



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

**Secuencia didáctica para la identificación y comprensión del conflicto y desenlace en un texto  
dramático, en la enseñanza del Nivel Medio Superior**

(Propuesta de secuencia didáctica para la unidad I, de TLRIID III, CCH, UNAM)

**TESIS**

Que para optar por el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior

Presenta

Misael Jonatan Pérez Olvera

**Tutor Principal:** Dra. Luz América Viveros Anaya

Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM

**Miembros del Comité Tutor:**

Dra. Beatriz Arias Álvarez, IIF, UNAM

Mtra. Judith Orozco Abad, FF y L, UNAM

**Integrantes del Jurado**

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos, IISUE, UNAM

Dr. Fernando Ibarra Chávez, IIF, UNAM

Ciudad Universitaria, noviembre de 2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## *Agradecimientos*

Al ***alma mater***, la Universidad Nacional Autónoma de México

Al Colegio de Ciencias y Humanidades, Planteles Vallejo y Sur, por permitirme continuar aprendiendo en sus aulas

A mis profesoras y profesores de la maestría, MADEMS, por compartir su conocimiento y experiencia

A mi tutora, Dra. Luz América Viveros Anaya por su orientación, enseñanza y apoyo

A la doctora Beatriz Arias Álvarez y la maestra Judith Orozco Abad, por su tiempo, enseñanza, orientación, apoyo

A la doctora Claudia Beatriz Pontón Ramos y el doctor Fernando Ibarra Chávez, por su disposición, lectura, orientación y comentarios

A Adriana Maldonado, por el acompañamiento y orientación brindados

A mis padres Ángela y Genaro, por el impulso y soporte que me han dado

A mis hermanos Alejandro, Genaro, Aquileo, Ausencio, y Noemí, por ser un referente en mi camino

A mi hija Sibel y mi hijo Emmanuel por coincidir y ser el motor

A mis queridos compañeros Olga María Ildeheza Flores Álvarez, Juan Carlos Ángeles Tello y Abigail Hernández Rivera

Y a todas las personas que han contribuido en el desarrollo de este proyecto

¡GRACIAS!

## Índice

Introducción	1
<b>Capítulo 1. El Colegio de Ciencias y Humanidades: postulados, enfoques y el fenómeno escénico – dramático</b>	<b>4</b>
1.1.- El Colegio de Ciencias y Humanidades y sus postulados	4
1.1.1.- El Modelo constructivista en el Colegio	7
1.1.2.-El enfoque comunicativo en el Colegio	10
1.2.- El profesorado y alumnado del Colegio	12
1.2.1.- El alumnado y las habilidades a desarrollar a partir de la asignatura	12
1.2.2.- El profesorado y sus características	13
1.3.- La enseñanza del texto dramático y la representación teatral en la Unidad I, de TLRIID III, en el Programa Indicativo (2016), de la asignatura	15
1.3.1. Lo dramático teatral en el enfoque comunicativo y las cuatro habilidades a desarrollar	16
1.3.1.1. Hablar con propósito y escuchar atentamente	17
1.3.1.2. Lectura y escritura, dramáticas	20
1.3.2. La experiencia del género dramático y el teatro, en el contexto del enfoque comunicativo	23
<b>Capítulo 2.- Fundamentos teóricos y definiciones</b>	<b>26</b>
2.1. El texto dramático	26

2.1.1. Situación comunicativa del texto dramático	28
2.2. División de la obra y sus partes	30
2.2.1. Estructura interna	31
2.2.2. Las acotaciones y el diálogo	31
2.2.3. La historia contada o fábula	33
2.2.4. El conflicto dramático	34
2.2.5. Clasificación de personajes dramáticos	35
2.2.6.-La acción dramática	37
2.2.7. El lenguaje	38
2.3. La puesta en escena	39

### **Capítulo 3. Propuesta de secuencia didáctica para la identificación y comprensión del conflicto y desenlace en un texto dramático, en la enseñanza de Nivel Medio Superior**

(Propuesta de secuencia didáctica para la unidad I, de TLRIID III, CCH, UNAM)

	41
Contenido de la secuencia didáctica propuesta. Generalidades.	
3.1.-Programa y objetivos	41
3.1.1.- Las formas de enseñanza propuestas para esta secuencia didáctica	44
3.1.2.- Textos para leer y analizar (cuentos y cuadro dramático)	49
3.1.2.1- ¿Por qué leer comedia?	50
3.1.3.- La escritura de conflicto conocido	51
3.1.3.1.- El acercamiento a la escritura del diálogo dramático	52

3.1.4.- El Análisis actancial en la comprensión del texto dramático y el conflicto	53
3.2.- Secuencia didáctica	55
3.2.1.-Descripción general	55
3.2.2.-Narración y explicación de la puesta en práctica de la secuencia didáctica	57
3.2.2.1.- Primera sesión	58
3.2.2.1.1.- La narración y explicación a la primera sesión	60
3.2.2.1.2.-Argumentación de la primera sesión	61
3.2.2.2.- Segunda sesión	62
3.2.2.2.1.-La narración y explicación a la segunda sesión	66
3.2.2.2.2.-Argumentación de la segunda sesión	67
3.2.2.3.-Tercera sesión	70
3.2.2.3.1.- La narración y explicación a la tercera sesión	73
3.2.2.3.2.- Argumentación de la tercera sesión	75
3.2.2.4.-Cuarta sesión	76
3.2.2.4.1.-La narración y explicación a la cuarta sesión	79
3.2.2.4.2.-Argumentación de la cuarta sesión	80
3.3.- Resultados obtenidos	84
3.3.1.- Resultados de la primera sesión	84
3.3.2.-Resultados de la segunda sesión	89
3.3.3.-Resultados de la tercera sesión	93
3.3.4.-Resultados de la cuarta sesión	98

**Capítulo 4.- Análisis y Evaluación de las actividades y la secuencia didáctica aplicada**

4.1.- Análisis y Evaluación de las actividades y la secuencia didáctica aplicada en relación con cada día y a las actividades realizadas	108
4.2.- Reflexión sobre la evaluación entre pares y desempeño del profesor	129
Conclusión	134
Anexos	136
Referencias	156

## INTRODUCCIÓN

Ser docente es una de las labores más complejas en la sociedad contemporánea; requiere de una férrea convicción por sembrar, cultivar y abonar en el terreno del aprendizaje; tener fe en lo que se hace para satisfacción propia y de los otros que tienen el deseo de ampliar el panorama de su horizonte de conocimientos.

Es de vital importancia el empleo, en dicho cometido, del método didáctico pedagógico que el contexto, la institución, la asignatura o el mismo docente decidan, en virtud del estudiantado que atienden. Empero, no es una tarea menor recordar que, independientemente de la escuela de que se trate y más allá de la materia que se imparta, los estudiantes requieren de calidez y sensibilidad humanas que transformen una clase en una experiencia de intercambio de conocimientos, creativa y sensible, que lleve entre sus propósitos enganchar el interés del estudiantado hacia la verdad del aprendizaje. No debe perderse de vista que la experiencia del aula puede, por desidia, convertirse en algo monótono, frío o acartonado, donde se cumplen los designios disciplinares de la materia y se avanza en un programa de estudio con el único fin de terminarlo, sin buscar algo más allá del mero conocimiento. En esto último los docentes del Nivel Medio Superior debemos poner especial atención.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es una Institución que pretende, desde sus principios y supuestos didáctico pedagógicos, formar estudiantes reflexivos, analíticos, críticos y propositivos, y entre la diversidad de recursos, áreas de estudio y asignaturas empleadas para dicho propósito, se encuentran el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y la materia de Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, en la que a través del enfoque comunicativo funcional se pretende

cristalizar dichas aspiraciones al desarrollar, ejercitar y mejorar las habilidades comunicativas básicas: la oralidad, la escucha atenta, la lectura y la escritura.

Para los fines antes mencionados, y con el propósito de abordar la unidad I del tercer curso de la asignatura en cuestión, se ideó una secuencia didáctica que tratará algunos de los aprendizajes como la identificación de los elementos de la situación comunicativa del texto dramático y la comprensión y producción orales (en este caso, escrita); así como el reconocimiento de elementos básicos del género dramático. Dicha secuencia, tuvo su aplicación —observando su viabilidad, eficiencia y pertinencia— con un grupo (prestado) de tercer semestre.

La aplicación se llevó a cabo en el plantel Vallejo, del Colegio de Ciencias y Humanidades, a mediados del mes de agosto de 2019. Dicha propuesta, la metodología aplicada, los elementos teóricos en los que se erigió, así como los resultados obtenidos, son la materia principal de este trabajo.

En el primer capítulo, haremos una somera contextualización de los orígenes del Colegio, los pilares en los que forjó su filosofía pedagógica, el modo de llevar a la práctica el constructivismo, el enfoque comunicativo aplicado a la asignatura, el perfil deseado del docente y del alumno en el Colegio, así como el desarrollo de habilidades comunicativas a través del estudio del texto dramático.

