partidas de ajedrez, nuestros lances con los floretes.

MINISTRO 1: Nadie sabe dónde está. Pero lo vamos a investigar.

Salen en busca de ROMUALDO sin ningún éxito. Aparece ROMUALDO entre sombras, los MINISTROS lo ven y tratan de detenerlo. Asustado, desaparece. Mientras tanto LUDOVICO juega solo al ajedrez hasta que se queda dormido. Entra ROMUALDO como una sombra sigilosamente, le quita la corona, le acaricia el pelo, mueve una pieza del tablero. LUDOVICO despierta y ROMUALDO aparece ahora con un florete, comienzan a combatir. Después de unos lances, ROMUALDO le entrega el florete.

ROMUALDO: (En LSM) ¿Cómo estás?

LUDOVICO: (En LSM) Yo muy bien ¿y tú?

ROMUALDO: (EN LSM) ¿No notas nada raro?

LUDOVICO: (En LSM) No

ROMUALDO: (En LSM) Estoy hablando lenguaje de señas.

LUDOVICO: (En LSM) Es cierto. ¿Cómo aprendiste?

ROMUALDO: (En LSM) Por los caminos, ahora en el reino casi todos lo hablan.

LUDOVICO: (En LSM) Por qué regresaste.

ROMUALDO: (En LSM) Te extraño.

LUDOVICO: (En LSM) Yo también.

Se abrazan

ROMUALDO: (En LSM) ¿Jugamos?

LUDOVICO: (En LSM) Sólo una partida, luego hay que ponerse a trabajar.

La luz se cierra sobre los hermanos. Regresan los JUGLARES y se despiden.

JUGLAR 1: Los juglares tenemos la cabeza llena de pájaros.

JUGLAR 2: Los ojos llenos de colores.

JUGLAR 3: El corazón lleno de esperanza.

JUGLAR 4: Los pies llenos de caminos.

JUGLAR 5: Las narices llenas de olores.

JUGLAR 2: Nuestro oficio es contar historias.

JUGLAR 3: Historias grandes.

JUGLAR 4: Historias pequeñas.

JUGLAR 5: Historias antiguas.

JUGLARES: Y esta historia ya se contó.



