



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

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA LITERARIA DEL
GÉNERO DRAMÁTICO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

T E S I S

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

PRESENTA

LAURA TAYDE MEJÍA RAMÍREZ

TUTOR PRINCIPAL

MTRO. CARLOS GUERRERO ÁVILA / Colegio de Ciencias y Humanidades

MIEMBROS DEL COMITÉ

DRA. MÓNICA MORALES BARRERA / Facultad de Filosofía y Letras

MTRA. TERESA PACHECO MORENO / Colegio de Ciencias y Humanidades

**DRA. MARÍA DE LOS ÁNGELES ADRIANA ÁVILA FIGUEROA / Facultad de Filosofía y
Letras**

MTRO. RENÉ FEDERICO CUÉLLAR SERRANO / Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Ciudad Universitaria, CDMX, junio 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN	1
1. CONTEXTO DEL TEXTO DRAMÁTICO EN EL AULA	
1.1 Alumno y docente ante el texto dramático.....	5
1.2 Egresados del Nivel Básico Secundaria.....	7
1.3 Bachilleres: una comunidad desatendida por años.....	12
1.4 Competencia comunicativa del estudiante al egresar del bachillerato.....	17
1.5 Algunas complejidades del género dramático.....	22
1.6 Consideraciones hacia el profesorado sobre el género dramático.....	28
1.7 ¿Por qué sí leer <i>Don Juan Tenorio</i> en el Nivel Medio Superior?.....	33
2. LEER TEATRO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR	
2.1 El enfoque comunicativo en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	48
2.2 La competencia comunicativa en el texto dramático.....	51
2.3 Un lector ideal para el Nivel Medio Superior.....	54
2.4 La lectura dramatizada como un ejercicio de literacidad.....	59
2.5 La teoría de la recepción en la comprensión un texto dramático	63
3. DRAMA Y CONSTRUCTIVISMO	
3.1 Una lectura dramatizada bajo una visión constructivista.....	68
3.2 Trabajo colaborativo en el proceso de una lectura dramatizada.....	71
3.3 La imaginación como herramienta en el proceso de la lectura dramática.....	76
4. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA OBRA <i>DON JUAN TENORIO</i>	
4.1 Justificación.....	81
4.2 Metodología.....	81
4.3 Estrategia didáctica	84
4.4 Proceso de instrumentación.....	84

4.4.1 Estructura de contenidos.....	85
4.5 La secuencia didáctica.....	87
4.5.1 Secuencia didáctica a partir de la obra <i>Don Juan Tenorio</i>	89
4.5.2 Diario de campo.....	94
4.5.3 Resultados de la instrumentación.....	94
Conclusiones.....	101
Referencias.....	110
Anexos.....	121
A1. Guía de lectura para <i>Don Juan Tenorio</i>	121
A2. Fragmento de la Jornada Primera de la obra <i>El burlador de Sevilla y convidado de Piedra</i> de Tirso de Molina.....	152
A3. Glosario de términos en desuso para la obra <i>Don Juan Tenorio</i>	154
A4. Diagrama para esbozar la personalidad de un personaje.....	157
A5. Texto: <i>Los tres fuegos que nos consumen, según el budismo</i>	158
A6. Gráfica y tabla: <i>Los Tres Venenos</i>	160
A7. Tabla de características de los personajes.....	161
A8. Ejemplos de pistas con <i>beats</i> de rap para improvisar <i>rap</i> y <i>freestyle</i>	163
A9. Coevaluación para la lectura dramatizada.....	164
A10. Lista de tablas y esquemas.....	165

AGRADECIMIENTOS

Durante este trabajo muchas han sido las personas que me ayudaron tanto a concebirlo como a transformarlo y finalmente, a culminarlo.

Agradezco infinitamente el apoyo del maestro Carlos Guerrero Ávila por su guía y paciencia, a la maestra Teresa Pacheco Moreno por la disposición y el cariño que me demostró y a la doctora Mónica Morales Barrera por compartirme sus conocimientos.

A la doctora María Adriana Ávila Figueroa, al maestro René Federico Cuéllar Serrano y a la maestra Rosaura Herrejón García por sus reflexiones y precisas aportaciones a este material.

Gracias a mi maestra Norma Román Calvo, quien nunca imaginé que me ayudaría tanto con una tarea. Hasta donde esté, muchas gracias.

Doy gracias a Adriana Maldonado Servín por su atención, amabilidad y orientación durante mi estancia en el Instituto de Investigaciones Filológicas.

Siempre estarán en mi corazón.

Dedico este trabajo a mi abuelita, Teodora, y a mi madre, Mary, que estarían muy contentas con este logro. A mi papá, Enrique, que siempre está ahí para apoyarme en todo.

Y especialmente a Miranda, Diego y Mateo por motivarme a convertirme en una profesionalista ejemplar, ya que me estuvieron “sufriendo” y auxiliando de muchas formas durante esta travesía. Los amo.

Gracias Mario Alberto, por motivarme a renovarme y transformarme en un mejor ser humano cada día, esta meta no la hubiera conseguido sin tu amor e incondicional esfuerzo. Te amo.

INTRODUCCIÓN

El género dramático, más reconocido como el texto de la representación, es una composición dialogada que permite la expresión artística, primero, del autor, en una serie de parlamentos que serán leídos, pensados y readaptados por el diseñador del espacio escénico y los creadores de personajes: director y actores.

El lector del texto dramático, también participante de la puesta en escena como un imaginario individual, lleva a cabo un trabajo de reconocimiento a partir de diferentes señales que constituyen el texto teatral. En este caso el lector del que se hablará es el alumno del Nivel Medio Superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y de quien se espera llegue a conocer teóricamente las principales características del género dramático, así como el preámbulo para la familiarización con los aspectos que se construyen en este tipo de textos, su asimilación, su proceso y función para entender posteriormente, la representación teatral.

El siguiente trabajo tiene la intención de guiar el ejercicio del alumno a través de una lectura acompañada en donde reconozca los conceptos característicos del texto dramático, su estructura y su función como punto de partida para iniciar la lectura de un género, cuya primera página presenta, a diferencia de otros, una lista de personajes. Esto es, un texto que casi nunca permite que el lector descubra a los participantes de la trama, sino que, tiene toda la intención de avisar sobre sus nombres, sus oficios o sus relaciones con otras figuras de la historia.

El texto dramático es un material que a diferencia de otros cuenta una historia sin un narrador. Es un género que a través de voces de uno o de diversos personajes, representadas por diálogos entrelazados, confluye con indicaciones descriptivas de espacios y ambientes; converge con irrupciones propositivas continuas e intermitentes de vestuario, iluminación, tonos de voz, sentimientos sugeridos y emociones.

A partir de esta conjunción de diversos textos, se quiere acercar a los alumnos del Nivel Medio Superior, a la obra de teatro *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, por medio de algunas escenas seleccionadas. Sin duda, un material que

contiene un lenguaje complicado, ya que para empezar está escrito en verso, con un vocabulario cronológicamente atemporal y en desuso; razón por la cual se ha buscado que la secuencia dramática reuniera sólo las escenas que permitirían transformar los cuatro primeros actos de la obra de Zorrilla, en una síntesis ágil, siempre en función de presentar, fundamentalmente, la historia principal del protagonista, don Juan, y su relación con doña Inés.

En el primer capítulo de este trabajo se expone el contexto no sólo del docente sino principalmente del alumno como protagonista de este material a su llegada al nivel medio superior, así como a su partida hacia el nivel licenciatura. Posteriormente se exponen las competencias comunicativa y literaria a las que se enfrenta durante el bachillerato y como resultado de esto, las evidencias de pruebas nacionales e internacionales.

La segunda sección de este material se centra en la visualización de un lector capaz de comprender el drama como un género muy distinto de otros, de entender algunas características que lo hacen peculiar y asimilar el texto dramático como parte de su aprendizaje en los que refuerza su competencia comunicativa, así como la importancia de aceptar las convenciones necesarias en conjunto con su creador literario.

La parte tercera fundamenta pedagógicamente la relevancia del trabajo colaborativo como la estrategia principal que ayude a favorecer el aprendizaje significativo en la lectura con adolescentes del nivel bachillerato, la cual se complementa con la visión de la teoría constructivista partiendo del trabajo de reflexión y reconstrucción de los aprendizajes a partir de las experiencias, la imaginación y el aprovechamiento del contexto estudiantil.

Por último, se presenta la experiencia de una propuesta didáctica compuesta de cinco sesiones, de las cuales se aplicaron tres en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, en las que se abordó como actividad principal un acompañamiento de lectura dramatizada de la obra de teatro en cuestión, con la finalidad de fomentar la competencia literaria del alumno de bachillerato a partir de una lectura lúdica, en la que se reconociera al personaje protagónico y sus

particulares características de personalidad trasladadas al contexto actual para la comprensión de esta obra de teatro en un escenario vigente. Las últimas dos sesiones se concretaron durante el trabajo realizado para el Colegio de Ciencias y Humanidades en el plantel Oriente durante el ciclo 2020-2021, en el que se llevó a cabo la secuencia didáctica completa para realizar una lectura dramatizada con ritmos de *beats* para rap, *flow* y *freestyle*.

El concepto de la estrategia se fundamentó en la idea de abordar específicamente la comprensión de la historia, su conflicto, la solución del conflicto, y las características de personajes con la intención de lograr que el alumno comprendiera los aspectos básicos de la historia y el tema, en primer término, esto con apoyo de una estrategia de lectura acompañada que permitiera el ejercicio en el espacio áulico para llevar tanto el seguimiento de la anécdota como de la reflexión a partir del comportamiento de los personajes.

La segunda intención fue llevar a cabo una lectura entretenida, y no sólo una lectura comprometida, en la que el estudiante participara no sólo leyendo, sino improvisando sencillas entonaciones de voz con ritmos musicales, que le permitieran hacer uso de la imaginación tan importante para la comprensión de un texto dramático, así como para inferir información.

La estrategia propuso aquellos aspectos que acercarían al alumno a adquirir los conocimientos necesarios para la escritura de una reseña crítica, sin que esta estrategia abordara dicho aprendizaje, pero sí con la intención de que el alumno conociera los aspectos que evaluaría en una representación teatral. Así que temas como el manejo de la voz, turnos del habla y elementos semióticos de la representación teatral también están contenidos.

Uno de los aspectos más importantes de este trabajo es el valor que el docente y docente pueden encontrar a partir de compartir un texto en apariencia desvinculado totalmente de su contexto, descubriendo que aun cuando una obra literaria se presenta complicada, ya sea por su estructura, su extensión, su trama atemporal, sus personajes caducos o su vocabulario intrincado, siempre habrá una

forma de hacerla llegar al adolescente consiguiendo que la lea completa, la comprenda, la imagine, se divierta, sea creativo y sea capaz de sorprenderse.

1. CONTEXTO DEL TEXTO DRAMÁTICO EN EL AULA

1.1 Alumno y docente ante el texto dramático

El género dramático cuenta con numerosas características que lo han señalado como un texto difícil tanto para alumnos, como para docentes de Educación Media Superior en comparación con la narrativa y la poesía, ubicándolo como una de las últimas opciones de esparcimiento entre los alumnos lectores (Guerrero, 2012).

El texto dramático es un material que a diferencia de otros cuenta una historia sin un narrador. Es un género que a través de voces de uno o de diversos personajes, representadas por diálogos entrelazados, confluye con indicaciones descriptivas de espacios y ambientes; converge con irrupciones propositivas continuas e intermitentes de vestuario, iluminación, tonos de voz, sentimientos sugeridos y emociones.

El texto dramático ha resultado complicado para ser enseñado en algunos planes de estudio, por lo que la mejor alternativa que algunos docentes han encontrado, es omitirla del curso deliberadamente, y en su lugar enviar a los alumnos a espectáculos teatrales cubriendo así, los aprendizajes que se esperan respecto a las unidades relacionadas con el texto dramático de las asignaturas Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, en la Unidad I, Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica, o Lectura y Análisis de Textos Literarios II, Unidad II, titulada Texto dramático (Mercenario, 2013).

En diversos planes de estudio han reducido de tal manera las unidades correspondientes al estudio de los géneros literarios, que no se ha tenido más opción que delimitando o eliminando el número de horas dedicadas al drama, han preferido trabajar los géneros más conocidos como son cuento, novela y poesía.

Las problemáticas para estudiar el texto dramático, aunque parecen diversas, recaen en un solo motivo, y éste tiene relación con la falta de énfasis en las variantes textuales que aparecen en el texto dramático respecto a otros prototipos textuales, lo que conlleva a la confusión de su lectura.

Una obra de teatro es un texto con “dos vidas”; una en el texto dramático y otra en la representación dramática. Esta premisa comparte que el género

dramático implica dos actividades distintas: por un lado, comprender la trama de una lectura como cualquier otra, por ejemplo, un cuento o una novela; y por otro, la lectura que lleva a la creación de un espectáculo.

“De todas las expresiones artísticas, la forma teatral es una de las más complejas, puesto que intervienen en su emisión gran cantidad de códigos; por un lado, los que corresponden propiamente al texto dramático, y por otro, los propios de la representación” (Román, 2003, p. 8).

Esa dualidad, que el docente debe tener con claridad, permite al estudiante comprender, a través de un ejercicio teatralizado, que el drama como género no está escrito únicamente para un lector, sino también para un público que observará el resultado creativo implicado en una dramatización, a partir de la lectura interactiva.

Del vínculo que se genera entre lector, escritor y hacedores de teatro, es que resaltan otros enunciadores y enunciatarios que probablemente no se habían tomado en cuenta, y que es necesario referenciarlos para la comprensión del texto teatral, como son: el director de escena, los diferentes actores, escenógrafos, técnicos en sonido e iluminación, maquillistas y vestuaristas.

La relación del dramaturgo con sus enunciatarios es la que expone el circuito comunicativo como el inicio del conflicto en el que los lectores del género, así tanto estudiantes como profesores han encontrado su primer problema para leer textos dramáticos.

En la obra *Para leer un texto dramático*, Norma Román Calvo (2003), dice en la introducción lo siguiente:

Durante el proceso de nuestro trabajo damos a conocer al lector que el fenómeno teatral es una forma de comunicación entre un grupo de enunciadores generalmente conformado por un autor, director, actores, técnicos y enunciatarios, que está compuesto por los espectadores.

A ésta última aseveración también agregaríamos los lectores, quienes se encuentran ante un texto que no se asemeja ni a una narración y tampoco a un poema. El material del que hablamos no es un relato, así como tampoco un material necesariamente escrito en estrofas, es decir, que la obra de teatro como texto literario empleado para su lectura, en realidad está escrito para ser representado:

“Leer teatro es un acto difícil, porque el lector deberá hacer uso de su imaginación para ‘representar’ en su mente el espectáculo teatral como se vería en el escenario”. (Román, 2003)

Así que, siendo la representación escénica la finalidad del texto dramático, es una necesidad inherente que los lectores realicen varias acciones durante la lectura, para que logren imaginar y comprender un texto tan complejo, que demanda un estudio analítico más interactivo que permita recrear la trama en la mente, en lugar de que sólo se termine leyendo en su asiento, de manera pasiva y descontextualizada. Por ello, es imperante que los docentes guíen los procesos de lectura y análisis, para que los jóvenes construyan fundamentos para estructurar sus ideas o percepciones acerca de las problemáticas humanas que se exponen en el teatro. De ahí que la lectura dramática sea todo un reto en la enseñanza y aprendizaje.

1.2 Egresados del nivel Básico Secundaria

A principios del siglo XX, ni siquiera estaban catalogados los alumnos como adolescentes (Gómez, 2003), término que además de situarlos en una jerarquía por encima de la infancia en un contexto temporal, actualmente, también les brinda la definición de individuos con específicas problemáticas físicas y psicológicas propias de sus múltiples afecciones vinculadas al desarrollo intelectual de su etapa. También fue a principios de ese siglo que surgió un plan de estudios para la Educación Secundaria como una propuesta para extender los aprendizajes de la Educación Primaria y por otra parte separarla de los estudios superiores dirigidos a la educación universitaria, la cual iniciaba en el año 1921 como producto de la escuela secundaria surgida al término del siglo XIX (Zorrilla, 2004).

Actualmente, este grado educativo ha atravesado diversas acciones que lo han convertido en educación obligatoria, aunque esto no modifique su acepción como el probable nivel escolar que se convertirá en el último grado de educación para un gran número de chicos que no sean aceptados en los exámenes de ingreso a la Educación Media Superior y que no tengan la capacidad económica de solventar sus estudios en una institución particular.

Ya que la Educación Secundaria será fundamental para el desarrollo personal y académico del joven que la cursa, los resultados de no egreso resultan graves en cualquier sociedad, pues el entorno social y económico se verá afectado debido a que el grado de estudios generalmente representa, si no un mayor ingreso económico, sí una mejor calidad de vida.

Una forma de medir el logro educativo de la Educación Secundaria es a través de sus egresados tomando como punto de partida el Plan para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), surgido en el año 2015, que tuvo como antecedente la prueba ENLACE (Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares), prueba suprimida en 2013 y que fuera administrada por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), organismo que terminó operaciones en el año 2018.

Actualmente es la SEP (Secretaría de Educación Pública), en conjunto con las autoridades educativas de cada estado, quienes se han organizado para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos de evaluación para el examen de Educación Secundaria con apoyo de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la SEP, el cual ha establecido las normas que se deberán cumplir durante la aplicación y la recolección de datos de dicha prueba en escuelas públicas y privadas de Educación Secundaria del país.

La intención es proporcionar una medición nacional que dicte parámetros sobre cuánto están aprendiendo los estudiantes además de identificar habilidades y conocimientos de los que cursen tercero de Secundaria para así, informar tanto a las autoridades educativas y locales, como a los equipos docentes y directivos de las instituciones escolares de planteles de educación básica y media superior, y desde luego a la sociedad en general, acerca de lo que se espera aprendan sus estudiantes.

La evaluación educativa es una herramienta que permite dar seguimiento al logro de los aprendizajes de los estudiantes y puede clasificarse a partir de quién la realiza en: *externa al aula* y a la escuela, que se lleva a cabo por instancias especializadas, y en *interna en el aula*, que es efectuada por los propios docentes,

tanto para fines de acreditación y certificación, como con propósitos pedagógicos orientados a la atención y el seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (PLANEA, 2017).

Ya que el interés de este apartado es reconocer las habilidades del alumno que ingresará al bachillerato, se revisarán algunos datos de interés que la prueba PLANEA ofreció en 2017 con el cometido de lograr una evaluación del nivel de conocimientos en la asignatura de Español por los jóvenes de tercer nivel de Secundaria “con el propósito de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la Educación Secundaria, en dos campos de formación”, donde uno de ellos es del área de Lenguaje y Comunicación (PLANEA, 2019).

PLANEA tomó en cuenta para el nivel Básico Secundaria 141 reactivos en el área de lenguaje y comunicación que se repartieron en dos rubros: comprensión lectora y reflexión sobre la lengua; en los que el nivel I representaba un conocimiento elemental, en tanto que el nivel IV, el más complejo.

Las siguientes estadísticas son las últimas referencias que se tienen sobre algunos aspectos de aprendizaje de los estudiantes del nivel medio superior que se pueden alcanzar tras la ES y por esa razón, serán valorados en este trabajo para comprender el nivel disciplinar de los alumnos de tercero de secundaria al llegar a las aulas de la Educación Media Superior en lo que respecta a sus habilidades en el área de Lenguaje y Comunicación.

Unidad de evaluación	Número de reactivos
Comprensión lectora	
Extracción de información y comprensión global.	30
Desarrollo de una interpretación.	32
Análisis del contenido y la estructura.	33
Evaluación crítica del texto.	28
Reflexión sobre la lengua	
Reflexión semántica y morfosintáctica.	18

Número de reactivos: 141

Tabla 1. Contenidos generales de la prueba de Lenguaje y Comunicación 2017. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/planea-2017-primeros-resultados/> Planea resultados nacionales 2017.

Los aspectos anteriores fueron evaluados y presentados, en una escala de 200 a 800 puntos, consideraron 500 puntos como el puntaje promedio. Cabe mencionar que los puntajes que resultaron más elevados en el ámbito del lenguaje y comunicación como conocimiento clave a evaluar, tuvieron un tope en 586 puntos, los cuales pudieron ser alcanzados por centros de estudio privados.

PLANEA, en su aplicación del 2017, arrojó en el rubro de Lenguaje y Comunicación, que los alumnos del último grado de nivel básico secundaria demostraron que alcanzaron de manera predominante los niveles I y II de la siguiente escala de evaluación por nivel de logro educativo a nivel nacional.

NIVEL	META
Nivel IV	Analizar y jerarquizar argumentos, con el fin de evaluar información implícita y explícita de distintas partes de textos literarios, informativos y argumentativos complejos.
Nivel III	Interpretar información explícita e implícita de textos literarios, informativos y argumentativos. Además, vincular información entre el texto y sus recursos gráficos.
Nivel II	Identificar la estructura de textos literarios e informativos y relacionar información cuando ésta es explícita. No obstante, cuentan con un desarrollo interpretativo que apenas empieza a manifestarse.
Nivel I	Identificar, localizar y extraer información en textos y gráficas sencillos; sin embargo, tienen dificultades para interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada en ellos.

Tabla 2. Contenidos generales de la prueba de Lenguaje y Comunicación 2017. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/planea-2017-primeros-resultados/> Planea resultados nacionales 2017.

El perfil de egreso de la educación obligatoria en México determinó, que los alumnos de tercer grado de secundaria, jóvenes de entre 14 y 17 años en su mayoría, y que llevaron a cabo la prueba PLANEA en 2017, evidenciaron que sólo

cerca del 26% de su población, es capaz de evaluar información implícita de carácter abstracto, así como de reconocer tipos de texto e interpretar y vincular información icónico-verbal.

El otro 74% de alumnos que participaron en esta muestra, alcanza a reconocer información solamente cuando es explícita, es decir, que el pensamiento abstracto que ha buscado desarrollarse durante las diferentes etapas de desarrollo cognoscitivo a través de la educación inicial, primaria y secundaria, no ha podido completar su evolución y apenas manifiesta la interpretación de textos literarios o argumentativos, en otras palabras, su comprensión del texto es elemental. A continuación, se muestra la tabla de resultados del año 2017.

NIVEL	RESULTADOS PLANEA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Nivel IV	8.3% Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un dominio sobresaliente de los aprendizajes clave del currículum.
Nivel III	17.9% Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un dominio satisfactorio de los aprendizajes clave del currículum.
Nivel II	40.1% Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un dominio básico de los aprendizajes clave del currículum.
Nivel I	33.8% Los estudiantes que se ubican en este nivel obtienen puntuaciones que representan un dominio insuficiente de los aprendizajes clave del currículum, lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro.

Tabla 3. Contenidos generales de la prueba de Lenguaje y Comunicación 2017. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/planea-2017-primeros-resultados/> Planea resultados nacionales 2017.

Los resultados también mostraron que los alumnos pueden sustraer información en materiales de los que comprenden la mayoría de sus significados, pero se les dificulta inferir información que la lectura proporciona o vincularla con un determinado contexto.

En conclusión, los jóvenes del último grado de secundaria, en su mayoría, y de acuerdo con las evaluaciones que actualmente se presentan como un archivo histórico, muestran que los alumnos no han trabajado de manera eficiente sus habilidades, por lo que en la medida que un texto les resulta difícil de entender, también será complicado de imaginar, y por lo tanto de reflexionar o analizar.

1.3 Bachilleres: una comunidad desatendida por años.

Durante el ciclo 2016-2017, el grueso de alumnos que estudió la Educación Secundaria a nivel nacional y en lo que respecta a las modalidades Secundaria General, Secundaria Técnica, Telesecundaria, tanto en instituciones públicas como particulares, fue en total 903, 389 alumnos. En el mismo periodo, los alumnos que se graduaron e ingresaron al bachillerato fueron un promedio de 642, 383, por lo que 260, 996 alumnos quedaron en el limbo de la inactividad escolar, sin que ninguna ley, por más obligatoria que se promulgue, haya logrado la reinserción a la vida escolar y, por lo tanto, a un desempeño fructífero de las actividades económicas del país.

Lo anterior significaría que tan sólo en un lapso de cuatro años, aproximadamente un millón de adolescentes habrán tenido que buscar un empleo de manera temprana, extendiendo así, su propio periodo de vida laboral sin la oportunidad de contar con un grado o capacitación escolar, volviéndoles susceptibles del abandono definitivo de las aulas.

A través de un grupo seleccionado de 948 825 adolescentes que iniciaron su vida laboral con edades de entre 12 y 29 años, la Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo (ENECE) de 1999, registró que los jóvenes habían obtenido su primer trabajo antes de los 17 años, así como que el grupo de adolescentes de entre 15 y 17 años, fue el grupo con mayor número de integrantes representando el 35.8 por ciento de los encuestados de entre las siguientes edades: de 12 a 14, 15 a 17, 18 a 24 y 25 a 29 años (Hor bath, 2004).

En esa misma encuesta se detectó que la primera opción de empleo para este grupo fue el de “Despachadores y dependientes de comercio”, el segundo

“Trabajadores en servicios domésticos” en tanto que el tercer lugar lo ocuparon “Trabajadores de aseo en oficinas, escuelas, hospitales y otros” (Horbath, 2004).

Por otro lado, también las instituciones escolares del nivel Secundaria se han manifestado con desinterés y escaso compromiso social durante sexenios ante la vida diaria de los alumnos del nivel Medio Superior, denotando que su participación se reserva a lo que ocurra dentro de la infraestructura escolar, y deslindándose de todo aquello que suceda fuera de la escuela al no considerarlo de su ámbito.

Otro de los aspectos fundamentales que debe ser tomado en cuenta, corresponde a las largas jornadas laborales que obligan a los padres de los adolescentes a ausentarse un promedio de 12 horas diarias por lo menos, seis días de la semana, situación que ha facilitado la fragmentación de los círculos familiares impactando en el estudiante, quien pasa gran parte del tiempo en ausencia de sus tutores, imposibilitando la creación de lazos de confianza y sobre todo limitando la orientación paternal, reflejándose en la falta de vocación y de pertinencia para desarrollar proyectos de vida claros.

Algo que se debe tomar en cuenta es que pocos estudiantes gozan de tener su centro de estudios cercano a su domicilio, pues la gran mayoría se desplaza de lunes a viernes distancias de hasta 30 kilómetros de arduo camino en transporte público, en una de las ciudades más complicadas del mundo, lo que implica hasta cuatro horas de traslado al día y no sólo del estudiantado, sino también de los padres, circunstancia que reduce el tiempo de calidad, convirtiéndolo en un lapso dedicado a las estresantes tareas domésticas que involucran la organización de la monótona rutina para el siguiente día.

Otro aspecto es que muchas veces los espacios del hogar no son óptimos para mantener un ambiente que permita la realización de actividades escolares, pues la mayoría de los hogares implementan áreas de la casa como el comedor e incluso la recámara muchas veces compartida con hermanos de los estudiantes, dificultando las condiciones de aprendizaje debido a los distractores que residen bajo estas circunstancias de espacios limitados.

Dentro de estas circunstancias inherentes al contexto social del adolescente es necesario mencionar la ausencia de las figuras parentales y el aumento de separaciones familiares, ya que han auspiciado la carencia de una guía responsable para orientar a los jóvenes, primero, desde el núcleo familiar que resulta de la inexperiencia como guías de familia, muchas veces por la temprana edad a la que inician su vida como progenitores, recayendo esto en los hijos.

Es extensa la conjunción de elementos en los que se observa un escaso desarrollo de habilidades sociales, ya sea porque de inicio no se ha recibido la información pertinente de parte de los entornos familiares y escolares, que les ha hecho carecer de conocimientos valiosos, así como culturales y de convivencia social para ser retransmitidos.

La amplia coyuntura que abarca la obligatoriedad de la Educación Media Superior y los resultados actuales sobre deserción escolar, están evidenciando que no existía un compromiso efectivo por parte del Estado mexicano para atacar las verdaderas problemáticas de este lastre que evita el ascenso de la condición económica y social en nuestro país, aun cuando se han comunicado y reunido las partes interesadas y ejecutoras de las legislaciones correspondientes.

Lo que sigue como una incógnita al problema de fondo es: ¿cómo resolverán los padres de familia que sus hijos asistan y logren concluir la Educación Media Superior?, pues son ellos quienes sortean sus necesidades y maniobran con sus recursos para lograr la permanencia escolar de sus hijos.

También está el caso de jóvenes entre 14 y 19 años que no estudian, reprueban o tienen necesidad de desertar del Nivel Medio Superior, de acuerdo con estimaciones oficiales realizadas en 2010 con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares o ENIGH por sus siglas (Tapia, 2016), todas ellas muy probablemente por situaciones económicas o problemáticas familiares principalmente.

La educación puede ser gratuita, pero no así los insumos, los materiales diarios de los estudiantes, los alimentos necesarios para mantener un adecuado ritmo de trabajo entre una labor académica y lidiar con la etapa de crecimiento de

los jóvenes, sobre todo cuando se demostró que los jóvenes de familias con menos recursos, tienen una probabilidad tres veces menor no sólo de concluir, sino de no ingresar a la EMS, sin omitir, las dificultades para permanecer en el sistema educativo, la inclusión y el egreso de los jóvenes del nivel bachillerato (Tapia, 2016, p.4).

Actualmente, por parte del poder ejecutivo existe el compromiso de crear regulaciones reales que, si no garantizan, sí tienen la intención de apoyar no sólo la estancia y acreditación del nivel, sino la seguridad de que todos los jóvenes mexicanos tengan una mayor oportunidad de obtener o mantener un lugar en algún sistema de Educación Media Superior que se ajuste también a sus necesidades regionales, pues también se demostró de acuerdo al estudio de Tapia (2016), que los jóvenes de zonas rurales tienen menos oportunidades de estudiar el nivel bachillerato, asunto que merma las posibilidades de crecimiento económico, educativo y cultural en gran número de entidades de la República Mexicana que se encuentran alejadas de las grandes urbes.

Los datos reales apuntan a que mientras la economía de las familias vaya en detrimento sin lograr una mejora en la calidad de vida y salario de los padres de estudiantes, o no se trabaje para subsanar el abasto de infraestructura que asegure un lugar a cada egresado tanto de la Educación Secundaria, como de la Educación Media Superior, incluidos los alumnos con necesidades especiales y más aún a aquellos a los que se les ha negado un lugar en el aula por problemas médicos, conductuales o psicológicos, y no exista ninguna solución que apoye y, sobre todo, garantice que los jóvenes estudien obligatoriamente el nivel medio superior, la situación en el número de egresados y desde luego de profesionistas no tendrá cambios radicales que se refleje en el crecimiento social y económico de la mayoría de los habitantes mexicanos.

Es verdad que ha crecido la oferta educativa en las diferentes modalidades de la Educación Media Superior, por lo que se cuenta con numerosas opciones y con distintos planes de estudio para que la mayoría de los jóvenes que forman parte de las filas para ingresar al nivel preparatoria pueda cumplir la meta de culminar el

este grado de estudios y continuar la vida universitaria o laboral, pero como indica Tapia (2016), por diversas razones gran número de alumnos no continúan con sus estudios, engrosando así, una fracción de la población que probablemente, primero pasará una gran parte del tiempo sin ningún oficio u ocupación para posteriormente y por necesidad, comenzar su vida laboral en la que por falta de escolaridad estará más lejos de obtener un empleo con mejor remuneración, de jornadas laborales adecuadas, trayectos accesibles y por lo tanto de una mejor calidad de vida que repercuta positivamente en la sociedad de nuestro país.

El gobierno federal en turno (2018-2024), tuvo como consigna desde el primer día de diciembre de 2019, beneficiar mediante la beca llamada Benito Juárez para el Bienestar, a 4.2 millones de alumnos que acuden a 12 mil 500 planteles de todo el país, destinado a estudiantes del Nivel Medio Superior en escuelas públicas con el fin de evitar la deserción escolar debido a la falta de recursos económicos, problemática que asola a gran parte de la población estudiantil desde hace décadas lo que ha limitado sus intenciones para superar su nivel educativo, social y económico e impidiendo su desarrollo en diversos sentidos cognitivos y sociales que marcarán su futuro inmediato y más aún a largo plazo reflejándose en el crecimiento económico y cultural del país.

Este es el panorama con algunas generalidades al que se enfrentan los estudiantes de la Educación Media Superior, quienes por lo menos han librado la primera batalla al enfrentarse al sistema de la Educación Secundaria y egresar, ganando un lugar para cursar el bachillerato.

Con esta diatriba, los dicentes de Secundaria llegan a esta etapa crucial de su vida en la que no han desarrollado la habilidad lectora, aunque la mayoría lea correctamente o a una velocidad razonable y logre entender por lo menos la anécdota del texto, sin que el estudiante distinga un texto dramático o un ensayo además de confundir el género lírico con el dramático.

Finalmente, los alumnos de Secundaria llegan como bachilleres a esta etapa académica, sin la capacidad de desenvolverse verbalmente para dar una explicación necesaria al llegar a la ventanilla escolar o argumentar alguno de sus

puntos de vista en medio de la clase o ante sus nuevos compañeros; les cuesta trabajo redactar un documento necesario para diversas situaciones escolares o llenar formatos para diversos trámites, sin mencionar los aspectos ortográficos, así como de puntuación. Se sienten en aprietos al escuchar indicaciones que no comprendieron y no están dispuestos tampoco a evidenciar su elocución verbal para preguntar por aquello que no entendieron, pues a falta de manejo del diálogo, el alumno carece de pericia para encontrar muchas veces las palabras necesarias en situaciones que no son comunes a su vida cotidiana o que le involucre en ámbitos distintos a sus círculos cercanos, necesitando para cualquier asunto a resolver de la internet, siendo un punto negativo a esta práctica, que sin la correcta supervisión o guía también estará afectando sus paradigmas respecto a su concepción del universo de las ideas.

1.4 Competencia comunicativa del estudiante al egresar del Bachillerato.

El alumno que ingresará a la universidad ¿cómo egresa del nivel bachillerato?, ¿con qué habilidades comunicativas cuenta?, ¿se cumplen avances tomando en cuenta los resultados de su competencia comunicativa del nivel secundaria en comparación con el nivel medio superior?

El eje fundamental en el programa de estudio del bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades es desarrollar la competencia comunicativa del alumno, definida por J.J. Gumperz en la obra *Directions in sociolinguistics* y citado por Carlos Lomas (1995): “La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes”.

PLANEA Media Superior, fue una prueba diseñada para ofrecer a los estudiantes, así como a padres de familia, maestros, directivos, sociedad y autoridades educativas, información sobre los logros académicos de las escuelas. La prueba tenía la intención de fungir como un instrumento que puede contribuir a mejorar la calidad de la educación para los mexicanos, cuyos resultados anuales eran tomados en cuenta para evaluar las características de determinada población dentro del rubro de la educación del alumnado mexicano para valorar los

aprendizajes de los alumnos de la Educación Media Superior en las áreas del Lenguaje y Comunicación.

Para comprender un poco sobre esta evaluación, ya desaparecida, pero que sirve de fundamento, a continuación, se expone la siguiente información sobre sus ejes temáticos, así como el número de reactivos que se resolvían en el ámbito de lenguaje y comunicación por los alumnos del último grado del nivel bachillerato, con la intención de tener un parámetro de análisis sobre las habilidades con que contaba la población evaluada en una de las últimas pruebas realizadas en 2017.

Lenguaje y Comunicación	
Ejes temáticos	Número de reactivos
Manejo y construcción de la información	18
Texto argumentativo	11
Texto expositivo	11
Texto literario	10
Número de reactivos	50

Tabla 4. Contenidos generales de la prueba de Lenguaje y Comunicación 2017. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/planea-2017-primeros-resultados/> Planea resultados nacionales 2017.

En 50 reactivos, el área de Lenguaje y Comunicación fueron revisados los aprendizajes vinculados a procesos cognoscitivos y otros necesarios para interpretar diversos textos, como se puede observar, cada uno con sus características y propósitos intrínsecos e individuales en los que se propicia la comunicación necesaria para el desarrollo de los estudiantes.

En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades la competencia comunicativa incluye entre otras, la textual, señalándola como el eje del plan de estudio de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, debido a que las tareas principales al final de cada unidad consisten en un trabajo escrito que corresponde a múltiples géneros textuales con diversos propósitos comunicativos necesarios para su desempeño académico, dando importancia al trabajo de indagación, que ejerce un entrenamiento de investigación

y lectura, que privilegia la escucha y el habla sobre todo si trabaja de manera colaborativa para culminar con un producto escrito.

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1974).

Una de las últimas pruebas PLANEA realizada en 2017 con la finalidad de evaluar los avances en el campo del lenguaje y la comunicación arrojó que el 62% de la población estudiantil de nivel Medio Superior, tan sólo reconoció información explícita y no fue capaz de entender las partes de un artículo de opinión, ni los conectores textuales necesarios para la comprensión textual. Además, no lograron seleccionar información de un texto argumentativo ni enunciar de manera objetiva un análisis sobre la postura de un autor, así como tampoco inferir en una paráfrasis la información de un texto expositivo.

Aunque los nuevos planteamientos al currículo determinan que el propósito del alumno de nivel bachillerato es que éste pueda expresarse verbalmente y por escrito de manera clara y concisa, exponiéndose a diversos escenarios de manera segura y confiada ante cualquier personaje con el que resulte necesario hablar, los frutos de la última prueba de la que se pueden consultar registros evidenciaron que su resultado fue distante del propósito, aunque se puede observar que a diferencia del ingreso al bachillerato, al egresar, hubo un repunte perceptible para el nivel III, el cual casi se equiparó al nivel II. Mientras que la constante fue el mayor número de resultados ubicados en el nivel I, o elemental.

Nivel	Resultados PLANEA 2017 Educación Media Superior	Porcentaje de alumnos
IV	Seleccionan y organizan información pertinente de un texto argumentativo; identifican la postura del autor, interpretan información de textos argumentativos (como reseñas críticas y artículos de opinión) e infieren la paráfrasis de un texto expositivo (como un artículo de divulgación).	9.2
III	Reconocen en un artículo de opinión: propósito, conectores argumentativos y partes que lo constituyen (tesis, argumentos	28.7

	y conclusión); identifican las diferencias entre información objetiva, opinión y valoración del autor; identifican las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa y utilizan estrategias para comprender lo que leen.	
II	Identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, discriminan y relacionan información oportuna y confiable, y la organizan a partir de un propósito.	28.1
I	No identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas; ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura.	33.9

Tabla 5. Contenidos generales de la prueba de Lenguaje y Comunicación 2017. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/planea-2017-primeros-resultados/> Planea resultados nacionales 2017.

Como la gráfica lo muestra, PLANEA a nivel nacional, en el área de lenguaje y comunicación, un tercio de los alumnos que estaban por concluir la EMS se ubicaron en el nivel I (34%), casi 1 de cada 3 se encontraron tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y cerca de 9 por cada 100 estudiantes en el nivel IV (PLANEA, 2017).

Respecto a los resultados del Colegio de Ciencias y Humanidades, en la prueba aplicada en el año 2017 se aseveró que:

En el área de lenguaje y comunicación, los mejores resultados se dieron entre las mujeres de 15 a 17 años de los bachilleratos autónomos como CCH y los CECYT del IPN; mientras que los resultados más bajos se observaron en los CONALEP, Telebachilleratos y Colegios de Bachilleres (Agencia Basta, 2017).

A la complejidad de trabajar con alumnos de bachillerato con un ritmo de vida dinámico, se debe agregar que los esfuerzos por el fomento a la lectura han cosechado relativas ganancias donde por manejos diversos de la disciplina, leer al igual que escuchar no les ha resultado todavía interesante.

Tomar en cuenta y aprovechar la forma de trabajo de los adolescentes, comprendiendo sus problemáticas, tensiones y frustraciones dirigiéndolos al cauce de sus actividades tanto físicas como intelectuales pues, aunque muchos jóvenes tienen la capacidad de ser auditivos y muy receptivos, no todos tendrán la misma

disposición para escuchar discursos extensos ni para estar dispuestos a intercambiar sus opiniones.