En el segundo capítulo, se abordarán los fundamentos teóricos y definiciones que corresponden al género dramático y en los que apoyaremos la propuesta, entre otros aspectos se verán, la situación comunicativa del texto, las partes y divisiones que suelen hacerse para estudiar y analizar estos textos, sus elementos fundamentales y el modo en que la secuencia didáctica propuesta se apoyará en los mismos.

El tercer capítulo tiene el propósito de presentar la propuesta de secuencia didáctica, dar cuenta del desarrollo y aplicación de esta ante grupo: describir, narrar y argumentar

respecto a su contenido, así como reportar los resultados obtenidos. reflexión y evaluación, tanto de la implementación como de los resultados obtenidos.

En el cuarto capítulo se hace el análisis y evaluación de la puesta en práctica de la secuencia didáctica, de su contenido, de las actividades, así como de los resultados obtenidos llegando a una reflexión de lo logrado y de los posibles ajustes necesarios con el fin de alcanzar los objetivos planeados.

De esta manera, se espera que lo aquí contenido sea de utilidad para algún compañero o compañera docente al momento de abordar estos aprendizajes y temáticas, en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades; con la seguridad de que dicha propuesta también puede aplicarse en otros subsistemas de Nivel Medio Superior, con sus respectivas adecuaciones acordes al Programa Indicativo de la Institución de que se trate. Sin más que abundar, comenzamos.

# Capítulo 1. El Colegio de Ciencias y Humanidades: postulados, enfoques y el fenómeno escénico – dramático

## 1.1 El Colegio de Ciencias y Humanidades y sus postulados

La calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno. Para lograr lo anterior se requiere motivar de forma conveniente al alumno y ofrecerle experiencias educativas pertinentes, estableciéndose una relación de enseñanza-recíproca dinámica y autorreguladora. (B. Díaz y R. Hernández, 2002:18-19)

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado en 1971, como una respuesta a las demandas de la juventud de la época que pedía mayores oportunidades de desarrollo en los distintos ámbitos de la vida: económico, social, cultural, político, académico y laboral.

Desde su creación el Colegio de Ciencias y Humanidades se mostró como una institución innovadora que pretendía dar al estudiantado una educación propedéutica y terminal, a la vez; por una parte, pretendía dotarlo de una cultura general básica antes de entrar a la universidad, y por otro, lo preparaba dotándolo de herramientas de “carácter técnico y profesional que no ameritan estudios superiores y son necesarias en nuestro medio”;<sup>1</sup> en este caso, se erigía también como una educación terminal.

De igual manera, desde su creación y hasta 1996 existieron 4 turnos que le permitían al joven estudiantado asistir a la escuela y trabajar si así lo necesitaba; posteriormente a ello, con la modificación del plan y los programas de estudio en 1996, solo quedaron 2 turnos (matutino y vespertino, con la posibilidad de la conformación de algunos grupos con horario intermedio, pero estos eran muy pocos) y se redujo la matrícula considerablemente.

---

<sup>1</sup> “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (exposición de motivos)”, México, *Gaceta Amarilla* (número extraordinario), UNAM, 1 de febrero de 1971.

Actualmente el CCH ofrece una Educación Media Superior propedéutica general que ofrece conocimiento científico y humanístico, se busca que al egreso del alumnado los aprendizajes adquiridos en el Colegio permitan al estudiante y futuro universitario y ciudadano, adquirir más conocimientos conceptuales procedimentales y actitudinales a fin de ser personas reflexivas críticas, conscientes y propositivas en su sociedad.<sup>2</sup>

El enfoque de enseñanza aprendizaje en el Colegio es el constructivista, en el que la prioridad es “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”<sup>3</sup>, idea acorde con los tres principios del Colegio: Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser.

El primero, aprender a aprender, expresa la necesidad de que el estudiante aprenda cómo se llega al conocimiento, y reconozca los medios para comprender y producir, tanto lecturas como escritos, respectivamente, visto como un ejemplo desde la perspectiva de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación Documental.

El segundo, aprender a hacer, manifiesta la necesidad de que el estudiante haga, construya, desarrolle habilidades con lo aprendido (aprender haciendo), en la lógica de que el conocimiento que no se emplea para algo, es un conocimiento perdido.

El tercero, aprender a ser, implica que lo aprendido por el estudiante ayude a conformar el carácter, personalidad y accionar del estudiante en su vida cotidiana y en todos los actos de su existencia, es decir, que se forme con valores (éticos, cívicos y estéticos), principios y actitudes que ayuden y contribuyan a un mejor desarrollo entre sí con los otros, con los que le rodean y con su sociedad.

Es así que, bajo la lógica constructivista y los tres pilares del Colegio se ha hecho una mezcla que pretende forjar personas con suficiente aplomo, consciencia y sabiduría en los distintos ámbitos de la vida. Cabe mencionar, que el enfoque en cuestión tuvo sus orígenes

---

<sup>2</sup> Programa de Estudio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, Colegio de Ciencias y Humanidades, p.7.

<sup>3</sup> F. Díaz Barriga y Gerardo Hernández R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, p. 30.

en teorías del aprendizaje tales como: “la psicología genético–cognitiva, el aprendizaje significativo de Ausubel, la psicología genético–dialéctica y la Gestalt”.<sup>4</sup>

Asimismo, el Colegio divide sus estudios en áreas Experimentales, Matemáticas, Histórico - Social, Talleres de Lenguaje y Comunicación; así como las Opciones Técnicas, casi como desde el inicio.

Dentro del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se ubica la asignatura de Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, que se inserta del primero al cuarto semestre como materia obligatoria teniendo seis horas de clase a la semana, es decir, 96 horas al semestre, y es de tal envergadura para el plan de estudios porque el desarrollo de las habilidades básicas del habla, escritura, lectura y escucha atenta impactan de manera importante en las distintas materias del plan general de estudio del Colegio.<sup>5</sup>

Profundizando en el tema, el enfoque didáctico disciplinar con que se desarrolla la asignatura es el enfoque comunicativo en el que convergen lectura, escritura, escucha, habla, investigación documental y literatura (ensayo, poesía, texto dramático y narrativa):

Considerar el texto como el centro de trabajo en el aprendizaje de la lengua y la literatura es una de las innovaciones sustanciales del enfoque comunicativo [...] el uso de la lengua en contextos reales se convierte en paradigma que permea la didáctica de la disciplina.<sup>6</sup>

Es así como en la intersección del constructivismo y el enfoque comunicativo el proceso fija su atención en el estudiantado y sus esfuerzos por descubrir, construir o deconstruir y asimilar los aprendizajes logrados durante los momentos de la práctica procedimental, incluyendo así los mismos yerros o equivocaciones del aprendiz que serán, en este contexto, elementos de gran valor para corregir y obtener mejores resultados.

Lo idóneo desde esta perspectiva es que el estudiante, con ayuda del profesor, descubra una manera propia de aprendizaje que lo lleve a resolver nuevas problemáticas o retos. En este contexto, el profesor —señala el Programa Indicativo, (2016)— no imparte

---

<sup>4</sup> *Programa de Estudio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, op. cit.*, p. 11.

<sup>5</sup> *Ibidem.*, p. 8.

<sup>6</sup> *Ibidem.*, p. 10.

cátedra, sino que se convierte en un integrante más del proceso de enseñanza aprendizaje, su papel consiste en “diseñar y desarrollar estrategias, emocionales e intelectuales, ajustadas a las necesidades del alumno y la alumna”.<sup>7</sup>

Así, el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en sus cuatro curso semestres tiene un vínculo muy cercano con las otras asignaturas que se imparten en el Colegio, por ello, en todas las materias el estudiante pone en práctica capacidades lingüístico verbales para acercarse al conocimiento por medio de la comprensión y el análisis de la información, así como de la redacción y, para ello, resulta necesario que pueda distinguir la tipología y los distintos géneros textuales, el efecto de sentido, los contextos de producción y recepción, el enunciador y enunciatario, entre otros elementos propios del enfoque comunicativo. Asimismo, se espera que el aprendiz sepa elaborar distintas operaciones textuales como resúmenes, comentarios, reseñas y paráfrasis.

Debido a la necesidad de reconocer el terreno donde vamos a desenvolvemos a largo de este trabajo se hace necesario mencionar algunas generalidades del modelo constructivista y del enfoque comunicativo, que a continuación mencionamos.

### **1.1.1 El Modelo constructivista en el Colegio**

Se dice que los orígenes del enfoque pedagógico educativo constructivista surgió con las ideas del modelo psicogenético de Jean Piaget, en la tercera década del siglo XX, y se fue nutriendo poco a poco con las ideas de algunos modelos ya establecidos y de otros que posteriormente salieron a la luz.

Dicho modelo se cuestiona y busca explicar cómo es que el sujeto va construyendo el conocimiento a medida que va adquiriendo experiencia y transita por el mundo, interactuando con su entorno. A consecuencia de ello, surge una teoría sobre el modo en que se va dando el desarrollo de la inteligencia en el individuo, y como resultado de esas aportaciones, décadas más tarde, dice Maqueo, surge algo que le comienzan a llamar: la “educación activa”, “aprender haciendo” y la “participación del alumnado” al interior del aula.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> *Ibidem.*, p. 11.

<sup>8</sup> A. M. Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*, p. 22.

Mas tarde, el modelo sociocultural de Lev Vigotsky (1896 -1934) hace su aportación y se plantea que en los procesos educativos la psicología, y el ámbito cultural donde se desenvuelva el aprendiz son fundamentales, como lo explica Maqueo:

El medio sociocultural juega un papel fundamental y determinante en el desarrollo de la del psiquismo del ser humano; señala además que el sujeto no recibe la influencia del medio de manera pasiva: la reconstruye activamente.<sup>9</sup>

Entonces, este enfoque se centra en situar y contextualizar la educación, según el lugar, la escuela o institución y el momento histórico particular en que se desarrolla el hecho educativo, para él no existe un aprendizaje “universal”, y se interesa por generar un aprendizaje de carácter colaborativo y participativo en el aula.

Por ello, en el enfoque sociocultural el terreno comunicativo tiene relevancia al saber que, dice Diaz Barriga: “La unidad de análisis de esa teoría es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje”<sup>10</sup> y, en la que las costumbres, tradiciones y formas de expresión colectivas e individuales serán parte de una misma herramienta al momento de llevarlo al plano educativo.

Entonces, a partir de lo que afirma Vigotsky el individuo nace con ciertas habilidades innatas como la atención, sensación, percepción y memoria, entre otras; mismas que se van desarrollando cada vez más en la medida que el humano va interactuando con su medio socio cultural. En su momento, entrará en contacto con un adulto, un guía u “otro más conocedor”, quien le ayudará a identificar en sí mismo esas habilidades naturales que posee y le ayudará a potenciarlas y desarrollarlas, con el fin de llegar a una zona de desarrollo próximo (ZDP) que será la llegada a las funciones mentales superiores, que derivarán en acciones de mayor complejidad.

A ese paso entre las habilidades primarias (básicas) y las superiores se le llama *proceso de mediación* y, en ese proceso se encuentra la adquisición del lenguaje; ya que en la medida que el humano interactúa con otros va adquiriendo esa capacidad, pues el habla interior se desarrolla como en un efecto espejo a partir del habla exterior, que finalmente lleva a la internalización, condición misma que llevará al pensamiento superior o a las

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>10</sup> F. Díaz Barriga y Gerardo Hernández R., *op. cit.*, p. 25

funciones intelectuales superiores. Pero esto se dará, siempre con la ayuda y la interacción de “los otros”, que pueden ser profesores, padres, amigos, compañeros de clase, etcétera.<sup>11</sup>

Otro de los grandes aportadores al modelo constructivista fue David Paul Ausubel (1918-2008) quien, bajo los preceptos del enfoque cognitivo y junto con Joseph D. Novak y Helen Hanesian en 1968, publicó su obra *Psicología educativa*, en la que se plantea la importancia del aprendizaje significativo.

Partiendo del origen del modelo cognitivo, este busca la explicación científica de cómo se logran los procesos mentales y explicar cómo es que los humanos procesan la información; en este contexto, se menciona que las personas crean representaciones internas y esas representaciones determinan las formas de acción que realiza el individuo.<sup>12</sup>

Uno de los pilares de la teoría del aprendizaje de Ausubel es lo que se menciona a continuación:

El aprendizaje de nuevos conocimientos se basa en lo que ya es conocido con anterioridad. Es decir, la construcción del conocimiento comienza con nuestra observación y registro de acontecimientos y objetos a través de conceptos que ya tenemos. Aprendemos mediante la construcción de una red de conceptos y añadiendo nuevos a los existentes.<sup>13</sup>

Asimismo, existen distintos tipos de aprendizaje en el aula y entre ellos se encuentran dos dimensiones, dice Maqueo: “la manera en que el alumno incorpora la nueva información a su estructura o esquemas cognitivos y, la clase de metodología que se sigue”.<sup>14</sup> En la primera, encontramos que puede ser que el estudiante aprenda por repetición o memoria, o bien por lo significativo que le resulte aquello en cuestión. Respecto a la segunda dimensión puede ser por recepción o por descubrimiento<sup>15</sup>, agrega la pedagoga.

Ausubel por su parte, prefiere que el aprendizaje sea significativo y preferiblemente por descubrimiento. En este tenor, un conocimiento se hace significativo cuando la enseñanza

---

<sup>11</sup> *La teoría del Desarrollo Cognitivo a través de las relaciones sociales de Vigotsky*, en <https://youtu.be/fHdQWmbhfdE>. Consultado el 22/02/2022.

<sup>12</sup> G. Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*. p.123, en Maqueo, *op. cit.*, p. 29.

<sup>13</sup> M. Guerri, “La teoría del aprendizaje significativo de Paul Ausubel”, <https://www.psicooactiva.com/blog/aprendizaje-significativo-ausubel/>. Consultado el 19/04/2022.

<sup>14</sup> Maqueo, *op. cit.*, p. 31.

<sup>15</sup> *Idem.*

no se toma de manera arbitraria, impuesta forzada, sino que se requiere que el estudiante encuentre o descubra algún aspecto relevante para él, “una imagen, un símbolo, un concepto”,<sup>16</sup> pero también se requiere que el estudiante tenga, “una actitud de apertura favorable hacia el aprendizaje, una disposición para lograr establecer una relación entre el nuevo material y lo que él ya sabe”.<sup>17</sup>

De modo que, bajo este modelo, el docente deberá buscar abrir los canales apropiados, para que los temas resulten significativos (interesantes, atractivos, útiles, con sentido), relacionándolos con los intereses propios del educando: con su edad, su contexto, su situación cultural, su experiencia de vida y horizonte de conocimientos.<sup>18</sup>

En términos generales podríamos decir que el constructivismo es un modelo híbrido de distintos enfoques de enseñanza aprendizaje que se ocupa de la construcción de los saberes y el aprendizaje significativo en el que se busca llevar lo ya conocido o sabido, a un estado superior. Y este modelo es el que idealmente necesita desarrollarse en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

### **1.1.2 El enfoque comunicativo en el Colegio**

El enfoque comunicativo pretende desarrollar el aprendizaje del lenguaje en correspondencia a las necesidades reales del que desea comunicarse: hablante u oyente. Comunicarse “significativa y adecuadamente” es una de sus prioridades; y para ello se requiere una multiplicidad de habilidades que, tanto quien produce el mensaje como quien lo recibe, es deseable que compartan.

Partiendo de esta premisa y, situándola en el ámbito escolar, Pérez Miranda, lo refiere de esta manera:

La enseñanza del lenguaje debe partir de las necesidades e intereses de los estudiantes por lo cual, tanto los materiales como las estrategias de enseñanza, deben responder a esas necesidades.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p.32

<sup>17</sup> *Idem*.

<sup>18</sup> *Idem*.

<sup>19</sup> M. Pérez Miranda, *El enfoque comunicativo y la enseñanza del español: análisis comparativo de tres modelos y diseño de un modelo comunicativo integrador*, s/p.

En este enfoque el lenguaje es visto como un recurso de comunicación social, en el que quienes producen como quienes reciben los mensajes lo hacen para crear significados y con algún propósito bien definido, en términos prácticos y en el contexto educativo promueve que los estudiantes: “Hagan cosas con el lenguaje y lo utilicen con propósitos variados en el proceso de aprendizaje, experiencias que eventualmente traducirán a su vida social y familiar”.<sup>20</sup>

Y es aquí donde radica una parte esencial de la funcionalidad del enfoque, en el hecho de que las habilidades, recursos y estrategias comunicativas implementadas en el aula por parte del docente, como las adquiridas por parte del estudiantado, conformen un abanico de posibilidades para el aprendiz pueda aplicarlas, no sólo en la asignatura de Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, sino también en otras asignaturas y ámbitos, como lo dice Pérez Miranda, en “su vida social, familiar” o de cualquier otra índole.

Así, en algunas de las funciones comunicativas que promueve el enfoque están las de producir y decodificar adecuadamente mensajes desde la oralidad y la escritura, generar actividades fructíferas y creativas, que potencien habilidades de comunicación en quienes se vean involucrados en el proceso comunicativo. Por ello, su enseñanza, dicen los especialistas, no tiene “una metodología única; se adapta y modela dependiendo de los propósitos y competencias a desarrollar”.<sup>21</sup>

Consecuentemente, el enfoque en cuestión promueve la competencia comunicativa al centrarse en lo que el enunciador hace con el lenguaje, en el contenido del mensaje y manera de expresarlo, la consideración del contexto de quienes intervienen en la comunicación, así como su circunstancia, el propósito que se persigue y el efecto de sentido que se busca producir en el enunciatario, el medio de expresión empleado y las distintas posibilidades lingüísticas del quehacer comunicativo, dice Maqueo.<sup>22</sup>

La competencia comunicativa abunda Maqueo, es entonces entendida como un conjunto de competencias relacionadas con la comunicación humana referida a los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales necesarios para que se lleve a cabo una

---

<sup>20</sup> *Idem.*

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> Maqueo, *op. cit.*, p. 14.

comunicación adecuada en el marco de situaciones reales. Esta competencia comunicativa es la base sobre la que se asienta en enfoque comunicativo funcional.<sup>23</sup>

Y este enfoque, con las limitaciones de la temática, es el que justamente se pretende abordar con el trabajo a desarrollar en la siguiente propuesta de secuencia didáctica, sin embargo, cabe aclarar que no se podrán abarcar esas siete cualidades comunicativas que dicha competencia requiere como lo señala Maqueo, a saber: la lingüística, la paralingüística, la kinésica, la proxémica, la ejecutiva, la pragmática y la sociocultural; ya que no es el objeto de estudio de este trabajo, y no se explicará cada una de ellas.<sup>24</sup>

## **1.2 El profesorado y alumnado del Colegio**

En el contexto de los postulados del Colegio de Ciencias y Humanidades, del modelo educativo y del enfoque de la asignatura, se requieren y esperan tanto del docente como del estudiantado, ciertas cualidades que les permitan desenvolverse adecuadamente al interior del aula y para explicar dichas exigencias a continuación enunciamos los siguientes apartados.