En este sentido, se busca que el alumno tenga el potencial de escuchar e interpretar el discurso hablado para comprenderlo y analizarlo, además de tener la idoneidad de poder explicar en una paráfrasis la constatación de lo asimilado en el mensaje recibido, dicho de otra forma, que sea capaz de interpretar y representar sus propias ideas en palabras.

El lenguaje es la frontera justa entre toda la vida interior del hombre y el mundo, y es el puente por donde nuestro interior y nuestras reacciones frente al exterior tienen acceso al mundo interior de los demás (Alonso, 1974).

Lo que comienza con un simple ejercicio de comprensión lectora dentro del aula podría demostrar si el nivel en que las cuatro habilidades comunicativas como leer, hablar, escuchar y escribir, han sido comprendidas y explotadas, pues en cuanto la escritura se refiere, ésta puede ser una actividad en la que, a partir de la creatividad, y la aptitud para discriminar información, dé cabida a la producción de texto en diferentes ámbitos y direcciones.

Las cuatro actividades esenciales para la comunicación se encuentran vinculadas, ya que la incapacidad para obtener instrucción, así como de comprender pertinentemente cada uno de los medios de transmisión de conocimiento en el desarrollo del lenguaje, ya sea escuchando o leyendo, engendrará ignorancia en cualquier proyecto sin importar el área del conocimiento a la que se enfoque. De lo que se asume que el área Lenguaje y Comunicación y sus asignaturas son elementales para el desarrollo de cualquier individuo en cualquier campo disciplinar.

La otra parte es que al desarrollar habilidades que le permitan exponer y expresarse, así como buscar información e instruirse a través del discurso y la obra escrita, tendrá acceso a otros beneficios restringidos por la falta de acceso a la información y quizá pueda contar con la ocasión de elegir por sí mismo y sanamente, materiales de lectura que le faciliten la reflexión, la formulación de hipótesis, la problematización y por lo tanto la apertura a nuevos conocimientos que en su vida académica y social le beneficien y resulten fructíferos.

El resultado de solucionar la competencia comunicativa también se ve reflejado en la interacción de los estudiantes entre sí, particularmente para llevar a cabo el trabajo colaborativo, elemento que ayuda a promover la necesidad de interrelación de los jóvenes, lo que permitirá aprender todavía más que si trabajara de manera individual, ya que el alumno elabora tareas que al realizarse de manera comunitaria, permite que el aprendizaje se optimice (Gutiérrez, 2018), siendo ésta una de las finalidades de la comunicación.

Por lo que se ha podido observar, tanto los egresados del nivel Secundaria, así como de los que transitan el nivel Medio Superior, no han conseguido de manera homogénea hacer un uso correcto del lenguaje, el cual, los vincula a sus habilidades literarias y de comunicación, siendo lo preocupante de esta realidad, su cercanía con el nivel licenciatura, en el que debiesen dominar el trabajo de investigación y comunicación eficaz a través de la palabra escrita y dialogada, así como ejecutar de manera permitente la comprensión lectora y la escucha.

1.5 Algunas complejidades con los elementos del género dramático.

Ya se dijo que el género dramático es una composición de diversos tipos de textos, pero como dice Hayman (1998) “¿Dónde señalamos sus límites?, ¿es como una sustancia química que nunca puede ser aislada, cuya existencia se debe únicamente a la combinación de otras sustancias?”.

La característica del texto dramático que la hace constar de diversos prototipos textuales, una vez aclarada, permite acceder de manera amable al género dramático sobre todo con aquellos aspectos que resultan extraños en la lectura, como sería un texto que omite generalmente la descripción extensa o la narración, propias del relato, y esto debido a que en el drama todo es “relatado” a partir de los diálogos y las acciones de los personajes como única forma para reconocerles ya sea por lo que dicen sobre sí mismos o sobre otros participantes de la historia.

Para iniciar con una lectura dramática, se encuentra como primer elemento posterior al título de la obra, el *dramatis personae*, que literalmente significa en latín “las máscaras de la acción” y que consiste en la lista de personajes participantes de la historia (Diccionario Literario, 2009). Este, tiene más similitudes con un material

expositivo cuya única finalidad es la de proporcionar información que servirá al lector como aviso para conocer los nombres de aquellos que participarán en la trama y en algunas ocasiones su función o su relación con otros personajes.

Partiendo de que en el drama no predomina la narración o la descripción, es que los diálogos trabajan como responsables de exponer las características físicas o de personalidad de los personajes de la obra. Sus referencias, aunque no siempre son explícitas, se perciben no sólo a través de aquello expresado contundentemente en las palabras de los personajes, sino también a partir de las atmósferas recreadas con apoyo de las acotaciones, de las que se hablará más adelante.

En ocasiones, el mismo personaje a partir de sus palabras y sus actos se manifiesta y se dibuja a sí mismo por medio de sus propias intervenciones, diciendo al lector cómo es y qué piensa, para que el lector puede tener una opinión sobre el personaje.

El tercer elemento después del diálogo son las acotaciones, las cuales en un texto dramático son sugerencias del dramaturgo para quien piense culminar con el montaje teatral del texto dramático (en este caso el director de escena) y aunque en ocasiones pueden seguirse metódicamente, en otras, quedan delimitadas por la concepción del responsable del montaje y desde luego de los actores quienes dan vida y creación a los personajes.

Las acotaciones, unas veces extensas y otras no necesariamente, son en ocasiones una necesidad de los autores por responder a una convención del momento literario o de una época determinada, por lo que sí destinan en algunos casos grandes explicaciones en ellas. Este elemento se encuentra generalmente en *itálicas* y siempre al inicio de la escena, el acto, o entre el diálogo de los personajes, siendo otra de sus características obligar al lector a “salir de la ficción del texto” cada vez que las encuentra, aunque sea por un breve instante, esto debido a que es necesario reconocer la indicación del dramaturgo, la cual brindará más información para continuar con los aspectos de la trama.

Respecto a lo anterior, la acotación, ¿cómo debería ser considerada?, acaso ¿es otro tipo de texto dentro de la obra de teatro?, ¿es un texto descriptivo o quizá apelativo dentro del diálogo de los personajes? Es decir, ¿quién está hablando

desde el texto?, ¿el que habla a partir de la acotación, o quienes tienen el diálogo en turno para hablar? Además, ¿cuál es su intención?, ¿dar información sobre el espacio?, o ¿sobre la forma en que viven los personajes?, ¿o tiene el interés de que el lector encuentre en esas recomendaciones aspectos de riqueza literaria?

Cuando leemos el texto dramático, corremos el riesgo de perder gran parte de la atmósfera y del impacto emocional que la escena puede provocar (...) podemos leer las acotaciones en letra itálica como si fuera un párrafo descriptivo inicial en una novela; o quizás, aún más someramente, pensar que el texto dramático no empieza sino hasta que llegamos al diálogo (Hayman, 1998).

El drama, a diferencia de otros materiales textuales, dirige la trama desde los diálogos y el desarrollo de sus acciones, o, dicho de otra manera, desde aquello que vemos o imaginamos que hacen los personajes mientras sus diálogos hablan.

En el caso de las acotaciones o didascalias, resulta de gran ayuda que sean reconocidas como los sucesos que no se encuentran en los diálogos, pero que “suceden” y son relevantes para la comprensión de la obra; siendo una serie de actos exentos de palabras, desprovistos del diálogo: son todo aquello que ocurre en silencio mientras las ocurren las acciones, cuya finalidad es integrar aspectos del espacio, ambiente, vestuario, escenografía, iluminación, etc., los cuales brindan información meramente técnica, que no siempre, pero generalmente, no llevan ninguna intención literaria en sus recomendaciones.

Como se observa, el lector de teatro no sólo lee diálogos entre personajes, sino que además lo hace para materializar una ficción a partir de la lectura que imagina conforme aparecen acotaciones intercaladas con diálogos en un mismo texto. Leer teatro conlleva a una lectura con dos distintas intenciones: leer para comprender la trama y para representarla, dicho en otras palabras, “El espectáculo teatral vive en dos dimensiones: la del texto, su historia y personajes; y la de los actores y su interacción con el espacio y el público” (García del Toro, 2011).

La subdivisión del género dramático en actos escenas o cuadros es otro de los elementos del género que lo caracteriza, ya que otros textos literarios se dividen en partes, cantos o capítulos, la obra dramática puede estar dividida en actos, escenas, actos y oscuros, e incluso existen obras que no necesitan dividirse pues están escritas en un solo acto.

Quien lea teatro encontrará que es más sencillo cuando se familiariza con su estructura, lo que permite propiciar un encuentro amable con este tipo de material literario para que se prepare y considere enfocar su lectura en los aspectos que le componen: el lenguaje semiótico dirigido a la creación del espectáculo, así como la anécdota de la obra que le conlleve a la comprensión de la trama y posteriormente, encontrar un tema.

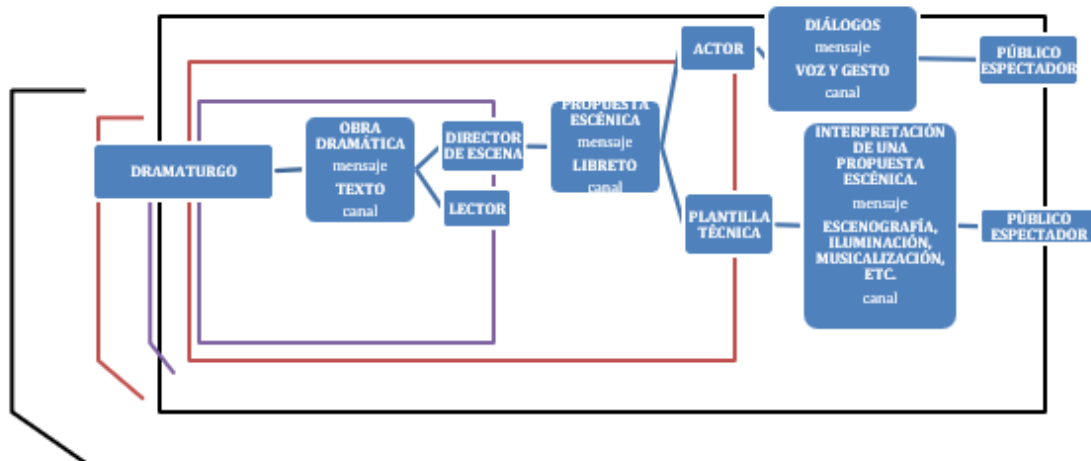
La obra de teatro no es únicamente un texto dirigido a quienes van a representar un espectáculo de manera profesional, es un material artístico que puede ser leído, imaginado y recreado a todos los niveles escolares, en el que cada uno de sus elementos se relaciona a partir de su situación comunicativa.

Desde el punto de vista del lector, las acotaciones son importantes para completar la interpretación de un texto dramático, pero ¿son las acotaciones, descripciones dirigidas sólo al lector?, ¿o al creador de un espectáculo?, ahora, ¿es acaso que las obras de teatro están pensadas sólo para la representación?

Hasta este punto se sabe que el texto dramático está escrito, sí, para directores de teatro, actores y demás hacedores del espectáculo dramático, pero también para lectores. Este texto conlleva a una compleja situación comunicativa que, si se comprende desde el inicio, anticipa el entendimiento de sus elementos y una mejor comprensión del texto desde su primera lectura.

El siguiente organizador tiene la intención de esquematizar la interacción del dramaturgo con el lector en primer término; en segundo lugar, la relación del dramaturgo con el director de escena; y en tercero, con quienes comparte el trabajo de la representación teatral para finalmente, llegar al espectador con quien su mensaje recorre la más extensa trayectoria.

Se observa también, que mientras el dramaturgo es enunciador del director de escena, éste último se convierte en enunciador de los actores y los técnicos que apoyan el trabajo escénico, mientras que los enunciatarios finales del género dramático son los lectores y los espectadores.



Esquema 1. Situación comunicativa del texto dramático y de la representación teatral.

El proceso ideal de la situación comunicativa espera que enunciador y enunciatario en una obra de teatro, correspondan en esquemas culturales y de contextos sociales similares, pero eso representaría que el mensaje del enunciador sea asimilado de manera idéntica en el enunciatario, lo que no sería posible, haciendo que la única forma en que un lector puede participar del mensaje es cuando participa del espectáculo teatral, ya que ahí se encuentra el verdadero pacto entre texto dramático y lector: la dramatización del diálogo teatral (Román, 2003).

El hecho de que una obra dramática conjunte diversos tipos de textos y tenga la capacidad de ser dividido en dos tipos de lectura, amplía la visión de las habilidades que deben desarrollar los alumnos de EMS, y así los docentes en las asignaturas Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental o Lectura y Análisis de Textos Literarios deberán explorar un acercamiento que logre vincular al alumno con el género dramático tanto para comprender el texto, como para dilucidar una representación.

Una vez que el alumno de bachillerato ha comprendido las características para abordar un texto dramático, el siguiente paso es reconocer la necesidad de materializar a partir de convenciones escénicas los elementos teatrales que están ausentes al inicio de toda lectura dramática.

¿Cómo materializar lo que no está descrito en el escenario? Primero a partir del análisis y comprensión de la obra de teatro. El texto literario (la trama) no es el

texto teatral (libreto), pero analizar y comprender el aspecto literario de la obra, ayudará con creces a comprender lo que no se ve en el texto dialogado, es ahí cuando las señales teatrales, no literarias, que no están expresadas de manera verbal o dialogada, aparecerán.

(...) la obra dramática llega a tener vida en su mente si usted está consciente de los problemas técnicos que tiene el director y los actores al traer las palabras a la vida escénica; así como del proceso psicológico de trasladar una acción mental, los diálogos impresos y las acotaciones (Román, 2003).

Para hablar del último elemento del género dramático, dice Fernando García del Toro (2011) “Debe mencionarse que hay ciertos componentes que no pueden evitarse en una dramatización: el actor, el público y la convención escénica”.

El componente *convención escénica* contiene la finalidad de todo texto dramático, que consiste en que el espectador acepte lo que ve en el escenario como lo real y lo existente, pues faltando uno de estos elementos, habrá ausencia de ilusión y carencia para identificar un texto dramático como tal. La dramatización en sí es aceptar que un texto dramático se lea con teatralidad o no cumplirá su cometido.

La convención es un acuerdo tácito entre actor y espectador, entre realizador y público. Nadie va al teatro y cree que lo que ocurre en escena pertenece al mundo de la realidad. Eso está claro: es, y la gente lo sabe, ficción pura. Es un mundo paralelo no real. Sin embargo, la convención entre espectador y realizador, diría lo siguiente: yo, espectador, convengo con quienes hacen el espectáculo, a la manera de un contrato tácito, en que voy a creer que esos lienzos de la escenografía son un palacio, que ese sujeto que parece enamorado está verdaderamente enamorado, y que los conflictos que ocurren entre los personajes son verdaderos; por un espacio determinado de tiempo, - “suspendo” otros aspectos de mi vida real y “entro” y “creo” en ese mundo paralelo, el mundo de la ficción, el mundo “espectacular”. Todo esto, a sabiendas de que ese mundo terminará dentro de una hora y media, y la vida seguirá como antes de empezar la función (Bosco, 2016).

Detrás de un trabajo dramatizado, sea representación o lectura, hay una labor de investigación y análisis, puesto que, sin ambos, el resultado de la competencia comunicativa jamás encontraría su finalidad, además de representar un momento en el que se vincule de consuno al género humano a través de aspectos contextuales sociales, culturales y artísticos que motiven una alternancia

de conciencia social en beneficio del entorno de los alumnos y por consecuencia, de la sociedad en general.

1.6 Consideraciones hacia el profesorado sobre el género dramático.

Leer un texto dramático parece una intrusión a la intimidad de los personajes: una imposición de observar un suceso a través del texto dialogado, leer una historia que no es narrada sino dialogada. Es como enfrentar un hecho ordinario y de pronto saber que parte de esa cotidianidad se está representando, una historia que seguramente es extraña, pero que comparte espacio y vigencia con la sociedad en que vivimos. Ésta es la finalidad principal, no la lectura, sino la teatralización de la lectura pues como mínimo un texto dramático debe precisamente, dramatizarse, y no solamente leerse (Aristóteles, s.f./1946).

Ante este hecho se necesita reafirmar el trabajo del docente en el aula y llevar a cabo acciones que pongan en práctica una estrategia de estudio en la que el alumno de nivel bachillerato se involucre en la lectura y la comprensión de un texto.

El docente tendrá que mantenerse como guía y fomentar la actividad de clase, a través de estrategias didácticas de lectura que fomenten la expresividad a partir de dinámicas grupales que privilegien la lectura del texto dramático, su comprensión, imaginación y dramatización para conseguir su placer estético.

Quizás debido a la formación académica o por la complejidad que plantea la estructura y apreciación de un género literario, que está escrito para representarse, y no sólo para leerse, es que se observa la carencia de apoyo o estrategias que auxilien al docente al momento de trabajar con el texto dramático, permitiendo únicamente que se lleve a cabo el desarrollo del curso a partir del plan de estudios oficial y sólo de acuerdo a los aspectos formales o teóricos del texto dramático, los aspectos externos del espectáculo, o aquellos elementos externos, que pueden observarse en una puesta en escena, como la escenografía, la iluminación, el vestuario, maquillaje, etc., ignorando el verdadero sentido y utilidad que puede tener el texto dramático en el desarrollo de las habilidades para comunicarse y de interacción con los otros.

El texto dramático es teatro y por lo tanto es arte, así que el drama observado se aprecia como manifestación artística, capaz de conllevar a los sentimientos más profundos y sublimes de los seres humanos; es una actividad creadora que trabaja a partir de convenciones teatrales complejas, enfocada a una conjunción de esfuerzos; uno creativo, otro comunicativo, y entrambos una relación discursiva entre literatura y representación escénica.

El arte estimula la imaginación y el potencial creativo; contribuye a una adaptación más activa que compensa las limitaciones de la realidad, permite ensayar nuevos roles y ampliar la experiencia humana más allá de lo cotidiano, favorece la flexibilidad de pensamiento, la superación de lo obvio, la búsqueda de soluciones nuevas y la toma de decisiones, ayuda a tolerar la ambigüedad y la incertidumbre, nos prepara para lo inusual y para diseñar respuestas apropiadas ante lo nuevo (Garaigordobil, 2002).

Este compuesto polifacético, que es el texto dramático, está representado en la forma que sus participantes colaboran en un trabajo multidisciplinar: el dramaturgo crea el texto literario; el director lo recrea para transmitirlo a los actores primero, y después a sus apoyos técnicos, para que finalmente el actor lo reinterprete para los destinatarios finales: el público.

La intervención artística en el texto dramático, a partir de los que participan desde todas sus interpretaciones y miradas diversas, forja un vínculo entre arte y cultura importante para todas las sociedades, que debe ser apreciado como un cúmulo de valores y arte.

El interés del docente por el género dramático permite hacer la invitación a conocerlo, leerlo, entenderlo y hacer propia la experiencia, descubriendo de esa manera y sin que sea forzado, que puede fomentar a partir de la lectura dramatizada sus competencias tanto comunicativas como literarias.

La competencia literaria, definida por Manfred Bierwisch como "una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos" (Colomer, 1995) puede ser adaptada a las competencias de los alumnos del nivel medio superior, de tal manera que sean capaces de crear composiciones textuales cooperativa e individualmente en las que expresen de manera crítica sus puntos de vista o, por otra parte, que demuestren

su competencia lingüística en materiales escritos con creatividad e imaginación. No puede exigirse al alumno de bachillerato la misma complejidad y precisión con que cuenta el docente o el egresado de una licenciatura correlacionada a la literatura o la lingüística, por lo que el docente debe fungir como un mediador que aporte ejemplos estratégicos y evalúe de acuerdo con las características de la población, pero sin subestimarlos.

Así como el juego común desarrolla habilidades en los niños, el juego teatral y creativo en los diversos ámbitos de la competencia comunicativa lo hace también en los adolescentes, siendo una preparación para su desarrollo personal en la que evoluciona su carácter formativo, su perspectiva cultural, social y política de la realidad circundante.

Enseñar teatro “haciendo teatro” permite la convivencia armónica en la que los involucrados, buscan soluciones mientras construyen conocimiento y resuelven problemas reales dentro de la anécdota del drama, nutriéndose de la experiencia humana que viene del “otro”, es decir, del personaje en el trabajo del actor, quien procura pacientemente la observación de su acto teatral para enviar su propio mensaje al espectador.

En el mismo tenor, la dimensión estética y subjetiva también importante para el desarrollo del estudiante puede iniciar con la emotividad, con la dimensión sensorial, con la observación y reflexión de un suceso personal, la valoración de un momento histórico para reconstruir a través del conocimiento y la percepción un lenguaje artístico que permita comprender y aceptar el mensaje del otro desde un diálogo diferenciado y sesgado por diversas barreras que pueden ser culturales, geográficas o de carácter moral.

Si el mensaje a través del conflicto central de la obra literaria no fuese dilucidado por el alumno durante la lectura, provocará que ésta sea observada como un material sin sentido y expuesta en la lista de recursos rechazados por el alumno como opciones no ideales de aprendizaje e incluso de esparcimiento, por lo que la identificación del conflicto vinculado al propio contexto del alumno será el eje

principal que sobrelleve el desarrollo de la lectura de acompañamiento por el profesor.

Es así, que el docente debe conocer el texto que trabajará con los alumnos, él mismo debe tener su propia lectura en su cuaderno de trabajo en la que ya tienen señalado el conflicto principal, el conflicto de cada uno de los personajes, los posibles temas por los que el texto dramático puede deslizarse, de manera que la estrategia tenga un procedimiento consistente y claro no sólo para el alumno sino también para el docente como trabajador al servicio de la educación, el arte y la cultura.

Es prudente que todo docente se pregunte ¿qué tanto valora el área de estudio a la que se dedica?, ¿cómo puede mostrarse como un ente reflexivo en su propia área de conocimiento?, ¿cómo conseguir sensibilizar a los alumnos sobre su propia área de estudio? Ayudar a encontrar la principal área de interés dentro de la misma área de conocimiento como promotor de las humanidades, es una forma en la que se puede abordar la labor docente, pues encauzará su tarea al interesarse en resolver de manera comprometida la búsqueda de estrategias didácticas específicas para fines concretos que apoyen a docente y discente a desarrollar el trabajo lector.

Pensar en ¿por qué se ha elegido este texto para que lo lean?, ¿qué se quiere decir a través de esa lectura?, ¿qué valores se rescatan del texto?, ¿cómo los aplica el alumno en su vida diaria? y ¿para qué le sirven?, es el interés comprometido en el material elegido para explorar y estudiar con empeño para entender y transmitir y por lo que es importante la revisión de los materiales, así como el análisis y la rotación constante de éstos. Posteriormente, compartir con los compañeros de academia los avances encontrados al descubrir dudas o mayores posibilidades e incluso retroalimentarse con otras estrategias para resolver a partir de los logros particulares y las metas colectivas.

El trabajo colegiado en el que cada uno expone las estructuras didácticas más apropiadas para solventar las fallas de los aprendizajes detectados en la población estudiantil posibilita un gran intercambio de estrategias en diversas áreas

de interés sobre todo comunicativo o literario, así como un medio para identificar y trabajar de manera multidisciplinar.

Puede observarse que las asignaturas relacionadas a la competencia comunicativa y literaria obligan al docente a reactivar su búsqueda por el conocimiento, pues ciertamente, las tareas docentes, los formatos, las evaluaciones, las reuniones de consejo y todos los formalismos del trabajo escolar, en muchas ocasiones limitan el tiempo que el docente podría dedicar a su capacitación, investigación y desarrollo profesional.

No sólo el alumno necesita desarrollar sus habilidades y conocimientos, sino también y de manera más comprometida, el docente, quien debe mantenerse en continuo estudio y ensayo de error, pues no está exento de debilidades en la ardua tarea del fomento a las competencias que se relacionan con el campo del lenguaje y comunicación.

La lectura de textos dramáticos con adolescentes en un momento de su vida en el que la información que recibe le permite contemplar aspectos relacionados no sólo con la cultura de los individuos en su sociedad y en el mundo, sino también con aspectos sociales y artísticos le permitirá crear conceptos y formular razonamientos determinantes en su formación y en su entorno.

Comprender un texto no es la finalidad del arte, sino a partir del texto desarrollar una actitud crítica que le permita un proceso de creación en el que el alumno aprenda, reflexione y sea retroalimentado para conformarse como un individuo capaz de comprender a la sociedad e intervenir de manera positiva en ella (UNESCO, 2010), lo que resumiría una de las principales labores del facilitador del aula.

La exposición del alumnado ante un hecho teatral permite una recapitulación de los valores propios, los cuales puede aceptar, rechazar, modificar o adoptar según la lectura que lleve a cabo en el aula entre pares y con acompañamiento del profesor como guía, lo que pretende con este suceso un momento que le represente aprendizajes nuevos y experiencias positivas.

1.7 ¿Por qué sí leer *Don Juan Tenorio* en el nivel Medio Superior?

Parafraseando a Ítalo Calvino (1992) una de las mayores apreciaciones que pueden hacerse sobre los textos clásicos es que éstos han sobrevivido el paso del tiempo a través de las transformaciones del lenguaje. Los pueblos antiguos sujetaron su supervivencia al difundir sus expresiones ancestrales, que les permitieron descubrir que no es nada nuevo lo que se nos presenta, sino una repetición de los errores, dolores y goces del género humano.

La importancia de reconocer los modelos que fueron sobresalientes en distintas épocas por diversas razones, y posteriormente puedan apoyar a que el alumno adapte a su realidad los temas y problemáticas que surgieron en “ese pasado” para reconocer en la actualidad la relación con su contexto de manera que proporcione una experiencia al alumno, y que posterior a su actividad literaria en el bachillerato tenga oportunidad de leer o acercarse a cualquier otro material escrito, sin que tenga relevancia si pertenece al canon literario o no, propiciará la libertad necesaria para seleccionar sus propias obras, es decir, su catálogo personal de obras literarias.

Los textos clásicos pueden ser un gran soporte dentro del aula en tanto que son una tarea que exige reflexionar para encauzarle para descubrir sus habilidades, denotar con pericia las aristas del conflicto en una historia, sumergirse en la urdimbre de la trama para problematizar e interpretar y retroalimentarse.

Se requiere de un texto ejemplar que sirva de guía para sus estrategias; un material que tenga una historia simple, que sea parte de la cultura colectiva en el que los aspectos estructurales y temáticos de un texto le permitan aplicar a cualquier otra obra de su elección los mismos parámetros.

Acompañarse de un texto clásico podría vincular al aprendiz en diversas áreas del conocimiento, facilitando fincar una base sólida en la que el alumno puede comprender, identificarse e involucrarse con una obra reconocida que contenga una gran diversidad de fuentes de estudio.

Es muy probable que los jóvenes prefieran lecturas más recientes y cercanas a su cotidianidad, lo cual no es una práctica negativa, pero sí es necesario transmitir

que un texto clásico no es aburrido cuando lo que ha pasado es que no se ha comprendido su conflicto; ese texto que parece que habla otra lengua porque es de una época, en apariencia, lejana, es un modelo auténtico que nos presenta una lucha entre fuerzas y conceptos opuestos en la que los lectores nos debatimos por resarcirnos o eludirnos, pero más aún por identificarnos.

Un título contemporáneo cualquiera que sea, seguramente está trazado y organizado a partir de una obra literaria clásica, ya sea por su similitud o por contraste de aquellas que marcaron una forma especial de escribir en cierta época o con determinadas características, y que sin demeritarlas en ninguno de sus aspectos, pueden ser leídas en cualquier momento de nuestro tiempo; sin embargo, un texto clásico tiene la virtud y el desconsuelo de que muy probablemente sólo será conocido en el ámbito escolar.

La oportunidad de que los alumnos se acerquen, conozcan y entiendan los textos que han dado vida al gran grupo de la literatura universal, ese conjunto de incunables que se piensa que casi nadie lee, pero que sigue formulando estereotipos, mitos y paradigmas, sólo puede respetarse y apreciarse cuando las personas que han trabajado con ellos y los han estudiado de manera significativa, los retransmitan con su propio intercambio de experiencias, con sus propias emociones e investigaciones y trasladan sus legítimas aportaciones a la época actual con a la visión particular de los alumnos del nivel medio superior para su total comprensión.

Don Juan Tenorio, de José Zorrilla pertenece a un patrimonio artístico y cultural después de ciento setenta y siete años de ser escrita, y a trescientos setenta y un años de haber sido fraguada la idea original como obra de teatro por Tirso de Molina, que sigue representándose no sólo en España, sino también en América, con un protagonista que ha dado forma a uno de los mitos vigentes que forman la cotidianidad de la herencia española en México en donde la reputación de este antihéroe romántico es primordial (Antón-Pacheco, 2007, p.109).

Se trata de que los docentes hagan partícipes a los estudiantes de la recreación de una nueva visión de los textos que han funcionado como modelos de

la literatura universal, retroalimentando el lenguaje, las costumbres, la historia, los valores éticos y estéticos, todos para activar nuestra capacidad de adaptación en un nuevo escenario en la vida actual.

Podríamos calificar a los libros clásicos como "la literatura permanente" -según frase de Schopenhauer-, en contraste con las lecturas de uso cotidiano y efímero, en contraste con los *best sellers* y los libros de moda y de más rabiosa actualidad. Suelen llegarnos rodeados de un prestigio y una dorada pátina añeja, pero conservan su agudeza y su frescura por encima del tiempo. Son los que han pervivido en los incesantes naufragios de la cultura, imponiéndose al olvido, la censura y la desidia. Algo tienen que los hace resistentes, necesarios, insumergibles. Son los mejores, libros "con clase", como sugiere la etimología latina del adjetivo *classicus* (García Gual, 1998).

Hasta mediados del siglo XX, según Flursüchtz da Cruz (2010), se han registrado 4460 trabajos vinculados a la obra de Don Juan Tenorio hasta el año 2020, de los cuales 2200 son obras dramáticas basadas en el tema del Tenorio, siendo uno de los temas más revisados y estudiados de la literatura hispánica.

La obra de José Zorrilla escrita en 1844, ha sido representada anualmente en las festividades de noviembre vinculadas al Día de Muertos, siendo una de las obras más conocidas en idioma español, y la más representada en España y México principalmente por lo que podemos decir que se mantiene vigente y en el entorno cultural de los habitantes (Flursüchtz da Cruz, 2010) envuelto en el misterio del personaje masculino, bello y enigmático que además de contar con un sinfín de defectos también es una persona veraz, que no oculta lo que piensa, excesivamente franca y sobre todo valiente, con atributos y defectos reunidos en uno de los personajes sevillanos que merece ser conocido por las nuevas generaciones.

Este antihéroe que tiene éxito en promover antivalores y cuyas osadías van sucediendo sin contratiempos, a quien se le puede detestar por sus actos y contrastar por la atracción propiciada por su físico, su fascinador arte retórico armado con su voz y su elocuencia malsana, y de quien su ingenio también hace reír y vuelve atractiva la forma en que hechiza a la mujer que lo admira, a la que lo escucha, así como provocar al hombre que lo reta.

Don Juan es un ícono de la virilidad que juega con el deseo, con el poseer y abandonar a las mujeres y hacer de su actividad lo que parece su única inspiración: la pasión erótica. Para él las mujeres son una apuesta, un reto que cumplir por lo que muestra siempre un comportamiento intrépido por la pasión que le inspira lo femenino, por lo que cabría formularse la pregunta: ¿será vigente el tema de Don Juan Tenorio?

El burlador es un hombre de acción. No para. Se podría decir que es hiperactivo. El detenerse, su fracaso. Y en él no cabe la reflexión. Adrenalina y testosterona a tope. Va de un lado para otro, quiere llenar sus horas con alardes, citas cruzadas, retos que vencer (Ortiz, 1997, p. 107).

Es un burlador sin conflicto, piensa que ese es su camino, su verdad sin arrepentimiento. Esta es la esencia sagaz del *Don Juan Tenorio y convidado de piedra*, que se recupera del autor Tirso de Molina para el *Don Juan* de José Zorrilla, la historia del joven ruin que sobrepasa, a su propio padre y cuya figura femenina no despierta en él ningún valor maternal ni de ningún tipo de condescendencia ¿Sera acaso intencional que en ninguna de las obras mencionadas aparezca la figura materna?

Por otro lado, ¿cuántos años tiene don Juan? Al conocer al protagonista de la obra de Zorrilla podrá observarse que don Juan no es un adulto como lo demuestra el mismo diálogo en las escenas que se mostrarán enseguida en las que se hace alusión a la juventud e inmadurez del personaje a través de calificativos representativos de su actuar, los que lo presentan como un individuo sin escrúpulos.

Dice Brígida en el Acto III *Profanación*, Escena III, cuando insiste a doña Inés para que lea el libro que le ha enviado don Juan:

Brígida:

¡Pobre *mancebo*!

Desairarle así, sería matarle.

Zorrilla seleccionó *mancebo* para poner en voz de Brígida un calificativo que da pistas sobre sus características físicas y apoyar así, la recreación del personaje

protagonista. Además, se suman las siguientes definiciones que apoyan para la creación prosopográfica de don Juan.

Mancebo:

1. s. *m.* Joven de pocos años, muchacho.
2. Hombre soltero.
3. s. *oficios y profesiones*: Oficial auxiliar en algunas artes y oficios, es especial auxiliar de farmacia que no tiene título facultativo de farmacéutico.
4. *oficios y profesiones*: Empleado de un establecimiento mercantil que no tenía autoridad para hacer negocios en nombre de su jefe. (Thefreedictionary, 2013).

La RAE (2019) a su vez, encuentran las siguientes significaciones para mancebo o manceba derivado del latín vulgar en la palabra *Mancĭpus*, que significa esclavo.

1. adj. cult. p. us. Dicho de una persona: joven (ll de poca edad). Ú. t. c. s. U. menos c. f.
2. m. y f. Empleado auxiliar de farmacia.
3. m. y f. p. us. Persona que sirve como criado.
4. m. y f. p. us. Aprendiz asalariado de categoría inferior. Mancebo de barbero, de comercio.
5. m. p. s. Hombre joven soltero

Las acepciones que se mostraron con anterioridad hacen alusión a un hombre de poca edad, inexperto y sin autoridad en algún oficio, lo que demuestra que Juan Tenorio era un muchacho inmaduro y sin experiencia debido a su corta edad.

Se debe recordar que los vocablos don o doña de origen hispano son usados en México protocolarmente para denotar respeto por la jerarquía o la edad de aquel

al que se le asigna, pero en España sobre todo con la conquista de América, antecedían al nombre de la persona también como una expresión de respeto o cortesía, además de atribuirle distinción social, es decir, para diferenciar al plebeyo del noble o al criollo del común de los nativos del nuevo continente (De Perú.com, 2020).

Por ello el término *doña*, que también se le atribuye a Inés, no debe referirse a ella como una mujer casada o adulta, pues Inés no había cumplido 17 años durante los sucesos de la obra como dice Brígida a Don Juan en la Escena IX del Acto II:

Brígida:

(...) No cuenta la pobrecilla
diecisiete primaveras
y aún virgen a las primeras
impresiones del amor (...).

Más adelante en el Acto, Escena VIII, don Gonzalo se expresa ante la Abadesa del convento al referirse a la amistad descubierta que existe entre don Juan y Brígida:

Don Gonzalo:

Que por el torpe doncel
ganada la dueña está,
no puedo dudarlo ya:
debo, pues, guardarme de él.

En el caso del término *Doncel* que utilizó don Gonzalo en el diálogo anterior, se encuentra que doncel al igual que doncella provienen del latín vulgar como *Domnicellus* o *Dominicella*, que significa señorito y señorita respectivamente, entendidos como jóvenes no casados o niños, por lo que se asoció el término a la virginidad en el plano sexual (Eti, 2020), posteriormente derivaron al catalán como doncel y doncella. En la RAE (2018) se han encontrado las siguientes

denominaciones, pudiendo observar las que se relacionan con el estatus de don Juan:

1. adj. Dicho de ciertos frutos y productos: Suaves, dulces:
Vino doncel, pimienta doncel
2. m. Joven noble aún no armado caballero
3. m. Hombre que no ha conocido mujer.
4. m. Hombre que, habiendo servido de paje a los reyes, pasaba a servir en la milicia, en la que formaban los donceles un cuerpo con ciertas prerrogativas.
5. m. ant. Hijo adolescente de padres nobles.
6. m. ant. Paje, y especialmente el del rey.

Continuando las acepciones que se hacen al protagonista de la obra, más adelante don Gonzalo de Ulloa hace otra observación cuando solicita a la Abadesa ver a Brígida mientras se refiere a las características de Juan Tenorio:

Don Gonzalo:

Le creo, mas las razones
abreviemos: Entregadme
a esa dueña (Brígida), y perdonadme
mis mundanas opiniones.
Si vos de vuestra virtud,
me respondéis, yo me fundo
en que conozco del mundo
la *insensata juventud*.

Las palabras con que el autor del drama ha designado a don Juan a través de la voz de los mismos personajes, lo denotan como un personaje de poca experiencia, joven, soltero, que no es adulto y pertenece a esa “insensata juventud” que involucra a los propios de sus acciones en etapas de incipiente maduración o

quizás adolescencia tardía, designándolo como -no facultado- o -sin ninguna categoría-, en otras palabras, un individuo en formación.

Cabe mencionar, para reafirmar esta teoría sobre la edad de don Juan, el diálogo entre don Pedro Tenorio (tío de don Juan) y don Juan Tenorio, pero esta vez en la obra *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*, escrita por Tirso de Molina (1987), publicada en 1630. Es en la Jornada primera, el momento del altercado contra la duquesa Isabela que acaba de ser burlada por don Juan cuando éste le ha hecho creer que era el duque Octavio para lograr sus favores sexuales.

D. PEDRO:

(¡Ay, corazón,
que temo alguna traición!)
¿Qué es lo que has hecho, enemigo?
¿Cómo estás de aquesta suerte?
Dime presto lo que ha sido.
¡Desobediente, atrevido!
Estoy por darte la muerte.
Acaba.

D. Juan:

Tío y señor,
mozo soy y mozo fuiste;
y pues que de amor supiste,
tenga disculpa mi amor.

En estas estrofas, aparece el sustantivo *mozo*, del cual, se seleccionaron las siguientes acepciones (RAE, 2020) debido al contexto de los diálogos y de la situación de esta segunda escena de la primera jornada de la obra de Tirso de Molina.

1. adj. Joven, por su poca edad o por las características de joven que conserva.
2. Adj. Soltero, célibe.

3. Persona que está en su mocedad.
4. Empleado de categoría inferior, que realiza servicios para los que no se precisa gran cualificación.
5. Criado

El hecho de que el protagonista Tenorio pueda ser un representante de la etapa juvenil vincula al adolescente de esta época con una obra escrita hace casi dos siglos, puesto que hay una serie de valores que aún no han caducado del todo o que han tomado otras vertientes de discusión y que pueden presentar a don Juan como un individuo con características positivas o negativas, con problemáticas semejantes a los estudiantes en la actualidad o como un modelo de lo quizá conlleve a destinos truculentos.

Juan Tenorio, es un cautivador, así como un perturbador del orden; un egocéntrico guardián de su autonomía, así como de su integridad narcisista, que sin duda guarda semejanza con la etapa adolescente, pues se concibe a sí mismo como lo único, no existiendo para él nada que no sea su propia satisfacción.

Uno de los actos que expone algunos aspectos éticos que se evidencian en el drama, no sólo del personaje principal de la obra sino también por parte de Lucía, ama de llaves de doña Ana, es cuando negocia entrar a los aposentos de doña Ana de Pantoja, prometida en matrimonio a don Luis para poder pasar la noche con ella y ganar la así la apuesta a su rival don Luis Mejía, suceso que se observa en el Acto II de la escena XI en versión de José Zorrilla, donde Lucía está encantada con el visitante nocturno, hasta que descubre el nombre y por lo tanto la reputación del individuo, sin que ello consiga detenerlo en su irresponsable plan.

Don Juan:

Cuenta y di ¿esta casa
podrá abrir este bolsillo?

Lucía:

¡Oh! Si es quien me dora el pico...

Don Juan:

Muy rico (Interrumpiéndola)

Lucia:

¿Sí? ¿Qué nombre usa el galán?

Don Juan:

Juan

Lucía:

Sin apellido notorio

Don Juan:

Tenorio

Lucía:

¡Ánimas del purgatorio!

¿Tú Don Juan?

Don Juan:

Qué te amedrenta

si a tus ojos se presenta

muy rico Don Juan Tenorio.

Al inicio de la obra de Tirso de Molina, su Don Juan se ha hecho pasar por el prometido de Isabela para entrar en su alcoba. Cuando ésta, después de ceder a los caprichos de don Juan sin haberse dado cuenta, pide auxilio. Don Juan tiene la respuesta que resume lo que le representa el juego de la consumación del acto sexual, tema que abarca el conflicto principal de la obra y que permite mostrar los valores éticos del personaje que también serán comparados y reflexionados en clase, permitiendo la sana discusión.

El siguiente fragmento aparece en la Jornada Primera de la obra de Tirso de Molina y demuestra lo que resume la meta de don Juan con cualquier mujer: el encuentro sexual.

Rey:

¿Qué es esto?

Isabela:

¡El Rey! ¡Ay triste!

Rey:

¿Quién eres?

D. Juan:

¿Qué ha de ser?

Un hombre y una mujer.

En la obra de José Zorrilla, Don Juan tenía un futuro arreglado, un matrimonio pactado hasta que don Diego Tenorio, su padre, le escucha sus más atrevidas confesiones luego de apostar con Don Luis Mejía el mayor número de fechorías en la escena IX del Acto I, en donde demuestra que no sólo tiene como pretensión burlar mujeres, sino también a sus amigos. Don Juan es un personaje del que no sabemos que esperar, es cambiante en sus decisiones y temerario.

Don Luis:

¡Por Dios que sois hombre extraño!

¿Cuántos días empleáis

¿En cada mujer que amáis?

Don Juan:

Partid los días del año
entre las que ahí encontráis.

Uno para enamorarlas,

otro para conseguir las

otro para abandonarlas,

dos para sustituirlas,

y una hora para olvidarlas.

Pero la verdad hablaros,

pedir más no se me antoja,

porque, pues vais a casaros

mañana pienso quitarte

a Doña Ana de Pantoja.

Es un reflejo de desenfreno y una extraña moral, digna de discusión sobre todo por las actuales condiciones que representa la polaridad del tema en función de la misoginia en nuestros tiempos. Es en la obra de Zorrilla, donde el autor ha pretendido que nos demos cuenta de los actos intransigentes y negativos de don Juan, demostrando la crítica al personaje, consiguiendo que se quede en soledad

evidenciando la deficiente capacidad de don Juan para crear relaciones afectivas o armoniosas. El personaje es una especie de misántropo que cura la ausencia de contacto social con otras con actos de desesperada rebeldía, un personaje que vive al límite. A continuación, en el Acto I, escena XII, dice Don Juan a su padre:

Don Juan:

Largo el plazo me pones,
mas ver que quiero advertirte
que yo no te he ido a pedirte
Jamás que tú me perdones.
Conque no pases afán
de aquí adelante por mí,
que como vivió hasta aquí
vivirá siempre Don Juan.

Don Juan es un personaje como cualquier joven de nuestra época, no tiene necesidad de probarse, sin embargo, es rebelde y es ególatra, sólo cree en sus necesidades, es un individuo cuyo fin único es el goce.

Don Juan no teme, cree en sí mismo, no está preocupado más que por el día en que vive. Pareciera que no sabe o no puede amar, por eso puede dar una oportunidad de vida a los otros. Es un ser mezquino, no un ser dador; es un asesino. Sólo toma lo que le conviene sin pensar en el futuro ni en la responsabilidad, ni en el daño, el efecto ni el afecto. Don Juan es tan joven como para que el personaje no esté supuesto a pensar en ningún tipo de riesgos, y quizá no es casualidad que nunca se observe ni mencione la figura materna del protagonista, pues podría ser la única forma en que quizá José Zorrilla evidencia los vacíos de su personaje, la falta de una figura femenina en su vida como representante de la ternura y toda su sed por insatisfacción que está tratando de encontrar.

El don Juan insolente, sensual y frívolo ha mudado. Primero en el siglo XVI con la obra de Tirso de Molina *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*, Don Juan necesitaba purgar sus culpas y morir sin ser perdonado, pero el drama del siglo XIX, el de Zorrilla, resalta la importancia y el equilibrio del personaje femenino

que ayuda al pérfido a reincorporarse (Flurschütz da Cruz, 2010) admitiendo sus errores y dando paso al siguiente nivel de sanación que implica el reconocimiento de sus faltas.

Cuando el *Don Juan* de Jean Baptiste Poqueline Moliere, por primera vez enamora a una beata, Doña Elvira (Doña Inés en la obra de Zorrilla), el carácter semiótico del personaje permite que se fragüe el mayor perjuicio, en su contexto histórico, contra la máxima representación de pureza y honestidad, que al ser mancillada por don Juan alcanza el máximo nivel de malevolencia sin ninguna intención de arrepentimiento.

Es burlador de las mujeres y sacrílego de los muertos (Françoise Marti, 2012).

Tirso escribe sobre un don Juan que ejemplifica la pérfida vileza, Zorrilla da continuidad al personaje perverso, burlador y seductor, pero lo transforma haciendo de él un hombre maduro y sensible: el amor lo vuelve humano, demostrándolo en la escena IX del cuarto acto:

Don Juan:

Comendador,
yo idolatro a Doña Inés.
persuadido de que el cielo
me la quiso conceder
para enderezar mis pasos
por el sendero del bien.
No amé la hermosura en ella,
ni sus gracias adoré;
lo que adoro es la virtud,
Don Gonzalo, en Doña Inés.
Lo que justicias ni obispos
no pudieron de mí hacer,
cárceles ni sermones,
lo pudo su candidez.
Su amor retorna en otro hombre

regenerando mi ser,
Y ella puede hacer un ángel
de quien un demonio fue.

De alguna manera José Zorrilla trata de reconciliar al personaje ante los errores cometidos, a diferencia del don Juan de Tirso de Molina quien será juzgado forzosamente. La mudanza repentina en los hábitos de don Juan pudiera ser porque ha encontrado un propósito de vida, por lo que José Zorrilla justifica su reinserción a la sociedad al conseguir un cambio radical de actitud.

En ese sentido el tema de la obra tendría múltiples interpretaciones, válidas todas, debido a la anécdota con la que los lectores podrían engancharse y encontrar diversas posturas ante el texto. No hay un tema en particular, pues cada lector percibe su propia concepción del universo dramatizado y la adapta a su realidad.

Trabajar con este texto pretende ser un aliciente para fomentar el comentario en plenaria que consiga resignificar la obra de manera conjunta y con la guía del docente de manera que suministre la información necesaria para conseguir los objetivos de la lectura, con la participación de los adolescentes para ayudar en el perfeccionamiento de interpretaciones más elaboradas que correspondan con decisiones de tipo ético en beneficio de la sociedad.

Don Juan es una obra que merece ser conocida, porque después de cuatro siglos del Burlador de Sevilla y a casi doscientos años del Tenorio de Zorrilla, este personaje mítico ha ido dejando huella en la que distintos especialistas de diversas áreas se han ocupado o han tomado como base para revisar sus complejas características líricas y dramáticas, así como los tópicos que surgen de un personaje como el que tratamos en cuestión. Es importante enunciar que, aunque pudiera parecer que trata de dársele reconocimiento a un personaje que glorifica la postura machista acorde a diversas sociedades, de lo que se trata es de evidenciarlo.

Tenemos que ser más serios y menos permisivos con cierto tipo de personajes (Don Juan) es un destructor, es alguien que confiesa abiertamente no respetar absolutamente nada (Portillo, 2014).

Don Juan Tenorio es un modelo de texto dramático que puede ser trabajado con alumnos de bachillerato sin que se interponga alguna complicación a la lectura, y por el contrario encuentre reforzado el significado, la musicalidad, la fuerza de sus diálogos y los temas que conllevan a problemáticas que parecieran caducas, pero que son aún tópicos actuales.

2. LEER TEATRO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR,

2.1 El enfoque comunicativo en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Hablar de competencia comunicativa, es entender la facultad con la que se interrelaciona el individuo, esto es, ¿cómo se comunica?, ¿qué herramientas usa?, ¿cómo lo hace?, así como también, ¿cómo recibe la información?, ¿cómo la entiende? si la comprende, ¿cómo la procesa? y ¿qué hace con ella? Una competencia, es un hacer complejo que resulta de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones específicas (Mendoza, 2010).

La competencia comunicativa es identificar en qué momento, cuándo y de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma; es decir, se trata de enunciar el discurso no solo gramaticalmente correcto, sino que también se propone seleccionar las palabras, o la entonación y volumen para emitir el mensaje que se quiere dar, en el contexto y forma que se pretende (Hymes, 1971).

El componente -enfoque comunicativo- es sólo el preámbulo de una serie de competencias que en conjunto se han ido descubriendo de acuerdo con la forma en que interrelacionan las personas entre sí y que ahora ha formado parte de programas de estudio en donde las competencias lingüística, gramatical, textual, sociolingüística, pragmática, estratégica, mediática y literaria, empleadas de manera conjunta brindan el apoyo necesario para mantener un necesario y urgente intercambio comunicativo eficaz entre los estudiantes.

Una competencia, es un conocimiento o habilidad del pensamiento y actitud, a la que también se incorporan creencias, sentimientos, percepciones y manejo de emociones del estudiante, siendo cada uno de éstos, importantes elementos que le permiten realizar sus actividades cognitivas, en una de las etapas más importantes de la conformación intelectual y ética de los alumnos del nivel medio superior, lo que sin duda forjará su propio paradigma con el que resolverá sus necesidades comunicativas no sólo en su vida cotidiana, sino para su futuro tanto académico como laboral.

En este sentido la OCDE (2005) dice:

Una competencia es algo más que conocimientos y habilidades. Se trata de la capacidad para satisfacer las demandas complejas, mediante la elaboración y la movilización de recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular (Mendoza, 2010).

El actual Plan de Estudios del Nivel Medio Superior de la Secretaría de Educación Pública (2016), cuya concepción está basada en la fundamentación de los aprendizajes del CCH propuestos desde sus inicios en 1971, dice lo siguiente en su apartado II sobre Reformas Educativas del Nivel Medio Superior, basado en el mapa curricular del bachillerato general, el cual plantea el desarrollo de lo que llama -competencias- dentro del enfoque comunicativo.

(...) se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, 2016).

El mismo Plan de Estudios apuntala de manera teórica sobre las competencias que:

Son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean (SEP, Plan y Programa de estudios 2011, p. 23).

En el caso del enfoque didáctico tomado del Programa de Estudio del Área de lenguaje y Comunicación de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (2017), representado por la competencia comunicativa se explica como una serie de habilidades lingüísticas, estratégicas discursivas, textuales, sociolingüísticas, literarias e icónico-verbales que permiten a los individuos participar como hablantes, oyentes, lectores, escritores de su lengua, de la misma forma que les es posible activar su capacidad de comprensión lectora y producción de textos (Zebadua, 2011).

Las competencias disciplinares comunicativas, expuestas en sus diversos contextos, se concentran en la participación argumentativa de los estudiantes y la

capacidad de expresión eficaz para el uso del español escrito con la intención de que emane de él una actitud crítica y dirigida hacia el razonamiento lógico, sólo constatada por el empleo de su competencia lingüística.

Comunicarse lleva a una serie de habilidades, que no son sólo las competencias lingüísticas y gramaticales, sino que además consideran una serie de conocimientos y valores, que permitan primero, emitir un mensaje con claridad; y segundo, recibirlo, comprenderlo y hacer aportaciones al mismo, a partir de diferentes circunstancias y contextos.

Entonces, es necesario que el alumno de bachillerato realice dos operaciones como son escuchar para que el mensaje sea comprendido y aceptado; y después, leer. Dos ejercicios escolares implementados en todas las asignaturas desde preescolar hasta niveles post universitarios, actividades que son la base para la adquisición de nuevos conocimientos.

¿Qué implica recibir y comprender un mensaje? La competencia sociolingüística, permite a los alumnos involucrados en el ejercicio comunicativo, reconocer y asignar de manera responsable un contexto de acuerdo con los referentes y las convenciones dialécticas, culturales o sociales de los diferentes participantes, ya sea en el texto escrito, como en las actividades discursivas. Dicha competencia, también permitirá a su vez que la competencia pragmática con la que guarda un evidente vínculo permita al interlocutor, saber en qué momento y con qué justificación, intervenir en el mensaje y de qué manera hacerlo, e incluso, no hacerlo.

Otra de las tareas intrínsecas en el enfoque comunicativo es la investigación, actividad que impulsa a buscar y analizar información, que a partir de la interpretación no sólo dentro, sino también fuera del ámbito escolar, le permita formular hipótesis o desarrollar procesos mentales deductivos e inductivos que al final le permitan resolver sus problemas o comunicar sus ideas.

Comunicarse, aunque parece una actividad dominada en los ámbitos verbales y escritos actualmente por los seres humanos, resulta ser una de las actividades más complejas en un mundo con diversidad de medios y morfologías textuales, que también incluyen los mensajes icónicos, las variantes ortográficas de

moda entre los adolescentes, la multiplicidad de registros que suelen presentarse en reducidos círculos como las aulas, así como la disparidad de contextos sociolingüísticos. Todo con la intención de identificar contextos, elementos culturales, comprender mensajes y aprender a comunicarse.

2.2 La competencia comunicativa en el texto dramático

Partiendo de las habilidades y destrezas que el alumno de bachillerato debe tener cubiertas al ser egresado de este nivel, la literatura dramática pretende motivarlo para que participe activamente y desarrolle su potencial primero a partir de un encuentro literario con un texto dramático, el cual no debe mantenerse en la recepción pasiva del texto, sino que debe trascender a partir de la comprensión del conflicto principal de la obra escrita en cuestión.

Una lectura dramatizada permite que el alumno interaccione en su contexto social, político, cultural al tiempo que le obliga a buscar información para completar lo que el drama nos oculta en la lectura, pues no es un tipo de texto que contemple descripciones amplias o minuciosas, ni que se expanda en detalles desprendiendo en sus páginas la personalidad de sus personajes. El lector de teatro va descubriendo la psicología de los diferentes roles de la obra a través de sus propias palabras y por sus propias acciones al momento que sus hechos se van desarrollando en conjunto con la fluidez del diálogo; por otra parte, los escenarios planteados por acotaciones no especifican el entorno anecdótico de la obra, sino solamente indicios, para permitir al alumno abonar con su iniciativa y creatividad al concepto escenográfico del escenario.

Poner al alumno en contacto con el texto dramático es vincularlo directamente con el producto de su imaginación, resultando de la lectura de un espectáculo teatral, que le permita enfrentar un hecho artístico en el que valore aspectos relacionados a su entorno social y por ende a concebir expectativas para la vida.

El drama en el escenario apoya la elocución verbal coherente y fluida para que el discente pueda expresarse en distintos contextos comunicativos, siendo las obras de teatro un texto con la necesidad de leerse en voz alta, explorando así, sus

propias posibilidades con el uso de nuevo vocabulario, así como el interés del alumno por fomentar su cultura y el alcance de su aspiración educativa sin privar la intención del goce estético dirigiéndolo al disfrute y del fomento a la lectura.

El estudio del texto dramático en el nivel bachillerato puede proveer al alumno de soportes valiosos a través de ejercitar sus habilidades comunicativas y para generar información, ya que el drama es un material que también se apoya al ser estudiado para conocer la obra de su autor y los conflictos que pudieran estarse viviendo en su época. Al leerlo se activan conocimientos previos para producir nuevos significados, y así trascender el mensaje a partir del lenguaje.

El género dramático conlleva hacia la representación a través de la asociación entre los personajes y el texto dialogado, debido a que los personajes son conocidos por sus palabras y a través de sus propias conversaciones, pausas o incluso comunicación no verbal entre ellos, por lo que la competencia pragmática obliga a la observación y la escucha precisa del uso del lenguaje de acuerdo al contexto social y cultural de los personajes, pues la significación de un diálogo puede interpretarse de diversas maneras ya sea por su significado o por la intención del hablante. Cada una de las competencias comunicativas están involucradas en el texto dramático.

El drama, la representación teatral y la lectura dramatizada son actos comunicativos en los que el actor es un especialista de la comunicación desde su preparación y creación, hasta que finaliza el proceso de concepción y construcción de la puesta en escena. La comunicación se ejerce en todas sus etapas y en todos sus niveles (Vieites, 2016).

El hecho de reconstruir mundos entre las convenciones del lenguaje a través de actores y público no es solamente una convención teatral, sino que es un pacto establecido que permite la construcción creativa del texto con la dramatización; del actor con el personaje y, finalmente, del personaje con el público.

El personaje, que es la creación de un actor, se comunica a través de la gestualidad, la proyección de la mirada, el movimiento corporal, la voz, la entonación específica requerida, las pausas y los aumentos de volumen. También se envía un

mensaje por medio del vestuario, de los aditamentos que complementan el atuendo del personaje, la iluminación y la música o efectos especiales. Por último, su texto, el diálogo que representa sus pensamientos y su relación con los otros personajes.

La otra comunicación está a cargo de la representación que a su vez es el resultado de la dramatización que antes tuvo como base la dramaturgia y el análisis del texto a partir de la lectura de comprensión. En cuanto a esta red de canales comunicantes el dicente es quien recibe el mensaje y quien debe entenderlo para conseguir la meta de concretar un circuito de comunicación en el espacio de la escena como espectador.

La experiencia nos ha demostrado que en muchas ocasiones las estrategias no han dado resultado, pues sus métodos son incompatibles con las expectativas para trabajar las lecturas de manera aislada, por lo que la labor del docente consistirá en el acompañamiento del estudiante durante su trabajo dentro del aula presencial o virtual con el género dramático como facilitador en su encuentro y reconocimiento con el texto, pues de él depende proporcionar a través de las estrategias pedagógicas pertinentes, que el alumno retome la importancia del papel que tienen los textos dramáticos para desarrollarse con un individuo sujeto a proyectos de índole intercultural.

Esta relación entre el discente y el texto insiste en promover sus capacidades llevándolas a un nivel superior, de manera que el docente sea el mediador entre el alumno y el conocimiento y sólo él permitirá crear andamios resistentes con el texto dramático que le posibilite acogerlo como una forma de adquirir conocimientos, habilidades y experiencia.

La habilidad para desarrollar un discurso verbal o no verbal y adaptarlo a las situaciones que se presenten ponen en evidencia el empleo de la competencia estratégica, misma a la que se recurre si existe interferencia o falta de comprensión del acto comunicativo, el desarrollo y la conclusión de la correspondencia entre enunciador y enunciatario.

El manejo de reglas y procesos específicos para verbalizar o escribir, también rescata las experiencias para trabajar un texto dramático a partir del acercamiento

a un libreto o guion teatral o la escritura de una reseña crítica, reforzando así, las actividades comunicativas como base del aprendizaje no sólo en el área del lenguaje y comunicación, sino en todas las áreas del conocimiento.

2.3 Un lector ideal para el Nivel Medio Superior

Según algunos trabajos de investigación en España, la familia está señalada como el preámbulo de la iniciación al mundo de la lectura (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002), es ahí el origen, el primer toque con que el lector se encontró con la competencia literaria y del que gran favor juega la lectura de cuentos tradicionales, rimas y las canciones de cuna, las cuales más que un contacto verbal, resultan una fricción sensorial y emocional que permite al que participa del juego fonético de la lectura a la evocación de imágenes y sueños ilustrados para lo que es sustancial la aportación de la imaginación, el juego y la simulación que permita la actividad lectora.

(...) en un estudio bastante conocido sobre la adquisición de la lengua escrita, llegó a la conclusión de que la actividad más influyente en este proceso es haber escuchado cuentos en la primera infancia. En su interrogación sobre "¿qué tienen los cuentos?" para ser tan poderosos, Wells (1986) llega a la conclusión de que "a través de esta experiencia, el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje: su poder para crear mundos posibles o imaginarios por medio de la palabra" (1988, p.192).

Las observaciones hechas por la investigación sobre el acceso al escrito han potenciado la preocupación educativa por el contacto entre los niños y la literatura, y han propiciado muchas actividades escolares e incluso familiares que favorecen la adquisición de la competencia literaria (Colomer, 1995).

Los textos leídos en los primeros años del alumno determinarán el cauce del pensamiento semiótico del individuo quien al recibir los contenidos a través del texto escrito asignará una serie de valores vinculados a su entorno más cercano de manera que estas imágenes, inferencias y recuerdos sean solicitados para la elocución retórica e interpretación de textos escritos posteriores.

(...) se refieren al efecto de los cuentos sobre la maduración afectiva de los niños y niñas, al análisis de cómo la experiencia literaria en la infancia estimula la creación de representaciones que contribuyen a la construcción de la personalidad. El interés

psicoanalítico por el material folklórico y mítico como formalización de los deseos y sentimientos propios de los humanos abrió el camino para considerar que el acceso de los niños a la literatura es un instrumento culturalizado de primer orden (Colomer, 1995).

La importancia en el desarrollo de las habilidades comunicativas es lograr que el alumno sea un lector independiente que, apoyado por las instancias educativas encargadas de fomentarle, a través de propuestas didácticas, los intereses y habilidades necesarias para facilitar su inmersión en el desarrollo de una competencia literaria acorde a sus características.

Hay tantas variedades de competencia literaria, como lectores por lo que no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal. Lo artístico es algo que está en aquel texto para aquel lector, o a la inversa, que el lector halla en ese texto. En este sentido es inventor de la literatura ante el creador (Carreter, 1981).

Es preciso señalar que la competencia literaria establece parámetros muy particulares a partir de los trabajos de Noam Chomsky (1963) quien expone que como consecuencia del desarrollo cognitivo de los seres humanos y sus aptitudes innatas las cuales a través de construcciones gramaticales y sintácticas, permiten elaborar desde ciertos parámetros la configuración del pensamiento expresado a través de la morfología de las palabras, atribuyendo de esta manera, el valor del lenguaje hablado y escrito.

Dicha teoría no tardó en comprobar el hecho de que los seres humanos tuviesen competencias naturales para habilitar el uso del lenguaje a través de la estructura gramatical, no era suficiente para la comprensión, interpretación, uso o producción de mensajes discursivos y escritos, debiendo ajustarse a las necesidades comunicativas, pues cada concepción o representación del mundo se encuentra sostenida sobre un sistema de pensamiento fraguado a partir de la experiencia, el conocimiento y su particular manera de significar las vivencias para después representarlo a través del lenguaje.

La competencia literaria va más allá de la lingüística, ya que encuentra otras acepciones y apoyos para valorarla con un nuevo significado. Angelina Roméu Escobar (1996) afirma que es una competencia para ampliar los recursos

lingüísticos; para adecuarlos al contexto; para relacionar y temporizar de manera coherente ya sea el inicio o conclusión de un evento comunicativo.

La adquisición de hábitos de lectura permite la capacidad de disfrutar y comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura. Esta es la competencia literaria, enseñar la literatura para disfrutar, comprender e interpretar algunos textos, que incluyen el género dramático (Lomas, 1999).

Con el curso de diversas investigaciones, el uso del lenguaje y su finalidad se concentraron en una continua transformación hacia la evolución y las nuevas expectativas enfocadas a dar efectividad al manejo del lenguaje y al texto escrito de tal manera que los individuos no perezcan el rezago del analfabetismo funcional en cualquier tipo de texto.

Cuando llamamos competencia a la habilidad o dominio de una materia, se observa la necesidad de que *ser -competente-*, de tener la necesidad de saber sobre el tema que se pretende dominar; saber hacer algo con lo aprendido respecto al tema dominado y finalmente saber ser, esto es, aplicar los aprendizajes y valores representados en las acciones o actitudes del individuo de manera ética y con responsabilidad, a manera de una reinterpretación de lo previo al conocimiento y la transformación necesaria posterior al conocimiento adquirido.

Es por esto, que la esencia de la competencia literaria radica en la importancia de realizar actividades discursivas, comprenderlas y producir mensajes relacionados al contexto del productor, por lo que exponerse a una variedad de textos literarios en los que reconozca su entorno lingüístico, artístico, cultural y literario sería un ofrecimiento que apoye el ejercicio lector basado en la observación y práctica de la lectura y ejercicios de comprensión.

El alumno en la Educación Media Superior necesita no sólo conocer la literatura dramática como parte de su cultura, sino también como otra expectativa de vida a partir del vasto mundo que puede conocer dentro de la literatura universal, partiendo de textos representativos o modelos textuales con los que pueden compartir un momento histórico, sus marcos de referencia, una sociedad en

particular o una problemática singular, sin que preocupe la complejidad del material, lo que le permitirá madurar su competencia literaria.

¿Cuáles son las expectativas respecto al alumno de nivel Medio Superior con relación a la competencia literaria? Lo principal que debe saber hacer el alumno de bachillerato respecto a su competencia literaria, es saber leer, comprender lo que lee, saber apoyarse de la investigación, así como de la selección de los materiales que le ayudarán a completar su lectura y a entenderla mejor, ya que de esa forma tendrá la capacidad de analizar un texto con la finalidad de emitir juicios de valor de manera autónoma, en los que exponga su criterio de manera verbal y escrita.

La competencia literaria es una configuración psicológica que integra las capacidades cognitivas y metas cognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos, donde se incluye su experiencia como lector y la expresión creativa teniendo en cuenta la percepción crítica que demanden sus saberes para hacer reflexiones y valoraciones en torno al texto (Tiza, 2014).

La competencia literaria del docente también es un tema de relevancia e interés, pues si bien esta estrategia está enfocada a fomentar la competencia literaria del género dramático, cuando ya se mencionó que esta es diversa en cuanto a quiénes y cómo laboran a partir de ella, entonces, ¿qué competencia literaria es la ideal para un docente del nivel bachillerato?

A este respecto, Phillipe Perrenoud (2003) comenta que la competencia sería: (...) “la facultad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.)”, para solucionar con eficacia una serie de situaciones ya sean de su vida cotidiana o de su vida académica.

La intención de la competencia literaria es apoyar a los lectores en el ejercicio de leer, comprender y valorar, incluidos alumnos y docentes, aunque cada uno deba participar de características diversas, debido también a sus particulares condiciones, intereses y formación.

La competencia literaria del alumno de nivel medio superior lo vuelve partícipe no sólo de su contexto, sino de su pasado, sus propias tradiciones y otras fuera de su comunidad; sus valores culturales a través de autores reconocidos por

sus méritos literarios a través del transcurso de la historia, lo cual, sumado a su bagaje cultural le permite desarrollar su personalidad y generar aprendizajes a partir de la interacción en diversas comunidades resultando en la interculturalidad y la literacidad.

Literacidad como aplicada, practicada y situada: el centro de atención es la dependencia socio-contextual en el desarrollo de la literacidad. Corresponde al denominado enfoque de los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL). Desde esta perspectiva, la literacidad, más que relacionarse con el alfabetismo como una habilidad técnica independiente del contexto, es una práctica social, alojada en el contexto social. (UNESCO, 2006)

La oralidad como forma para expresar sus preocupaciones o intereses en distintos contextos comunicativos, le favorece el estudio de la literatura con intención del goce estético, despertando motivaciones que fomenten la lectura en el bachillerato.

Adquirir la competencia literaria es un proceso en el que interfieren diversos aspectos que involucran no sólo la información, sino la percepción que se tiene del autor, o de los modelos de personajes expuestos en la obra; también interfiere la valoración individual de la obra la cual se juzga a partir del propio bagaje cultural y vivencial, esperando que el lector recree desde una visión ingeniosa y atractiva, pero también crítica.

Dramatizar el texto es asimilar la competencia literaria para lograr que un manuscrito genere goce artístico y solidifique no sólo la comprensión ya que la actualidad exige más que buenos lectores, sino generadores de conocimiento, experiencia, resultados y participación social o *prosumidores*, (Cassany, 2013), quienes, gracias a la era digital, ahora tienen mayores recursos para ser proactivos de manera que se generen materiales escritos y se favorezcan actitudes participativas en comunidades diversas sean ya presenciales o virtuales.

Una competencia literaria para el alumno podría consistir en el dominio de sus competencias lingüísticas logradas a través de la lectura recurrente de textos modelo en los que entrene sus habilidades para interpretar, identificar aspectos

culturales y valores sociales o éticos a partir de los conflictos principales de los personajes de las obras maestras, lo que le permita elegir el momento preciso y las palabras más eficaces para que su mensaje logre el cometido que se propone.

Los alumnos del nivel medio superior no requieren de entrenamientos arduos como actores profesionales durante las lecturas dramatizadas pues no es la formación que se pretende, sin embargo, sí se tiene como meta, que la misma lectura sea comprendida e impulse al alumno no sólo a entenderla, sino a identificarse con la situación del conflicto, así como la transformación del personaje, ser sensible con él para conocerlo y saber por qué actúa de la forma que lo hace y que la obra permita una reflexión personal en pro del género humano.

Las prácticas comunicativas electrónicas que los alumnos llevan a cabo en su vida cotidiana han creado nuevas estrategias tecnológicas de recepción, desciframiento de mensajes orales y escritos, los cuales son decodificados de nuevas maneras ayudando a transformar sus valores, visión o significados de acuerdo con las nuevas y atractivas posibilidades del mundo que les rodea.

La llamada cultura de masas o *mass media*, debe seguir desarrollándose para permitir a las nuevas generaciones analizar y observar críticamente su entorno y sociedad, de tal manera, que sean tomados en cuenta para fomentar la alfabetización audiovisual al servicio de la educación como una *Competencia Mediática* y no mantener este aspecto como un contrincante dentro del aula (Lomas, 2014).

Es necesario apoyar la competencia literaria como parte esencial durante la vida académica, buscando estrategias que permitan estructurar didácticamente un dominio del lenguaje que favorezca su comprensión, apreciación y utilidad sobre todo en una etapa trascendental del individuo como es la educación media superior, misma que muy posiblemente será la última en que tendrá oportunidad de conocer a los maestros de la literatura del género dramático.

2.4 La lectura dramatizada como un ejercicio de literacidad

Leer teatro es una actividad en la que se conjuga el texto literario y el texto teatral para la comprensión de un texto que no es para leerse sino para llevarse a la acción

misma, lo que quiere decir que pareciera una intrusión en la función del texto dialogado y su análisis.

Sería como cruzar una puerta y que enseguida subieran en un escenario con decenas de espectadores, y ahí, teatralizar lo que se relaciona con el género humano, siendo la problemática principal no la lectura, sino la dramatización de la lectura pues como mínimo un texto dramático debe tener un tratamiento histriónico y no culminar como un trabajo de escritorio sin acción.

El alumno que lea obras de teatro debe decir que participó de la vivencia de un personaje, y no que simplemente leyó una obra de teatro, entonces el docente debe también contar, si no con un entrenamiento actoral o de dirección escénica, sí con una estrategia que consiga amalgamar sus conocimientos ponderando sus virtudes en una labor que permita develar la obra dramática de tal manera que él mismo, desarrolle también su propia competencia literaria.

La comprensión lectora de textos dramáticos forma parte, del mundo psicológico de los individuos, lo que quiere decir que sintetiza toda concepción del mundo, y también la acepción del conocimiento, es decir, de todas las cualidades cognoscitivas, formando parte de una de las nociones concepciones de literacidad que la UNESCO (2006) menciona.

Literacidad como un conjunto de habilidades individuales: da cuenta de habilidades cognitivas de lectura y escritura que se adquieren en distintos niveles y son independientes del contexto en el que se desarrollan los individuos. Entendida de este modo, la literacidad sería clave en los procesos de lectura, escritura, desarrollo de habilidades matemáticas y en la adquisición y procesamiento de información. Es un enfoque ampliamente trabajado en el campo de la psicología, la lingüística y la neuro-psicología.

El género dramático se caracteriza por ser un texto dialogado en el que deben intervenir varios personajes o voces, a diferencia de un cuento, poema o ensayo en los que la lectura puede ser individual sin recurrir a ningún tipo de artificios ni numerosos oradores.

Los textos dramáticos exponen como uno de sus aspectos principales, la oralidad (Tejerina Lobo, 2005). Los personajes se presentan en el texto dramatizado

no a partir de un narrador, sino de la voz del actor, por lo que la competencia lingüística funda su actuación comunicativa a través de la expresión verbal.

La capacidad oral, así como la argumentación del alumno ha de ponerse en práctica a partir de la emisión correcta del diálogo, la habilidad verbal que permita captar los matices e intenciones en las inflexiones de voz, la entonación y el volumen que apoyan la intención dramática además de proyectar el discurso hablado.

La lectura dramatizada o el hecho teatral, se identificará por la situación dialógica entre los personajes, con la particularidad de ser exteriorizado para un público que presencia el acto. De esto se infiere que el texto dramático se escribe para que el público o lector perciba el conflicto de la trama a partir del intercambio lingüístico de la acción dramática entre las fuerzas protagónicas de los personajes.

La dramaturgia, aunque está conformada por diálogos, es el único tipo de texto que sobrepasa la cotidianidad de la lectura: el texto dramático se ha escrito para ser hablado y para llevar a cabo un juego escénico a través de acciones. El drama no puede ser leído sin interpretarse.

La lectura de un texto dramático permite que el alumno desarrolle sus habilidades no sólo de lectura sino también las de escritura pues intervenir en la conceptualización de un drama sin importar que sea sólo para un ejercicio de lectura le permitirá recrear una ficción, por lo tanto, reescribirá la historia y esto significa que puede hacerlo de acuerdo con su contexto y apegado a las referencias que decida en su propia recreación.

Conocer el texto dramático desde su justa perspectiva significa acercar a los estudiantes, sin importar el nivel educativo, a la sociedad que los rodea. La comunicación teatral enriquece no sólo el intelecto de los alumnos, sino su capacidad para desenvolverse socialmente. (del Toro, 2011 p. 263).

Así es que otra de las facetas que puede experimentar es la de participar con un rol específico que le dará oportunidad de desenvolverse en otros tipos de saberes como practicar la oralidad, la argumentación y la escucha de sus interlocutores.

Una interpretación dramatizada permite que el alumno conozca otros mundos y viva otras historias que quizá en su mundo diario ni siquiera habría imaginado (Del Toro, 2011), además de incorporar el drama para estudiar la literatura generando vínculos emocionales y sensoriales con los personajes, anécdotas, organizando un entorno que facilita el engranaje y aprendizaje sobre todo de la literatura dramática que posteriormente le sirva como experiencia para la vida.

Se dice que el texto dramático está hecho para representarse, pero ¿por qué no para leerse?, así serviría para ambas cosas, aunque no todo el público de teatro lee teatro, sin embargo, las obras dramáticas se siguen escribiendo aunque las circunstancias del momento han hecho que se suspenda la reapertura de teatros debido a la contingencia por COVID-19, haciendo que los artistas busquen nuevas formas para representar el arte teatral que permita no perder la cultura histriónica no sólo en nuestro país, sino a nivel mundial. El texto dramático debe representarse, y también reconocerse como un texto literario que puede recrearse a través de la lectura al igual que otro tipo de textos.

La lectura dramatizada es una opción que puede desarrollarse en el aula cuando el plan de estudios en sus diferentes versiones determina ciertas sesiones para revisar la unidad correspondiente al género dramático en el programa del bachillerato. Este tipo de género vive en la lectura interpretada a partir del ejercicio dramático, permitiendo que el alumno conozca qué es la teatralidad que le permite crear ficciones en otros mundos cuya trama, busca involucrarlo en su contexto histórico, político y social de la obra a través de sus diálogos, pues no hay lectura del drama sin el esfuerzo de la comprensión textual de la obra.

Al contacto con el texto dramático el lector inicia una reinención del texto pues recrea los lugares y los rostros parlantes de los personajes, lo imagina de un modo, en un lugar, ataviados de otra manera.

Puede participar de actividades en clase virtual o presencial, documentación con videos de representaciones, teatro mediante la plataforma *Zoom* y juegos teatrales en el aula, que lo acerquen al texto dramático y le permitan conocerlo y

saber que es un género que vale la pena ser tratado de manera diferente de otros que pueden sencillamente leerse de manera individual o desde el sofá.

La lectura de textos teatrales ayuda a participar de una experiencia significativa, y del concepto de literacidad cuyo valor en el texto lo lleva al espectáculo en el que, a partir de la identificación de un conflicto, visualiza su sociedad, el mundo y la relevancia de los temas que el género dramático es capaz de compartir, pues todos atañen a los pesares y defectos de la humanidad, así como a sus destrezas, prácticas y costumbres en su vida cotidiana.

Leer teatro no es sólo leer, sino implementar la interacción de los interlocutores a través del diálogo, del código escrito o icónico a partir de la escenografía y el vestuario, y en general, de participar en contextos escolares que le permitan incrementar sus habilidades comunicativas que le ayuden a producir discursos y textos con sentido, conciencia, y desde luego de manera crítica y reflexiva que lo promueva como un ser propositivo.

2.5 La teoría de la recepción en la comprensión de un texto dramático

Lo que surgió en la Universidad de Constanza en Alemania en la década de los años 60 con el protagonismo de Wolfgang Iser y de Hans Robert Jaus, puso de manifiesto que la pieza clave para la comprensión y significación del texto leído, era el lector.

Uno de los puntos fundamentales para empezar a comprender la teoría de la recepción, es que, no es necesario que el lector concuerde en ideología y en concepción de pensamientos con el autor de la obra literaria, sino que se comprenda que el lector es un ente diferente que observa el texto a través de un -horizonte de expectativas- distinto al escritor.

En la obra titulada *De la Estética de la Recepción a una Estética de la Participación* (Sánchez Vázquez, 2007) se expone que el -horizonte de expectativas- se refiere a aquellos conocimientos adquiridos previamente a la lectura de la obra en cuestión sobre aspectos relacionados con el contexto de producción del material escrito, sólo que el momento en que la obra sea leída no

necesariamente debe concordar con el momento en que se produjo, por lo tanto, el horizonte de expectativas puede ser modificado de acuerdo al contexto histórico en que el nuevo lector lee la obra.

Hablando de la obra *Don Juan Tenorio*, el lector novel, sin experiencia o sin facilitador de clase, podría hacer una lectura “histórica” y admitir la postura imperativa y ególatra que representan los personajes Don Juan Tenorio y Don Luis Mejía, aceptando que la valía del género masculino depende de su pulsión violenta y sexual.

Si lo que se busca en el trabajo con adolescentes del nivel medio superior es forjar conciencias que sustenten los valores que representan a un individuo desde su aspecto ético, así como también a fomentar su pensamiento crítico, no puede concebirse que la lectura de obras literarias pueda pronunciarse conforme a la repetición de concepciones históricas, sociales, políticas y éticas, correspondientes a paradigmas previos de pensamiento, ya que el acto de leer debe fomentar la creación de un nuevo entorno y experiencia tras el aprendizaje, denotando así, que los textos literarios no son materiales que puedan ser interpretados sólo a través de la época en que se escriben, pues quedarían supeditados a tópicos de carácter nacional o a algún momento histórico particular.

El texto dramático en general no necesita ser observado desde el estructuralismo en el que debemos comprender un texto a partir de la historia del autor, ni desde su percepción de su universo histórico, sino que las circunstancias de la obra son modificables de acuerdo con el punto de partida que representa el horizonte de expectativas de cada lector, por lo tanto, cada lectura es única.

La teoría de la recepción conlleva a comprender el texto por encima de los parámetros del autor, es decir, no limitarse a lo que el texto dice, sino complementar la información faltante en el discurso suplementando con su propia interpretación para adquirir sentido.