### **1.2.1 El alumnado y las habilidades a desarrollar a partir de la asignatura**

El alumnado del Colegio poseerá ciertas características que lo harán pensar y actuar de una manera particular (como ser reflexivo, analítico, crítico, tolerante de las ideas distintas e incluso contrarias) y para ello, la asignatura dotará de distintas herramientas y habilidades al estudiante en formación, a través de diversas actividades y estrategias que el docente implementará como parte de su labor en el aula.

De esta manera, el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, ofrece al alumnado estrategias para describir, investigar, comprender, analizar, interpretar y valorar problemas que enfrentará a lo largo de su vida académica y personal, lo cual le permitirá desarrollar sus habilidades comunicativas en nuevos y diversos contextos, con propósitos variados.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 166.

<sup>24</sup> Para profundizar en el tema, *cf.* Maqueo, *op. cit.*, pp. 156-165.

<sup>25</sup> *Programa de Estudio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, en *op. cit.*, p. 13.

Además, el alumnado aprenderá a realizar investigaciones documentales, acopiará y seleccionará información, citando las fuentes de las que procede dicha información, de igual manera, aprenderá a realizar diversos tipos de lectura según el propósito de la misma, desarrollará la competencia literaria como parte de esa cultura básica, identificando distintos géneros literarios y la multiplicidad de sentidos e interpretaciones que puede ofrecer una obra de esta naturaleza.

Asimismo, podrá escribir distintos géneros textuales como el expositivo, argumentativo, narrativo y descriptivo. Se espera que quienes egresan del Colegio tengan la capacidad de comprender lo que leen, seleccionen y discriminen información, analicen y sean críticos de lo que observan y leen, “seleccionando los tipos y géneros textuales adecuados, así como ajustándose a los requerimientos contextuales y a los diversos auditorios”.<sup>26</sup>

Es así como se espera un aprendiz que tenga una gama de habilidades, conocimientos y estrategias que le permitan una mayor efectividad comunicativa acorde con sus necesidades, académicas, sociales e incluso si fuera el caso, de índole laboral.

### **1.2.2 El profesorado y sus características**

En la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental predomina el carácter procedimental donde impera el hacer a partir del texto (verbal: oral y escrito) allí el profesor es un guía y no una persona que todo lo sabe y dicta clase. Es así que con el enfoque comunicativo funcional

El papel del profesorado en un taller es el de mediador y coordinador, capaz de ajustar la enseñanza a las necesidades del alumnado e identificar los obstáculos de aprendizaje; contrariamente, al enfoque tradicional, que consideraba al docente como poseedor de verdades estáticas, quien las vertía en el alumnado.<sup>27</sup>

En ese contexto, el profesor debe buscar y propiciar un ambiente de trabajo colaborativo, de ayuda mutua donde el estudiante no construya el conocimiento en solitario, sino con ayuda de los otros: compañeros y profesorado. De esta manera, es necesario que el guía tome en cuenta “el conocimiento de partida del alumno” y “provoque desafíos y retos

---

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> *Ibidem.*, p. 17.

abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento”,<sup>28</sup> porque de esa manera, será más dúctil la enseñanza y propicias las condiciones de aprender para el alumnado.

Es por ello por lo que el docente del Colegio requiere distintas habilidades que hagan de él un profesional capacitado en la enseñanza y para lograrlo, dice Díaz Barriga, es menester:

Habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, etcétera) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (mediante ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, etcétera) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca.<sup>29</sup>

Dicha transferencia de responsabilidad señalada consiste en que al inicio esta se deposita casi en su totalidad en el docente quien de manera gradual va cediéndola o depositándola en el alumnado hasta que éste logra un dominio independiente.

En este sentido y de acuerdo con la psicóloga y pedagoga, es deseable que el profesor constructivista posea distintas características como las que se observan a continuación:<sup>30</sup>

- Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción) del conocimiento.
- Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos
- Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran los alumnos.

---

<sup>28</sup> Díaz Barriga., *op. cit.*, p. 6.

<sup>29</sup> *Ibidem.*, p. 7.

<sup>30</sup> *Ibidem.*, p. 9.

- Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno, lo cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

### **1.3.- La enseñanza del texto dramático y la representación teatral en la Unidad I, de TLRIID III, en el Programa Indicativo (2016), de la asignatura**

La siguiente propuesta se centra en desarrollar una secuencia didáctica (secuencia de clases) a implementarse en el tercer semestre de la asignatura Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, en lo que corresponde a la unidad I, que lleva por nombre: Texto Dramático. Representación teatral. Reseña crítica.

En dicha unidad, el Programa Indicativo (CCH, 2016) propone abordar el teatro como una manifestación artística y un género literario de los que probablemente el alumnado se encuentre un tanto alejado y ajeno; para contrarrestar dicha situación se plantea la posibilidad de sustituir esa carencia por medio del cine, es decir que, si bien no se le puede exigir al estudiante ser un asiduo visitante teatral, sí se le puede acercar el hecho dramático escénico por medio de filmes (sean adaptaciones o películas).<sup>31</sup>

Además, se plantea que la literatura dramática sea tomada como recurso para la producción de un texto argumentativo, en este caso de una reseña crítica como producto final de la unidad. Para ello, será necesario leer y analizar al menos tres obras dramáticas con sus respectivos productos (tres reseñas críticas).

Por otra parte, y debido a que se busca la alfabetización visual al mismo tiempo que el estudio del texto escrito, se propone abordar en las lecturas, textos que puedan ser vistos en adaptaciones cinematográficas, puestas en escena o grabaciones de espectáculos teatrales, lo anterior con el fin de que el alumnado pueda contrastar y diferenciar entre lenguaje literario (escrito) y lenguaje escénico (visual-oral).

Todo lo anterior busca, entre otros intereses, despertar en el alumnado la inquietud de irse construyendo como espectador crítico del entorno visual y social que le rodea, apoyado

---

<sup>31</sup> Programa de Estudio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, p. 53.

por el postulado que Rodolfo Valencia enunciaba: “La expresión teatral como una reflexión crítica de la conducta humana”.<sup>32</sup>

Así pues, uno de los valores que es exaltado en esta unidad y se espera que el estudiante ejercite, es el de la libertad como parte de la experiencia obtenida de “conocer” y reconocer en los personajes de las obras leídas o vistas, cómo es que el libre albedrío determina el actuar y toma decisiones de quienes intervienen en las historias dramáticas ficticias.

Y es que, si algo muestra la literatura y más aún la expresión dramática, es justamente “la intromisión” del lector y espectadores, según sea el caso, en la vida ajena de esos seres ficticios o representados, nombrados personajes teatrales. Y toca a aquellos (lectores y espectadores) darle la interpretación que mejor acomode su ideología, visión de mundo, u horizonte de conocimientos, al texto o representación de que se trate. Ya sea con la intención de entretener, divertir, reflexionar, criticar, juzgar o aprender de las acciones o peripecias de los personajes y circunstancias presentes en lo leído o presenciado, según sea el caso.

### **1.3.1. Lo dramático teatral en el enfoque comunicativo y las cuatro habilidades a desarrollar**

El teatro es una bella maquinaria que conjuga diversas características en los ámbitos escénico y didáctico; desde sus inicios ha servido como medio pedagógico para la humanidad. La escena griega pretendía, además de provocar *catarsis* (sea por medio de la risa o el llanto), crear conciencia sobre los asistentes a la representación respecto a sus maneras de conducirse en lo individual, lo familiar o lo social; también se dice que cuando el imperio romano ganaba territorios y en el nuevo lugar se hablaba una lengua distinta a la de los conquistadores, éstos empleaban actores y mimos para hacerse entender. Así también en la época medieval las moralidades, autos y misterios eran empleados en las plazas públicas para adoctrinar al vulgo creyente o hereje; después, aunque en otras circunstancias y propósitos, algo similar ha pasado en las distintas etapas de la historia teatral.

---

<sup>32</sup> R. Valencia, *Expresión oral*, 2004.