En el caso de la obra *Don Juan Tenorio*, puede observarse un primer horizonte de expectativas para el lector de nivel bachillerato, quien podría relacionarlo con la época barroca o las obras del siglo de oro español, o a los valores

representativos del romanticismo del siglo XIX, esperando que el alumno haya estado en contacto con algunas de las obras de los periodos mencionados. A la referencia anterior se puede sumar su conocimiento sobre aspectos que corresponden al género lírico principalmente respecto a la rima, pues es ésta la que da energía y ritmo a la lectura de sus versos octosílabos, modelo que hace más fácil recordar los diálogos volviéndolos más sonoros.

Otro horizonte de expectativas a partir del cual se puede iniciar un diálogo con el texto en cuestión es el antecedente del protagonista Don Juan, quien es reconocido por el género masculino por sus “hazañas” con las mujeres, y por el género femenino por el mote de “mujeriego” o “infiel”; por lo que ha sido afamado con el patrocinio de la lengua de Castilla con la difusión de términos habituales como “es todo un don Juan”, “donjuanear”, “donjuanesco”, “donjuanismo” o “tenorio” (RAE, 2019).

Uno de los términos empleados para comprender la teoría de la recepción, es el de -indeterminación-, locución que determina lo abstracto en la definición de los elementos del texto literario, en los que pistas, señales y trazos esbozan características de personajes, lugares y desde luego rasgos de personalidad.

En el caso de la obra en cuestión, el lector, no sabe cómo es doña Inés. El texto expone que “no ha cumplido diecisiete primaveras” y que es “hermosa como un ángel” (Zorrilla, 1999 p.60), pero no hay más información del personaje. Tampoco nos advierte sobre la edad de don Juan, dato que es revelado a partir del lenguaje que el autor seleccionó para adjetivar al protagonista. En este caso toca al lector poner en acción su imaginación para llenar los espacios vacíos y complementar lo que está inacabado.

La tesis en cuestión plantea que una lectura dramatizada permite que el alumno interactúe con su contexto social, político o cultural al tiempo que le obliga a buscar información para completar lo que el drama nos oculta en la lectura, pues este género no es un texto que contemple descripciones amplias y precisas, ni que se expanda en detalles acerca de los atributos de personalidad de sus personajes. El lector de teatro va descubriendo la psicología de los diferentes roles de la obra a

través de sus propias palabras y por sus propias acciones. Sus hechos se van desarrollando en conjunto con la fluidez del diálogo y los escenarios planteados por acotaciones que no especifican el entorno anecdótico de la obra sino en varios casos, solamente el concepto escenográfico del escenario.

Retomando que cada obra dramática tiene una nueva lectura, este diálogo no sólo es por cada lector, sino incluso por cada nueva lectura de ese lector al mismo texto, pues sus horizontes de expectativas determinarán en su presente actual al momento de revisar el texto, los conocimientos predeterminados y el contexto social del lector.

¿Qué sucedería si el hecho de leer ya no produjera ninguna reacción en los lectores?, es decir, que el texto no generara algún efecto puesto que, desde nuestra recepción, sólo aceptaríamos el texto tal y como lo propusiera el autor. Leer entonces no tendría más que un valor histórico y el lector sólo estarían asimilando las mismas reflexiones del autor sin ninguna posibilidad de una recepción crítica, participativa e interpretada.

Es una realidad que tanto medios audiovisuales como gráficos y desde luego escritos exigen al observador de la obra que participe del hecho creativo, ya que como dice Sánchez Vázquez, (2004) el lector sería también un partícipe de la obra debido a que sería carente de sentido que al receptor sólo le correspondiera la tarea de reproducir en serie los signos e ideas asimiladas.

Volviendo a la obra que escribiera Zorrilla en 1844, leer Don Juan Tenorio en la época actual, posiciona de manera clara al lector en un horizonte de expectativas desemejantes a las del autor, en las que de acuerdo con la quinta tesis de Jauss (Sánchez Vázquez, 2004) se asume que una obra debe responder a conflictos ideológicos o de carácter moral, que al no ser resueltos, movilicen una recepción activa en el lector que le exija un producto insólito a partir de la obra leída para así aportar a su resolución con nuevas ideas.

Don Juan Tenorio propone hoy un personaje que, aunque cumpla con las características del mismo individuo sicalíptico de la obra de Tirso de Molina (1984) o Zorrilla (1999), es ahora puesto en el cadalso de la ignominia, pues con mirada

crítica los lectores contemporáneos advierten los actuales conflictos de equidad y violencia de género que se viven y que se han evidenciado por diferentes medios.

Don Juan, antes sensual, hoy abusivo; antes valiente, hoy asesino, antes desobediente, hoy indisciplinado. Los defectos de Don Juan Tenorio van completando los espacios vacíos que debe rellenar el lector del texto dramático, quien debe someterse a una guía que le exija la observancia de los aspectos éticos y las normas de convivencia básicas que aún trescientos noventa y un años después de su primer referente dramático, protagoniza un tema que no ha logrado ser superado a nivel mundial y que no ha permitido el avance de diversas sociedades.

El lector está en libertad de vivir, conocer, percibir o crear otra realidad frente al texto; todo puede ser interpretado por él mismo, pues desde el punto de vista de la teoría de la recepción toda obra literaria tiene diferentes lecturas, sentidos, temas, además de que puede ser leída y readaptada a cualquier sociedad retribuyendo nuevas experiencias estéticas para el lector.

Si se logra que el lector conjugue su horizonte de expectativas con el material literario que lee en el momento actual, ejerciendo las convenciones necesarias; y éste a su vez lo integra con su práctica de la vida diaria, para corregir, reformar, subsanar o perfeccionar, aspectos concernientes al género humano, entonces la literatura trasciende desencadenando efectos positivos de naturaleza social.

3. DRAMA Y CONSTRUCTIVISMO

3.1 Una lectura dramatizada bajo una visión constructivista

Lo que se ha dicho de diferentes formas es que en todo proceso de enseñanza los involucrados siguen su propio camino hacia la construcción del conocimiento, siendo esta la meta.

Cesar Coll (2007) menciona que el constructivismo está nutrido de diversas corrientes derivadas de las investigaciones sobre psicogenética que parten de la teoría de Jean Piaget, del aspecto sociocultural y psicológico de Lev Vygotsky, y la teoría del aprendizaje significativo de David Ausbel, teorías que, aun con sus respectivas variantes, siempre conllevan en su imperativo continuar los procesos dinámicos para la edificación de la enseñanza.

El *constructivismo* es una teoría, ampliamente aceptada y utilizada, que afirma que el estudiante no adquiere el conocimiento de una forma pasiva sino activa lo que propicia un aprendizaje significativo, y utiliza enfoques que reconocen la importancia de emplear y cuestionar los modelos mentales ya presentes en los estudiantes para así mejorar su comprensión y rendimiento (Tigse, 2019).

La palabra constructivismo retoma la idea de que el individuo mantiene los aspectos cognitivos, afectivos y sociales del comportamiento, resultados no sólo del ambiente (actividad externa), sino también de sus emociones, sentimientos, percepciones, ideas preconcebidas, prejuicios o disposiciones (actividades internas) como parte de una construcción diaria del ser humano, a la que además se añadirá la influencia de los conocimientos adquiridos de manera previa (Díaz Barriga, 2006).

Las habilidades y destrezas que el alumno de bachillerato debe incluir al ser egresado de este nivel, es conseguir que participe activamente en el crecimiento de su potencial a partir de encuentros literarios, en este caso con un texto dramático, el cual no debe mantenerse en la recepción pasiva del texto, sino que debe trascender a partir del diálogo de los personajes y vincularlo a su contexto psicosocial.

Los personajes de una obra dramática se reconocen a partir de lo que expresan ellos mismos, el drama es un texto en el que no hay un narrador, nadie que describa emociones, sino que, el drama se sigue a través del texto dialogado y se comprende por lo que los personajes dicen, por cómo responden a otros y por lo que se dice de otros personajes en el transcurso de la trama.

Así que dramatizar, es una posibilidad para desarrollar en los alumnos, a través de la teatralización y el uso del gesto, la práctica dialógica de manera que progrese en cada una de sus capacidades comunicativas y sociales que permiten la interrelación entre los individuos para la construcción de aprendizajes y sociedades mejor conformadas.

¿Qué ventajas tiene trabajar con un texto dramático a partir de la teoría constructivista? Todos los seres humanos están constituidos por una sucesión de valores, creencias, aprendizajes, todas ellas generando un cúmulo de experiencias que dan forma a la personalidad, el bagaje cultural o el nivel de conocimientos con lo que se asume la vida en general. Estos conocimientos previos darán fundamentación a la naturaleza de cada uno de los textos a los que el lector se ve expuesto durante su práctica literaria.

Así como en el capítulo anterior se expuso la importancia del lector para complementar la información faltante durante una lectura de acuerdo a la teoría de la recepción, de la misma manera para el método pedagógico constructivista, el lector también se amolda a un cambio, el cual, tal y como lo explica el proceso denominado -asimilación-, el alumno debe hacer un reajuste en su estructura en cuanto a su singular esquema de juicios valorativos en diversos apartados de su vida, desde la disciplina literaria, porque genera nuevos conocimientos; la función estética del texto, porque el resultado de su lectura le permitirá apreciar la obra; y desde luego generar procesos involucrados con el crecimiento personal y la ética del individuo.

Lo que se busca es que una estrategia de lectura sea capaz de lograr con apoyo del guía de clase (Coll, 1990) que los alumnos comprendan un mundo más extenso y complejo con significantes cercanos a su contexto social que faciliten la

comprensión del mundo real y que le permita ajustarse a las necesidades veraces de su entorno.

La importancia de la participación guiada en el aula necesita de un docente que logre crear confrontación con los conocimientos del estudiante y le permitan comparar, relacionar y reestructurar un aprendizaje significativo (Roggof, 1993).

Se comprende como aprendizaje significativo, aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva de la nueva información y las ideas previas de los estudiantes (Díaz Barriga, 2006).

El término de aprendizaje significativo de Ausbel, delimita la intervención del aprendizaje mecánico, el cual debido a la falta de interacción y a que no existen las suficientes relaciones de significado reflejan un vacío cognitivo, por lo que el aprendizaje, al no evocarse a través de un andamiaje correcto, resulta efímero.

El alumno no es entonces un receptor de conocimiento, sino que es capaz de crear aprendizajes significativos diversificados en situaciones reales promoviendo así, la concepción constructivista del aprendizaje centrado en que lo más importante para la educación es activar ciertos procesos culturales y sociales del grupo al que pertenece.

Lev Vygotsky (2008) menciona que la actividad teatral es un detonante en la expresividad en la actividad motriz y la imaginación del individuo, logrando a través del teatro una forma eficiente de enseñanza debido a que es una combinación de los más diversos tipos de arte: pintura, fotografía y escultura, con la escenografía, decoración y vestuario; música y movimiento para la danza y los aspectos audiovisuales; teatralidad a través del gesto, la voz y la expresión corporal.

El alumno en la práctica de su autonomía resulta el único responsable de su proceso de aprendizaje por lo que, aunque realice una lectura compartida debe tener disposición para que de manera individual coadyuve al engranaje de los conocimientos y participe en gran medida de todas las partes mencionadas que vuelven al teatro un espectáculo sincrético.

Dentro de su proceso, el alumno debe crear condiciones para que no sólo despliegue una actividad mental constructiva, sino para que al mismo tiempo se genere un sentimiento de motivación, interés y responsabilidad por el estudio.

En el trabajo de comprender textos intervienen no sólo el autor de la obra, sino el lector con su bagaje cultural, sus expectativas sobre el texto y desde luego sus conocimientos previos para que durante el ejercicio constructivista trabaje la predicción a partir de una hipótesis generada por la lectura, la cual deberá ser comprobada o desechada durante el transcurso de la actividad (Solé, 2006).

La importancia de la comprensión de textos a partir de la construcción del conocimiento es que el alumno logre organizar y transformar los materiales revisados y así determinar vínculos entre la información que conllevarán a la obtención de un aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2006), donde aprender tiene que ver con la reestructuración activa de nuevos esquemas en escenarios reales para que puedan ser modificados los antiguos modelos cognitivos.

Busca que el alumno se encuentre cercano a supuestos motivacionales cuando estudia un texto, debe apoyar que las respuestas encontradas se vinculen al contexto de lo que viven las nuevas generaciones en ámbitos, así como diversas necesidades y carencias emocionales o sentimientos compartidos.

Estas nuevas realidades que, a partir de la activación del conocimiento autodidacta y la capacidad reflexiva, le apoyen para encontrar opciones de vida a través de los ejemplos literarios y las experiencias de vida de otros (los personajes) con sus sentimientos y emociones particulares, esperando conseguir que el alumno encuentre una opción que le reivindique su lugar en el mundo y le ayude a encontrar nuevos sentidos no sólo a su existencia sino al uso que pueda darle al lenguaje y a su posibilidad como lector.

3.2 Trabajo cooperativo en el proceso de una lectura dramatizada

Hablar de trabajo cooperativo obliga a diferenciar entre éste y el término *colaborativo*, término para el que la Real Academia Española dice que es un adjetivo que significa “hecho en colaboración o acción de colaborar” (RAE, 2018). En tanto que *cooperativo*, significa: “Obrar juntamente con otros para la consecución de un fin u obrar favorablemente a los intereses o propósitos de alguien” (RAE, 2018). El

término ha sido empleado para darle nombre a una enseñanza pedagógica que se puede emplear en todos los niveles educativos, y, en el caso de este trabajo se retoma a partir de la idea de convocar al alumno del nivel medio superior para emprender una tarea en la que al tiempo que trabaja cooperativamente también genere su propia autonomía, interactúe en diversos aspectos de las distintas competencias que debe ejercitar y crear un razonamiento crítico en función de su capacidad de reflexión.

El trabajo cooperativo en una lectura dramatizada permite el desarrollo de sus aptitudes sociales, así como la resolución reflexiva de problemas a partir de lograr una correcta comunicación verbal sin confusiones con sus interlocutores, aptitud que le beneficiará para ganar confianza, aceptación y autonomía en todos los aspectos de su vida. (Díaz – Barriga, 2003, p.113)

Los alumnos se convierten en creadores a partir de dicha actividad lúdica, la cual puede fundamentarse en estrategias que favorezcan el desarrollo del diálogo, a fin de que el alumno haga uso de su capacidad expresiva en la medida que el docente se convierta en un facilitador de objetivos.

El hecho de que un grupo de alumnos se encuentre reunido en el aula o en un espacio virtual y que comenten o compartan información sobre la comprensión de la trama de una obra de teatro no es la única finalidad de la unidad en cuestión. La pretensión es que sí llevan a cabo acciones diversas trabajadas en conjunto, para llegar a un resultado: una lectura dramatizada.

La importancia del cooperativismo en el aula o en espacios virtuales significa reivindicar que el proceso de aprendizaje cuya relevancia consista en favorecer al estudiante en función de los aspectos culturales y sociales que sean necesarios para su inserción social, académica y laboral (Coll, 2018).

El trabajo cooperativo requiere estrategias y momentos pertinentes que valoren la interacción entre pares dentro de un análisis o contexto determinado, que fortifique la construcción de los aprendizajes.

(...) es mediante la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad (Díaz-Barriga, 2003).

Lo anterior se traduce en que el alumno valore la negociación con otros y con el profesor que funge como guía, dialogando procedimientos, ideas y propuestas durante su proceso de aprendizaje, lo que forjará un ciudadano con valores arraigados que, en reconocimiento de los significados, construirá otros nuevos y trascendentales más allá de sólo cumplir con un aprendizaje.

La interacción entre pares permite reelaborar su proyección del mundo lo que a su vez posibilitará la reflexión y el intercambio que le retroalimenta y genera habilidades cognitivas en un ámbito contextual acorde a sus necesidades y habilidades, trabajando en un ambiente armónico que le permita aprender y no intimidarse.

Durante el trabajo de una lectura dramatizada a través del reconocimiento de las escenas y el descubrimiento de los personajes, el discente favorece la capacidad de asombro ante el conflicto de la obra dramática de manera que sea capaz de diferenciar entre lo que sí sucede, lo que no, y lo que está pasando como parte de la convención escénica que le evidencia el juego dramático, es decir, la convención teatral de lo que no es real comparándolo con el entorno cotidiano.

El trabajo cooperativo invita a trabajar de una manera dinámica y vivencial que permite a un grupo y su docente intervenir y convivir de una forma más activa para fortalecer las bases de la construcción de los aprendizajes y volverlos significativos, de manera que la supuesta enseñanza de tipo exclusivo e individualizado, independiente y competitivo, se transforme en la realización de actividades conjuntas cooperativas que en lugar de dificultar la tarea, favorezcan los aprendizajes.

El cooperativismo en el aula permite generar responsabilidades en el alumno y mejorar sus habilidades de escucha, expresión verbal, exposición de propuestas objetivas, intercambio de opiniones, discusiones y debates que son actividades formadoras de la personalidad del individuo, exponiendo a los participantes ante

una experiencia en la que ser observados por otros les obligue a emular y dirigir sus esfuerzos al logro de metas compartidas (Díaz-Barriga, 2003, p.112-113).

Ante una tarea que representa el manejo de un grupo en el que se les permita interactuar y realizar actividades de comunicación sin perder el control, uno de los aspectos que debe puntualizarse es el tiempo de las actividades y la estructura espacial del salón de clases.

En una actividad de lectura en la que con frecuencia los jóvenes no se sienten motivados en un inicio, será importante la organización del espacio áulico, en el que se acomoden en grupos de 4 o 5 estudiantes, lo que permitirá la interacción entre alumnos para trabajar en equipo de manera cooperativa, incluso estimularía las tutorías entre compañeros, pues esta disposición posibilita que un alumno hable con otro, que se apoye y que compartan materiales lo que fomentaría al mismo tiempo valores sociales. Este ejercicio también puede prestarse a la falta de control si no se supervisa adecuadamente o el alumno siente demasiada libertad durante el ejercicio.

Por otra parte, hay alumnos que por distintas causas no logran integrarse, por lo que sería adecuado involucrarlos en un equipo para que se motiven a trabajar, beneficiándose del trabajo en conjunto y activando la práctica de sus habilidades comunicativas (Díaz – Barriga, 2003).

Una labor cooperativa es un conjunto de procedimientos que parten de organizar grupos reducidos, en donde los alumnos trabajen deslindando responsabilidades a cada uno de sus integrantes, de tal manera que encuentren solución a sus tareas y proyectos.

Evidenciar la labor cooperativa implica desarrollar una serie conjunta de actividades con un fin común en la resolución de un proyecto académico que aporte en su propio aprendizaje. El diálogo funciona como una herramienta fundamental que le permite llegar a acuerdos y facilitar la relación con otros integrantes de manera efectiva durante el seguimiento de las tareas y creando lazos y fomentando valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

El ejercicio dramatizado favorece las prácticas intergrupales al presentar situaciones reales para que la búsqueda de soluciones sea trabajada partiendo de un reparto de asignación de personajes o tareas. Este cooperativismo permite que los participantes se repartan las labores de manera equitativa otorgando una serie de responsabilidades a cada individuo.

En una lectura dramatizada con la finalidad de que todos participen, los equipos que se conformen pueden ponerse de acuerdo para elegir quién actuará, quién puede proporcionar y adaptar vestuario o utilería, quién asumirá la labor de trabajar con el libreto oficial, que después pueda ser proporcionado a los demás, quiénes se encargarán de musicalizar y quiénes de realizar una sugestiva escenografía o fungir como director alentando y recomendando a sus compañeros sobre sus expresiones dramáticas en su trabajo de lectura.

El método cooperativo de trabajo tiene como uno de sus objetivos generar en los participantes de esta experiencia sus habilidades de interrelación y comunicación efectiva para fomentar que se trabaje en armonía (Slavin, 1990).

Respecto al cooperativismo en un trabajo de comprensión lectora entre pares para favorecer la competencia literaria de los lectores jóvenes, Teresa Colomer (1995) menciona la importancia de la ficción para que el lector tenga acceso a la experiencia de la comunicación literaria. Esto es, que los alumnos deben entrar en contacto con la comunicación literaria de tal manera que el docente cree situaciones a partir de la lectura y que conlleve al alumno a efectuar una comunicación real sobre los textos, temas y puntos de vista que surgen de la participación en clase a partir de una lectura.

Apunta a que el significado de una lectura realizada de forma individual debe preferirse de manera compartida, lo que significa que a través del comentario de texto con otros que también conocen el material, todas las partes enriquezcan su percepción e ideología creada a partir de la lectura. De la misma manera propone que las actividades derivadas de la lectura de textos deben crear la interrelación y apertura a otras opiniones para favorecer las expresiones orales y escritas (Colomer, 1995).

Con una lectura dramatizada apoyada en el trabajo cooperativo se espera que el desarrollo socioafectivo del alumno se favorezca con la carga de actividades repartida y no competitiva generando así, entornos armónicos y de confianza.

El método de lectura en parejas también llamado *Lectura y Escritura Integrada Cooperativa* (Slavin, 1990) es una técnica planeada para el estudio de la lengua y literatura en la que a partir del trabajo por parejas heterogéneas, en niveles de conocimientos y en habilidades lectoras, se permite el reconocimiento de un texto literario entre pares, en donde la significación que atribuyan estará envuelta en su contexto cultural y social actual, de manera que los mejores leyentes, impulsen, motiven y expliquen a los menos experimentados.

Una de las finalidades del trabajo cooperativo en parejas o en equipos será la entrega del resultado, la construcción de la obra en la que sus participantes demuestren sus habilidades, su capacidad para trabajar con otros, el cumplimiento de los objetivos, y la capacidad para reorganizar sus conocimientos esperando que hayan sido logrados por recepción o descubrimiento significativo (Díaz Barriga, 2006), que le permita una mayor adquisición de saberes funcionales para su vida académica y sus relaciones interpersonales.

3.3 La imaginación como herramienta en el proceso de la lectura dramática

Cuando los adolescentes ingresan a sistemas de educación pública en el nivel medio superior se les solicitan tareas que den a conocer sus puntos de vista sobre un tema o que en general se expresen verbalmente, la mayoría demuestra, como ya se mencionó en el marco contextual de este trabajo, que llegan con varias carencias en sus habilidades de lenguaje y comunicación, mismas que se han detallado y comprobado a través de diferentes pruebas que el Estado aplica o derivado de experiencias docentes y trabajos de investigación (OCDE, 2015), es como si el trabajo con el adolescente tuviera un nuevo comienzo, por lo que es viable retomar varios contenidos con estrategias planeadas para conseguir acercarse a los requerimientos que el nivel le solicita.

La disposición para leer puede estar constreñida por diversas razones vinculadas a la comprensión del discurso hablado, la forma de interrelacionar desde temprana edad, los aspectos de contexto y socioculturales, y en general, la disposición que el alumno tenga respecto al aprendizaje.

En muchos de los casos los alumnos no leen, porque no le encuentran sentido; creen que es demasiado lo que deben hacer para conseguirlo (Smith, 1990) y ese “demasiado” es probable que ni siquiera sepan a qué se refiere.

Lo que sí se detecta es una dificultad para entender el texto, puesto que las letras y las palabras no tienen sentido por sí solas, por lo que es necesario que el alumno bachiller, imagine lo que lee.

Imaginación del latín *imaginatio*, *-ōnis*. que significa representación, idea, imagen o alusión y el sufijo *-ción-*, del latín *-tio-*, (acusativo de- *tionem-*), *indica* proceso, acción de, o resultado; por lo tanto, imaginación es la acción de representar o imaginar algo en nuestra mente. En la RAE (2019) podemos encontrar lo siguiente:

- 1.f. Facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales.
2. f. Imagen formada por la fantasía.
3. f. Facilidad para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, etc.

La importancia de mencionar la imaginación como enclave en la comprensión de un texto dramático y la continuidad a la dramatización de éste, es trascendental, partiendo de que, en la actualidad, las generaciones que llegan al nivel medio superior se sienten más atraídas por mensajes visuales, que les permitan identificar las características, la forma y los contenidos del mensaje que reciben.

(...) el lenguaje es existencia, es posibilidad de descubrimiento; no está para reproducir el mundo, sino que lo produce expresándolo, ensoñándolo (Sánchez, 2002).

Un lector nuevo en sus primeras lecturas se enfrentará a diferentes distracciones como sentirse inducido al sueño, aburrirse o estar pensando algo diferente a lo que lee, perdiendo fácilmente el interés por terminar de leer algo que

“no puede ver”. El asunto es ¿cómo encontrar sentido a las palabras en el texto para que el alumno “las vea” para comprender?

Ante los planes y programas de estudio limitados en tiempo, las carencias comunicativas y de habilidades lectoras en un nivel previo la licenciatura, obliga a poner sobre la mesa varias herramientas para facilitar el trabajo del alumno y del docente.

Cuando el alumno lee se enfrenta a dos mensajes: la información visual (imágenes) o la información no visual (texto). La información no visual, debe crear la visual para completar el ciclo de la lectura. Visualizar es imaginar, recrear o representar en nuestra mente con apoyo del cerebro, lo que la palabra ha dibujado.

La información visual desaparece cuando apagamos la luz; en cambio, la información no visual está de todas formas dentro de su cabeza, detrás de los ojos (Smith, 1990).

Lo que se lee en el aula, al ser interpretado mediante lluvias de ideas crea una serie de imágenes, un catálogo de creaciones visuales, que responden al bagaje cultural del individuo, así como de los participantes de la experiencia, y la relación que el cerebro elija también dependerá del acompañamiento de lectura por parte de un facilitador y los objetivos que se persigan.

Lo fundamental de crear información visual a partir de la no visual, es que las imágenes en conjunto con el mensaje que se descifra tengan sentido, esto es, que hayan sido explicadas y así tengan relevancia, ya que, si no existe información sustancial que transforme el texto no visual, en visual, es decir en imágenes, para el lector, las palabras por sí solas no tendrán significado y el mensaje pasará desapercibido.

Durante el lapso en que el globo ocular realiza su trabajo identificando las grafías, el cerebro crea una imagen, por ejemplo, un personaje. Mientras se continúa con la lectura, se forma una figura, un atuendo, zapatos, un rostro más o menos dibujado y también juicios de valor. El cerebro recrea a partir de conceptos y opiniones la imagen que se está representando y que es la que “se ve” o la que se imagina durante la lectura.

Otro aspecto relevante para avanzar en el proceso de comprender un texto es proporcionando información, es decir, optar por ofrecer antecedentes sobre diferentes aspectos de la obra a leer, y que entre más datos tengan sobre el objeto de estudio, más fácil será reconocer la figura que se busca como objetivo o como imagen de una idea.

Los antecedentes también apoyan a crear prefiguraciones que posteriormente a través del texto pueden ser otra cosa distinta a lo que se esperaba y que lejos de ser un error, también es parte del ejercicio de lectura, pues mientras se lee, se crean predicciones sobre lo que puede suceder o no, unas veces esas predicciones suceden y otras puede ser que nunca ocurran.

Los mismos conocimientos previos sobre un texto, apoyan para la transformación del mensaje en otro completamente distinto y capaz de ser reconstruido, brindando información de la época, el contexto social, económico y político, el autor y su vida, los aspectos formales de la obra, antecedentes del vocabulario que puede estar en desuso o que emplea un lenguaje culto más que coloquial, etc.

Muchas veces los lectores adolescentes, están más preocupados por terminar de leer rápidamente un texto para deshacerse de la obligación, y pocas veces se preocupan por si en realidad están comprendiendo lo que leen.

Uno de los apoyos más necesarios para facilitar y colaborar en el fomento de la competencia literaria del género dramático, es proporcionar textos que logren conectar y ser accesibles vinculando un sentido de pertenencia o importancia para los alumnos y que encuentren sobre todo significados que los representen y les remitan a las imágenes de su experiencia.

Apoyar mediante una lectura guiada que se vaya explicando con el transcurrir de los diálogos e inferencias sobre los que participan y sobre lo que sucede en el texto favorece la cercanía con el facilitador y el trabajo colaborativo del alumno, así como con sus pares, para lograr una representación visual que les permita comprender a fondo el material de estudio, para que cuando llegue el momento de una lectura dramatizada, el material y su trabajo sean claros y entendibles.

En el caso de la lectura de *don Juan Tenorio* se utilizó un glosario ilustrado que más allá de remitir al alumno a una serie de definiciones buscadas en el diccionario, tenía la intención de que visualizaran la palabra desconocida para agilizar el proceso de lectura debido al número de sesiones y el vocabulario de la obra que por ser distante de su época es uno de los aspectos a resolver para la comprensión del texto.

También se recurrió a ahondar en el análisis del texto para extraer la mayor información posible que ayudara a dibujar a los personajes, sobre todo Don Juan y Doña Inés, para poder visualizarlos en cuanto a sus edades, formas de vestir, artículos que podrían estar utilizando en escena de acuerdo con la información de los diálogos, características físicas, pero sobre todo particularidades sobre sus personalidades complejas. No se omitió la misma tarea para el resto de los personajes, pues la intención era que los estudiantes pudieran imaginarlos, tanto en el contexto de la obra, como en una recreación contemporánea de estas figuras cuyos rasgos de carácter pueden aún ser reconocidos en el ámbito actual de la época contemporánea.

4. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA OBRA *DON JUAN TENORIO*

4.1 Justificación

Esta secuencia didáctica es una propuesta que consiste en hacer un trabajo de lectura compartida guiada por el docente que pretende desarrollar la competencia literaria de los alumnos a través de la experiencia del análisis de una obra de teatro, permitiendo al adolescente identificar el conflicto como uno de los elementos principales del texto, así como una de las claves para comprenderlo.

La intención de que el alumno comprenda un texto que está elaborado para la representación teatral, es para que descubra al personaje protagónico y a través de observar sus características y el impacto que genera como ser humano en su contexto actual, el estudiante haga una valoración vinculada a la naturaleza de la condición humana.

El hecho de que la lectura del texto dramático se haya concebido de la misma manera que un cuento o un poema, ha credo confusión para su lectura respecto a un género con siglos de existencia, el cual se conforma de dos discursos dentro de un mismo: la lectura del diálogo de los personajes, y la de un texto secundario que sirve para orientar al espectador o al director de escena en la lectura de un material cuya finalidad es la representación.

Al trabajar la competencia literaria del género dramático propia del adolescente del Nivel Medio Superior, se espera que el alumno haga uso de sus competencias comunicativas para culminar con una lectura dramatizada, esperando que haya encontrado una nueva forma de leer el género dramático reconociendo las partes que lo conforman para lograr una lectura accesible que le resulte más sencilla y que así, las obras de teatro puedan también apuntalar como futuras elecciones literarias de esparcimiento.

4.2 Metodología

La estrategia que se plantea en este trabajo tiene la necesidad de ser observada en su campo de acción habitual, que en este caso es la esfera áulica presencial, aunque también puede llevarse a cabo de manera virtual, pretendiendo que el

alumno trabaje y reaccione de acuerdo con la didáctica que se ha preparado para él y que de esta manera sea posible observar la funcionalidad del trabajo.

Por esta razón es que esta investigación de índole cualitativa se lleva a cabo a través del método Investigación-Acción, que permitirá hacer un estudio de una comunidad, como un aula del nivel medio superior en el que existe una problemática, la cual en este caso está identificada como la necesidad de fomentar en el nivel bachillerato la lectura del texto dramático que, debido a su formato ha tenido complicaciones para leerse, demeritando así, su atracción para los estudiantes como una opción de lectura de esparcimiento. Se eligió *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, un texto en apariencia complejo, con una estructura en dos partes cada una con sus respectivos actos, siendo seis en total, pero de la que solo se trabajó con la primera parte de cuatro actos y algunas escenas seleccionadas para este trabajo. Las características principales del texto son su lenguaje en desuso y la dificultad a que conlleva un texto lírico que requiere además conocimientos sobre la rima, ritmo y métrica.

La metodología Investigación-Acción tiene a su favor distintos aspectos que colaboran directamente con los intereses del trabajo a nivel bachillerato y que pretenden lograr mejoras de interacción en el alumnado. Por ejemplo, como está enfocada en el desarrollo de un ejercicio de indagación, apoya al alumnado fomentando la investigación, el trabajo colaborativo, y como ya se mencionó, es un tipo de indagación enfocada a generar cambios a la comunidad participante. También conduce a tomar medidas que propicien un cambio en la forma de trabajo o conducta, de manera que mejore la calidad en el desempeño de los participantes respecto a la actividad observada (Creswell, 2012).

La lectura de la obra de Zorrilla se llevó a cabo en diferentes sesiones con la finalidad de reconocer, considerar y comprender a los personajes a través del análisis de texto para que el alumno entendiera el porqué de sus acciones representadas por medio de los diálogos. Una vez terminada la lectura de acompañamiento, se llevaron a cabo conversaciones con la intención de exponer

las diversas situaciones de los personajes y poderlos situar en la cotidianidad de la época actual para vincular la historia con el contexto ético y social del alumno.

Una de las intenciones fue construir una secuencia que pueda ser valorada en diferentes momentos de la lectura dramatizada y de acuerdo con el progreso general del grupo, permitiendo tomar acciones encaminadas a la consecución de los objetivos, en este caso, la comprensión de un texto dramático y su aceptación como una opción de lectura, para lo cual, solo los involucrados en la actividad son los que pueden participar de la reflexión dentro del aula.

Elaborar un trabajo consensuado en clase, un trabajo que no tiene la última palabra, pero intenta a partir del trabajo de desarrollo de clase y sus conclusiones aportar sobre la comprensión y aceptación de la lectura de textos dramáticos en el nivel medio superior.

La metodología Investigación-Acción puede apoyar el desarrollo de las clases cotidianas como semilleros de problemáticas situadas con la ventaja de que puedan adaptarse sobre la marcha del trabajo escolar diario, lo que impulsaría al docente en la especificación de una problemática focalizada que optimice la comprensión de la disciplina.

Una consecuencia del método de Investigación-Acción es lograr el trabajo colaborativo de alumnos y docente de manera que en conjunto se activen conocimientos a partir de experiencias previas y el equipo de trabajo funcione como transformador de sí mismo (Bernal, 2010).

Que el docente tenga clara la problemática que obstaculiza la comprensión de su materia, le clarificará la estrategia, así como las actividades que conformen una secuencia didáctica que permita resolver las dificultades de su disciplina, permitiéndole ser un investigador de su área y dirigir su trabajo de estudio a un ámbito de mayor profundidad temática respecto a la disciplina y a un ámbito contextual en referencia al estatus del alumno.

4.3 Estrategia didáctica

La didáctica es una ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza - aprendizaje, que sirve para organizar los procedimientos que se pondrán en acción y favorecer así la evolución de los estudiantes (Flores, 1994).

Ya Przesmycki (2000), dictamina que son tres los aspectos fundamentales que conforman el *triángulo perfecto* compuesto por los términos: alumno, conocimiento (o contenidos) y docente. Esta también llamada *triada perfecta* mantiene al estudiante centrado en el aprendizaje, y al docente, enfocado en la enseñanza. Ambos conceptos, docente y alumno, se encuentran vinculados a su propio contexto durante el desarrollo de una estrategia didáctica, en la que su propia interacción sociocomunicativa es identificada con el término de *contrato didáctico*.

La importancia del contrato didáctico radica en que entre docente y discente se establecen pautas regulatorias que permiten facilitar el comportamiento, la participación, la interacción y el trabajo en general con la finalidad de generar un cambio en el trabajo o la conducta del alumno.

Una estrategia didáctica es una serie de procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes (Tébar, 2003).

La estrategia didáctica a la que se recurrirá en este proyecto pertenece a la categoría de comprensión de la información (Díaz y Hernández, 1998) en la cual, se debe reconocer e inferir sucesos sobre una lectura, en donde encontrarán referencias concretas que permitirán el logro de los objetivos.

De esta manera el alumno estructurará sus conceptos y esquemas contextuales al elaborar ejercicios de comprensión y reconocimiento de la información.

4.4 Proceso de instrumentación

El proceso de instrumentación didáctica permite organizar el trabajo del docente a partir del análisis en las áreas de oportunidad encontradas en la práctica educativa, con la intención de mejorarla y llegar al objetivo planteado.

Tras la observación del objeto de estudio, la reorganización de los contenidos y las actividades propuestas, se determinará los objetivos educativos durante este

proceso en el que el docente con su plan de acción, así como con sus estrategias, ayuden a aclarar el aprendizaje de alumnos, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias dirigidas hacia los aprendizajes esperados. Esto quiere decir que la etapa de instrumentación es el momento en que el docente encausa al estudiante al compartir y guiar sus estrategias, realizando actividades que conlleven a un aprendizaje significativo.

Pero, quizá, la mejor justificación del carácter teleológico de la actividad educativa lo encontremos en la etimología de la palabra *educación*, teniendo en cuenta, con Austin, que “una palabra nunca –bueno casi nunca- se libera de su etimología y su formación. A pesar de todos los cambios, extensiones y añadiduras de que son objeto sus significados, y en realidad más bien penetrándolos y gobernándolos, persistirá la vieja idea. Y, como es sabido, etimológicamente esta palabra hace referencia a *conducción*. Ahora bien, la conducción implica un fin o meta a la que se intenta llevar a alguien --o algo y lo mismo cabe, en consecuencia, decir del quehacer educativo: *Educar* será tanto como conducir; llevar a un hombre de un estado a otro, de una situación a otra” (Doval, 1979).

De acuerdo con lo mencionado en los apartados 1.2 y 1.3 del capítulo 1 de este trabajo, el diagnóstico de necesidades se basó en que sólo 9 de cada 100 alumnos consigue elegir y organizar la información necesaria a partir de un texto, logrando por lo menos explicarse en sus propias palabras de manera sobresaliente.

No es posible anticipar todas las dificultades que pueden surgir en un salón de clases y ofrecer las instrucciones para sortearlas. Lo que se necesita no son las instrucciones precisas de cómo llegar *ahí*, sino una idea clara de dónde queda *ahí* (Langford, 1977).

Lo principal en la estrategia didáctica, sí es trazar un plan de trabajo, que permita el acompañamiento de manera secuenciada puesto que lo que se realiza es un procedimiento, pero lo que trasciende de forma relevante es tener identificada la meta que se pretende alcanzar, para que una vez teniendo la información, se diseñen los caminos para conseguir el objetivo dispuesto.

4.4.1 Estructura de contenidos

Para diseñar los contenidos de esta estrategia didáctica se ha tomado en cuenta en primer término, la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental III del programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades

que en el tercer semestre aborda en su Unidad 1: *Texto Dramático. Representación Teatral. Reseña Crítica*.

Exceptuando la Escuela Nacional Preparatoria, se pudo constatar que en otros programas de estudio (Colegio de bachilleres o Centros de Estudios Científicos y tecnológicos (Instituto Politécnico Nacional), las horas dedicadas al género dramático son escasas (e incluso nulas) pues algunos planes están enfocados al estudio de los textos científicos o académicos, mas no así a los literarios.

Partiendo del programa de estudio del TLRIID III del CCH las unidades temáticas contienen los siguientes contenidos:

- Situación comunicativa del texto dramático
- Manejo de la voz
- Turnos de habla
- Estructura del texto teatral
- Historia
- Personajes
- Elementos semióticos de la representación
- Estructura de la reseña crítica
- Propiedades textuales
- Marcadores textuales
- Valores y actitudes.

Las unidades exponen los dos tipos de lectura de un texto dramático pues mientras por una parte se espera que la lectura del texto conlleve como a todo lector a la visualización de espacios y ambientes imaginados a través de la comprensión de la obra, en otro plano se espera que la lectura permita la observación de un espectáculo teatral para elaborar un texto argumentativo a manera de una reseña crítica.

El programa evidencia la sustitución del narrador como el relator de la historia que ahora es contada a partir de los diálogos de los personajes, lo que facilita que el alumno vincule las obras dramáticas a las representaciones cinematográficas, al

ser la propuesta visual más cercana a la representación teatral debido a que los personajes ya no son contados por alguien más, sino que ellos cuentan la historia a partir de lo que dicen y de lo que llevan a cabo, haciendo partícipe al espectador que se encuentra observando desde la llamada “cuarta pared”.