En la actualidad la magia del teatro se ha convertido en el espectáculo por antonomasia, pero para llegar a él, como espectador o como intérprete antes hay que pasar por todo un proceso de aprendizaje y mejora de las habilidades comunicativas, no sólo para actuarlo o leerlo sino para asistir a una representación escénica e ir como espectador “reflexivo”, como lo pide el Programa Indicativo del CCH, pues no puede apreciar del mismo modo un espectador lego a un espectador que mínimamente tiene nociones de lo que es el espectáculo teatral. En este sentido, a partir de las asignaturas del área de Talleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades busca desarrollar habilidades comunicativas en el estudiante y, con la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, en el momento de cursar la unidad I que comprende el estudio del Espectáculo teatral y del Texto dramático, no busca formar actores ni literatos, sino que se enfoca en dos aspectos principales: formar espectadores “reflexivos” y desarrollar y potenciar en el estudiantado las habilidades comunicativas del habla, la escucha, la lectura y la escritura.

#### **1.3.1.1. Hablar con propósito y escuchar atentamente**

El aprendizaje número 1 de la unidad I, del programa indicativo de TLRIID III, se interesa porque el estudiante pueda identificar: “La situación comunicativa del texto dramático a través del reconocimiento de elementos textuales para el ejercicio de la comprensión y producciones orales”<sup>33</sup>, y entre los subtemas se observa el manejo de la voz: volumen, entonación, vocalización y ritmos, así como los turnos del habla: diálogo, monólogo y aparte.

Considerando los contenidos señalados, se ha de mencionar que el teatro permite ejercitar las habilidades arriba mencionadas y desde el enfoque comunicativo se pueden trabajar dichas necesidades como se verá más adelante.

Desde su niñez, al individuo se le enseña la lengua materna y a partir de ello, va adoptando la forma del habla del lugar donde nace y crece, ya en la escuela, el habla aprendida en casa se mejora con la práctica en las aulas. Sin embargo, es en el Nivel Medio Superior y por ejemplo, con el enfoque comunicativo, cuando el estudiante puede aprender a estructurar de mejor manera sus ideas y expresiones verbales, pensar mejor los mensajes

---

<sup>33</sup> Programa de Estudio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, p. 54.

que emite, así como ser consciente del efecto de sentido que desea producir en su enunciatario. De este modo, con una mirada más particular ya en la práctica del texto dramático y su lectura; así como con la observación y en el mejor de los casos, con una posible puesta en escena, el estudiante en formación estará en mejores condiciones de tener un mejor desempeño en su papel (rol) dentro una situación comunicativa ficticia como es el caso, asumiendo el papel de un personaje, el cual habrá de entablar diálogos con otros (personajes), representados por sus pares.

Dicha situación le ayudará, de paso, a tomar una conciencia comunicativa del qué decir, cómo hablar, para qué hablar y qué pretende lograr con lo que dice en función de su interlocutor y su propósito comunicativo ficticio, por ejemplo, en una lectura dramatizada o representación. Asimismo, esta probable “toma de conciencia” y adecuación en su habla, en determinado momento las podría considerar para sus futuras conversaciones cotidianas, con sus amigos (as), pareja, padres, hermanos (as), etcétera, propiciando una mejora en sus habilidades lingüísticas orales y permitiéndole entablar una mejor comunicación interpersonal.

Así también el estudiante podrá ejercitar con esta clase de prácticas como la lectura en voz alta: el volumen, la entonación, los ritmos y los turnos habla a partir del diálogo, que son cualidades y elementos que solicita mejorar el Programa Indicativo de la Asignatura en cuestión.

Con la práctica de la oralidad en términos educativos el estudiantado, desarrollará también lo perceptivo visual al observar los gestos y ademanes de las otras personas, ya que, dice Clemente Linuesa: “La ventaja en el lenguaje oral es que supone el hecho de que cada persona puede ver a su interlocutor, su expresión facial y gestos, y escuchar el tono de su voz”.<sup>34</sup>

Por lo antes mencionado podemos decir que el ejercicio dramático teatral contribuye a la formación comunicativa del estudiantado.

---

<sup>34</sup> L. M. Clemente y A. B. Domínguez. *La enseñanza de la lectura. Enfoque lingüístico y sociocultural*, p. 94. En Maqueo, *op. cit.*, p. 183.

En este tenor, y como consecuencia de la oralidad, viene la escucha atenta, esa capacidad de los humanos que no siempre es desarrollada a plenitud, menos aún en familias donde no con frecuencia se tiene la claridad de lo importante que es enseñar a escuchar al chiquillo; y ya en términos escolares, pese a que el oído es de los sentidos que más se ocupa en el aula, es el que menos se educa, como lo dice Maqueo: “Es posible afirmar que en la escuela el alumno escucha la mayor parte del tiempo y esto tal vez es su principal medio de aprendizaje. Estas prácticas escolares para las cuales no se entrena previamente al alumno hacen que acabe”<sup>35</sup> y cita a Cassany “desarrollando su capacidad de comprensión oral de una manera demasiado espontánea y descontrolada”.<sup>36</sup>

Y es que no es justificación, pero en aulas donde los docentes deben atender a 40 o 50 estudiantes, resulta una tarea difícil de lograr que todo el alumnado preste la atención adecuada y menos aún tenga como hábito, el de la escucha atenta, con todo, cada clase puede convertirse en una oportunidad para ello. En este sentido, el enfoque comunicativo promueve la escucha atenta y en particular la unidad en cuestión (unidad I, Texto dramático y espectáculo teatral), los turnos del habla, los cuales se pueden ejercitar en la práctica del diálogo dramático que exige una escucha atenta y la espera del momento apropiado (el “quiu” o “pie”) para responder a la interlocución del otro u otros.

Así pues, hay que abundar en que la asistencia a una puesta en escena también prepara al alumnado en estos términos, cuyo beneficio es mayor si éste es quien ejecuta la acción de los personajes en la escenificación de una obra teatral o en la realización de una lectura dramatizada, pues allí practicará de mejor manera el escuchar atentamente y apreciar los turnos en el habla.

Esta situación desarrollará en cierta forma la capacidad de escucha de los aprendices en términos de comunicación interpersonal activa, interesada en el mensaje del interlocutor. Maqueo dice al respecto:

Escuchar significa comprender lo que se oye para lo cual se requiere de un proceso cognoscitivo que permite al oyente construir el significado. En este sentido se puede comparar con el proceso de la lectura: en ambos casos la interacción entre el emisor

---

<sup>35</sup> Maqueo, *op. cit.*, p. 184.

<sup>36</sup> D. Cassany, M. Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, p. 110, en Maqueo, *op. cit.*, p. 184.

y el receptor es indispensable para que se produzca la comprensión, y esta interacción debe ser dinámica, activa, participativa.<sup>37</sup>

Y es precisamente este ciclo de ida y vuelta, donde el hablante debe estar atento, pero también quien escucha, y este proceso se verá mejor reflejado si al alumnado se le prepara en las aulas para ser un mejor agente de comunicación al momento de hablar, pero, sobre todo, de escuchar. Pues en la época en que vivimos, cuando los medios de comunicación masiva están disminuyendo algunas capacidades comunicativas e hiper activando otras, es necesario preparar al alumnado para que aprenda a escuchar a los demás y a lo que le rodea, con el fin de sensibilizarlo y hacerlo perceptivo en todos los ámbitos.

### **1.3.1.2 Lectura y escritura, dramáticas**

Ahora bien, el enfoque comunicativo nos pide formar estudiantes analíticos, reflexivos y críticos, y para ello, es necesario echar mano de la lectura. Entonces, hay que formarlos en la comprensión de la lectura: ¿qué leen?, ¿cuál es el propósito de su lectura?, ¿qué tipo de lectura harán y qué esperan obtener de la misma? ¿Qué pueden aprovechar de lo leído para su aprendizaje y desarrollo intelectual, memorístico, creativo, etcétera? En términos llanos, formar lectores activos. Así, la importancia de enseñar y aprender esta habilidad radica en esto que señala Maqueo:

Una persona que aprende a leer —leer como comprender no como descodificar— es un individuo que aprende a pensar, a generar ideas, a relacionarlas o compararlas con otras ideas, o con experiencias anteriores, a analizarlas, a deducir, inferir y comprender. En suma, la lectura es una herramienta fundamental para que esa persona se convierta en un ser pensante, reflexivo, autónomo, con mayores posibilidades, de lograr integrarse a la vida laboral, social y afectiva.<sup>38</sup>

De lo anterior podemos deducir varios aspectos. En primer lugar, leer permite entrar en contacto con el conocimiento, con el saber y con mundos posibles que al acercarlos al horizonte de referencias del lector se convierten en una nueva experiencia que puede llevarle al aprendizaje. De igual manera, la lectura es semilla de la reflexión, ya que en función de lo leído se puede llegar a la confrontación de ideas: las propias y las del autor, las de otros que

---

<sup>37</sup> *Ibidem*, pp. 182-183.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 208.

anidarán en la memoria de quien lee. Así también, conforme se va leyendo se van haciendo inferencias, deducciones, juicios. Leer entonces es fragua del aprendizaje.