Debido a que el programa plantea en todas sus unidades la observación crítica para la emisión oral y escrita de puntos de vista o perspectivas de los alumnos, se espera que al final de la unidad escriban una serie de reseñas críticas en búsqueda de un producto escrito argumentativo como resultado de sus experiencias, pero esta estrategia no consistió en abarcar ese aprendizaje.

4.5 La secuencia didáctica

La secuencia didáctica es una serie articulada de actividades que conforman las unidades de aprendizaje, mismas que son elaboradas con la intención de crear situaciones que conlleven al aprendizaje significativo del alumno (Taba, 1974).

Una secuencia didáctica es un ejercicio de planeación en la que cada uno de sus elementos está vinculado entre sí, y en la que se da inicio con la ponderación de un contenido abstraído del plan de estudios con que se esté trabajando. De dicho contenido también será extraído un aprendizaje, el cual se materializará a través de objetivos y propósitos de acuerdo con la finalidad del docente (Díaz – Barriga, 2006).

El punto de partida de una secuencia didáctica es reconocer las nociones previas de los estudiantes y su vida cotidiana, que puedan relacionar a situaciones de su contexto actual para que el ejercicio tenga sentido y significado, permitiendo al alumno generar nuevas experiencias.

La importancia de organizar una secuencia de aprendizaje radica en función del objetivo de la experiencia que pretende generarse en los alumnos a través de conectar cada uno de los procedimientos que conlleven a la consecución de la meta esperada, en el caso de este trabajo, una lectura dramatizada. Cada uno de los ejercicios planificados es generador de aprendizajes y situaciones que el alumno practica como una experiencia no sólo académica, sino también social que le permita participar de las relaciones en su entorno con sus compañeros de clase,

pero también con un gremio mucho más extenso y con el que deberá enfrentarse, que es la sociedad en general.

La experiencia escolar permite que el docente se ponga a prueba no sólo con la intención de memorizar conocimientos, sino de probarse como individuo durante los procesos en que conforma su particular manera de adquirirlos, así como la forma en que adapta la práctica aprendida en el plano real de la vida social y laboral, que es lo que más relevancia tendría en función de comprobar los conocimientos adquiridos.

Se ha preparado la secuencia o planeación didáctica para tres de los aprendizajes que corresponde a la Unidad 1 de TLRIID III, dedicada al teatro, con la intención de mostrar el trabajo de campo en aula de tres sesiones de dos horas cada una, ejecutadas en el Colegio de Ciencias y Humanidades bajo la observación de la maestra Teresa Moreno Pacheco, quien accedió a permitir esta secuencia con uno de sus grupos de tercer semestre durante el ciclo escolar 2018-2019, en los que se presentan tres aprendizajes que se desprenden del segundo aprendizaje del programa de estudios, que fueron dirigidos a reconocer a los personajes, así como la trama de la obra en cuestión, es decir, identificar las características de personalidad del protagonista para vincularlo con el contexto actual y determinar el conflicto del texto dramático. Dicha secuencia se presenta a continuación en cinco sesiones.

Las sesiones cuatro y cinco no pudieron realizarse en conjunto con el grupo prestado para este trabajo, pero se pudo llegar a un resultado al repetir la estrategia durante el ciclo 2020-2021 con los grupos 326 y 369 del Colegio de Ciencias y Humanidades en el plantel Oriente, el cual brindó la oportunidad de laborar desde el ciclo 2019-2020 a quien trabajó en este material enfocado a realizar una propuesta didáctica que apoyara la competencia del género dramático en los alumnos del tercer semestre de este subsistema de bachillerato correspondiente a la Universidad Nacional Autónoma de México, y que gracias a ello permitió concebir un resultado satisfactorio del trabajo realizado con los estudiantes.

4.5.1 Secuencia didáctica a partir de la obra Don Juan Tenorio.

Asignatura: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.		
Unidad 1: Texto dramático. Representación dramática. Reseña crítica.		Sesión 1
Propósito de la unidad:		
El alumnado: Redactará una reseña crítica, a partir de la lectura de un texto dramático y su representación teatral con el análisis de sus elementos literarios y semióticos, para su formación como espectador reflexivo.		
Aprendizaje: Reconoce elementos básicos del texto dramático mediante la historia y su conflicto para la identificación de las características del personaje protagonista.		Tiempo: 2 horas
Actividades	Recursos	Evaluación
<p>Apertura:</p> <p>El alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enuncia aprendizajes previos sobre Don Juan Tenorio y todo aquello que conozca sobre el tema. El facilitador propone términos como: “ser un don Juan”, “donjuanismo”, “donjuanesco”, “ser un tenorio”, etc. <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Reconoce la figura de Don Juan en algunos fragmentos seleccionados de la obra de teatro <i>El burlador de Sevilla y convidado de piedra</i> de Tirso de Molina. 3. Infiere información a partir de una lectura en voz alta y de la Guía de lectura dirigida por el docente de las escenas I, V, VI, VII, VIII, XII y XIII del Acto primero, <i>Libertinaje y escándalo</i>; y del Acto Segundo, titulado <i>Destreza</i>, las escenas III, IV, VI, VII, y IX, con apoyo del Anexo 1. 4. Identifica las características de personalidad del protagonista. <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Expone sus observaciones en el Diagrama para esbozar la personalidad del personaje principal (Anexo 4). 	<p>Material de lectura para la obra <i>Don Juan Tenorio</i> de José Zorrilla (Anexo 1).</p> <p>Fragmentos de la obra <i>El burlador de Sevilla y convidado de piedra</i> (Anexo 2).</p> <p>Glosario ilustrado de términos en desuso (Anexo 3).</p> <p>Diagrama para esbozar la personalidad del personaje principal (Anexo 4).</p>	<p>Participa en clase sobre conceptos y guía de lectura.</p> <p>Participa en una la lectura en voz alta.</p> <p>Reconoce la función de las acotaciones en el texto dramático</p> <p>Comprende la trama del texto dramático.</p> <p>Identifica las características del personaje principal.</p>

Sesión 2	Tiempo: 2 horas	
<p>Aprendizaje: Reconoce elementos del texto dramático mediante la identificación de la historia y la creación discursiva de los personajes para la identificación del conflicto de la obra.</p>		
<p style="text-align: center;">Actividades</p> <p>Apertura El alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> Identifica a partir de sus conocimientos previos qué es el <i>conflicto</i>. <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Comenta el texto <i>Los tres fuegos que nos consumen, según el budismo</i>. Experimenta una lectura compartida del Acto tercero, <i>Profanación</i>, escenas III, IV, VI, VIII y IX; y del Acto cuarto, <i>El diablo en las puertas del cielo</i> las escenas II, III, IX y un fragmento de la escena X. <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> Asocia los conflictos derivados del texto <i>La Rueda de la Vida</i> con el carácter de los personajes y los plasma en la tabla correspondiente (Anexo 7). 	<p style="text-align: center;">Recursos</p> <p><i>Los tres fuegos que nos consumen, según el budismo.</i> https://lamenteesmaravillosa.com/los-tres-fuegos-que-nos-consumen-segun-el-budismo/ (Anexo 5).</p> <p>Esquema y tabla: Los Tres venenos (Anexo 6).</p> <p>Cuadro de características de personajes (Anexo 7).</p> <p>Material de lectura de la obra <i>Don Juan Tenorio</i> de José Zorrilla (Anexo 1).</p> <p>Glosario ilustrado de términos en desuso (Anexo 3).</p>	<p style="text-align: center;">Evaluación</p> <p>Participa en clase.</p> <p>Reconoce la diferencia entre Actos y Escenas durante la lectura.</p> <p>Identifica personajes secundarios e incidentales.</p> <p>Identifica las características de los personajes.</p>

Sesión 3		Tiempo: 2 horas	
Aprendizaje: Identifica el conflicto de la historia y la creación discursiva de los personajes para realizar una lectura dramatizada.			
Actividades		Recursos	Evaluación
<p>Apertura</p> <p>El alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> Escucha el audio de la escena XII, Acto I; así como de la Escena III del Acto III de una de las representaciones de <i>Don Juan Tenorio</i> en Alcalá de Henares en el año 2005. <p>Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> Comenta en plenaria sus apreciaciones sobre la puesta en escena y las diferencias del texto dramático con la representación escénica, así como con una lectura dramatizada. <p>Cierre</p> <ol style="list-style-type: none"> Elabora un organizador gráfico en el que contemple sus reflexiones sobre el conflicto de la obra y de los personajes. <p>Tarea</p> <ol style="list-style-type: none"> Ver en YouTube la puesta en escena de Don Juan Tenorio en Alcalá de Henares del 2005. https://youtu.be/cs0MVyVUi3l 		<p>Guía de lectura de la obra <i>Don Juan Tenorio</i> de José Zorrilla (Anexo 1).</p> <p>Bocinas, celular, archivos del video en YouTube <i>Don Juan Tenorio</i> en Alcalá de Henares (2005).</p>	<p>Identifica el conflicto de un texto dramático.</p> <p>Reconoce los elementos semióticos de la representación.</p> <p>Identifica los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sonido -Dirección escénica -Actuación

Sesiones 4	Tiempo: 4 horas	
<p>Aprendizaje: Valora la representación escénica de la obra dramática, a partir del reconocimiento de sus elementos semióticos para realizar una lectura dramatizada.</p>		
<p style="text-align: center;">Actividades</p> <p>Apertura</p> <p>El alumno: 1. Inspecciona una lista de melodías con base de <i>beats</i>, rap instrumental y <i>freestyle</i> para que elija o busque otras similares que puedan funcionar para acompañar sus diálogos en la interpretación de su lectura dramatizada (Anexo 9).</p> <p>Desarrollo 2. Ensayo una lectura fluida con fragmentos de escenas seleccionadas, empleando melodías con base de <i>beats</i>, rap instrumental y <i>freestyle</i>.</p> <p style="padding-left: 40px;">a) Acto I, Escena XII: Monólogo de Don Juan. b) Acto I, Escena XII: Monólogo de Don Luis. c) Acto I, Escena XII Don Juan y Don Gonzalo. d) Acto I, Escena XII Don Juan y Don Diego. e) Acto II, Escena IX: Brígida y Don Juan. f) Acto III, Escena III: Monólogo de Doña Inés. Brígida y Doña Inés. g) Acto III, Escena VIII: Don Gonzalo, madre tornera y abadesa. h) Acto IV, Escena II: Doña Inés y Brígida. i) Acto IV, Escena III: Doña Inés, Brígida y Don Juan.</p> <p>Cierre 3. Presenta los resultados de su práctica con los fragmentos de las escenas escogidas, tomando como guía de su trabajo la Rúbrica de coevaluación (Anexo 10).</p>	<p style="text-align: center;">Recursos</p> <p>Guía de lectura de la obra <i>Don Juan Tenorio</i> de José Zorrilla (Anexo 1).</p> <p>Rúbrica de coevaluación (Anexo 10).</p>	<p style="text-align: center;">Evaluación</p> <p>Valora la representación de una obra dramática.</p> <p>Experimenta el trabajo colaborativo a partir de una lectura dramatizada</p> <p>Reconoce los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voz: -Vocalización -Volumen -Entonación -Ritmo -Sonido

Sesiones 5	Tiempo: 4 horas	
<p>Aprendizaje: Valora la representación escénica de la obra dramática, a partir del reconocimiento de sus elementos semióticos para realizar una lectura dramatizada.</p>		
Actividades	Recursos	Evaluación
<p>Apertura</p> <p>El alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planea la conjunción de los fragmentos seleccionados para presentar una lectura dramatizada con las pistas de beat, rap y el <i>flow</i>. <p>Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Integra una lectura fluida con fragmentos de escenas seleccionadas, empleando melodías con base de <i>beats</i>, rap instrumental y <i>freestyle</i>. <p>Cierre</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Concluye la entrega de un video o podcast con la lectura dramatizada de su escena de acuerdo con lo solicitado en la Rúbrica de evaluación (Anexo 10). 	<p>Guía de lectura de la obra <i>Don Juan Tenorio</i> de José Zorrilla (Anexo 1).</p> <p>Rúbrica de coevaluación (Anexo 10).</p>	<p>Valora la representación de una obra dramática.</p> <p>Experimenta el trabajo colaborativo a partir de una lectura dramatizada</p> <p>Reconoce los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voz: -Vocalización -Volumen -Entonación -Ritmo -Sonido

4.5.2 Diario de campo

El trabajo de instrumentación se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, bajo la observación de la maestra Teresa Pacheco Moreno, quien brindó el apoyo para el desarrollo del ejercicio en tres fechas diferentes para trabajar con uno de sus grupos en la materia de TLRIIDL III en el tercer semestre en el turno vespertino.

Este diario de campo se gestionó a manera de videos de 3 sesiones semicompletas, durante el proceso con el grupo 347 de la generación 2017-2019, así como con los grupos 336 y 365 del ciclo 2020-2021 en el de bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco y Oriente respectivamente con la finalidad de estudiar el texto dramático.

El diario ayudó a organizar la información respecto al estudio del género dramático a partir de un texto considerado clásico como lo es *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, a través de la observación del trabajo de los alumnos con apoyo de la grabación de la lectura, el análisis en clase, la apreciación e interés en general tanto del tipo de género como de una obra dramática, que además de estar escrita en verso y emplear un lenguaje desconocido para el alumno, tuvo como primera propuesta del autor ser presentada como un drama de tipo religioso, en la primera parte, la cual se llevó a cabo por los alumnos, así como por un drama fantástico, en lo que concierne a la segunda parte, la cual fue titulada *Misericordia de Dios y apoteosis del amor*, pero que para este trabajo fue omitida.

Lo que se presentará a continuación son las observaciones y los detalles que surgieron durante el transcurso de las tres primeras sesiones.

4.5.3 Resultados de la instrumentación

ELEMENTOS PARA VALORAR	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Lectura en voz alta	Los alumnos realizaron la lectura de los Actos I y II (escenas seleccionadas) sin contratiempos una lectura en voz alta de	Realizan lectura de los Actos III y IV. El grupo infirió información de acuerdo con lo	Realizaron una lectura en voz alta del Acto I (escenas seleccionadas) que pretendía ser una lectura dramatizada.

	<p>un texto versificado del cual identificaron el ritmo y la rima del texto.</p> <p>Se mostraron abiertos a inferir información y a la expectativa en espera de la siguiente sorpresa.</p>	<p>sucedido en los Actos I y II, por lo que en lluvia de expresaban sus deducciones.</p>	
Reconocimiento de la trama	<p>Se preguntó en plenaria cuál era la edad de Don Juan a lo que respondieron que era un hombre de 30 a 40 años.</p> <p>Infirieron la edad de Don Juan a partir de los diálogos examinados y determinaron que el personaje protagonista era un joven cercano a su edad y no un adulto maduro como lo habían imaginado.</p>	<p>Se involucraron cuando afirmaban y dudaban sobre las posibilidades que tenía Don Juan de conquistar a Doña Ana de Pantoja, para secuestrar a una monja y ganar la apuesta a don Luis Mejía.</p>	<p>Confrontaron sus ideas las cuales causaron breves debates respecto a la personalidad de Don Juan comentando unos si es alguien a quien se deba admirar o a quien se le debe segregar de la sociedad.</p> <p>Identificaron a los personajes y sabían el rol que estos estaban llevando a cabo en la obra.</p>
Predicción de la información	<p>Comprendieron los sucesos a través de las preguntas planeadas en el cuestionario de la lectura de acompañamiento.</p> <p>Respondieron a la guía de lectura de los Actos I y II:</p> <p>¿Por qué crees que el Acto I se llama <i>Libertinaje</i> y</p>	<p>Algunos alumnos supusieron que don Juan no lograría nada con Doña Ana de Pantoja mientras otros opinaron que por las características del personaje sí lo conseguiría.</p> <p>Respondieron a la guía de lectura de los Actos III y IV:</p>	<p>Confrontaron sus ideas las cuales causaron breves debates respecto a la personalidad de Don Juan comentando unos si es alguien a quien se deba admirar o a quien se le debe segregar de la sociedad.</p> <p>Vincularon con aspectos que forman parte de su</p>

	<p><i>escándalo?</i>, ¿de qué crees que trate?, Explica diferencia entre libertad y libertinaje</p> <p>¿De qué cita están hablando?, ¿entre quiénes es la cita y por qué se reunieron un año después?</p> <p>¿Son amigos estos dos personajes Don Luis y Don Juan?</p> <p>¿Qué apostaron?</p> <p>¿Qué buscó Don Juan cuando partió?</p> <p>¿Habrá cambiado a su regreso?</p> <p>¿Por qué crees que lo querían ahorcar? Responde conforme al comportamiento general del personaje en la obra.</p> <p>¿Son diferentes las personalidades de don Juan y don Luis?</p> <p>¿Qué discurso expresan ambos hacia el género femenino?</p> <p>¿Son lícitas las actividades que realizan?, ¿a qué se dedican?</p> <p>Explica la personalidad que hasta estos momentos expresa Juan Tenorio</p> <p>¿Qué valores positivos representan a Don Juan?</p> <p>¿Qué piensas de la relación entre don Diego y don Juan?</p>	<p>¿Por qué crees que este Acto se llama Profanación?</p> <p>¿Cómo se reconoce una persona cuando se encuentra “enamorada”?</p> <p>El amor, ¿causa malestares físicos?, ¿cuáles?</p> <p>¿Está Doña Inés enamorada de don Juan?</p> <p>Si ella es una “monja de clausura”, ¿cómo supo de Don Juan?</p> <p>¿Cómo describirías a Doña Inés?</p>	<p>cotidianidad algunos sucesos de la obra como las actitudes machistas, la actitud rebelde del protagonista, o el enamoramiento furtivo de la juventud.</p> <p>Dieron respuesta a los cuestionarios de las guías para el acompañamiento de lectura durante las sesiones.</p> <p>Comentaron sobre la probabilidad de que Don Juan sea o no perdonado aduciendo que, aunque así fuera, él no cambiaría honestamente.</p>
--	--	--	---

	<p>Hasta este momento ¿cómo describirías a don Juan?</p> <p>Si dependiera de ti sanar esa relación, ¿qué le dirías a cada uno? Si tuvieras que confiar en uno de estos dos personajes, ¿por quién optarías?</p> <p>Entre Luis Mejía y Juan Tenorio ¿quién crees que gane la apuesta?</p> <p>¿Crees que Don Juan podrá convencer y seducir a una mujer que está a un día de su boda?</p>		
Análisis del personaje protagonista	<p>Comprendieron el texto a partir de los esbozos de las diferentes personalidades de los personajes.</p>	<p>Conocieron la esencia del personaje Don Juan Tenorio como alguien que no tiene respeto por el género femenino, o por su relación parental.</p> <p>Reconocieron que Don Juan no valida algunos valores éticos.</p>	<p>Organizaron la información y aclararon la interrelación entre todos los personajes, determinando sus características.</p>
Identificación del conflicto de los personajes	<p>Identificaron valores que consideran los alumnos del nivel Medio Superior, que conllevan a saber cómo piensan, qué es importante para ellos, qué rechazan,</p>	<p>A partir de una imagen conocida como <i>La Rueda de la vida</i> en la que se identifican el apego, la aversión y la ignorancia como <i>los tres venenos</i> de la humanidad,</p>	<p>Reconocen que Don Juan es un personaje falto de respeto ante diferentes representaciones de la sociedad como las mujeres o los padres.</p>

	<p>entre otros asuntos de su a su idiosincrasia.</p> <p>Identificaron los valores que la lectura convoca, mismos que reconocen y valoran.</p> <p>Durante la lectura se realizaron pausas para asegurar el reconocimiento de la trama a partir de la siguiente guía de lectura:</p> <p>Guía de lectura de los Actos I y II:</p> <p>¿Por qué llegan embozados a ese lugar? (Don Diego y Don Gonzalo), ¿quién es Don Diego?, ¿qué está haciendo en ese lugar?</p> <p>¿Quién es Don Gonzalo y por qué no quiere ser visto??</p> <p>¿Quién es Doña Inés?</p> <p>¿Quién es el “diablo con guardapiés”?</p> <p>¿De quién es padre Don Gonzalo?</p> <p>¿Don Luis teme a don Juan?, ¿por qué?</p> <p>En la última escena, Don Juan llamó por segunda vez “diablo” a Brígida, ¿qué sentido tiene?</p> <p>¿Consideras que, en algún momento de la obra, se muestra a las mismas mujeres</p>	<p>derivaron una serie de conflictos que relacionaron con las problemáticas de los personajes.</p> <p>Por ejemplo, del apego derivaron: Deseo, envidia, lujuria, codicia, infidelidad, embarazos no deseados, violación, robo, obsesión, egoísmo, sufrimiento, engaño, avaricia, compulsión, obtener las cosas a como dé lugar, idolatría, materialismo, mentiras, crimen pasional y pasión.</p> <p>Como aspectos positivos en esta categoría hicieron notar la superación y la ambición para lograr una meta.</p> <p>Sobre la ira dijeron: Golpes, asesinatos, humillaciones, malentendidos, orgullo, feminismo, venganza, odio, envidia, rencor, soledad, violencia, muerte, individualismo, malas palabras, secuestro, delitos, lastimar, resentimiento, hostilidad, fastidio, poner apodos, falta de interés, soledad,</p>	<p>Reconocieron los defectos de personalidad de Don Juan como un hombre falto de escrúpulos y pendenciero.</p> <p>Señalaron como aspectos característicos los siguientes:</p> <p>Don Juan Tenorio: garboso, manipulador, orgulloso, egocéntrico, narcisista, inteligente, encantador.</p> <p>Doña Inés es descrita por la clase como una joven inocente, desubicada, ingenua, manipulable por Don Juan, por su padre y por Brígida. También se dijo que es insegura e incapaz de decidir por su propia cuenta.</p> <p>Brígida ha sido descrita como terca, por aferrarse a sus deseos; irrespetuosa, por faltar a las normas del convento; insensible, por manipular los sentimientos de doña Inés; así como posesiva y convenenciera, por aprovecharse de la</p>
--	---	--	--

	<p>como detractoras del género femenino? ¿De qué manera? ¿Para qué preparó Brígida a doña Inés?</p> <p>¿Cómo ha sido la infancia de doña Inés?, ¿A qué se dedica Doña Inés y cómo la describes?</p> <p>Recuerdas lo que dijo Brígida a Don Juan sobre “meter mal caos en su cabeza”, ¿qué significa?</p> <p>¿Por qué crees que Brígida y Lucía colaboran con Don Juan? ¿Qué opinión tienes sobre eso?</p>	<p>conflictos y disgustos.</p> <p>Respecto a la ignorancia mencionaron: Terquedad, corrupción, criticar, no actualizarse, machismo, manipulación, violación de derechos, fanatismo, embarazo no deseado, fracaso, envidia, egoísmo, rechazo, pobreza, racismo, conformismo, mal léxico, falta de oportunidad, exclusión, muerte, disputas, accidentes, no triunfar, aprovecharse (de otros), “mente cerrada”, soledad, “camino fácil”, aislamiento, egocentrismo, desinterés, falta de empatía y mentiras.</p>	<p>situación en la que doña Inés está a su cargo.</p> <p>A Don Gonzalo lo han encontrado autoritario, sobreprotector, ama a su hija de una manera en la que se muestra sobreprotector, pero aún con eso autoritario. Dijeron que el contexto en que se escribió la obra permite algunas concesiones a las actitudes de Don Gonzalo para con su hija.</p> <p>Don Diego: Se expresa en la polémica que fue un padre irresponsable pues se deslindó de sus responsabilidades como padre cuando hubiera podido restablecer la conducta de su hijo.</p>
<p>Dramatización del texto</p>	<p>Se preocuparon por escuchar a sus compañeros e incluso en la primera lectura se mostraron dispuestos a la dramatización en distintos momentos.</p>	<p>Se mostraron accesibles a jugar en la dramatización.</p>	<p>Agregaron en ocasiones emociones y entonaciones diversas. Se emocionaron y divirtieron con los acontecimientos. La lectura dramatizada no completó su proceso.</p>

Las sesiones 4 y 5 posteriores el análisis y comprensión del texto, no pudieron realizarse en la primera implementación del ejercicio para este trabajo titulado *Propuesta didáctica para fomentar la competencia literaria del género dramático en el Nivel Medio Superior*, cuando se presentó en el CCH Azcapotzalco, sin embargo durante la implementación del curso del TLRIID III del ciclo escolar 2021-2021 en el plantel del CCH Oriente, los grupos 436 y 465 tuvieron la oportunidad y disposición para concretar un resultado del ejercicio que este trabajo propone.

Para esto después de las lecturas de comprensión los alumnos conformados en equipos eligieron los fragmentos de escenas que en su conjunto conforman una breve adaptación de la historia del drama de *Don Juan Tenorio*, esto, para leerlas y practicarlas a ritmo de *freestyle* y *flow* con las pistas que se les propusieron, pero con la libertad de elegir alguna otra que conocieran o encontrarán y fuese de su preferencia.

El trabajo con el que materializaron esta actividad se concretaría en un video subido a la plataforma YouTube, aunque algunos equipos realizaron un podcast por cuestiones técnicas. La actividad les permitió convivir y experimentar el trabajo colaborativo en el que algunos cantaron, mientras otros realizaron la edición de los videos, mismos que pueden encontrarse en las siguientes ligas:

1. <https://youtu.be/pa6luCXmkol> (Monólogo de Don Juan)
2. https://youtu.be/e1AZgXmO_PM (Monólogo de Don Juan)
3. <https://youtu.be/UJ5sPBnKxPI> (Monólogo de Don Luis)
4. <https://youtu.be/qtcpGHV2OS4> (Don Juan y Don Luis)
5. <https://youtu.be/BphujelfQxM> (Don Diego y Don Juan)
6. <https://youtu.be/GBDgWYS--LQ> (Don Juan y Brígida)
7. <https://youtu.be/CxmSjP4cG5Y> (Don Juan y Brígida)
8. <https://youtu.be/oPiyIT9RldI> (Don Juan y Brígida)
9. <https://youtu.be/FBnv0X2PA14> (Brígida y Doña Inés leyendo la carta)
10. <https://youtu.be/Es6dvrrtO1c> (Brígida y Doña Inés en el convento)
11. <https://youtu.be/7XNcj7royKE> (Doña Inés y Brígida después del rapto)
12. <https://youtu.be/EbLikICMc2w> (Monólogo de Don Juan a Doña Inés)

Conclusiones

Una de las intenciones principales para este trabajo fue fomentar la lectura de textos dramáticos en el alumno, partiendo de lo que se ha dicho con anterioridad, respecto a que existe un acercamiento más accesible a la narrativa en lugar de otros géneros, incluidos la poesía y el drama. Curiosamente el texto elegido para este trabajo participa de ambos géneros casi excluidos, aunque se enfocó principalmente en las características del género dramático.

Al inicio del proyecto existían dudas sobre la elección del texto para trabajarlo con alumnos de nivel medio superior, debido a que la obra elegida en apariencia presenta un desfase con el contexto actual, con el lenguaje y personajes, lo que implicaría que el alumno no tendría información o parámetros suficientes para conectar sus conocimientos previos con la obra.

Se pensó que el dicente enfrentaría un material cuya morfología lingüística contiene acepciones en desuso o complicaciones de otro carácter más relacionado con el género lírico, lo que conllevaría a tener no sólo interferencia con el lenguaje, sino un rechazo total al material al compararlo con las formas que el estudiante emplea en la actualidad. Al ser un texto escrito en verso, se consideró que, si el alumno no tenía las bases suficientes para entender un texto lírico ni su estructura, así como sus características particulares, la lectura de *Don Juan Tenorio* no tendría ninguna significación en ellos.

Una de las intenciones principales fue acercar a la población del nivel medio superior a un texto por demás complejo, extraño y lejano en apariencia a su cotidianidad, siendo esto una de las adversidades con que se confronta el fomento a la lectura: que el alumno no se sienta atraído por textos considerados “viejos”, clásicos o canónicos.

La intención de que cantaran el texto de Zorrilla fue porque al implementar un lenguaje complicado para el mundo actual de los alumnos donde la versificación tiene poco sentido en su vida cotidiana, pudieran encontrar una forma de leer los dramas en verso de una manera más entretenida, que no estuviera enfocada en el análisis de los textos líricos, sino que se enfrentaran únicamente al ritmo y la

musicalidad que permitieran amenizar el trabajo para concebir una lectura dramatizada.

Por esta razón se recurrió a los *beats* de rap para musicalizar, así como a los estilos del *flow* y *freestyle*, aspectos en los que no se pretendió profundizar en este curso y términos con los que los alumnos se encuentran familiarizados, entendiéndolos como un estilo musical en donde el *flow* permite la libertad o el “fluir” de la palabra, en tanto que el segundo es un modo de cantar en el que se usan rimas y figuras retóricas improvisadas. En este caso, los estudiantes no debían improvisar porque el material textual estaba constreñido al texto de *Don Juan Tenorio*.

Una de las expectativas de las actividades fue que el alumno se identificara con el personaje a partir de sus características de personalidad, carácter y edad, suceso que parecía no fácil de comprender sobre todo por la información, muy magra, por cierto, sobre el personaje protagonista de esta obra, pues aunque muchos estudiantes sí han escuchado sobre él, otros tantos no, y lo poco que se sabía siempre partía de los referentes de las representaciones celebradas en México sobre el *Día de muertos*, cuando “los Tenorios” surgen con un protagonista generalmente con barba que aparenta mucha más edad de la que los jóvenes observan, y aún más en relación a los datos que al menos José Zorrilla y Tirso de Molina han brindado en sus obras literarias.

Una vez que se llevó a cabo la lectura de reconocimiento, se pudo evidenciar la edad de don Juan, recapacitando en que no es un adulto, ni es un “señor”, sino que es un joven más cercano a la adolescencia que a la edad madura, entonces se pudo aclarar que el protagonista es un ser en la etapa de la juventud lo que justifica algunos aspectos con su estruendosa toma de decisiones, su temperamental carácter, así como su pulsión sexual. Al final de la lectura concordaron en que Don Juan es menor a 23 años cuando al inicio de la sesión en la etapa de las inferencias, le habían atribuido entre 30 y hasta 40 años.

El programa del Colegio de Ciencias y Humanidades propone dirigir la Unidad 1 de TLRIID III hacia la redacción de un texto con modelo argumentativo como es la reseña crítica, es decir, que la unidad no está planteada para llevar un

espectáculo teatral o un juego de dramatización, sino a que el alumno redacte una composición textual en la que exprese su razonamiento y su formación crítica respecto a la observación de una representación teatral, por lo que esta estrategia apoyaría a forjar las bases del producto final de la Unidad I. Texto dramático. Representación teatral, pero sin llegar al proceso para la escritura de dicha reseña, que ya sería parte de otra estrategia.

En este trabajo se buscó un planteamiento para la comprensión lectora de textos dramáticos para el estudiante, en el que se vinculara con el personaje protagonista con la finalidad de que esto apoyara el interés del dicente en el desarrollo de la trama, encontrando información con la que se sintiera identificado en algún aspecto con él. Lo que se pudo observar es que los alumnos, ya sea por admiración o desprecio, aceptaron interrelacionar con el personaje.

Era importante para esta estrategia, que los dicentes infirieran información mientras leían y sobre todo que imaginaran lo que estaba sucediendo siempre a partir de las pausas de la “Guía de lectura” que permitiera la reflexión en la lectura acompañada. El hecho de realizar una lectura lúdica y divertida a partir de sus improvisaciones con el texto permitió no sólo la comprensión de la trama, sino también de los ejes temáticos de la unidad como parte del proceso previo a la escritura de la reseña crítica.

Los aprendizajes que se llevaron a cabo cumplieron la función de ir avanzando con paridad en relación con las temáticas del plan de estudios: Estructura del texto teatral, historia, conflicto, estructura del texto dramático, personajes, elementos semióticos del texto dramático, manejo de la voz, turnos del habla, valores y actitudes.

La intención de que el alumno comprendiera la importancia que leer a partir de diálogos en voz alta, la entonación, la escucha de sus compañeros quienes esperan su turno para hablar es la base para comprensión de no sólo de este tipo de textos y debido a eso se facilitó la experiencia de la lectura con la intención de que después de comprender al personaje sería más sencillo el juego de la dramatización con apoyo de *beats* de rap, *freestyle* y el *flow*. En este punto quedó claro que para una lectura dramatizada no fueron suficientes el número de sesiones

trabajadas pues, aunque no se trata de una puesta en escena, el trabajo también es arduo y necesita de habilidades y ejercicios propios de la labor histriónica, sin embargo, la lectura tuvo sus momentos en que los alumnos se relajaron, permitiéndose jugar y encontrando momentos divertidos unas veces, y otras llenos de contenido que repentinamente llegaba como una visión en la que finalmente comprendían la profundidad, la gravedad o lo cómico de las palabras.

Así como en una conversación el intercambio de información es importante, se hizo hincapié en el valor de la escucha y la importancia del ritmo que un texto versificado representa y que no tuvo problemas con alumnos del tercer semestre de bachillerato en el plantel Azcapotzalco, así como con los alumnos del plantel Oriente, por lo que en el ámbito del manejo de la voz y los turnos del habla se puede decir que reafirmaron sus conocimientos y se atrevieron a reconocer un breve suceso en la vida de otro ser, de la misma manera que enfatizaron la importancia de reconocer los signos de puntuación para garantizar la claridad no sólo de la vocalización, sino también del respeto por los signos ortográficos para la comprensión de un material de lectura dramática. Los alumnos que participaron en este ejercicio demostraron tener conocimientos del género dramático, aunque no han tenido un acercamiento frecuente con enfoque artístico o de esparcimiento hacia las puestas en escena.

En cuanto a la forma del texto teatral reconocieron a partir de la lectura que un texto dramático consta de diferentes textos en sí mismo como un material que a diferencia de otros contiene una presentación explícita de los personajes en la que además del nombre de estos, también se agrega su función en la escena. Aclararon que las obras dramáticas se conforman de Actos o Jornadas en algunos casos, en comparación a los capítulos de una novela, pero en el primer caso, los actos a su vez pueden dividirse en escenas o cuadros y que pueden estar divididos en una primera y segunda parte, como *Don Juan Tenorio* y por otro lado contener sólo tres Jornadas como en *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*. En el caso de *Don Juan Tenorio* reconocieron que la primera parte de la obra que leyeron constó de cuatro actos y que incluso cada acto pudo tener hasta doce escenas. Identificaron

las acotaciones o didascalias como propuestas del dramaturgo que no siempre son respetadas, lo cual aclararon a través del visionado de una puesta en escena de la obra homónima presentada por la Universidad de Alcalá de Henares (Saltzma, J., 2017) en la que el director de esta producción decide incorporar a Don Quijote y Sancho Panza como narradores de las secuencias dramáticas, a la vez que toman textos de la obra de Cervantes, que desde luego acuñaron para una adaptación de la puesta en escena que apoyara la trama.

La historia de la obra de teatro es uno de los tópicos fundamentales pues la intención del trabajo siempre ha sido que el alumno tenga una clara concepción del planteamiento de la obra, el detonante del conflicto y la resolución. En este sentido los alumnos se apoyaron de las preguntas con la guía del docente para dar un seguimiento durante la lectura en voz alta, que permitiera avanzar con los diálogos para asegurar la comprensión de la historia, evitando que se realizara una lectura “corrida” y al final trataran de responder confundidos por la falta de visión respecto a los diálogos de unos y otros personajes, sumando a esto la lectura de las acotaciones intercaladas.

Cuando los estudiantes terminaron de leer la primera parte de Don Juan Tenorio tenían claros los sucesos y comprendieron como detonante del conflicto la personalidad del protagonista, cuyo carácter se intensificó al sumar la oportunidad de apostar por la prometida de Don Luis, derivado de su inmadurez y espontánea toma de decisiones. Identificaron como el conflicto principal la personalidad arrebatada de Don Juan y su ímpetu por conseguir lo que desea, y sentirse atraído por aquello que le parezca un reto en el que pueda vencer y ganar reconocimiento. Determinaron que el tema de la obra es la irreflexión e irresponsabilidad en la toma de decisiones.

Cabe mencionar que, aunque el final del Acto IV no se ofrece una solución ni un desenlace, debido a que este sucede en la segunda parte, por lo que hasta ese momento la resolución al conflicto de la obra es que Don Juan encuentra viable asesinar a quienes tratan de interponerse contra sus deseos: primero a Don Luis y

finalmente a Don Gonzalo con lo que parece que don Juan reinicia un conflicto con la resolución de otro.

El aspecto de los personajes fue uno de los más trabajados por los alumnos, identificando quiénes eran los personajes principales, Don Juan y Doña Inés; así como a los personajes secundarios Brígida, don Luis, Don Gonzalo y don Diego; en tanto que, como incidentales a Capitán Centellas, Butarelli, posadero de la hostería, entre otros. En esta fase intermedia del ejercicio, los alumnos, a pesar de que la segunda sesión sucedió casi un mes después de la primera, recordaron el texto, así como a sus personajes. Lograron identificar los diferentes conflictos de los protagonistas, reunieron información importante para conocer las características de personalidad de sus personajes e información necesaria para determinar el comportamiento, aspecto, temperamento, o carácter para poder representarlo en una dramatización del texto.

El hecho de que hayan identificado las características de cada personaje a partir de sus aspectos negativos favoreció la comprensión del de la obra y de esa manera pudieran llegar a las causas que provocaron las acciones de los personajes. Así comprendieran el tema que finalmente los acercaría a hacer una valoración sobre la ética de los personajes, y sus actitudes de manera que trasladaron las experiencias del texto a su vida diaria comparándola con su propia sociedad y ejerciendo una actitud crítica que ameritó el valor aún vigente de un texto escrito hacía mucho tiempo, pero con el que la actualidad de los sucesos se encontró retratada en la obra leída.

Una de las áreas de oportunidad a mencionar es la logística que se planteó inicialmente para realizar una lectura dramatizada, lo cual hubiera sido prácticamente imposible a realizar en seis horas, debido a que primero se debe realizar el trabajo de mesa para la comprensión del texto dramático desde su estructura y posteriormente, el reconocimiento del conflicto, trama, personajes y tema, por lo que las tres sesiones que se pudieron aplicar durante la primera implementación de esta estrategia dieron el tiempo necesario sólo para el “trabajo

de mesa” de *Don Juan Tenorio*, en tanto que se pudo concretar la estrategia completa hasta que se tuvo la oportunidad de llevarse a cabo en el plantel Oriente.

El análisis de la obra aunado al visionado de una puesta en les permitió reconocer las características necesarias para el manejo de la voz de los actores como la vocalización, entonación ritmo y volumen, elementos que los alumnos experimentaron y reconocieron como parte de los ejercicios de la lectura previa en las dos primeras sesiones.

Las primeras tres sesiones que tuvieron la intención de transformar la lectura en un intercambio de actividades lúdicas en las que la actividad no fuera apreciada como una tarea escolar, pretendieron que el aula se convirtiera en una zona donde el miedo y la vergüenza se hubiera perdido con la finalidad de hacer más ameno un texto que, a fuerza de recomendaciones y obligaciones, no hubiera podido trabajarse sin una lectura acompañada con alumnos de bachillerato. El mayor reto de la estrategia fue, en definitiva, lograr la comprensión de un texto desfazado atemporalmente por el lenguaje, pletórico de figuras retóricas y extenso, en alumnos acostumbrados ahora a los mensajes breves, abreviados y de contenidos simples.

La lectura en voz alta en grupos grandes de hasta 40 alumnos resultó en momentos complicada por diversos distractores que requirieron de control de grupo y otros asuntos que necesitaban atenderse como el involucramiento de los lectores en la historia. Una garantía de que el alumno lea en algunos casos es que lo haga en el aula, varios alumnos leerán por su cuenta, pero existe otra cantidad de estudiantes que no lo hará y por ello debe existir la invitación constante y las facilidades otorgadas en el aula ya sea con apoyo de materiales fotocopiados o ligas que ellos puedan consultar, pero tratando de que se haga con acompañamiento.

Uno de los aprendizajes personales en mi quehacer docente tuvo que ver con los materiales didácticos empleados como el material de lectura proporcionado al alumno, ajustando que deben estar paginados y con los diálogos de los personajes resaltados, lo que permitirá una lectura y búsqueda de información más sencilla, sumando que la logística de cada actividad facilitará las actividades y la disciplina de trabajo en el aula.

Sin embargo, dichos ejercicios ya preparados que se proporcionaron al alumno fueron de gran ayuda pues permitieron agilizar el ejercicio de lectura, así como de retroalimentación. En este tipo de ejercicios en el que prácticamente se recurre a la plenaria se debe disciplinar el control de las participaciones para que todos expresen sus percepciones y se retroalimente la sesión. La guía de lectura facilitó el trabajo al tener preparadas las preguntas que irían aclarando los sucesos de la obra.

Realizar esta práctica me comprobó que los alumnos del nivel bachillerato puede leer este tipo de materiales por más complicados y diferentes que se presenten en comparación a lo que pensamos que los estudiantes leen de manera habitual, pues se observó que pueden involucrarse en materiales complejos, demostrando que no se debe subestimar al alumno y tampoco al texto.

Considero que lograr que los alumnos no se perdieran en la complejidad de la trama y lo laberíntico de su lenguaje, que reconocieran a cada personaje identificando sus conflictos individuales para llegar al tema principal de la obra y que así confluyeran en una crítica objetiva del personaje fue uno de los aciertos de este trabajo, el cual es el fundamento tanto para una lectura dramatizada como para la elaboración de una reseña crítica. De la misma manera considero positivo que los muchachos se hayan permitido leer un material que no sólo es difícil para ellos, sino para los docentes, permitiéndose en el transcurso de la lectura descubrir, inferir, equivocarse, sorprenderse, dejarse atrapar, jugar, experimentar sus habilidades artísticas, histriónicas, rítmicas y creativas, pero sobre todo reír.

Esta actividad también permitió observar que los adolescentes de tercer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades tienen conocimiento de la obra *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla y reconocen la acepción que se le ha otorgado al término “ser un Don Juan”. De esta reflexión expresaron que, en la actualidad don Juan estaría representado por un hombre machista, activando así, su sentido crítico de manera que activaron su bagaje cultural para reconocer en una realidad no muy lejana y, mejor dicho, actual que aún no es subsanada por la sociedad. Por lo que reconocieron que un texto literario puede ser vigente debido a las problemáticas que agobian al género humano, aunque se haya escrito hace casi 400 años, valorando

que su riqueza está en que varios autores pueden hablar de lo mismo, diferenciando la forma especial y particular que un escritor tiene para contar la misma historia.

Una de las reflexiones sobre este trabajo ha sido no buscar impedimentos a ningún texto dramático, entendiendo que todo material escrito tiene su complejidad y que lo más importante de esto es buscar estrategias todo el tiempo que ayuden a los alumnos del nivel medio superior a vincularse a los textos literarios, siendo esta etapa quizá la última en que sean obligados a leerlos. Por otra parte, el modelo educativo del CCH promueve a diferencia de otros modelos de bachillerato, la lectura de los tres géneros literarios, lo que engrandece su plan de estudios apoyando la concreción curricular del alumnado y la fijación de una cultura básica del egresado.

Asumo que mi tarea no termina nunca, que la docencia es una carrera de estudio sin final, de investigación, de prueba y error, mismos que debe estar en ejercicio continuo en función de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alumnos de preparatoria tienen nivel de secundaria (13 de octubre de 2017) *De Diario Basta*. <http://diariobasta.com/2017/10/13/alumnos-preparatoria-tienen-nivel-secundaria/>
- Aguirre, M. E. *Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890)*. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. Recuperado el día 06/12/2017. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_16.htm
- Alonso, D. (1974). *Pórtico* en *El punto de vista de Dámaso Alonso*, en *Literatura y Educación*. Madrid: Castalia.
- Antón-Pacheco, A. (2007). *Adapting old cuentos que todos conocen: Don Juan Tenorio in the borderland* [Archivo PDF]. Universidad Complutense de Madrid. <http://revistas culturales.ucm.es/index.php/EIUC/article/view/EIUC0707110105A/7742>
- Aristóteles. (1946). *Poética*. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Berinstáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Recuperado de <http://www.maraserrano.com/MS/articulos/Helena-Beristain.pdf>
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación*. (3ª. ed.) Colombia: Pearson Educación.
- BerritzeguneNagusia. (21 de noviembre de 2013). [Daniel Cassany Lectura Crítica]. You Tube. <https://youtu.be/fls2DMumRhs>
- Calvino, I. (1993) *¿Por qué leer a los clásicos?* Barcelona: Tusquets.
- Cañas, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Carreter, L. (11 de agosto del 2015). *La literatura como fenómeno comunicativo* [Archivo PDF]. Colombia Documents. <https://fdocuments.co/document/la-literatura-como-fenomeno-comunicativo.html>
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI Editores.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M., Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. (9ª. Edición). Barcelona: Editorial Graó.

- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2018). *Desarrollo Psicológico y Educación*. (2ª. Edición). España: Alianza Editorial.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. No. 4. Págs. 8-22. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido en Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura, Año 22 (no. 4) 15-19 p.p. México.
- De Molina, T. (1977). *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*. México: REI.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Educación y Democracia*. Madrid: Edit. Morata.
- Di Gesú, F. (2006). *Biblioteca nueva*. Madrid: Vanguardia Teatral Española.
- Díaz-Barriga, A. *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*, en Comunidad de conocimiento UNAM, México. Consultado 08/08/2019 http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Díaz-Barriga, F. (1996). *Didáctica y Curriculum*. Articulaciones en los programas de estudios. México: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2004). *Enseñanza situada*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª. Edición. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, F. Y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Domingo, J. 01/01/2012 *¿Por qué es un problema la lectura?* México. Este país. Tendencias y opiniones. Consultado 09/01/2018 <http://archivo.estepais.com/site/2012/%C2%BFpor-que-es-un-problema-la-lectura/>
- Doval, L. (1979). Acercamiento etimológico al término «educación», pp. 115-121, *Revista Española de Pedagogía*, XXXVI I: 146, octubre-diciembre.
- Dubatti, J. (2003). *El convivio teatral, Teoría y práctica del teatro comparado*. Argentina: Edit. Atuel.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

- Eines, J. y Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Elola, H. (1989). *Teatro para maestros: El juego dramático para la expresión creadora*. Buenos Aires: Maymar.
- Fernández, M.A. (2017). Desarrollo de la competencia literaria en ELE: Una propuesta didáctica teatral. Trabajo fin de Máster. España: Universidad de Jaenén:
- Fernandez, M. A. (2017). *Desarrollo de la compétencia literaria en ELE: Una Propuesta Didáctica Teatral*. Trabajo fin de Máster. España: Universidad de Jaén.
- FF y L- UNAM . (9 de marzo del 2015). [Adolfo Sánchez Vázquez 1. Introducción a la estética de la recepción 23/09/2004]. You Tube. <https://youtu.be/A1N3XgHngnQ>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Flurschütz Da Cruz, A. (2010). *El personaje de Don Juan y su desenvolvimiento desde Tirso de Molina 1630 hasta José Zorrilla 1844*. En Espéculo. Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense, Madrid. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151103.pdf> Consultado 22 de abril 2018
- Françoise, A. *Aproximaciones culturales al mito de don Juan en las obras de Tirso de Molina, Molière y Zorrilla*. Oceánide, 2012, no 4. Disponible en:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo> Consultado 26 de abril de 2018
- Garaigordobil, M. (2002) *Efectos de la participación en el programa Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica*, Anales de Psicología, no. 18, 96-110 pág.
- Garbajo, F. *El antidonjuan de José Zorrilla. Don Juan Tenorio: casto, confesor y mártir*. Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai. Consultado 04/05/2018
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_19.pdf
- García del Toro, A. (2011) *Teatralidad. ¿Cómo y porqué enseñar textos dramáticos?* Barcelona: Graó.
- García, C. (27 de octubre de 1998) *El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos*, EL PAÍS, https://elpais.com/diario/1998/10/27/sociedad/909442818_850215.html Consultado 7 de enero 2018.
- García, M. E., Lomas, C. (Coord.). (2006). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicarse, en *La Educación Lingüística y Literaria en*

Secundaria: materiales para la formación del profesorado. Vol. II. p. 23-33. España: Compobell.

Grau, A. (10 de octubre de 2008). Internet cambia la forma de leer... ¿y de pensar? EL PAIS edición América. Consultado 4 de febrero de 2017 https://elpais.com/diario/2008/10/10/sociedad/1223589601_850215.html

García, O. A. (2009). *Cronología de la Escuela Activa y sus promotores*. En Revista Mexicana de Pedagogía.

Gómez T. J. C. (2003). Democratizar la Secundaria. *En Una reforma en marcha*. Educación 2001, n.93, febrero, pp. 10-14. México.

González, M. (2010). *El teatro como estrategia política*. España: Universidad de Barcelona.

Guerrero, C. (2012). *Del texto dramático a la escenificación. Una propuesta para el estudio de la obra teatral en el bachillerato*. Tesis Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (español). México: UNAM.

Gutiérrez, G. et al. (2018). *El trabajo colaborativo: una experiencia de enseñanza en una investigación cualitativa*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Gutiérrez, R. y Rodríguez Gutiérrez, B. (2010). *Desde la platea: estudios sobre el teatro decimonónico*. Santander: Publican.

Hayman, R. (1998) *Cómo leer un texto dramático*, Trad. Susana Ibarra-Puig. México: UAM.

Herans, C. y Patiño E. (1982). *Teatro y Escuela*. Barcelona: Editorial Laia.

Herrejón, R. (2006). *Estrategias de lectura para la comprensión del texto literario*, Tesis Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (español). México: UNAM.

Hollowatuk, J. y Astrosky, D. (2001). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Argentina: El país teatral.

Horbath, J.E. Primer empleo de los jóvenes en México. (2004). Recuperado 20 de julio de 2020 en Scielo. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252004000400008

Huerta, J. R. (10 de noviembre del 2017) *¿Qué leemos los mexicanos y por qué?* Consultado 06/01/2018 Contenido <http://contenido.com.mx/2017/03/leemos-los-mexicanos/>

- Hymes, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. (1974). *Hacia etnografías de la comunicación*. En: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: UNAM. love canaria. (10 de noviembre de 2016). [Don Juan Tenorio]. You Tube. <https://youtu.be/7XGYMoEVSUA>
- Ingarden, R. (2008). *Concretización y reconstrucción*. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético, en D. Rall, *En busca del texto* (31-54). México: UNAM.
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), formato 911, ciclo 2016-2017. SEP. DGPPyEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Planea Resultados Nacionales 2017*. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf Revisado 11/10/1019
- Iser, W. (2008). *El acto de la lectura*. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético, en D. Rall, *En busca del texto* (73-87). México: UNAM.
- Iser, W. (2008). *La estructura apelativa de los textos*. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético, en D. Rall, *En busca del texto* (99-119). México: UNAM.
- Jauss H.R., (2008) *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, en D. Rall, *En busca del texto* (73-87). México: UNAM.
- Jauss H.R. (2008). *Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria*, en D. Rall, *En busca del texto*, (55-58). México: UNAM.
- Jover, G. (1987). El sentido de la intencionalidad en la relación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, Año XLV, no. 176, abril-junio, Universidad Complutense de Madrid. Consultado 08/08/ 2019 <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/3-El-Sentido-de-la-Intencionalidad-en-la-Relaci%C3%B3n-Educativa.pdf>
- Langford, G. (1977). *Filosofía y educación*, pp. 47 y 48. México: Publicaciones Cultural.
- Lasaga, J. (2004). *Las metamorfosis del seductor; ensayo sobre el mito de Don Juan*. México: Síntesis.
- Leinbrandt, I. (2007). *El discurso constructivista respecto a la recepción literaria: conceptos, críticas y consecuencias*. *Espéculo. Revista de estudios literarios*.

Universidad Complutense de Madrid. Consultado 06/01/2018 <http://www.ucm.es/info/especulo/numero35/disconst.html>

Lomas, C. (2005). *Otros lenguajes, otros saberes... ¿otra educación?* en Cuadernos de Pedagogía, no. 342. Barcelona, 48-52 p.p.

Lomas, C. (2014). *El aprendizaje de la competencia mediática*, en La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. España. Octaedro.

Lomas, C. (2018). *Cómo hacer cosas con palabras*, Teoría y Práctica de la educación lingüística. Paidós: Barcelona.

López, A. M. *Memorandum*, (en línea) AMLO, Reforma Educativa, Recuperado 15 de septiembre de 2019 de <https://lopezobrador.org.mx/temas/reforma-educativa/>

Mantovani, A. (2014). *El teatro joven de 13 a 16 años*. España: Ediciones Mágina.

Marañón, G. (1987). *Don Juan: ensayos sobre el origen de su leyenda*. Madrid: Espasa-Calpe.

Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo: De la teoría a la práctica*. México: Edit. Limusa.

Mariagofi. (31 de diciembre de 2016). [Don Juan Tenorio versión 1988 en Alcalá de Henares]. You Tube <https://youtu.be/M95-pKNmsSU> Consultado 08/01/2018 <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7637/14024287.pdf?sequence=1>

Mendoza, A. (2010). *La competencia Literaria entre las competencias*, Reflexiones en torno a la competencia en comunicación lingüística y audiovisual en Lenguaje y Textos. Núm. 32, noviembre. Consultado 08/01/2019 http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf

Mendoza, A. y Saturnino, P. *La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar*. Departamento de didáctica de lengua y literatura, Universidad de Barcelona. Mercenario, M. y Barajas, B. (2013). (Coords). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM.

Monroy, F. (2011). *Voz para la escena: entrenamiento y conceptos fundamentales*. México: Escenología.

Moreno, T. "OCDE: México, 15 años en el último lugar de educación" El Universal. Diciembre, 2016. Consultado 05/02/2018 <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/6/ocde-mexico-15-años-en-el-ultimo-lugar-de-educacion>

- Morales, E. V. (2016). *Aprendizaje significativo en la comprensión lectora de textos literarios del barroco español e hispanoamericano en la educación media superior*. Tesis maestría en Docencia para la Educación Media Superior (español). México: UNAM.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1987) *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Edit. Humanitas.
- Oliver, J. A. (2013). *Acercamiento al metateatro desde la estética de la recepción*, Tesis Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica. México: UNAM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2006). *Literacy for Life*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2015). Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA. Resultados. Recuperado de Nota País <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2017) ¿Cómo va la vida? en OCDE, Paris. Recuperado de <http://www.oecd.org/statistics/Better-Life-Initiative-country-note-Mexico-in-Espagnol.pdf>
- Ortiz, I. (2014). *De El burlador de Tirso al Don Juan de Molière. Estudio Comparativo de Fuentes Textuales*. Máster Universitario en Literatura Española, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Consultado 25 de febrero 2018 en <http://eprints.ucm.es/29964/1/TFM%20irene%20Ortiz%20Rosado.pdf>
- Pacheco, T. (2013). *Estrategias de lectura y escritura para la producción de una reseña crítica del espectáculo teatral*. Tesis Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (español). México: UNAM.
- Pimienta Prieto, J. H. (2005). *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson-Prentice Hall.
- PISA-ERA 2009. (2011). Ministerio de Educación Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial Instituto de Evaluación, Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e>
- Plan de Estudios 1996, Programa Literatura Universal, UNAM, Escuela Nacional Preparatoria, Semestre 5º. Consultado 11/07/2019 http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1516_literatura_universal_uca.pdf
- Planes de Estudio CECyT 9 “JDB”. Consultado 11/07/2019 <http://coatl.cecylt9.ipn.mx/ofertaEducativa/#troncocomun>

- Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014, Secretaría de Comunicación Institucional, UNAM Consultado 11/05/2018 https://ferrusca.files.wordpress.com/2013/02/plan_general_web.pdf
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). (2018) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/PlaneaDocumentoRector18.pdf>
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, *PLANEA*. (2019). *En Educación Media Superior* Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ms/>
- Poveda, L. (1996). *Texto Dramático: La palabra en acción*. Madrid: Narcea.
- Primer empleo de los jóvenes en México. (2020). Recuperado 20 de julio de 2020, de Scielo website: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252004000400008
- Programa de Asignatura, Lengua y Literatura II, SEP, Colegio de Bachilleres, Plan 2018. Consultado 11/07/2018 https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/4to_semestre/basica/03_Lengua_Literatura_II.pdf
- Programas de Estudio, Dirección General de Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, Literatura I, SEP, 2015. Consultado 15/08/2017 http://telebachillerato.uveg.edu.mx/planes/3/Literatura_I_bibliografia_2015.pdf
- Programa de Estudio del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. Colegio de Ciencias y Humanidades, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, UNAM, 2016. Consultado 10/08/2017 https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato*. Barcelona: Fontanella.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Reina, E (6 de diciembre de 2016) *México reprueba todos los exámenes de PISA*. Educación en México-El País. Disponible en https://elpais.com/internacional/2016/12/06/mexico/1481045534_791430.html
- Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa. (2013). disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf, consultado 8/12/2018.

- Reyzabal, M. V. y Tenorio, P. (1994) *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla Editorial.
- Rodríguez, P. y Lizárraga Aguilar, A. (2013). *Una Metodología para la Enseñanza Activa*, en Revista mexicana de Pedagogía.
- Roggof, B. (2013). *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona-México-Buenos Aires: Paidós.
- Román, N. (2003). *Para leer un texto dramático*, Del texto a la puesta en escena, México: Editorial Pax.
- Romero, F. (2009). *Aprendizaje significativo y constructivismo en Temas para la educación*, No. 3, julio, 2009. Consultado 25 de noviembre 2017 en <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Rue, J. (1991). *El trabajo cooperativo*. Barcelona: Edit. Barcanova.
- Saltzma, J. (28 de diciembre de 2017). [Don Juan Tenorio Alcalá de Henares 2005]. You Tube. <https://youtu.be/4hG-izDzknM>
- San Juan, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. España: Universidad de Zaragoza.
- Sánchez, C. (6 de agosto de 2019) ¿Cómo y cuándo citar en APA? Normas APA (7ª. Edición). <https://normas-apa.org/citas/cuando-y-cuanto-citar-en-apa/>
- Sánchez, E. (19 de octubre de 2019). Los tres fuegos que nos consumen, según el budismo. *La mente es maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/los-tres-fuegos-que-nos-consumen-segun-el-budismo/>
- Sánchez, M. A. (2002). Bachelard o la metafísica de la imaginación. El pensamiento bifloro. *Pensamiento y Cultura*, Consultado 01/08/2019 <http://www.redalyc.org/pdf/701/70100507.pdf>
- Sánchez, A. (2007). *De la Estética de la Recepción a la Estética de la Participación*. México: UNAM.
- Sandoval, F. *Pedagogía teatral una propuesta teatral, cargada de innovación*. <https://tallerdeexpresionesintegradas.files.wordpress.com/2010/10/pedagogia-teatral-y-didactica.pdf> Consultado 25 de noviembre 2017
- Secretaría de Planeación y Evaluación de políticas Educativas. (2013). ENLACE 2013. Evaluar para aprender. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/ENLACE_InformacionBasica.pdf Revisado 11/10/2018.

- Secretaría de Educación Pública. (2017) Estadística del Sistema Educativo de la República Mexicana Ciclo Escolar 2016-2017 Recuperado de http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf Consultado 11 de marzo 2017.
- SEP, Plan de estudios 2011. Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México, 2014. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf Consultado 11 de marzo 2017.
- SEP, Enfoque centrado en competencias. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias Consultado 11 de marzo de 2017
- SEP, (2005) *Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación*. Revista de investigaciones no. 58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf> Revisado 20/1/2019
- Slavin, R. (1990). *Aprendizaje cooperativo*. Englewood Cliffs, New Jersey: Practice Hall.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Trad. Jaime Collyer, Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel
- Tapia, G. A., *La obligatoriedad de la Educación Media Superior en México en la perspectiva del derecho a la educación: falacias de la política educativa y nuevas desigualdades*, en Entre textos (en línea) 2016 (abril-julio). Recuperado de <http://entretextos.leon.uia.mx/num/22/PDF/ENT22-5.pdf> consultado 3/12/2018.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Tenorio. (2018). en Real Academia Española. Diccionario de la Lengua, recuperado de <https://dle.rae.es/tenorio?m=form>
- Tigse, C. M. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. Revista Andina De Educación, Ecuador. Recuperado de <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659>
- Tiza, M. (2016). *La formación de la competencia literaria: un reto para la educación de estos tiempos*. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba. Recuperado de

file:///C:/Users/BRENDA/Downloads/TIZA_2016_COMPETENCIA_LITERARIA.pdf

Trozso E. y Sampedro, L. (2004). *Didáctica del teatro*. Mendoza: Colecc. Pedagogía teatral.

UNESCO. (2010). La agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística SEGUNDA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf

Vieites F. M. (2016). *Teatro y comunicación. Un enfoque teórico*, UNED en Revista Signa 25, págs. 1153-1178. Disponible en <file:///C:/Users/BRENDA/Downloads/Dialnet-TeatroYComunicacionUnEnfoqueTeorico-5476814.pdf> Revisado 23/01/2019.

Vygotsky, L. (2008). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. 7ª. Edición. España: Editorial Grao.

Zebadua, M. de L. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*, Colecc. Área de Talleres de lenguaje y Comunicación. México: UNAM.

Zorrilla, J. (1999). *Don Juan Tenorio*, Clásicos Selección. Madrid: Edit. EDIMAT Libros.

Zorrilla, J. *Don Juan Tenorio: drama religioso-fantástico en dos partes*. Edición de Joaquín Juan Penalva. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Consultado 15 de agosto 2017, Disponible en: <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/p331/01327264299682059422680/index.html>

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (en línea), 2 (enero – junio): Consultado 15/09/2018 Disponible <http://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>

Zubiria, H. D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza -aprendizaje en el siglo XXI*. Barcelona: Plaza y Valdés Editores.

ANEXOS

A1. Guía de lectura para *Don Juan Tenorio*.

PERSONAJES

DON JUAN TENORIO
DON LUIS MEJÍA
DON GONZALO DE ULLOA, comendador de Calatrava
DON DIEGO TENORIO.
DOÑA INÉS DE ULLOA.
DOÑA ANA DE PANTOJA.
CRISTÓFANO BUTTARELLI.
MARCOS CIUTTI.
BRÍGIDA.
PASCUAL.
EL CAPITÁN CENTELLAS.
DON RAFAEL DE AVELLANEDA.

La acción en Sevilla por los años 1545, últimos del Emperador Carlos V. Los cuatro primeros actos suceden en una sola noche.

Parte primera Acto primero

LIBERTINAJE Y ESCÁNDALO

DON JUAN, DON LUIS, DON DIEGO, DON GONZALO, BUTTARELLI, CIUTTI, CENTELLAS, AVELLANEDA, GASTÓN y MIGUEL.

Caballeros, curiosos, enmascarados, **rondas**.

Hostería de CRISTÓFANO BUTTARELLI. - Puerta en el fondo que da a la calle: mesas, jarros y demás utensilios propios de semejante lugar.

Escena I

DON JUAN, con antifaz, sentado a una mesa escribiendo; BUTTARELLI Y

CIUTTI, a un lado esperando. Al levantarse el telón, se ven pasar por la puerta del fondo Máscaras, Estudiantes y Pueblo con **hachones**, músicas, etc.

D. JUAN. ¡Cuán gritan esos malditos! Pero, ¡mal rayo me parta si en concluyendo la carta no pagan caros sus gritos!

(**Sigue escribiendo.**)

BUTTARELLI. (A CIUTTI) Buen carnaval.

CIUTTI. (A BUTTARELLI.) Buen agosto para rellenar la **arquilla**.

BUTTARELLI.

Quia! Corre ahora por Sevilla poco gusto y mucho **mosto**. Ni caen aquí buenos peces, que son cosas mal miradas por gentes acomodadas y atropelladas a veces.

CIUTTI. Pero hoy...

BUTTARELLI.

Hoy no entra en la cuenta, Ciutti, se ha hecho buen trabajo.

CIUTTI.

¡Chist! Habla un poco más bajo, que mi señor se impacienta pronto.

BUTTARELLI. ¿A su servicio estás?

CIUTTI. Ya ha un año.

BUTTARELLI. ¿Y qué tal te sale?

CIUTTI. No hay **prior** que se me iguale; tengo cuanto quiero y más. Tiempo libre, bolsa llena, buenas mozas y buen vino.

BUTTARELLI.

¡Cuerpo de tal, qué destino!

CIUTTI. (Señalando a DON JUAN.)

Y todo ello a costa ajena.

BUTTARELLI. ¿Rico, eh?

CIUTTI. Varea la plata.

BUTTARELLI. ¿Franco?

CIUTTI. Como un estudiante.

BUTTARELLI. ¿Y noble?

CIUTTI. Como un infante.

BUTTARELLI. ¿Y bravo?

CIUTTI. Como un pirata.

BUTTARELLI. ¿Español?

CIUTTI. Creo que sí.

BUTTARELLI. ¿Su nombre?

CIUTTI. Lo ignoro en suma.

BUTTARELLI. ¡Bribón! ¿Y dónde va?

CIUTTI. Aquí.

BUTTARELLI. Largo *plumea*.

CIUTTI. Es gran pluma.

BUTTARELLI.

¿Y a quién mil diablos escribe tan cuidadoso y *prolijo*?

CIUTTI. A su padre.

BUTTARELLI. ¡Vaya un hijo!

CIUTTI. Para el tiempo en que se vive, es un hombre extraordinario.

Mas silencio.

D. JUAN. (Cerrando la carta.)

Firmo y *plego*.

¡Ciutti!

CIUTTI. Señor

D. JUAN. Este *pliego* irá dentro del **orario** en que reza doña Inés a sus manos a parar.

CIUTTI.

¿Hay respuesta que aguardar?

D. JUAN. Del diablo con *guardapiés* que la asiste, de su dueña, que mis intenciones sabe, recogerás una llave, una hora y una seña: y más ligero que el viento aquí otra vez.

CIUTTI. Bien está
(Se va).

Escena V

BUTTARELLI y DON GONZALO

D. GONZALO. Aquí es.
¿Patrón?

BUTTARELLI. ¿Qué se ofrece?

D. GONZALO. Quiero hablar con el hostelero.

BUTTARELLI.
Con él habláis; decid, pues.

D. GONZALO. ¿Sois vos?

BUTTARELLI. Sí; mas despachad, que estoy de priesa.

D. GONZALO. En tal caso, ved si es **cabal** y de paso esa **dobla**, y contestad.

BUTTARELLI. ¡Oh, excelencia!

D. GONZALO.

¿Conocéis a Don Juan Tenorio?

BUTTARELLI. Sí.

D. GONZALO.

¿Y es cierto que tiene aquí hoy una cita?

BUTTARELLI. ¡Oh! ¿Seréis vos el otro?

D. GONZALO. ¿Quién?

BUTTARELLI. Don Luis.

D. GONZALO.

No; pero estar me interesa en su entrevista.

BUTTARELLI. Esta mesa les preparo; si os servís en esotra colocaros, podréis presenciar la cena que les daré... ¡Oh! Será escena que espero que ha de admiraros.

D. GONZALO. Lo creo.

BUTTARELLI. Son, sin disputa, los dos mozos más gentiles de España.

D. GONZALO. Sí, y los más viles también.

BUTTARELLI. ¡Bah! Se les imputa cuanto malo se hace hoy día; mas la malicia lo inventa, pues nadie paga su cuenta como Tenorio y Mejía.

D. GONZALO. ¡Ya!

BUTTARELLI.

Es afán de murmurar, porque conmigo, señor, ninguno lo hace mejor, y bien lo puedo jurar.

D. GONZALO. No es necesario: mas...

BUTTARELLI. ¿Qué?

D. GONZALO.

Quisiera yo ocultamente verlos, y sin que la gente me reconociera.

BUTTARELLI.

A fe que eso es muy fácil, señor. Las fiestas de carnaval, al hombre más principal permiten, sin deshonor de su linaje, servirse de un antifaz, y bajo él, ¿quién sabe, hasta descubrirse, de qué carne es el pastel?

D. GONZALO.

Mejor fuera en aposento contiguo...

BUTTARELLI. Ninguno cae aquí.

D. GONZALO. Pues entonces, trae un antifaz.

BUTTARELLI. Al momento.

Escena VI

DON GONZALO

D. GONZALO. No cabe en mi corazón que tal hombre pueda haber, y no quiero cometer con él una sinrazón.

Yo mismo indagar prefiero
la verdad...; mas, a ser cierta
la apuesta, primero muerta
que esposa suya la quiero.
No hay en la tierra interés
que, si la daña, me cuadre;
primero seré buen padre,
buen caballero después.
Enlace es de gran ventaja,
mas no quiero que Tenorio
del velo del desposorio
la recorte una **mortaja**.

Escena VII

DON GONZALO y BUTTARELLI, que
trae un antifaz

BUTTARELLI. Ya está aquí.

D. GONZALO. Gracias, patrón:
¿Tardarán mucho en llegar?

BUTTARELLI.
Si vienen no han de tardar:
cerca de las ocho son.

D. GONZALO.
¿Ésa es la hora señalada?

BUTTARELLI.
Cierra el plazo, y es asunto
de perder quien no esté a punto
de la primer campanada.

D. GONZALO.
Quiera Dios que sea chanza,
y no lo que se murmura.

BUTTARELLI.
No tengo aún por muy segura
de que cumplan, la esperanza;
pero si tanto os importa
lo que ello sea saber,
pues la hora está al caer,
la **dilación** es ya corta.

D. GONZALO.

Cúbrome, pues, y me siento.

**(Se sienta en una mesa a la derecha
y se pone el antifaz.)**

BUTTARELLI. (Aparte)

Curioso el viejo me tiene
del misterio con que viene...
Y no me quedo contento
hasta saber quién es él.

(Limpia y trajina, mirándole de reojo.)

D. GONZALO.

¡Qué un hombre como yo tenga
que esperar aquí, y se avenga
con semejante papel!
En fin, me importa el sosiego
de mi casa, y la ventura
de una hija sencilla y pura,
y no es para echarlo a juego.

Escena VIII

DON GONZALO, BUTTARELLI y DON
DIEGO, a la puerta del fondo.

D. DIEGO. La seña está terminante,
aquí es:
bien me han informado;
llego, pues.

BUTTARELLI. ¿Otro embozado?

D. DIEGO. ¿Ha de esta casa?

BUTTARELLI. Adelante.

D. DIEGO. ¿La hostería del Laurel?

BUTTARELLI. En ella estáis, caballero.

D. DIEGO. ¿Está en casa el hostelero?

BUTTARELLI. Estáis hablando con él.

D. DIEGO. ¿Sois vos Buttarelli?

BUTTARELLI. Yo

D. DIEGO.

¿Es verdad que hoy tiene aquí Tenorio una cita?

BUTTARELLI. Sí.

D. DIEGO. ¿Y ha acudido a ella?

BUTTARELLI. No.

D. DIEGO. Pero ¿acudirá?

BUTTARELLI. No sé.

D. DIEGO. ¿Le esperáis vos?

BUTTARELLI.

Por si acaso venir le place.

D. DIEGO. En tal caso, yo también le esperaré.

(Se sienta en el lado opuesto a DON GONZALO.)

BUTTARELLI.

¿Que os sirva *vianda* alguna queréis mientras?

D. DIEGO. No: tomad.

(Le da dinero.)

BUTTARELLI. ¡Excelencia!

D. DIEGO. Y excusad conversación importuna.

BUTTARELLI. Perdonad.

D. DIEGO. Vais perdonado: dejadme, pues.

BUTTARELLI. (Aparte) ¡Jesucristo!

En toda mi vida he visto hombre más mal humorado.

D. DIEGO. (Aparte)

¡Que un hombre de mi linaje descienda a tan ruin mansión! Pero no hay humillación a que un padre no se baje por un hijo. Quiero ver por mis ojos la verdad y el monstruo de liviandad a quien pude dar el ser.

(BUTTARELLI que anda arreglando sus trastos contempla desde el fondo a DON GONZALO Y A DON DIEGO, que permanecerán embozados y en silencio)

Escena XII

DON DIEGO, DON GONZALO, DON JUAN, DON LUIS, BUTTARELLI, CENTELLAS, AVELLANEDA, CABALLEROS, CURIOSOS y ENMASCARADOS

AVELLANEDA.

(A CENTELLAS, por DON JUAN.)

Verás aquél, si ellos vienen, qué buen chasco que se lleva.

CENTELLAS.

(A AVELLANEDA, por DON LUIS.)

Pues allí va otro a ocupar la otra silla: ¡uf!, ¡aquí es ella!

D. JUAN.

(A DON LUIS.)

Esa silla está comprada, hidalgo.

D. LUIS.

(A DON JUAN) Lo mismo digo,

hidalgo; para un amigo
tengo yo esotra pagada.

D. JUAN.

Que ésta es mía haré notorio.

D. LUIS. Y yo también que ésta es mía.

D. JUAN. Luego, sois don Luis Mejía.

D. LUIS.

Seréis, pues, don Juan Tenorio.

D. JUAN. Puede ser.

D. LUIS. Vos lo decís.

D. JUAN. ¿No os fiais?

D. LUIS. No.

D. JUAN. Yo tampoco.

D. LUIS.

Pues no hagamos más el coco.

D. JUAN. Yo soy don Juan.

(Quitándose la máscara) (Idem)

D. LUIS. Yo don Luis.

(Se descubren y se sientan)

(EL CAPITÁN CENTELLAS, AVELLANEDA, BUTTARELLI y algunos otros se van a ellos y les saludan, abrazan y dan la mano, y hacen otras semejantes muestras de cariño y amistad. DON JUAN Y DON LUIS las aceptan cortésmente.)

CENTELLAS. ¡Don Juan!

AVELLANEDA. ¡Don Luis!

D. JUAN. ¡Caballeros!

D. LUIS.

¡Oh, amigos! ¿Qué dicha es ésta?

AVELLANEDA.

Sabíamos vuestra apuesta,
y hemos acudido a veros.

D. LUIS. Don Juan y yo tal bondad
en mucho os agradecemos.

D. JUAN. El tiempo no malgastemos,
don Luis. **(A los otros.)** Sillas arrimad.

(A los que están lejos)

Caballeros, yo supongo
que a ustedes también aquí
les trae la apuesta, y por mí
a antojo tal no me opongo.

D. LUIS. Ni yo; que aunque nada más
fue el empeño entre los dos,
no ha de decirse ¡por Dios!
que me avergonzó jamás.

D. JUAN.

Ni a mí, que el **orbe** es testigo
de que hipócrita no soy,
pues por doquiera que voy
va el escándalo conmigo.

D. LUIS.

¡Eh! Y esos dos ¿no se llegan
a escuchar? Vos.

(Por DON DIEGO Y DON GONZALO.)

D. DIEGO. Yo estoy bien.

D. LUIS. ¿Y Vos?

D. GONZALO. De aquí oigo también.

D. LUIS. Razón tendrán si se niegan.

(Se sientan todos alrededor de la mesa en que están Don Luis Mejía y Don Juan Tenorio.)

D. JUAN. ¿Estamos listos?

D. LUIS. Estamos

D. JUAN.

Como quien somos cumplimos.

D. LUIS. Veamos, pues, lo que hicimos.

D. JUAN. Bebamos antes.

D. LUIS. Bebamos. **(Lo hacen.)**

D. JUAN. La apuesta fue...

D. LUIS. Porque un día dije que en España entera no habría nadie que hiciera lo que hiciera Luis Mejía.

D. JUAN. Y siendo contradictorio al vuestro mi parecer, yo os dije: Nadie hade hacer lo que hará don *Juan Tenorio*. ¿No es así?

D. LUIS. Sin duda alguna: y vinimos a apostar quién de ambos sabría obrar peor, con mejor fortuna, en el término de un año; juntándonos aquí hoy a probarlo

D. JUAN. Y aquí estoy.

D. LUIS. Y yo.

CENTELLAS. ¡Empeño bien extraño, por vida mía!

D. JUAN. Hablad, pues.

D. LUIS. No, vos debéis empezar.

D. JUAN. Como gustéis, igual es, que nunca me hago esperar.

Pues, señor, yo desde aquí, buscando mayor espacio para mis hazañas, di sobre Italia, porque allí tiene el placer un palacio. De la guerra y del amor antigua y clásica tierra, y en ella el emperador, con ella y con Francia en guerra, díjeme: «¿Dónde mejor? Donde hay soldados hay juego, hay **pendencias** y amoríos.» Di, pues, sobre Italia luego, buscando a sangre y a fuego amores y desafíos. En Roma, a mi apuesta fiel, fijé, entre hostil y amatorio, en mi puerta este cartel: «Aquí está don Juan Tenorio para quien quiera algo de él.» De aquellos días la historia a relataros renuncio: remítome a la memoria que dejé allí, y de mi gloria podéis juzgar por mi anuncio. Las romanas, caprichosas, las costumbres, **licenciosas**, yo, **gallardo** y calavera: ¿quién a cuento redujera mis empresas amorosas? Salí de Roma, por fin, como os podéis figurar: con un disfraz harto ruin, y a lomos de un mal **rocín**, pues me querían ahorcar. Fui al ejército de España; mas todos paisanos míos, soldados y en tierra extraña, dejé pronto su compañía tras cinco o seis desafíos. Nápoles, rico **vergel** de amor, de placer **emporio**, vio en mi segundo cartel: «Aquí está don Juan Tenorio, y no hay hombre para él.

Desde la princesa altiva a la que pesca en ruin barca,

no hay hembra a quien no suscriba;
y a cualquier empresa abarca,
si en oro o valor estriba.
Búsquenle los reñidores;
cérquenle los jugadores;
quien se precie que le ataje,
a ver si hay quien le aventaje
en juego, en **lid** o en amores.»

Esto escribí; y en medio año
que mi presencia gozó
Nápoles, no hay lance extraño,
no hay escándalo ni engaño
en que no me hallara yo.
Por donde quiera que fui,
la razón atropellé,
la virtud **escarnecí**,
a la justicia burlé,
y a las mujeres vendí.
Yo a las cabañas bajé,
yo a los palacios subí,
yo los claustros escalé,
y en todas partes dejé
memoria amarga de mí.
Ni reconocí sagrado,
ni hubo ocasión ni lugar
por mi audacia respetado;
ni en distinguir me he parado
al clérigo del **seglar**.
A quien quise provoqué,
con quien quiso me **batí**,
y nunca consideré
que pudo matarme a mí
aquel a quien yo maté.
A esto don Juan se arrojó,
y escrito en este papel
está cuanto consiguió:
y lo que él aquí escribió,
mantenido está por él.

D. LUIS. Leed, pues.

D. JUAN. No; oigamos antes
vuestros **bizarros** extremos,
y si traéis terminantes
vuestras notas comprobantes,
lo escrito cotejaremos.

D. LUIS. Decís bien; cosa es que está,
don Juan, muy puesta en razón;
aunque, a mi ver, poco irá
de una a otra relación.

D. JUAN. Empezad, pues.

D. LUIS. Allá va.
Buscando yo, como vos,
a mi aliento empresas grandes,
dije: « ¿Dó iré, ¡vive Dios!,
de amor y lides en pos,
que vaya mejor que a Flandes?
Allí, puesto que empeñadas
guerras hay, a mis deseos
habrá al par centuplicadas
ocasiones extremadas
de riñas y galanteos.»
Y en **Flandes** conmigo di,
mas con tan negra fortuna,
que al mes de encontrarme allí
todo mi caudal perdí,
dobla a dobla, una por una.
En tan total carestía
mirándome sin dineros,
de mí todo el mundo huía;
mas yo busqué compañía
y me uní a unos bandoleros.
Lo hicimos bien, ¡voto a tal!,
y fuimos tan adelante,
con suerte tan colosal,
que entramos a saco en Gante
el **palacio episcopal**.
¡Qué noche! Por el decoro
de la Pascua, el buen Obispo
bajó a presidir el coro,
y aún de alegría me **crispo**
al recordar su tesoro.