De igual modo, esta práctica ayuda a que el estudiante vaya logrando un ensanchamiento en su cultura general, que en el ámbito familiar, laboral y social le hará una persona más capaz, conocedora, hábil e interesante al momento de entablar una conversación o desarrollar una actividad, pues al obtenerla a través de libros, revistas, periódicos, entre otros materiales, le dará un panorama más amplio de las posibilidades de interacción existentes en el mundo a su alrededor. Asimismo, dice Maqueo: “La lectura y la escritura son también los medios para experimentar y expresar sentimientos y emociones, para vivir otras vidas y otros sueños, desplazarse en el tiempo y el espacio, ampliar la cultura y la visión del mundo”.<sup>39</sup>

Leer es entablar un diálogo con el escritor; esto inevitablemente sucede con la lectura del texto dramático, pues aunque los textos dramáticos muestran acontecimientos ficcionales, la mayoría de ellos expresan como ya se había mencionado, un cuestionamiento crítico de las acciones y la vida humana; por ello, leer drama permitirá al estudiante no sólo entrar a las vidas de otros seres, sino que le permitirá reflexionar sobre las circunstancias de personajes que, aunque ficticios, llevan algo de verdad en lo que concierne a sus problemáticas, es decir, el lector de este género literario verá cómo ese *tranche de vie* (*trozo de vida*) le deja una enseñanza como lo deja leer *Hamlet* de William Shakespeare, *Fuenteovejuna* de Lope de Vega o *El Tartufo* de Molière o alguna otra obra clásica. Para ello, cabe recordar el origen ritual y, a la vez, didáctico del género dramático.

Es así como, tanto leer un drama como interpretarlo, contribuye en la formación de cultura general que plantea el modelo educativo de CCH, al propiciar el desarrollo de una actitud crítica frente a lo leído, la cual le servirá al estudiante para forjarse una postura ante las problemáticas planteadas por el texto dramático en cuestión.

De esta manera y para facilitar la comprensión de un texto por parte de los estudiantes, es menester considerar la información previa que ellos llevan respecto a lo tratado en la lectura, pues cada persona de acuerdo a sus experiencias, vivencias, lecturas realizadas, ideas,

---

<sup>39</sup> *Ibidem.*, p. 208.

educación, entre otros factores, tendrá una visión genuina del mundo, así como su propia ideología y es probable que en el momento en que haya una identificación hacia el tema tratado, habrá una mayor motivación hacia la lectura por realizar.

Por otra parte, al leer se potencia la capacidad de inferencia impulsada por el enfoque comunicativo, así como por la visión constructivista, la cual “sostiene que las inferencias pueden producirse de manera automática durante la lectura, así como realizarse después de la lectura, durante el proceso de recuperación”.<sup>40</sup> La importancia de la inferencia radica en que permite adelantarse a situaciones, planteamientos o problemáticas a partir de la deducción, facultad del pensamiento lógico y del entrenamiento del juicio razonado.

Por otra parte, el ejercicio de la lectura y la escritura conforman un binomio inseparable en el quehacer escolar pues

Integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas habilidades en forma correlacionada y propiciar que los alumnos comprendan los vínculos existentes entre ellas [...] se piensa que el enlace de las dos habilidades en cuestión no solo es probable sino necesario, dado que se ven como complementarias la una de la otra. Así como no podemos imaginar las habilidades orales —escuchar y hablar— como inseparables en una conversación, así se consideran la lectura y la escritura para fines didácticos.<sup>41</sup>

De modo que es común y complementario que luego de una lectura se le solicite al alumnado un escrito respecto a lo leído, sea para un comentario, una reseña, un resumen, una crítica o una reescritura.

Pero más allá de recurrir a un texto *pivote*, también existe la posibilidad de pedirle al estudiante utilizar la creatividad, el saber, la reflexión o la crítica, elaborando un texto de su autoría, por ejemplo, un texto expositivo, argumentativo, narrativo o un acercamiento al escrito literario, como en este caso al texto dramático; dicha situación estimulará su creatividad y lo animará a expresar su emociones, sentimientos e ideas a través de un texto ficticio. De este modo, el enfoque comunicativo cumplirá uno de sus distintos cometidos a través del ejercicio de escritura con el apoyo de la imitación del texto literario.

---

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 231.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 268.

Es así como una de las virtudes de acercarse al texto dramático de esta manera, es que el estudiantado está en posibilidad de manifestar sus conocimientos previos respecto a un tema determinado, además de ejercitar la redacción al trabajar la preescritura, escritura y reescritura; esto con el afán de irlo formando en la lógica de la labor constructiva del escrito. Pues esta habilidad necesariamente requiere de la recursividad de la escritura que implica procesos de corrección y reescritura, como lo señala Maqueo, al hablar de los buenos resultados en algunas escuelas de alto nivel académico, cuando menciona que “se observan buenos resultados en las escuelas donde el maestro va guiando al alumno de manera individual a través de varias lecturas del escrito, hasta que (el alumno) logra llegar a componer textos bien formulados, coherentes, cohesionados y adecuados”.<sup>42</sup>

Por supuesto que Maqueo se refiere a los textos modelo, es decir, cuando al alumnado se le enseña a leer o escribir a partir de tomar como ejemplo, una lectura o un escrito y, de allí se parte para la ejercitación de la comprensión lectora, o bien para la producción de un texto propio, como sucederá en determinado momento en la presente propuesta.

### **1.3.2 La experiencia del género dramático y el teatro, en el contexto del enfoque comunicativo**

Si bien el enfoque comunicativo promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas, también es cierto que, de modo indirecto, con ellas se mejora la capacidad de expresión corporal, de conversación, habilidades expresivas y perceptivas, el trabajo en equipo, y valores como la libertad, el respeto, la tolerancia, entre otros.

En este sentido, el acercamiento al texto dramático y puesta en escena presenta diversos beneficios para el colegial como señala Vaqueiro Romero: “El teatro es medio de expresión y observación. Permite el desarrollo de competencias básicas, promoviendo el desarrollo de la personalidad, de las competencias sociales y comunicativas, la motivación, la tolerancia y el espíritu de equipo”.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> *Ibidem.*, p. 261.

<sup>43</sup> M. Vaqueiro Romero, “El teatro como recurso didáctico”, p. 40.

Además, persigue el enriquecimiento de los recursos expresivos e interpretativos que el alumno posee: la voz, el gesto dramático y la expresión corporal: “La percepción y realización del comportamiento dramático en la creación escénica supone utilizar muchas de las capacidades que han podido ser adquiridas en diferentes áreas”.<sup>44</sup>

Como se puede observar, el acercamiento con esta manifestación es una oportunidad para que el aprendiz se ponga en riesgo en sus temores de expresión de ideas y movimientos y se permita traspasar los umbrales de límites propios, juegue con la entonación, gestos, el volumen de su voz y sus expresiones extra cotidianas; circunstancias que podrán formar parte del autoconocimiento y percepción propia. Respecto a la actividad teatral, agrega Vaqueiro Romero, “es una actividad que va a propiciar la mejora de la autoestima y a favorecer no solo las relaciones personales y sociales, sino también la cooperación y la construcción colaborativa del conocimiento”.<sup>45</sup>

Y es que el ejercicio teatral —aún en la lectura en voz alta o en la lectura dramatizada— resulta atractivo para cualquier nivel educativo, ya sea con el acercamiento, la práctica o la asistencia a la expresión escénica; asimismo propicia la colaboración dentro del contexto escolar, que es una de las habilidades que se desea fortalecer en el enfoque constructivista.

Al respecto, Nicolás Román señala que el uso del teatro en el aula propicia el trabajo en equipo y “pone en marcha la actividad memorística”. Asimismo, favorece la motivación en el alumno al impulsar la autonomía de aprendizaje,<sup>46</sup> aporta beneficios lingüísticos como el desarrollo de la “capacidad comunicativa y la pronunciación: competencias: lingüística y socio lingüística; entre otros aspectos, ayuda a que los estudiantes tímidos o reservados pierdan ese miedo a hablar o exponerse ante los demás”.<sup>47</sup> En este sentido, González Díaz, abunda que: “Las técnicas de aprendizaje teatral tienden a desarrollar la capacidad

---

<sup>44</sup> *Idem.*

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>46</sup> S. Nicolás Román, “El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial”, p. 103.

<sup>47</sup> *Ibidem*, 104.

comunicativa de las personas en un sentido prácticamente de comunión: sensibilizar la ‘escucha’ del individuo hacia sí mismo a la vez que hacia todo lo que le rodea”.<sup>48</sup>

Por su parte, Nicolas Román, abunda en la contribución del fenómeno en las relaciones intrapersonales e interpersonales desde el ámbito socioemocional, facilitando la desinhibición del alumnado ante el público y mejorando la relación grupal entre pares e incluso con el profesorado.<sup>49</sup> Del mismo modo, enfatiza: contribuye en el desarrollo de la habilidad memorística y de improvisación, misma que le dará confianza al educando al conocer la equivocación como una oportunidad para potenciar su creatividad expresiva.<sup>50</sup>

Por lo anterior y como se puede apreciar, el acercamiento, sensibilización, apreciación y práctica de lo dramático escénico (incluso sin llegar a lo representativo) reeditarán de manera importante en la formación académica y personal del estudiantado, pero sobre todo en el aprendiz del Nivel Medio Superior por estar situado en una etapa de formación en que convergen varios factores socioemocionales, de personalidad y crecimiento. Es así como podemos coincidir en que “el teatro permite el trabajo de competencias básicas como aprender a aprender, la competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal [...] la competencia artística y cultural.”<sup>51</sup>

Finalmente, el acercamiento al texto dramático desde la lectura, escritura o reescritura de textos, le permitirá al estudiante poner en juego distintas habilidades comunicativas intra e interpersonales, de modo similar, el acercamiento a las prácticas escénicas siempre reeditarán en la adquisición de habilidades orales, lectoras, de escucha y de escritura, que contribuirán en una formación integral del estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades.

---

<sup>48</sup> L. González Díaz, *El teatro Necesidad humana y proyección sociocultural*, p. 50, en Nicolás Román, *idem.*

<sup>49</sup> Nicolás Román, *op. cit.*, p. 104.

<sup>50</sup> *Idem.*

<sup>51</sup> *Idem.*

## Capítulo 2

### Fundamentos teóricos y definiciones

#### 2.1 El texto dramático

El texto dramático pertenece a uno de los géneros literarios más complejos, ya que se compone de diversos elementos básicos, de los que será necesario hablar más adelante, pero antes debemos definir el género dramático como lo dice Boves Naves, que es:

Un texto escrito, un producto humano, por tanto, histórico, cultural, de carácter artístico literario, dispuesto para su representación en la escena. La semiología lo considera en este aspecto de “producto” [...] pero además como elemento que forma parte de un proceso de comunicación, cuya finalidad es la lectura y la representación.<sup>52</sup>

Como se puede leer, el texto dramático pertenece a un proceso de comunicación que está escrito con la finalidad de ser representado ante un público.

Por su parte, Román Calvo, señala al respecto que: “las narraciones están escritas para leerse, en tanto que los textos dramáticos han sido creados para ser representados y, en consecuencia, necesitan de un espacio (un escenario) y de un tiempo determinado (una a tres horas aproximadamente)”<sup>53</sup> para su representación. Es decir, la autora coincide con lo señalado por Boves Naves, agregando que se necesita de un espacio o escenario, cualquiera que este sea (teatro cerrado, al aire libre, entarimado, plazuela) para ser llevado ante el espectador final, mencionando también el tiempo aproximado de representación ante los asistentes, para que pueda consumarse el rito teatral, como lo fue en sus inicios.

En consecuencia, en esta investigación entenderemos que un texto dramático es un escrito literario con fines de representación ante un público (aunque para nuestra propuesta didáctica sólo se emplee con fines didácticos, al interior del aula y realizando lectura en voz alta del mismo). Además de los componentes arriba mencionados, también se integra de distintos elementos que conforman su estructura como son actos, cuadros, escenas, diálogo, acción dramática, conflicto, acotaciones, personajes, entre otros elementos.

---

<sup>52</sup> M. del C. Boves Naves, *Semiología de la obra dramática*, p. 84.

<sup>53</sup> N. Román Calvo, *Para leer un texto dramático (Del texto a la puesta en escena)*, p. 35.

Así, para Román Calvo el estudio de la obra dramática debe considerar siete elementos fundamentales y permanentes, a saber:<sup>54</sup>

1° La intención de autor: pretende provocar una determinada reacción en el público, provocar en el espectador algún tipo de sentimiento o reflexión sobre el asunto expuesto. Para ello debemos tener en cuenta los valores humanos vigentes de la época en la que fue representada.

2° El tema: si este se refiere a temas generales y universales del hombre o si alude a problemas particulares y locales.

3° La manera de relatar del autor: se refiere a la manera que emplea el dramaturgo para relatar su historia. Es decir, de manera solemne, festivo, grotesco, etcétera.

4° El desarrollo del conflicto o la acción: el procedimiento que el autor ha empleado para desarrollar el conflicto, que puede ser de dos maneras: si la acción avanza por las situaciones o por el carácter de los personajes.

5° Dimensión o nivel de los personajes principales: el grado de realidad de los personajes, si son individuo, carácter, tipo, alegoría representante de una clase social.

6° Capacidad del personaje principal para resolver su problemática: si el personaje sabe cuál es su problemática; de conocerla, cómo la enfrenta; si el personaje tiene posibilidad de resolver dicha problemática; hasta dónde el personaje puede ser capaz de resolver su situación.

7° El nivel de lenguaje que contiene: superficial, formado por las palabras, y el profundo que contiene las ideas. Además, si es escrito en verso o prosa; si la expresión es retórica o simple; si por medio de las ideas el lenguaje es elevado o superficial. Si emplea un lenguaje poético o coloquial.

De los elementos propuestos, la intención del autor, el tema, el desarrollo del conflicto y la acción, la dimensión o nivel de los personajes principales (en este caso los abordaremos desde su grado de complejidad) y la capacidad del personaje principal para resolver su

---

<sup>54</sup> *Ibidem.*, pp.103-108.

problemática, estos serán algunos de los elementos que de alguna manera abordaremos en el siguiente trabajo.

Tomando en cuenta esos siete elementos fundamentales mencionados por Román Calvo, comenzaremos por señalar lo que atañe a la intención del autor, el referente y algunos otros aspectos contenidos en la situación comunicativa del género, con la intención de explicar y comprender mejor lo que atañe a nuestra propuesta de secuencia didáctica.

### **2.1.1 Situación comunicativa del texto dramático**

Partamos mencionando los elementos que según Jakobson<sup>55</sup> y Román Calvo<sup>56</sup>, intervienen en el fenómeno de la comunicación verbal: destinador o emisor (quien emite el mensaje); el destinatario o receptor (quien recibe el mensaje y responde a él), el mensaje mismo (lo que se desea comunicar por medio de un código y un referente); el referente (aquello de lo que se habla en el mensaje); el código (conjunto de signos que deben ser reconocibles, tanto para el enunciador como para enunciatario); el canal (el medio físico por el cual se lleva a cabo la comunicación)<sup>57</sup>, un contexto de producción y recepción, mismos que no siempre coinciden, un propósito comunicativo (focalizado en quien produce el mensaje) y un efecto de sentido (enfocado en quien recibe el mensaje).

De esta manera, en el texto dramático el enunciador es el autor del texto; el mensaje es el texto mismo; el receptor o enunciatario es el lector del texto y en una lectura en voz alta o dramatizada habrá doble enunciatario: el lector y la audiencia que escucha la misma lectura; los referentes o temas serán los que correspondan al texto, pero dice Román Calvo que: estos, serán tomados “de la realidad de la vida y de los fenómenos sociales”,<sup>58</sup> por supuesto que, siempre salpicados de la ficcionalidad que el autor requiera para comunicar su mensaje. El código elemental en el texto como en una lectura dramatizada, será la palabra, ya sea escrita o expresada a través de la oralidad que enunciador y enunciatario idealmente comparten; el medio o canal será el escrito, y si es lectura para un público o dramatizada, será por medio de la palabra y la voz; el contexto de producción corresponderá al tiempo y espacio —entre

---

<sup>55</sup> R. Jakobson, “Lingüística y poética”, p. 353, en Román Calvo, *ibidem*, p. 2.

<sup>56</sup> Román Calvo, *idem*.