Todo cayó en poder nuestro:
mas mi capitán, avaro,
puso mi parte en secuestro:
reñimos, fui yo más diestro,
y le crucé sin reparo.

Juróme al punto la gente
capitán, por más valiente:
juréles yo amistad franca:

pero a la noche siguiente
huí, y les dejé sin blanca.
Yo me acordé del refrán
de que quien roba al ladrón
ha cien años de perdón,
y me arrojé a tal desmán
mirando a mi salvación.

Pasé a Alemania opulento:
mas un **provincial jerónimo**,
hombre de mucho talento,
me conoció, y al momento
me delató en un anónimo,
Compré a fuerza de dinero
la libertad y el papel;
y topando en un sendero
al fraile, le envié certero
una bala envuelta en él.

Salté a Francia. ¡Buen país!,
y como en Nápoles vos,
puse un cartel en París
diciendo: «Aquí hay un don Luis
que vale lo menos dos.
Parará aquí algunos meses,
Y no trae más intereses
ni se aviene a más empresas,
que a adorar a las francesas
y a reñir con los franceses.»

Esto escribí; y en medio año
que mí presencia gozó
París, no hubo **lance** extraño,
ni hubo escándalo ni daño
donde no me hallara yo.
Mas, como don Juan, mi historia
también a alargar renuncio;
que basta para mi gloria
la magnífica memoria
que allí dejé con mi anuncio.
Y cual vos, por donde fui
la razón atropellé,
la virtud escarnecí,
a la justicia burlé,
y a las mujeres vendí.
Mi hacienda llevo perdida
tres veces: mas se me antoja
reponerla, y me convida

mi boda comprometida
con doña Ana de Pantoja.
Mujer muy rica me dan,
y mañana hay que cumplir
los tratos que hechos están;
lo que os advierto, don Juan,
por si queréis asistir.

A esto don Luis se arrojó,
y escrito en este papel
está lo que consiguió:
y lo que él aquí escribió,
mantenido está por él.

D. JUAN. La historia es tan semejante
que está en el fiel la balanza,
mas vamos a lo importante,
que es el **guarismo** a que alcanza
el papel: conquie adelante.

D. LUIS. Razón tenéis, en verdad.
Aquí está el mío: mirad,
por una línea apartados
traigo los nombres sentados,
para mayor claridad.

D. JUAN. Del mismo modo arregladas
mis cuentas traigo en el mío:
en dos líneas separadas,
los muertos en desafío,
y las mujeres burladas.
Contad.

D. LUIS. Contad.

D. JUAN. Veinte y tres.

D. LUIS. Son los muertos. A ver vos.
¡Por la cruz de San Andrés!
Aquí sumo treinta y dos.

D. JUAN. Son los muertos.

D. LUIS. Matar es.

D. JUAN. Nueve os llevo.

D. LUIS. Me vencéis.

Pasemos a las conquistas.

D. JUAN. Sumo aquí cincuenta y seis.

D. LUIS.

Y yo sumo en vuestras listas setenta y dos.

D. JUAN. Pues perdéis.

D. LUIS. ¡Es increíble, don Juan!

D. JUAN. Si lo dudáis, apuntados los testigos ahí están, que si fueren preguntados os lo testificarán.

D. LUIS. ¡Oh! Y vuestra lista es cabal.

D. JUAN. Desde una princesa real a la hija de un pescador, ¡oh!, ha recorrido mi amor toda la escala social. ¿Tenéis algo que tachar?

D. LUIS. Sólo una os falta en justicia.

D. JUAN. ¿Me la podéis señalar?

D. LUIS. Sí, por cierto: una **novicia** que esté para profesar.

D. JUAN.

¡Bah! Pues yo os complaceré doblemente, porque os digo que a la novicia uniré la dama de algún amigo que para casarse esté.

D. LUIS. ¡Pardiez, que sois atrevido!

D. JUAN. Yo os lo apuesto si queréis.

D. LUIS. Digo que acepto el partido. Para darlo por perdido, ¿queréis veinte días?

D. JUAN. Seis.

D. LUIS. ¡Por Dios, que sois hombre extraño!
¿cuántos días empleáis en cada mujer que amáis?

D. JUAN. Partid los días del año entre las que ahí encontráis. Uno para enamorarlas, otro para conseguir las, otro para abandonarlas, dos para sustituirlas y una hora para olvidarlas. Pero, la verdad a hablaros, pedir más no se me antoja, porque, pues vais a casaros, mañana pienso quitaros a doña Ana de Pantoja.

D. LUIS.

Don Juan, ¿qué es lo que decís?

D. JUAN. Don Luis, lo que oído habéis.

D. LUIS.

Ved, don Juan, lo que emprendéis.

D. JUAN.

Lo que he de lograr, don Luis.

D. LUIS. ¿Estáis en lo dicho?

D. JUAN. Sí.

D. LUIS. Pues va la vida.

D. JUAN. Pues va.

(DON GONZALO, levantándose de la mesa en que ha permanecido inmóvil durante la escena anterior, se afronta con DON JUAN y DON LUIS.)

D. GONZALO.

¡Insensatos! ¡Vive Dios que a no temblarme las manos a palos, como a villanos,

os diera muerte a los dos!

D. JUAN. Veamos. **(Empuñando)**

D. GONZALO. Excusado es,
que he vivido lo bastante
para no estar arrogante
donde no puedo.

D. JUAN. Idos, pues.

D. GONZALO.

Antes, don Juan, de salir
de donde oírme podáis,
es necesario que oigáis
lo que os tengo que decir.

Vuestro buen padre don Diego,
porque pleitos acomoda,
os apalabró una boda
que iba a celebrarse luego;
pero por mí mismo yo,
lo que erais queriendo ver,
vine aquí al anochecer,
y el veros me avergonzó.

D. JUAN. ¡Por Satanás, viejo insano,
que no sé cómo he tenido
calma para haberte oído
sin asentarte la mano!
Pero di pronto quién eres,
porque me siento capaz
de arrancarte el antifaz
con el alma que tuvieres.

D. GONZALO. ¡Don Juan!

D. JUAN. ¡Pronto!

D. GONZALO. Mira, pues.

D. JUAN. ¡Don Gonzalo!

D. GONZALO. El mismo soy.
Y adiós, don Juan:
mas desde hoy
no penséis en doña Inés.
Porque antes que consentir

en que se case con vos,
el sepulcro, ¡juro a Dios!,
por mi mano la he de abrir.

D. JUAN. Me hacéis reír, don Gonzalo;
pues venirme a provocar,
es como ir a amenazar
a un león con un mal palo.
Y pues hay tiempo, advertir
os quiero a mi vez a vos,
que o me la dais, o ¡por Dios,
que a quitárosla he de ir!

D. GONZALO. ¡Miserable!

D. JUAN. Dicho está:
sólo una mujer como ésta
me falta para mi apuesta;
ved, pues, que apostada va.

**(DON DIEGO levantándose de la
mesa en que ha permanecido
encubierto mientras la escena
anterior, baja al centro de la escena,
encarándose con DON JUAN.)**

D. DIEGO. No puedo más escucharte,
vil don Juan, porque recelo
que hay algún rayo en el cielo
preparado a aniquilarte.
¡Ah...! No pudiendo creer
lo que de ti me decían,
confiando en que mentían,
te vine esta noche a ver.
Pero te juro, malvado,
que me pesa haber venido
para salir convencido
de lo que es para ignorado.
Sigue, pues, con ciego afán
en tu torpe **frenesí**,
mas nunca vuelvas a mí;
no te conozco, don Juan.

D. JUAN. ¿Quién nunca a ti se volvió,
ni quién osa hablarme así,
ni qué se me importa a mí
que me conozcas o no?

D. DIEGO. Adiós, pues:
mas no te olvides
de que hay un Dios justiciero.

D. JUAN. Ten. (**Deteniéndole**).

D. DIEGO. ¿Qué quieres?

D. JUAN. Verte quiero.

D. DIEGO.
Nunca, en vano me lo pides.

D. JUAN. ¿Nunca?

D. DIEGO. No.

D. JUAN. Cuando me cuadre.

D. DIEGO. ¿Cómo?

D. JUAN. Así. (**Le arranca el antifaz**).

TODOS. ¡Don Juan!

D. DIEGO. ¡Villano!
¡Me has puesto en la **faz**
la mano!

D. JUAN. ¡Válgame Cristo, mi padre!

D. DIEGO. Mientes, no lo fui jamás.

D. JUAN. ¡Reportaos, con **Belcebú!**

D. DIEGO. No, los hijos como tú
son hijos de Satanás.
Comendador, nulo sea
lo hablado.

D. GONZALO. Ya lo es por mí;
vamos.

D. DIEGO. Sí, vamos de aquí
donde tal monstruo no vea.

Don Juan, en brazos del vicio
desolado te abandono;
me matas..., mas te perdono
de Dios en el santo juicio.
**(Vanse poco a poco DON DIEGO y
DON GONZALO.)**

D. JUAN. Largo el plazo me ponéis:
mas ved que os quiero advertir
que yo no os he ido a pedir
jamás que me perdonéis.
Conque no paséis afán
de aquí en adelante por mí,
que como vivió hasta aquí,
vivirá siempre don Juan.

Escena XIII

DON JUAN, DON LUIS, CENTELLAS,
AVELLANEDA, BUTTARELLI, CURIOSOS
y MÁSCARAS

D. JUAN. ¡Eh! Ya salimos del paso:
y no hay que extrañar la **homilía**;
son pláticas de familia,
de las que nunca hice caso.
Conque lo dicho, don Luis,
van doña Ana y doña Inés
en apuesta.

D. LUIS. Y el precio es
la vida.

D. JUAN. Vos lo decís:
vamos.

D. LUIS. Vamos.

Acto segundo DESTREZA

DON JUAN TENORIO, DON LUIS MEJÍA,
DOÑA ANA DE PANTOJA, CIUTTI,
PASCUAL, LUCÍA, BRÍGIDA y TRES
EMBOZADOS DEL SERVICIO DE DON
JUAN.

Escena III

D. LUIS. Jamás tal desasosiego tuve. Paréceme que es esta noche hora **menguada** para mí..., y no sé qué vago presentimiento, qué **estrago** teme mi alma acongojada. ¡Por Dios que nunca pensé que a doña Ana amara así, ni por ninguna sentí lo que por ella...! ¡Oh! Y a fe que de don Juan me amedrenta, no el valor, mas la ventura. Parece que le asegura Satanás en cuanto intenta. No, no; es un hombre infernal, y téngome para mí que si me aparto de aquí, me burla, pese a Pascual. Y aunque me tenga por necio, quiero entrar; que con don Juan las preocupaciones no están para vistas con desprecio.
(Llama a la ventana.)

Escena IV

DON LUIS y DOÑA ANA

D.ª ANA. ¿Quién va?

D. LUIS. ¿No es Pascual?

D.ª ANA. ¡Don Luis!

D. LUIS. Doña Ana.

D.ª ANA. ¿Por la ventana llamas ahora?

D. LUIS. ¡Ay, doña Ana, cuán a buen tiempo salís!

D.ª ANA. Pues ¿qué hay, Mejía?

D. LUIS. Un empeño

por tu **beldad**,
con un hombre
que temo.

D.ª ANA. Y ¿qué hay que te asombre en él, cuando eres tú el dueño de mi corazón?

D. LUIS. Doña Ana, no lo puedes comprender, de ese hombre sin conocer nombre y suerte.

D.ª ANA. Será vana su buena suerte conmigo. Ya ves, sólo horas nos faltan para la boda, y te asaltan vanos temores.

D. LUIS. Testigo me es Dios que nada por mí me da pavor mientras tenga espada, y ese hombre venga cara a cara contra ti. Mas, como el león audaz, y cauteloso y prudente, como la astuta serpiente...

D.ª ANA.
¡Bah! Duerme, don Luis, en paz, que su audacia y su prudencia nada lograrán de mí, que tengo cifrada en ti la gloria de mi existencia.

D. LUIS.
Pues bien, Ana, de ese amor que me aseguras en nombre, para no temer a ese hombre voy a pedirte un favor.

D.ª ANA. Di; mas bajo, por si escucha tal vez alguno.

D. LUIS. Oye, pues.

Escena VI

DON JUAN, DOÑA ANA y DON LUIS

D. LUIS.

¿Me das, pues, tu asentimiento?

D.ª ANA. Consiento.

D. LUIS.

¿Compláceme de ese modo?

D.ª ANA. En todo.

D. LUIS. Pues te velaré hasta el día.

D.ª ANA. Sí, Mejía.

D. LUIS. Páguete el cielo, Ana mía,
satisfacción tan entera.

D.ª ANA. Porque me juzgues sincera,
consiento en todo, Mejía.

D. LUIS. Volveré, pues, otra vez.

D.ª ANA. Sí, a las diez.

D. LUIS. ¿Me aguardarás, Ana?

D.ª ANA. Sí.

D. LUIS. Aquí.

D.ª ANA. Y tú estarás puntual, ¿eh?

D. LUIS. Estaré.

D.ª ANA. La llave, pues, te daré.

D. LUIS. Y dentro yo de tu casa,
venga Tenorio.

D.ª ANA. Alguien pasa.
A las diez.

D. LUIS. Aquí estaré.

Escena VII

DON JUAN y DON LUIS

D. LUIS.

Mas se acercan. ¿Quién va allá?

D. JUAN. Quien va.

D. LUIS.

De quien va así, ¿qué se *infiere*?

D. JUAN. Que quiere.

D. LUIS. ¿Ver si la lengua le arranco?

D. JUAN. El paso franco.

D. LUIS. Guardado está.

D. JUAN. ¿Y soy yo manco?

D. LUIS. Pidiéraislo en cortesía.

D. JUAN. Y ¿a quién?

D. LUIS. A don Luis Mejía,

D. JUAN.

Quien va, quiere el paso franco,

D. LUIS. ¿Conocéisme?

D. JUAN. Sí.

D. LUIS. ¿Y yo a vos?

D. JUAN. Los dos.

D. LUIS.

Y ¿en qué estriba el estorballe?

D. JUAN. En la calle.

D. LUIS. ¿De ella los dos por ser amos?

D. JUAN. Estamos.

D. LUIS.

Dos hay no más que podamos necesitarle a la vez.

D. JUAN. Lo sé.

D. LUIS. ¡Sois don Juan!

D. JUAN. ¡Pardiez!
los dos ya en la calle estamos.

D. JUAN. ¿Y qué?

D. LUIS. Qué perderéis

D. JUAN. No sabemos

D. LUIS. La dama entrambos tenemos sitiada, y estáis cogido.

D. LUIS. Tiempo hay.

D. JUAN. Para vos perdido.

D. LUIS. ¡Vive Dios, que lo veremos!

(DON LUIS desenvaina su espada; mas CIUTTI, que ha bajado con los suyos cautelosamente hasta colocarse tras él, le sujeta.)

D. JUAN. Señor don Luis, vedlo, pues.

D. LUIS. Traición es.

D. JUAN. La boca...
(A los suyos, que se la tapan a DON LUIS.)

D. LUIS. ¡Oh!
(Le sujetan los brazos.)

D. JUAN. Sujeto atrás:
más.
La empresa es, señor Mejía,
como mía.
Encerrádmele hasta el día.

(A los suyos.)

La apuesta está ya en mi mano.
(A DON LUIS.)

Adiós, don Luis: si os la gano,
traición es; mas como mía.

Escena IX

DON JUAN y BRÍGIDA

BRÍGIDA. ¿Caballero?

D. JUAN. ¿Quién va allá?

BRÍGIDA. ¿Sois don Juan?

D. JUAN. ¡Por vida de...!
¡Si es la **beata**! ¡Y a fe
que la había olvidado ya!
Llegaos, don Juan soy yo.

BRÍGIDA. ¿Estáis solo?

D. JUAN. Con el diablo.

BRÍGIDA. ¡Jesucristo!
D. JUAN. Por vos lo hablo.

BRÍGIDA. ¿Soy yo el diablo?

D. JUAN. Creoló.

BRÍGIDA. ¡Vaya! ¡Qué cosas tenéis!
Vos sí que sois un diablillo...

D. JUAN. Que te llenará el bolsillo
si le sirves.

BRÍGIDA. Lo veréis.
D. JUAN. Descarga, pues, ese pecho.
¿Qué hiciste?

BRÍGIDA. ¡Cuánto me ha dicho
vuestro paje...! ¡Y qué mal bicho
es ese Ciutti!

D. JUAN. ¿Qué ha hecho?

BRÍGIDA. ¡Gran bribón!

D. JUAN. ¿No os ha entregado un bolsillo y un papel?

BRÍGIDA. Leyendo estará ahora en él doña Inés.

D. JUAN. ¿La has preparado?

BRÍGIDA.

Vaya; y os la he convencido con tal maña y de manera, que irá como una cordera tras vos.

D. JUAN. ¡Tan fácil te ha sido!

BRÍGIDA.

¡Bah! Pobre garza enjaulada,
dentro la jaula nacida,
¿qué sabe ella si hay más vida
ni más aire en que volar?
Si no vio nunca sus plumas
del sol a los resplandores,
¿qué sabe de los colores
de que se puede **ufanar**?
No cuenta la pobrecilla
diez y siete primaveras,
y aún virgen a las primeras
impresiones del amor,
nunca concibió la dicha
fuera de su pobre estancia,
tratada desde su infancia
con cauteloso rigor.
Y tantos años monótonos
de soledad y convento
tenían su pensamiento
ceñido a punto tan ruin,
a tan reducido espacio,
y a círculo tan mezquino,
que era el claustro su destino
y el altar era su fin.
«Aquí está Dios», la dijeron;
y ella dijo: «Aquí le adoro.»

«Aquí está el claustro y el coro.»

Y pensó: «No hay más allá.»

Y sin otras ilusiones
que sus sueños infantiles,
pasó diez y siete abríles
sin conocerlo quizá.

D. JUAN. ¿Y está hermosa?

BRÍGIDA. ¡Oh! Como un ángel.

D. JUAN. ¿Y la has dicho...?

BRÍGIDA. Figuraos

si habré metido mal caos
en su cabeza, don Juan.
La hablé del amor, del mundo,
de la corte y los placeres,
de cuánto con las mujeres
erais **pródigo** y galán.
La dije que erais el hombre
por su padre destinado
para suyo: os he pintado
muerto por ella de amor,
desesperado por ella
y por ella perseguido,
y por ella decidido
a perder vida y honor.
En fin, mis dulces palabras,
al posarse en sus oídos,
sus deseos mal dormidos
arrastraron de sí en pos;
y allá dentro de su pecho
han inflamado una llama
de fuerza tal, que ya os ama
y no piensa más que en vos.

D. JUAN. Tan incentiva pintura
los sentidos me enajena,
y el alma ardiente me llena
de su insensata pasión.
Empezó por una apuesta,
siguió por un **devaneo**,
engendró luego un deseo,
y hoy me quema el corazón.
Poco es el centro de un claustro,
¡al mismo infierno bajara,
y a estocadas la arrancara

de los brazos de Satán!
¡Oh! Hermosa flor, cuyo cáliz
al rocío aún no se ha abierto,
a trasplantarte va al huerto
de sus amores don. Juan.
¿Brígida?

BRÍGIDA. Os estoy oyendo,
y me hacéis perder el tino:
yo os creía un libertino
sin alma y sin corazón.

D. JUAN.
¿Eso extrañas? ¿No está claro
que en un objeto tan noble
hay que interesarse doble
que en otros?

BRÍGIDA. Tenéis razón.

D. JUAN.
¿Conque a qué hora se recogen las
madres?

BRÍGIDA. Ya recogidas
estarán. ¿Vos prevenidas
todas las cosas tenéis?

D. JUAN. Todas.

BRÍGIDA. Pues luego que **doblen
a las ánimas**, con **tiento**
saltando al huerto, al convento
fácilmente entrar podéis
con la llave que os he enviado:
de un claustro oscuro y estrecho
es; seguidle bien derecho,
y daréis con poco afán
en nuestra celda.

D. JUAN. Y si acierto
a robar tan gran tesoro,
te he de hacer pesar en oro.

BRÍGIDA. Por mí no queda, don Juan.

D. JUAN. Ve y aguárdame.

BRÍGIDA. Voy, pues,
a entrar por la portería,
y a cegar a sor María
la **tornera**. Hasta después.

Escena XI

DON JUAN, LUCÍA, CIUTTI

LUCÍA.
¿Qué queréis, buen caballero?

D. JUAN. Quiero.

LUCÍA. ¿Qué queréis? Vamos a ver.

D. JUAN. Ver.

LUCÍA.
¿Ver? ¿Qué veréis a esta hora?

D. JUAN. A tu señora.

LUCÍA. Idos, hidalgo, en mal hora;
¿quién pensáis que vive aquí?

D. JUAN.
Doña Ana Pantoja, y
quiero ver a tu señora.

LUCÍA. ¿Sabéis que casa doña Ana?

D. JUAN. Sí, mañana.

LUCÍA. ¿Y ha de ser tan infiel ya?

D. JUAN. Sí será.

LUCÍA. ¿Pues no es de don Luis Mejía?

D. JUAN. ¡Ca! Otro día.
Hoy no es mañana, Lucía:
yo he de estar hoy con doña Ana,
y si se casa mañana, mañana
será otro día.

LUCÍA. ¡Ah! ¿En recibiros está?

D. JUAN. Podrá.

LUCÍA. ¿Qué haré si os he de servir?

D. JUAN. Abrir.

LUCÍA.
¡Bah! ¿Y quién abre este castillo?

D. JUAN. Ese bolsillo.

LUCÍA. ¿Oro?

D. JUAN. Pronto te dio el brillo.

LUCÍA. ¡Cuánto!

D. JUAN. De cien doblas pasa.

LUCÍA. ¡Jesús!

D. JUAN.
Cuenta y di: ¿esta casa
podrá abrir este bolsillo?

LUCÍA.
Oh! Si es quien me dora el pico...

D. JUAN. Muy rico. **(Interrumpiéndola)**

LUCÍA.
¿Sí? ¿Qué nombre usa el galán?

D. JUAN. Don Juan.

LUCÍA. ¿Sin apellido notorio?

D. JUAN. Tenorio.

LUCÍA. ¡Ánimas del purgatorio!
¿Vos don Juan?

D. JUAN. ¿Qué te amedrenta,
si a tus ojos se presenta
muy rico don Juan Tenorio?

LUCÍA. Rechina la cerradura.

D. JUAN. Se asegura.

LUCÍA. ¿Y a mí, quién? ¡Por Belcebú!

D. JUAN. Tú.

LUCÍA. ¿Y qué me abrirá el camino?
D. JUAN. Buen tino.

LUCÍA. ¡Bah! Ir en brazos del destino...

D. JUAN.
Dobla el oro.

LUCÍA. Me acomodo.

D. JUAN. Pues mira cómo de todo
se asegura tu buen tino.

LUCÍA.
Dadme algún tiempo, ¡pardiez!

D. JUAN. A las diez.

LUCÍA. ¿Dónde os busco, o vos a mí?

D. JUAN. Aquí.

LUCÍA. ¿Conque estaréis puntual, eh?

D. JUAN. Estaré.

LUCÍA. Pues yo una llave os traeré.

D. JUAN. Y yo otra igual cantidad.

LUCÍA. No me falléis.
D. JUAN. No en verdad;
a las diez aquí estaré.
Adiós, pues, y en mí te fía.

LUCÍA. Y en mí el **garboso** galán.

D. JUAN. Adiós, pues, franca Lucía.

LUCÍA. Adiós, pues, rico don Juan.

Acto Tercero PROFANACIÓN

DON JUAN, DOÑA INÉS, DON GONZALO, BRÍGIDA, LA ABADESA y LA TORNERA. Celda de DOÑA INÉS.

Escena III

DOÑA INÉS y BRÍGIDA

BRÍGIDA. Buenas noches, doña Inés.

D.ª INÉS.

¿Cómo habéis tardado tanto?

BRÍGIDA. Voy a cerrar esta puerta.

D.ª INÉS.

Hay orden de que esté abierta.

BRÍGIDA.

Eso es muy bueno y muy santo para las otras novicias que han de **consagrarse** a Dios, no, doña Inés, para vos.

D.ª INÉS. Brígida, ¿no ves que vicias las reglas del monasterio que no permiten...?

BRÍGIDA. ¡Bah!, ¡bah!

Más seguro así se está, y así se habla sin misterio ni estorbos: ¿habéis mirado el libro que os he traído?

D.ª INÉS. ¡Ay!, se me había olvidado.

BRÍGIDA.

¡Pues me hace gracia el olvido!

D.ª INÉS. ¡Como la **madre abadesa**

se entró aquí inmediatamente!

BRÍGIDA. ¡Vieja más impertinente!

D.ª INÉS. ¿Pues tanto el libro interesa?

BRÍGIDA. ¡Vaya si interesa! Mucho. ¿Pues quedó con poco afán el infeliz!

D.ª INÉS

¿Quién?

BRÍGIDA. Don Juan.

D.ª INÉS.

¡Válgame el cielo! ¡Qué escucho! ¿Es don Juan quien me le envía?

BRÍGIDA. Por supuesto.

D.ª INÉS. ¡Oh! Yo no debo tomarle.

BRÍGIDA. ¡Pobre **mancebo**! Desairarle así, sería matarle.

D.ª INÉS ¿Qué estás diciendo?

BRÍGIDA. Si ese orario no tomáis, tal pesadumbre le dais que va a enfermar; lo estoy viendo.

D.ª INÉS. ¡Ah! No, no: de esa manera, le tomaré.

BRÍGIDA. Bien haréis.

D.ª INÉS. ¡Y qué bonito es!

BRÍGIDA. Ya veis; quien quiere agradar, se esmera.

D.ª INÉS. Con sus manecillas de oro. ¡Y cuidado que está prieto! A ver, a ver si completo

contiene el rezo del coro.

(Le abre, y cae una carta de entre sus hojas.)

Mas, ¿qué cayó?

BRÍGIDA. Un papelito.

D.ª INÉS. Una carta!

BRÍGIDA. Claro está; en esa carta os vendrá ofreciendo el regalito.

D.ª INÉS. ¡Qué! ¿Será suyo el papel?

BRÍGIDA. ¡Vaya, que sois inocente! Pues que os **feria**, es consiguiente que la carta será de él.

D.ª INÉS. ¡Ay, Jesús!

BRÍGIDA. ¿Qué es lo que os da?

D.ª INÉS. Nada, Brígida, no es nada.

BRÍGIDA. No, no; si estáis **inmutada**. **(Aparte)** Ya presa en la red está. ¿Se os pasa?

D.ª INÉS. Sí.

BRÍGIDA. Eso habrá sido cualquier mareíllo vano.

D.ª INÉS. ¡Ay! Se me **abrasa** la mano con que el papel he cogido.

BRÍGIDA. Doña Inés, ¡válgame Dios! Jamás os he visto así: estáis **trémula**.

D.ª INÉS. ¡Ay de mí!

BRÍGIDA. ¿Qué es lo que pasa por vos?

D.ª INÉS. No sé...

El campo de mi mente siento que cruzan perdidas mil sombras desconocidas que me inquietan vagamente; y ha tiempo al alma me dan con su agitación tortura.

BRÍGIDA. ¿Tiene alguna, por ventura, el semblante de don Juan?

D.ª INÉS. No sé: desde que le vi, Brígida mía, y su nombre me dijiste, tengo a ese hombre siempre delante de mí. Por doquiera me distraigo con su agradable recuerdo, y si un instante le pierdo, en su recuerdo recaigo. No sé qué fascinación en mis sentidos ejerce, que siempre hacia él se me tuerce la mente y el corazón: y aquí y en el oratorio, y en todas partes, advierto que el pensamiento divierto con la imagen de Tenorio.

BRÍGIDA. ¡Válgame Dios! Doña Inés, según lo vais explicando, tentaciones me van dando de creer que eso amor es.

D.ª INÉS. ¡Amor has dicho!

BRÍGIDA. Sí, amor.

D.ª INÉS. No, de ninguna manera.

BRÍGIDA. Pues por amor lo entendiera el menos entendedor; mas vamos la carta a ver: ¿en qué os paráis? ¿Un suspiro?

D.ª INÉS. ¡Ay!, que cuanto más la miro, menos me atrevo a leer. **(Lee.)** «Doña Inés del alma mía.»

¡Virgen Santa, qué principio!

BRÍGIDA.

Vendrá en verso, y será un *ripio*
que traerá la poesía.
Vamos, seguid adelante.

D.ª INÉS (Lee.)

«Luz de donde el sol la toma,
hermosísima paloma
privada de libertad,
si os dignáis por estas letras
pasar vuestros lindos ojos,
no los tornéis con enojos
sin concluir, acabad.»

BRÍGIDA.

¡Qué humildad! ¡Y que finura!
¿Dónde hay mayor rendimiento?

D.ª INÉS. Brígida, no sé qué siento.

BRÍGIDA. Seguid, seguid la lectura.

D.ª INÉS (Lee.)

«Nuestros padres de *consuno*
nuestras bodas acordaron,
porque los cielos juntaron l
os destinos de los dos.
Y halagado desde entonces
con tan risueña esperanza,
mi alma, doña Inés, no alcanza
otro porvenir que vos.
De amor con ella en mi pecho
brotó una chispa ligera,
que han convertido en hoguera
tiempo y afición tenaz:
y esta llama que en mí mismo
se alimenta inextinguible,
cada día más terrible
va creciendo y más voraz.»

BRÍGIDA. Es claro; esperar le hicieron
en vuestro amor algún día,
y hondas raíces tenía
cuando a arrancársele fueron.
Seguid.

D.ª INÉS

(Lee.) «En vano a apagarla
concurren tiempo y ausencia,
que doblando su violencia,
no hoguera ya, volcán es.
Y yo, que en medio del cráter
desamparado batallo,
suspendido en él me hallo
entre mi tumba y mi Inés.»

BRÍGIDA. ¿Lo veis, Inés? Si ese orario
le despreciáis, al instante
le preparan el *sudario*.

D.ª INÉS. Yo desfallezco.

BRÍGIDA. Adelante.

D.ª INÉS.

(Lee.) «Inés, alma de mi alma,
perpetuo imán de mi vida,
perla sin concha escondida
entre las algas del mar;
garza que nunca del nido
tender osastes el vuelo,
el diáfano azul del cielo
para aprender a cruzar:
si es que a través de esos muros
el mundo apenada miras,
y por el mundo suspiras
de libertad con afán,
acuérdate que al pie mismo
de esos muros que te guardan,
para salvarte te aguardan
los brazos de tu don Juan.»

(Representa.)

¿Qué es lo que me pasa, ¡cielo!
que me estoy viendo morir?

BRÍGIDA. (Ya tragó todo el anzuelo.)
Vamos, que está al concluir.

D.ª INÉS (Lee.)

«Acuérdate de quien llora
al pie de tu *celosía*
y allí le sorprende el día
y le halla la noche allí;

acuérdate de quien vive
sólo por ti, ¡vida mía!
y que a tus pies volaría
si le llamaras a ti.»

BRÍGIDA. ¿Lo veis? Vendría.

D.ª INÉS ¡Vendría!

BRÍGIDA. A postrarse a vuestros pies.

D.ª INÉS ¿Puede?

BRÍGIDA. ¡Oh!, sí.

D.ª INÉS: ¡Virgen María!

BRÍGIDA. Pero acabad, doña Inés.

D.ª INÉS (Lee.)

«Adiós, ¡oh luz de mis ojos!
Adiós, Inés de mi alma:
medita, por Dios, en calma
las palabras que aquí van:
y si odias esa **clausura**,
que ser tu sepulcro debe,
manda, que a todo se atreve
por tu hermosura don Juan.»

(Representa Doña Inés)

¡Ay! ¿Qué filtro envenenado
me dan en este papel,
que el corazón desgarrado
me estoy sintiendo con él?
¿Qué sentimientos dormidos
son los que revela en mí?
¿Qué impulsos jamás sentidos?
¿Qué luz, que hasta hoy nunca vi?
¿Qué es lo que engendra en mi alma
tan nuevo y profundo afán?
¿Quién roba la dulce calma
de mi corazón?

BRÍGIDA. Don Juan.

D.ª INÉS. Don Juan dices...!
¿Conque ese hombre
me ha de seguir por doquier?

¿Sólo he de escuchar su nombre?
¿Sólo su sombra he de ver?
¡Ah! Bien dice: juntó el cielo
los destinos de los dos,
y en mi alma engendró este anhelo
fatal.

BRÍGIDA. ¡Silencio, por Dios!

(Se oyen dar las ánimas.)

D.ª INÉS. ¿Qué?

BRÍGIDA. Silencio!

D.ª INÉS Me estremeces.

BRÍGIDA. ¿Oís, doña Inés, tocar?

D.ª INÉS Sí, lo mismo que otras veces
las ánimas oigo dar.

BRÍGIDA. Pues no habléis de él.

D.ª INÉS. ¡Cielo santo!
¿De quién?

BRÍGIDA. ¿De quién ha de ser?
De ese don Juan que amáis tanto,
porque puede aparecer.

D.ª INÉS:
¡Me amedrentas!
¿Puede ese hombre llegar hasta
aquí?

BRÍGIDA. Quizá.
Porque el eco de su nombre
tal vez llega a dónde está.

D.ª INÉS ¡Cielos! ¿Y podrá?...

BRÍGIDA. ¿Quién sabe?

D.ª INÉS. ¿Es un espíritu, pues?

BRÍGIDA. No, mas si tiene una llave...

D.ª INÉS ¡Dios!

BRÍGIDA. Silencio, doña Inés:
¿no oís pasos?

D.ª INÉS. ¡Ay! Ahora
nada oigo.

BRÍGIDA. Las nueve dan.
Suben...se acercan... Señora...
Ya está aquí.

D.ª INÉS. ¿Quién?

BRÍGIDA. Él.

D.ª INÉS. ¡Don Juan!

Escena IV

DOÑA INÉS, DON JUAN y BRÍGIDA

D.ª INÉS.
¿Qué es esto? Sueño..., deliro.

D. JUAN. ¡Inés de mi corazón!

D.ª INÉS. ¿Es realidad lo que miro,
o es una fascinación...?
Tenedme...
apenas respiro...
Sombra.... huye por compasión.
¡Ay de mí...!

**(Desmáyase DOÑA INÉS y DON JUAN
la sostiene. La carta de DON JUAN
queda en el suelo abandonada por
DOÑA INÉS al desmayarse.)**

BRÍGIDA. La ha fascinado
esta repentina entrada,
y el pavor la ha trastornado.

D. JUAN. Mejor:
así nos ha ahorrado
la mitad de la jornada.
¡Ea! No desperdiciemos

el tiempo aquí en contemplarla,
si perdernos no queremos.
En los brazos a tomarla
voy, y cuanto antes, ganemos
ese claustro solitario.

BRÍGIDA. ¡Oh, vais a sacarla así!

D. JUAN. Necia,
¿piensas que rompí
la clausura, temerario,
para dejármela aquí?
Mi gente abajo me espera:
sígueme.

BRÍGIDA. ¡Sin alma estoy!
¡Ay! Este hombre es una fiera;
nada le ataja ni altera...
Sí, sí; a su sombra me voy.

Escena VI

LA ABADESA, y LA TORNERA

TORNERA. Yo, señora.

ABADESA.
¡Vos en el claustro a esta hora!
¿Qué es esto, hermana tornera?

TORNERA.
Madre abadesa, os buscaba.

ABADESA. ¿Qué hay? Decid.

TORNERA.
Un noble anciano
quiere hablaros.

ABADESA. Es en vano.

TORNERA. Dice que es de **Calatrava
caballero**; que sus **fueros**
le autorizan a este paso,
y que la urgencia del caso
le obliga al instante a veros.

ABADESA. ¿Dijo su nombre?

TORNERA. El señor
don Gonzalo de Ulloa.

ABADESA.
¿Qué puede querer...? Ábrale,
hermana: es **comendador**
de la Orden, y derecho
tiene en el claustro de entrada.

Escena VIII

A ABADESA, DON GONZALO y LA
TORNERA, a la puerta

D. GONZALO.
Perdonad, madre abadesa,
que en hora tal os moleste;
mas para mí, asunto es éste
que honra y vida me interesa.

ABADESA. ¡Jesús!

D. GONZALO. Oíd.

ABADESA. Hablad, pues.

D. GONZALO.
Yo guardé hasta hoy un tesoro
de más quilates que el oro,
y ese tesoro es mi Inés.

ABADESA. A propósito.

D. GONZALO. Escuchad.
Se me acaba de decir
que han visto a su dueña ir
ha poco por la ciudad
hablando con un criado
que un don Juan, de tal renombre,
que no hay en la tierra otro hombre
tan audaz y tan malvado.
En tiempo atrás se pensó
con él a mi hija casar,

y hoy, que se la fui a negar,
robármela me juró.

Que por el torpe **doncel**
ganada la dueña está,
no puedo dudarle ya:
debo, pues, guardarme de él.
Y un día, una hora quizás
de imprevisión, le bastara
para que mi honor manchara
a ese hijo de Satanás.
He aquí mi inquietud cuál es:
por la dueña, en conclusión,
vengo: vos la profesión
abreviad de doña Inés.

ABADESA.
Sois padre, y es vuestro afán
muy justo, comendador;
mas ved que ofende a mi honor.

D. GONZALO.
No sabéis quién es don Juan.

ABADESA. Aunque le pintáis tan malo,
yo os puedo decir de mí,
que mientras Inés esté aquí,
segura está, don Gonzalo.

D. GONZALO.
Lo creo; mas las razones
abreviemos: entregadme
a esa dueña, y perdonadme
mis mundanas opiniones.
Si vos de vuestra virtud
me respondéis, yo me fundo
en que conozco del mundo
la insensata juventud.

ABADESA. Se hará como lo exigís.
Hermana tornera, id, pues,
a buscar a doña Inés
y a su dueña. **(Vase LA TORNERA.)**

D. GONZALO. ¿Qué decís, señora?
O traición me ha hecho
mi memoria, o yo sé bien
que ésta es hora de que estén
ambas dos en su lecho.

ABADESA Ha un punto
sentí a las dos
salir de aquí, no sé a qué.

D. GONZALO.

¡Ay! Por qué tiemblo no sé.
¡Mas qué veo, santo Dios!
Un papel..., me lo decía
a voces mi mismo afán.

(Leyendo.)

«Doña Inés del alma mía...»
Y la firma de don Juan.
Ved..., ved..., esa prueba escrita.
Leed ahí... ¡Oh! Mientras que vos
por ella rogáis a Dios
viene el diablo y os la quita.

Escena IX

La abadesa, don Gonzalo y la
Tornera.

Tornera: Señora...

Abadesa ¿Qué?

Tornera: Vengo muerta

D. Gonzalo: Concluid

Tornera: No acierto a hablar
He visto a un hombre saltar
Por las tapias de la huerta.

D. Gonzalo:

¿Veis?, ¡Corramos, ay de mí!

Abadesa:

¿Dónde vais Comendador?

D. Gonzalo:

¡Imbécil! Tras de mi honor,
que os roban a vos de aquí.

Acto cuarto EL DIABLO A LAS PUERTAS DEL CIELO

DON JUAN, DOÑA INÉS, DON
GONZALO, DON LUIS, CIUTTI, BRÍGIDA,
ALGUACILES 1.º. y 2.º Quinta de DON
JUAN TENORIO cerca de Sevilla y
sobre el Guadalquivir. Balcón en el
fondo. Dos puertas a cada lado.

Escena II

DOÑA INÉS y BRÍGIDA

D.ª INÉS.

Dios mío, ¡cuánto he soñado!
Loca estoy: ¿qué hora será?
¿Pero qué es esto, ay de mí?
No recuerdo que jamás
haya visto este aposento.
¿Quién me trajo aquí?

BRÍGIDA. Don Juan.

D.ª INÉS

Siempre don Juan..., ¿mas conmigo
aquí tú también estás,
Brígida?

BRÍGIDA. Sí, doña Inés.

D.ª INÉS. Pero dime, en caridad,
¿dónde estamos? ¿Este cuarto
es del convento?

BRÍGIDA. No tal:
aquello era un cuchitril
en donde no había más
que miseria.

D.ª INÉS. Pero, en fin,
¿en dónde estamos?

BRÍGIDA. Mirad,
mirad por este balcón,

y alcanzaréis lo que va desde un convento de monjas a una **quinta** de don Juan.

D.ª INÉS.

¿Es de don Juan esta quinta?

BRÍGIDA. Y creo que vuestra ya.

D.ª INÉS

Pero no comprendo, Brígida, lo que hablas.

BRÍGIDA. Escuchad.

Estabais en el convento leyendo con mucho afán una carta de don Juan, cuando estalló en un momento un incendio formidable.

D.ª INÉS ¡Jesús!

BRÍGIDA. Espantoso, inmenso; el humo era ya tan denso, que el aire se hizo palpable.

D.ª INÉS Pues no recuerdo...

BRÍGIDA. Las dos con la carta entretenidas, olvidamos nuestras vidas, yo oyendo, y leyendo vos. Y estaba, en verdad, tan tierna, que entrambas a su lectura achacamos la tortura que sentíamos interna. Apenas ya respirar podíamos, y las llamas prendían ya en nuestras camas nos íbamos a asfixiar, cuando don Juan, que os adora, y que rondaba el convento, al ver crecer con el viento la llama devastadora, con inaudito valor, viendo que ibais a abrasaros, se metió para salvaros, por donde pudo mejor.

Vos, al verle así asaltar la celda tan de improviso, os desmayasteis..., preciso; la cosa era de esperar. Y él, cuando os vio caer así, en sus brazos os tomó y echó a huir; yo le seguí, y del fuego nos sacó. ¿Dónde íbamos a esta hora? Vos seguíais desmayada, yo estaba ya casi ahogada. Dijo, pues: «Hasta la aurora en mi casa las tendré.» Y henos, doña Inés, aquí.

D.ª INÉS ¿Conque ésta es su casa?

BRÍGIDA. Sí.

D.ª INÉS Pues nada recuerdo, a fe. Pero..., ¡en su casa...! ¡Oh! Al punto salgamos de ella.... yo tengo la de mi padre.

BRÍGIDA. Convengo con vos; pero es el asunto...

D.ª INÉS. ¿Qué?

BRÍGIDA. Que no podemos ir.

D.ª INÉS Oír tal me maravilla.

BRÍGIDA. Nos aparta de Sevilla...

D.ª INÉS ¿Quién?

BRÍGIDA. Vedlo, el *Guadalquivir*.

D.ª INÉS. ¿No estamos en la ciudad?

BRÍGIDA. A una **legua** nos hallamos de sus murallas.

D.ª INÉS ¡Oh! ¡Estamos perdidas!

BRÍGIDA. No sé, en verdad, por qué!

D.ª INÉS. Me estás confundiendo, Brígida..., y no sé qué redes son las que entre estas paredes temo que me estás tendiendo. Nunca el claustro abandoné, ni sé del mundo exterior los usos: mas tengo honor. Noble soy, Brígida, y sé que la casa de don Juan no es buen sitio para mí: me lo está diciendo aquí no sé qué escondido afán. Ven, huyamos.

BRÍGIDA. Doña Inés, la existencia os ha salvado.

D.ª INÉS. Sí, pero me ha envenenado el corazón.

BRÍGIDA. ¿Le amáis, pues?

D.ª INÉS.
No sé ...; mas, por compasión, huyamos pronto de ese hombre, tras de cuyo solo nombre se me escapa el corazón.
¡Ah! Tú me diste un papel de mano de ese hombre escrito, y algún encanto maldito me diste encerrado en él.
Una sola vez le vi por entre unas celosías, y que estaba, me decías, en aquel sitio por mí.
Tú, Brígida, a todas horas me venías de él a hablar, haciéndome recordar sus gracias fascinadoras.
Tú me dijiste que estaba para mío destinado por mi padre..., y me has jurado en su nombre que me amaba.
¿Que le amo, dices?... Pues bien, si esto es amar, sí, le amo; pero yo sé que me *infamo* con esa pasión también.
Y si el débil corazón

se me va tras de don Juan, tirándome de él están mi honor y mi obligación. Vamos, pues; vamos de aquí primero que ese hombre venga; pues fuerza acaso no tenga si le veo junto a mí.
Vamos, Brígida.

BRÍGIDA. Esperad
¿No oís?

D.ª INÉS. ¿Qué?

BRÍGIDA. Ruido de remos.

D.ª INÉS.
Sí, dices bien; volveremos en un bote a la ciudad.

BRÍGIDA. Mirad, mirad, doña Inés,

D.ª INÉS. Acaba..., por Dios, partamos.

BRÍGIDA. Ya imposible que salgamos.

D.ª INÉS. ¿Por qué razón?

BRÍGIDA. Porque él es quien en ese barquichuelo se adelanta por el río.

D.ª INÉS.
¡Ay! ¡Dadme fuerzas, Dios mío!

BRÍGIDA.
Ya llegó, ya está en el suelo. Sus gentes nos volverán a casa: mas antes de irnos, es preciso despedirnos a lo menos de don Juan.

D.ª INÉS. Sea, y vamos al instante. No quiero volverle a ver.

BRÍGIDA. (Los ojos te hará volver el encontrarle delante)
Vamos.

D.ª INÉS. Vamos.

Escena III

DICHOS y DON JUAN

D. JUAN. ¿A dónde vais, doña Inés?

D.ª INÉS. Dejadme salir, don Juan.

D. JUAN. ¿Qué os deje salir?

BRÍGIDA. Señor,
sabiendo ya el accidente
del fuego, estará impaciente
por su hija el comendador.

D. JUAN.
¡El fuego! ¡Ah! No os dé cuidado
por don Gonzalo, que ya
dormir tranquilo le hará
el mensaje que le he enviado.

D.ª INÉS. ¿Le habéis dicho...?

D. JUAN. Que os hallabais
bajo mi amparo segura,
y el aura del campo pura,
libre, por fin, respirabais.
¡Cálmate, pues, vida mía!
Reposa aquí; y un momento
olvida de tu convento
la triste cárcel sombría.
¡Ah! ¿No es cierto, ángel de amor,
que en esta apartada orilla
más pura la luna brilla
y se respira mejor?
Esta **aura** que vaga, llena
de los sencillos olores
de las campesinas flores
que brota esa orilla amena;
esa agua limpia y serena
que atraviesa sin temor
la barca del pescador
que espera cantando el día,
¿no es cierto, paloma mía,

que están respirando amor?
Esa armonía que el viento
recoge entre esos millares
de floridos **olivares**,
que agita con manso aliento;
ese dulcísimo acento
con que **trina** el ruiseñor
de sus copas morador,
llamando al cercano día,
¿no es verdad, gacela mía,
que están respirando amor?
Y estas palabras que están
filtrando insensiblemente
tu corazón, ya pendiente
de los labios de don Juan,
y cuyas ideas van
inflamando en su interior
un fuego germinador
no encendido todavía,
¿no es verdad, estrella mía,
que están respirando amor?
Y esas dos líquidas perlas
que se desprenden tranquilas
de tus radiantes pupilas
convidándome a beberlas,
evaporarse, a no verlas,
de sí mismas al calor;
y ese encendido color
que en tu semblante no había,
¿no es verdad, hermosa mía,
que están respirando amor?
¡Oh! Sí. bellísima Inés,
espejo y luz de mis ojos;
escucharme sin enojos,
como lo haces, amor es:
mira aquí a tus plantas, pues,
todo el altivo rigor
de este corazón traidor
que rendirse no creía,
adorando vida mía,
la esclavitud de tu amor.

D.ª INÉS.
Callad, por Dios, ¡oh, don Juan!,
que no podré resistir
mucho tiempo sin morir,
tan nunca sentido afán.
¡Ah! Callad, por compasión,

que oyéndoos, me parece
que mi cerebro enloquece,
y se arde mi corazón.
¡Ah! Me habéis dado a beber
un filtro infernal sin duda,
que a rendiros os ayuda
la virtud de la mujer.
Tal vez poseéis, don Juan,
un misterioso amuleto,
que a vos me atrae en secreto
como irresistible imán.
Tal vez Satán puso en vos
su vista fascinadora,
su palabra seductora,
y el amor que negó a Dios.
¿Y qué he de hacer, ¡ay de mí!,
sino caer en vuestros brazos,
si el corazón en pedazos
me vais robando de aquí?
No, don Juan, en poder mío
resistirte no está ya:
yo voy a ti, como va
sorbido al mar ese río.
Tu presencia me enajena,
tus palabras me alucinan,
y tus ojos me fascinan,
y tu aliento me envenena.
¡Don Juan!, ¡don Juan!, yo lo imploro
de tu hidalga compasión
o arráncame el corazón,
o ámame, porque te adoro.

D. JUAN. ¡Alma mía! Esa palabra
cambia de modo mi ser,
que alcanzo que puede hacer
hasta que el Edén se me abra.
No es, doña Inés, Satanás
quien pone este amor en mí:
es Dios, que quiere por ti
ganarme para él quizás
No; el amor que hoy se atesora
en mi corazón mortal,
no es un amor terrenal
como el que sentí hasta ahora;
no es esa chispa fugaz
que cualquier ráfaga apaga;
es incendio que se traga
cuanto ve, inmenso voraz.

Desecha, pues, tu inquietud,
bellísima doña Inés,
porque me siento a tus pies
capaz aún de la virtud.
Sí; iré mi orgullo a postrar
ante el buen comendador,
y o habrá de darme tu amor,
o me tendrá que matar.

D.ª INÉS. ¡Don Juan de mi corazón!

D. JUAN.
¡Silencio! ¿Habéis escuchado?

D.ª INÉS. ¿Qué?

D. JUAN. Sí, una barca ha atracado
debajo de ese balcón,
Un hombre embozado de ella
salta... Brígida, al momento
pasad a ese otro aposento,
y perdonad, Inés bella,
si solo me importa estar.

D.ª INÉS. ¿Tardarás?

D. JUAN. Poco ha de ser.

D.ª INÉS. A mi padre hemos de ver.

D. JUAN.
Sí, en cuanto empiece a clarear.
Adiós.

Escena IX

DON JUAN, DON GONZALO

D. GONZALO.
¿A dónde está ese traidor?

D. JUAN. Aquí está, comendador.

D. GONZALO. ¿De rodillas?

D. JUAN. Y a tus pies.

D. GONZALO.

Vil eres hasta en tus crímenes.

D. JUAN. Anciano, la lengua ten,
y escúchame un solo instante.

D. GONZALO.

¿Qué puede en tu lengua haber
que borre lo que tu mano
escribió en este papel?
¡Ir a sorprender, ¡infame!,
la cándida sencillez
de quien no pudo el veneno
de esas letras precaver!
¡Derramar en su alma virgen
traidoramente la hiel
en que rebosa la tuya,
seca de virtud y fe!
¡Proponerse así enlodar
de mis timbres la alta **prez**,
como si fuera un harapo
que desecha un mercader!
¿Ése es el valor, Tenorio,
de que **blasonas**? ¿Ésa es
la proverbial osadía
que te da al vulgo a temer?
¿Con viejos y con doncellas
la muestras...? Y ¿para qué?
¡Vive Dios!, para venir
sus plantas así a lamer
mostrándote a un tiempo ajeno
de valor y de honradez.

D. JUAN. ¡Comendador!

D. GONZALO. Miserable,
tú has robado a mí hija Inés
de su convento, y yo vengo
por tu vida, o por mi bien.

D. JUAN.

Jamás delante de un hombre
mi alta **cerviz** incliné,
ni he suplicado jamás,
ni a mi padre, ni a mi rey.
Y pues conservo a tus plantas
la postura en que me ves,

considera, don Gonzalo,
que razón debo tener.

D. GONZALO. Lo que tienes es pavor
de mi justicia.

D. JUAN. ¡Pardiez!

Óyeme, comendador,
o tenerme no sabré,
y seré quien siempre he sido,
no queriéndolo ahora ser.

D. GONZALO. ¡Vive Dios!

D. JUAN. Comendador,
yo idolatro a doña Inés,
persuadido de que el cielo
nos la quiso conceder
para enderezar mis pasos
por el sendero del bien.
No amé la hermosura en ella,
ni sus gracias adoré;
lo que adoro es la virtud,
don Gonzalo, en doña Inés.
Lo que justicias ni obispos
no pudieron de mí hacer
con cárceles y sermones,
lo pudo su **candidez**.
Su amor me torna en otro hombre,
regenerando mi ser,
y ella puede hacer un ángel
de quien un demonio fue.
Escucha, pues, don Gonzalo,
lo que te puede ofrecer
el audaz don Juan Tenorio
de rodillas a tus pies.
Yo seré esclavo de tu hija,
en tu casa viviré,
tú gobernarás mi hacienda,
diciéndome esto ha de ser.
El tiempo que señalares,
en reclusión estaré;
cuantas pruebas exigieres
de mi audacia o mi altivez,
del modo que me ordenares
con sumisión te daré:
y cuando estime tu juicio
que la puedo merecer,

yo la daré un buen esposo
y ella me dará el Edén.

D. GONZALO.

Basta, don Juan; no sé cómo
me he podido contener,
oyendo tan, torpes pruebas
de tu infame avilantez.
Don Juan, tú eres un cobarde
cuando en la ocasión te ves,
y no hay bajeza a que no oses
como te saque con bien.

D. JUAN. ¡Don Gonzalo!

D. GONZALO. Y me avergüenzo
de mirarte así a mis pies,
lo que apostabas por fuerza
suplicando por merced.

D. JUAN. Todo así se satisface,
don Gonzalo, de una vez.

D. GONZALO.

¡Nunca, nunca! ¿Tú su esposo?
Primero la mataré.
¡Ea! Entrégamela al punto,
o sin poderme valer,
en esa postura vil
el pecho te cruzaré.

D. JUAN. Míralo bien, don Gonzalo;
que vas a hacerme perder
con ella hasta la esperanza
de mi salvación tal vez.

D. GONZALO.

¿Y qué tengo yo, don Juan,
con tu salvación que ver?

D. JUAN.

¡Comendador, que me pierdes!

D. GONZALO. Mi hija.

D. JUAN. Considera bien
que por cuantos medios pude
te quise satisfacer;

y que con armas al cinto
tus denuestos toleré,
proponiéndote la paz
de rodillas a tus pies.

Escena X

D. JUAN. Y venza el infierno, pues.
Ulloa, pues mi alma así
vuelves a hundir en el vicio,
cuando Dios me llame a juicio,
tú responderás por mí.
(Le da un pistoletazo.)

D. GONZALO. (Cayendo) ¡Asesino!

CIUTTI.

(Dentro.)

¿Don Juan?

D. JUAN.

(Asomando al balcón.)

¿Quién es?

CIUTTI. Por aquí; salvaos.

D. JUAN. ¿Hay paso?

CIUTTI. Sí; arrojaos.

D. JUAN. Allá voy.

Llamé al cielo y no me oyó,
y pues sus puertas me cierra,
de mis pasos en la tierra
responda el cielo, y no yo.

**(Se arroja por el balcón, y se le oye
caer en el agua del río, al mismo
tiempo que el ruido de los remos
muestra la rapidez del barco en que
parte; se oyen golpes en las puertas
de la habitación, poco después entra
la justicia, soldados, etc.)**

Anexo 2. Fragmento de la Jornada primera de la obra *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* de Tirso de Molina.

Salen don Juan Tenorio e Isabela, la duquesa.

ISABELA: Duque Octavio, por aquí podrás salir más seguro.

Don JUAN: Duquesa, de nuevo os juro de cumplir el dulce sí.

ISABELA: ¿Mis glorias serán verdades, promesas y ofrecimientos, regalos y cumplimientos, voluntades y amistades?

Don JUAN: Sí, mi bien.

ISABELA: Quiero sacar una luz.

Don JUAN: Pues, ¿para qué?

ISABELA: Para que el alma dé fe del bien que llegó a gozar.
(Saca una luz)

Don JUAN: Mataréte la luz yo.

ISABELA: ¡Ah, cielo! ¿Quién eres, hombre?

Don JUAN: ¿Quién soy? Un hombre sin nombre.

ISABELA: ¿Que no eres el duque?

Don JUAN: No.

ISABELA: ¡Ah de palacio!

Don JUAN: Detente; dame, duquesa, la mano.

ISABELA: No me detengas, villano.
¡Ah del rey! ¡Soldados, gente!

Sale el REY de Nápoles, con una vela en un candelero

REY: ¿Qué es esto?

ISABELA: ¡El rey! ¡Ay, triste!

REY: ¿Quién eres?

Don JUAN: ¿Quién ha de ser?
Un hombre y una mujer.

REY: (Esto en prudencia consiste.)
¡Ah de mi guarda! Prendé a este hombre.

ISABELA: ¡Ay, perdido honor!
Vase ISABELA.

Sale don Pedro Tenorio, embajador de España, y guarda.

Don PEDRO: ¡En tu cuarto, gran señor voces; ¿Quién la causa fue?

REY: Don Pedro Tenorio, a vos esta prisión os encargo. Siendo corto, andad vos largo. Mirad quién son estos dos. Y con secreto ha de ser; que algún mal suceso creo, porque si yo aquí los veo, no me queda más que ver.

Vase el REY

Don PEDRO: ¡Prendedle!

Don JUAN: ¿Quién ha de osar?
Bien puedo perder la vida; más ha de ir tan bien vendida que a alguno le ha de pesar.

Don PEDRO: ¡Matadle!

Don JUAN: ¿Quién os engaña?
Resuelto en morir estoy, porque caballero soy del embajador de España. Llegue; que solo ha de ser quien me rinda.

Don PEDRO: Apartad; a ese cuarto os retirad

todos con esa mujer.

(Vanse los otros)

Ya estamos solos los dos;
muestra aquí tu esfuerzo y brío.

Don JUAN: Aunque tengo esfuerzo, tío,
no le tengo para vos.

Don PEDRO: ¡ Di quién eres.

Don JUAN: Ya lo digo:
Tu sobrino.

Don PEDRO: (¡Ay, corazón,
que temo alguna traición!)
¿Qué es lo que has hecho, enemigo?
¿Cómo estás de aquesta suerte?
Dime presto lo que ha sido.
¡Desobediente, atrevido! ...
Estoy por darte la muerte.
Acaba.

Don JUAN: Tío y señor,
mozo soy y mozo fuiste;
y pues que de amor supiste,
tenga disculpa mi amor.
Y, pues a decir me obligas
la verdad, oye y diréla:
yo engañé y gocé a Isabela
la duquesa ...

Don PEDRO: ¡No prosigas;
tente. ¿Cómo la engañaste?
Habla quedo, y cierra el labio.

Don JUAN: Fingí ser el duque Octavio...

Don PEDRO: No digas más, calla, basta.
(Perdido soy si el rey sabe
este caso. ¿Qué he de hacer?
Industria me ha de valer
en un negocio tan grave.)
Di, vil, ¿no bastó emprender
con ira y fiereza estraña
tan gran traición en España
con otra noble mujer,
sino en Nápoles también,
y en el palacio real,
con mujer tan principal?
¡Castíguete el cielo, amén!

Tu padre desde Castilla
a Nápoles te envió,
y en sus márgenes te dio
tierra la espumosa orilla
del mar de Italia, atendiendo
que el haberte recibido
pagaras agradecido,
y estás su honor ofendiendo,
¡Y en tan principal mujer!
Pero en aquesta ocasión
nos daña la dilación;
mira qué quieres hacer.

Don JUAN: No quiero daros disculpa;
que la habré de dar siniestra.
Mi sangre es, señor, la vuestra;
sacádla, y pague la culpa.
A esos pies estoy rendido,
y ésta es mi espada, señor.

Don PEDRO: ¡Álzate, y muestra valor,
que esa humildad me ha vencido.
¿Atreveráste a bajar
por ese balcón?

Don JUAN: Sí atrevo,
que alas en tu favor llevo.

Don PEDRO: Pues yo te quiero ayudar
Vete a Sicilia o Milán,
donde vivas encubierto.

Don JUAN: Luego me iré.

Don PEDRO: ¿Cierto?

Don JUAN: Cierto.

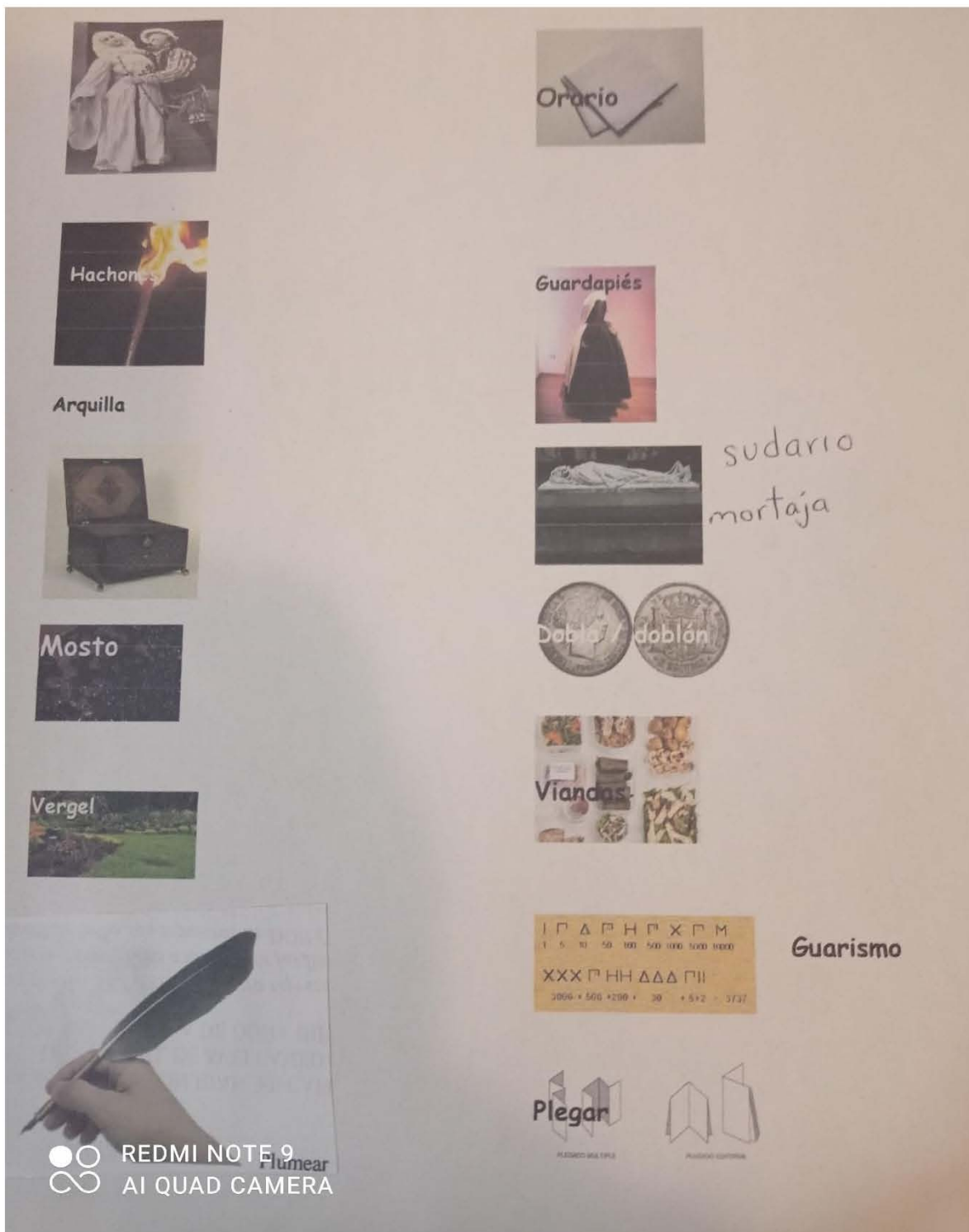
Don PEDRO: Mis cartas te avisarán
en qué para este suceso
triste, que causado has.

Don JUAN: (Para mí alegre dirás.)
Que tuve culpa confieso.

Don PEDRO: Esa mocedad te engaña
Baja, pues, ese balcón.

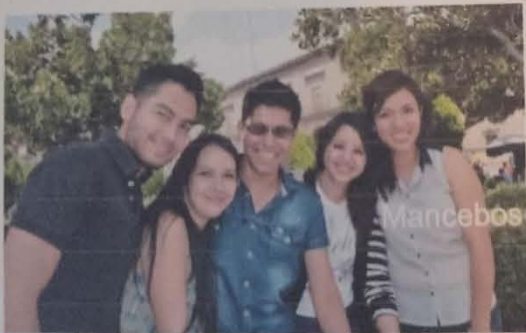
Don JUAN: (Con tan justa pretensión,
gozoso me parto a España).

Anexo 3. Glosario de términos en desuso de la obra *Don Juan Tenorio*.





Torno de convento
Madre tornera



Mancebos

Prez



Consuno



REDMI NOTE 9
AI QUAD CAMERA

Celosías



Orden de Calatrava



Belcebú



Belcebú

Homilía



Feriar



Mortaja

Sudario

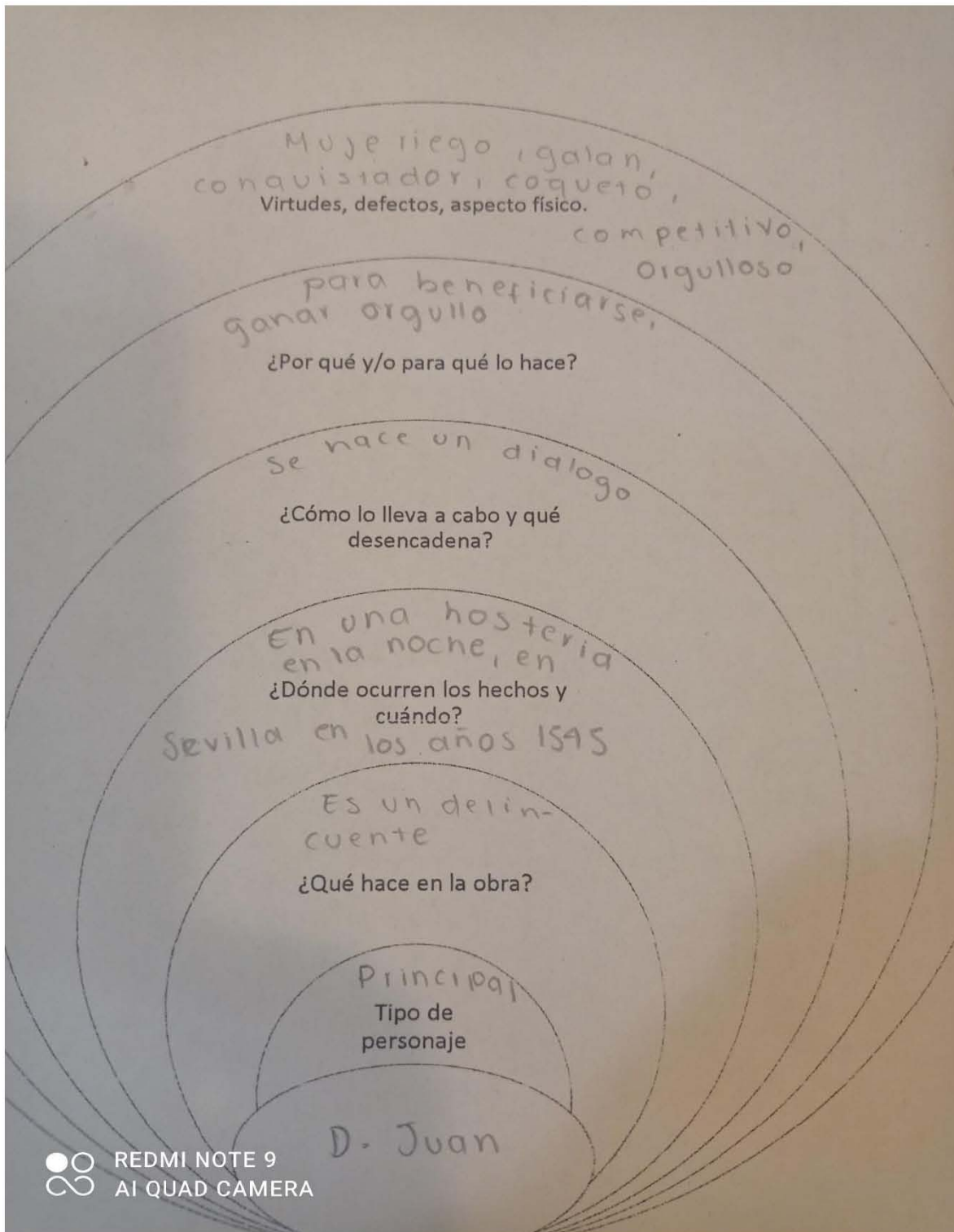


Legua

4.4 Km



Anexo 4. Diagrama para esbozar la personalidad de un personaje



Anexo 5. Texto: Los tres fuegos que nos consumen, según el budismo.

El budismo, más que otras filosofías, hace hincapié en la importancia de evolucionar para que lo externo deje de atormentarnos. A su juicio, tenemos que trabajar en los tres fuegos que nos consumen: la ignorancia, el apego y el odio.

Cuando el budismo habla acerca de los 3 fuegos que nos consumen se refiere a ellos de diferentes formas. Les llaman “los 3 venenos”, “las 3 raíces del mal”, “los 3 envilecimientos”, “las 3 corrupciones” y otros nombres más. Genéricamente se agrupan bajo la palabra *klesa*.

Los budistas piensan que los 3 fuegos que nos consumen son los que llevan con mayor rigor al sufrimiento. Los ven como una energía poderosa capaz de originar con pulsiones autodestructivas en los seres humanos y de intensificar cualquier conflicto con los demás. Su efecto directo es la infelicidad y la insatisfacción.

El budismo también señala que esos tres fuegos que nos consumen son aquello a lo que en conjunto se le llama “el mal”. Estos 3 envilecimientos se alimentan entre sí; el uno da lugar al otro, o viceversa. No se presentan de manera individual, sino que actúan en conjunto.

Así mismo, en esta filosofía la aparición de alguno de los 3 fuegos que nos consumen es una ocasión que debe ser aprovechada. Otorga la oportunidad de evolucionar mediante el entrenamiento de la voluntad para enfrentarlos ¿Cuáles son esos tres venenos? Enseguida lo veremos.

1. La ignorancia

Para el budismo la ignorancia es el primero de los tres fuegos que nos consumen. Esta no es lo opuesto al conocimiento, sino a la iluminación. No es que el ignorante carezca de conocimientos intelectuales, sino de sabiduría, que es una forma de saber más profunda y no nace del intelecto, sino de la conciencia.

Los budistas señalan que conocer es penetrar en la naturaleza esencial de cada realidad. La vía para conseguir esa compenetración es la contemplación y la lucha contra el ego. El ego impide ver las cosas como son, las distorsiona. Por eso quien no ha vencido a su ego, es ignorante.

Esta ignorancia se superaría con la atención plena, la misma que nos permite fundirnos con aquello que contemplamos, adquiriendo la posibilidad de vivir esa naturaleza dentro de nosotros mismos. Se entiende una planta cuando se contempla se logra sentir como planta, experimentar el mundo como lo haría ella. Lo mismo cabe para toda la realidad y esto es lo que permite superar la ignorancia.

2. El apego, uno de los tres fuegos que nos consumen.

El apego nace de la ignorancia y lleva al odio. A su vez, el odio provoca apego ignorancia y la ignorancia apego y odio. Los seres humanos no se apegan a algo porque realmente lo aprecien o lo amen, sino que ese algo sirve de alguna manera como soporte del ego y por eso se le considera indispensable en realidad lo es, pero para el ego, no para el ser como tal.

El apego es una negación de la ley de la impermanencia. Está señala que todo está en continuo cambio. Ya no somos el que éramos hace un minuto, igual que los demás tampoco lo son. Eso hace que el apego sea básicamente un absurdo, pues estamos atándonos algo que tiene una existencia cambiante, es decir, algo que ya no es lo que fue cuando nos apegamos a ello.

Por lo anterior, el deseo de poseer, tener o mantener a una persona, un objeto o una situación, está condenado al fracaso. De ahí que se le considere una fuente de sufrimiento y se le catalogue como uno de los tres fuegos que nos consumen. El apego es irracional y conduce inevitablemente a la insatisfacción y al dolor.

3. El odio

El odio es un sentimiento que lleva a un deseo intenso de destruir. Casi siempre aparece asociado con otros sentimientos como rencor, desprecio y aversión, entre otros. Se trata además de un sentimiento que demanda una enorme cantidad de energía vital.

Así mismo, el odio es invasivo. Una vez se asienta tiende a impregnar todo lo demás. Nos hace proclives a la ira y se convierte en una barrera que impide la expansión de nuestra esencia en toda su plenitud. El odio es ignorancia porque alimenta una mirada superficial sobre los errores o defectos de otros. Si viésemos con atención plena comprenderíamos sus limitaciones y seríamos compasión en lugar de

Los tres fuegos que nos consumen ignorancia, apego y odio, hacen precisamente eso: consumirnos. Se trata de fuerzas que nos carcomen, que se roban nuestra energía vital o nos llevan a derrocharla sin ningún provecho. Las principales víctimas de estas fuerzas somos nosotros mismos. Alimentar estos venenos interiores se paga con sufrimiento.

Anexo 6. Gráfica y tabla *Los Tres Venenos*

1. De acuerdo con el texto *El origen de las dificultades: Los Tres Venenos*, ¿qué significan los tres animales persiguiéndose al centro de la imagen y qué representan cada uno?
2. Identifica algunos conflictos de la vida cotidiana y enlístalos en el criterio que corresponda.



Deseo

Ira

Ignorancia



Deseo	Ira	Ignorancia
Infidelidad	Golpes	Terquedad
Engaños	Asesinatos	corrupción
Mentiras	Humillación	criticar
Crimen pasional	Males entendidos	No actualizarte

Pasión
 Obsesión
 Codicia
 Robar
 Violaciones
 Ambición

Orgullo
 Feminismo
 Venganza
 Odio
 Envidia
 Reneor

Machismo
 Manipular
 Violación de Derechos
 Fanatismo
 Embarazos no deseados
 Fracaso

Anexo 7. Tabla de características de personajes

Fecha:

Nombre: Velazquez De la Cruz Diego Arturo **Grupo:** 436 **Equipo:** 1 **No. de lista:** 47

1. Escribe lo que se pide sobre tu personaje tomando en cuenta el ejemplo.

Características	Ejemplo	Personaje por equipo <u>Don Juan</u>
Físicas	Pequeño, color de ojos, tono de piel, tipo de cabello, mayor, joven.	joven, pelo negro, ojos café, delgado
Psicológicas	Sano, positivo, buen comunicador, compasivo, problemático, triste, etc.	problemático, orgulloso, egocéntrico,
¿Qué vestuario usa?	Hábito religioso	Vestimenta de noble
Artículo que podría usar como parte del <i>attrezzo</i> .	Pluma y pergamino	Una espada
Tono de voz	Grave, fuerte, suave, tímida	Grave y fuerte
Ideología que lo guía.	Conservador, religioso, liberal, machista, anarquista, etc.	machismo, arrogancia y egocentrismo.
Escena más representativa del personaje.	Disputa con algún personaje de la obra	La reunión que tiene Don Juan con Don Gonzalo relatando sus conquistas

Características	Ejemplo	Personaje por equipo <u>Doña Inés</u>
Físicas	Pequeño, color de ojos, tono de piel, tipo de cabello, mayor, joven.	Pequeña, bella, joven, cabello castaño, ojos verdes o azul, tono de piel claro
Psicológicas	Sano, positivo, buen comunicador, compasivo, problemático, triste, etc.	Sana, positiva, compasiva
¿Qué vestuario usa?	Hábito religioso	Hábito religioso
Artículo que podría usar como parte del <i>attrezzo</i> .	Pluma y pergamino	Rosario
Tono de voz	Grave, fuerte, suave, tímida	Suave y tímida
Ideología que lo guía.	Conservador, religioso, liberal, machista, anarquista, etc.	Religioso
Escena más representativa del personaje.	Disputa con algún personaje de la obra	Cuando ayuda a Don Juan a que se encuentre con Brígida

Anexo 8. Ejemplos de pistas con *beats* de rap para improvisar con *flow* y *freestyle*.

1. Escucha las siguientes melodías y elige una de ellas para trabajar la escena asignada a tu equipo.
 - a) Fast Aggressive 808 Rap Beat “JAWS” / Dark Hip Hop Instrumental / Free Type Beat <https://youtu.be/3xEEAUhkjbl>
 - b) Beats de Maestros Gold 2017-14-Nickzon https://youtu.be/Fgr6U_qxOGA
 - c) Freestyle Type Beat 2019-“Okay” / Free TypeBeat 2019 / Hip Hop Rap / Trap Instrumental (Hard) <https://youtu.be/9hM8-nsxWXc>
 - d) “Antisocial” /Dark piano/ Underground Beat/ Sad Hip Hop Rap <https://youtu.be/gOKD9fQIcgg>
 - e) "Cómo pasa el tiempo"- Beat Old School Piano Instrumental Rap (Uso libre). <https://youtu.be/q9qIaBBhE8o>
 - f) Métrica base de rap /Hip Hop Instrumental Uso Libre <https://youtu.be/zWbCWVc6GcQ>
 - g) Base de Rap Malvado Instinto Hip Hop Instrumental <https://youtu.be/5zvQll8JQtI>
 - h) #92 Ejercicios para improvisar Rap <https://youtu.be/CR0-5WSY58g>
 - i) Ejercicios para improvisar #49 <https://youtu.be/XZiURQ8-tuA>
 - j) Ejercicios para improvisar #48 <https://youtu.be/LGJbCCFxbp4>

Anexo 9. Coevaluación para la lectura dramatizada

Nombre:

Grupo:

Equipo:

No. de lista:

1. Pon una X en donde creas que corresponde de acuerdo con el desempeño de tu compañero de equipo.

Aspectos	Indicadores	Excelente	Regular	Practicar
Volumen	Es audible en el espacio de la representación.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Dicción	Su pronunciación es clara y precisa.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Entonación	Denota la comprensión del conflicto del personaje con la entonación de sus diálogos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Manejo de signos exclamativos e interrogativos.	Domina los signos de puntuación en la lectura, así como las pausas y los “aparte”.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ritmo	Escucha activamente y su lectura fluye de manera armónica acompañada con los diálogos de sus interlocutores.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Gesto	Muestra en su gesto emociones acordes con las características analizadas en su personaje.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Video en el que vincula <i>beats</i> de rap para una dramatización.	Entrega un video dramatizando un texto dramático a ritmo de <i>beats</i> y <i>Flow</i> .	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Participó activamente en las actividades propuestas por sus compañeros.	Realiza trabajo colaborativo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Anexo 10. Lista de tablas y esquemas

Tabla 1. Contenidos generales de la prueba de Lenguaje y Comunicación 2017. Número de reactivos en Educación Básica Secundaria. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/planea-2017-primeros-resultados/> Planea resultados nacionales 2017. Página 8.

Tabla 2. Contenidos generales de la prueba de Lenguaje y Comunicación 2017. Niveles de logro para la prueba en Educación Básica Secundaria. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/planea-2017-primeros-resultados/> Planea resultados nacionales 2017. Página 9.

Tabla 3. Contenidos generales de la prueba de Lenguaje y Comunicación 2017. Resultados de la prueba en Educación Básica Secundaria. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/planea-2017-primeros-resultados/> Planea resultados nacionales 2017. Página 10.

Tabla 4. Contenidos generales de la prueba de Lenguaje y Comunicación 2017. Número de reactivos para Nivel Medio Superior Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/planea-2017-primeros-resultados/> Planea resultados nacionales 2017. Página 17.

Tabla 5. Contenidos generales de la prueba de Lenguaje y Comunicación 2017. Resultados de la prueba para el Nivel Medio Superior. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/planea-2017-primeros-resultados/> Planea resultados nacionales 2017. Página 19.

Esquema 6. Situación comunicativa del texto dramático y de la representación tetral. Página 25.