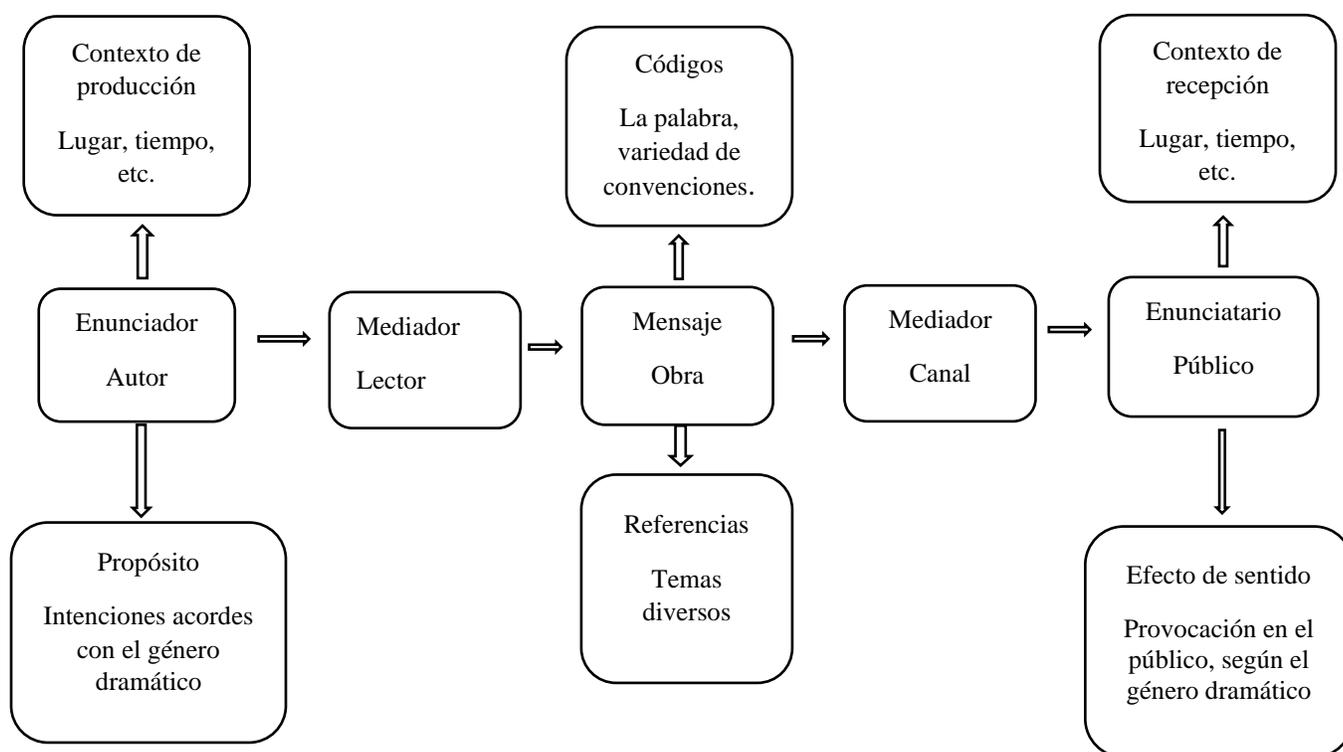
<sup>57</sup> Jakobson, *op. cit.*, p. 353, en Román Calvo, *idem*.

<sup>58</sup> Román Calvo, *ibidem*, p. 10.

otros elementos— en los que se haya creado la obra y el de recepción corresponderá a los mismos factores, pero en este caso de quien esté dando lectura a la obra misma o quien la esté escuchando.

En cuanto al propósito, dependerá del género dramático al que pertenezca la obra: por ejemplo, en la comedia, es conmover por medio la risa al enunciatario y el efecto de sentido corresponderá, en buena medida, al propósito del autor y género en cuestión, por ejemplo, en la misma comedia se puede esperar un efecto de sentido de reflexión y catarsis a través de la identificación de los vicios y defectos humanos encarnados en los personajes de la obra, pero juzgados por el público enunciatario.

A continuación, vemos el esquema que plantea Castagnino<sup>59</sup> con algunas adecuaciones que hemos hecho con el propósito de complementar gráficamente la situación comunicativa del texto dramático.



<sup>59</sup> Raúl H. Castagnino, *Semiótica, ideología y teatro hispanoamericano contemporáneo*, en Román Calvo, *op. cit.*, p. 9.

## 2.2. División de la obra y sus partes

Ahora bien, todo texto perteneciente a este género —sea tragedia, comedia, drama, melodrama, farsa, tragicomedia o pieza didáctica— al igual que en otras manifestaciones literarias, posee una estructura general y a su vez —para fines de su estudio y comprensión— se suele subdividir en estructuras externa e interna, que de acuerdo al género o subgénero dramático del que se trate y dependiendo del teórico que lo estudie, esta división suele variar un poco sin que en lo fundamental haya cambios radicales. En este caso ocuparemos lo mencionado por Román Calvo<sup>60</sup> y Rivera.<sup>61</sup>

A continuación, mencionaremos algunos elementos importantes que integran las estructuras externa e interna del texto dramático en general. Algunos de ellos se refieren a los elementos que le dan forma a la obra como son el género, el estilo, actos, cuadros, escenas y acotaciones. En el caso de la estructura interna se refiere elementos que son sustanciales en la conformación de la acción y conflicto dramáticos, tales como: principio, nudo-desarrollo y desenlace; historia o fábula, acción, personajes, tiempo, lugar y diálogo entre los más sobresalientes. Pero que en este caso no los mencionaremos todos, ya que no son el objeto de estudio.

La estructura externa del texto dramático se refiere a los elementos que le dan forma a la obra como su división en actos, cuadros y escenas. Donde cada una de estas partes en sí misma —siempre y cuando contengan una estructura aristotélica o cerrada— contiene tres grandes momentos: a) una situación inicial, b) un desarrollo y c) un punto de llegada (momentánea o temporal),<sup>62</sup> que continuará o culminará al final de cada segmento del que se trate. Asimismo, cada interrupción —entreto, cambio de escena, nuevo cuadro— constituye una pausa que permitirá al espectador asimilar la acción dramática y llegar a una reflexión.

Entonces, cada acto constituye la unidad narrativa o temporal más grande de una obra dramática, puede implicar la transformación de lugar o de tiempo, e indica la conclusión momentánea de una secuencia de acción que continuará en el siguiente acto o podrá dar paso

---

<sup>60</sup> Román Calvo, *op. cit.*, p. 109.

<sup>61</sup> Rivera, *La composición dramática*. pp. 46-47.

<sup>62</sup> Román Calvo, *op. cit.*, pp. 26-27.

a otra secuencia de acción. Entre cada acto, suele existir un entreacto y este se marca con un oscurecimiento en el escenario, el congelamiento de los actores o bien, puede marcarse con el cierre del telón.<sup>63</sup> Por su parte, el término escena lo podemos comprender desde dos perspectivas:

Una implica la entrada y salida de personajes, situación que marca el principio y fin de esta. La otra se refiere a la unidad de acción dramática que indica un punto de partida, una situación por resolver y un punto de llegada que deja una interrogante, misma que iniciará otra nueva escena.<sup>64</sup>

Históricamente en la dramaturgia, dice Román Calvo:

Los cuadros se han ocupado como subdivisiones de un acto para indicar un cambio de tiempo o lugar; por otra parte, en la dramaturgia no aristotélica, los cuadros son unidades de tiempo, lugar y acción, aislados y autónomos que pueden pertenecer a un entramado más grande o simplemente, cada cuadro tiene su inicio, desarrollo y desenlace; es decir, su estructura autónoma.<sup>65</sup>

### **2.2.1. Estructura interna**

La estructura interna del género —desde la mirada de la tradición aristotélica clásica— está determinada por tres grandes momentos que le dan soporte a los textos dramáticos, estos son: el punto de partida o planteamiento, el desarrollo (y dentro de este el nudo) y el desenlace.

Pero también se puede hablar de las obras constituidas en cinco actos o momentos, que instauraron durante el renacimiento y barroco, las tradiciones inglesa, francesa y alemana, debido a que estas plantean igual número de momentos necesarios (cinco), a saber: “exposición, intensificación, culminación con ‘peripecia’, declinación y desenlace”, dice Román Calvo.

### **2.2.2. Las acotaciones y el diálogo**

Por otra parte, el drama escrito se constituye en dos partes esenciales: el diálogo y las acotaciones. En ambas, es la palabra el código. Sin embargo, en las didascalias o acotaciones, aunque estas se expresan a través de la palabra —y en ellas el autor hace una especie de

---

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>65</sup> *Ibidem*, pp.27-28.

aclaraciones o especificaciones sobre lo que quiere comunicar a través de sus personajes, acciones, escenografía, etcétera—, existe una especie de fórmula o indicaciones que habrán de transformarse en otros códigos allí señalados, todos predispuestos en mayor o menor proporción, tanto para el momento de una lectura dramatizada (manifiesta por ejemplo en la entonación, en un grito, un sollozo), como para la representación (el lugar, la escenografía, entre otros elementos). Ahora bien, según Román Calvo existen tipos de acotaciones:

Generales (escritas en cursivas y sin paréntesis) que señalan lugares, épocas, escenografía, apariencia exterior de los personajes, movimientos de los personajes fuera del diálogo, iluminación y efectos sonoros, por mencionar algunos ejemplos.<sup>66</sup>

Particulares, que se refieren a los personajes y aparecen inmersas en el diálogo (escritas entre paréntesis y en letra itálica o cursiva), y señalan los movimientos actorales, la mímica, la gestualidad y la entonación. Y una tercera clase de acotaciones que ya no se emplean, como el decorado verbal y los aparte que se emplean con menor frecuencia.<sup>67</sup>

En lo que respecta al diálogo, este se refiere a lo que —después del nombre del personaje— se expresa por medio de la palabra. Así, a cada una de estas partes se le llama parlamento, y la importancia de los diálogos radica en que estos contribuyen y complementan la progresión de la acción.<sup>68</sup>

Otra modalidad de una especie de diálogo es el monólogo, en el que los personajes pueden hablar consigo mismo, con otro personaje presente o tal vez que esté sólo en su pensamiento, recuerdo o evocación. También puede ser una especie de plática indirecta con el público. Pero del modo que este sea, contribuye al avance de la acción y de la historia en la obra.

Por ello, algunas características importantes de los diálogos son: a) en ellos los personajes emplean las palabras necesarias, b) nos permiten conocer el carácter de los personajes y nos da información de ellos, c) proporcionan información de la historia contada, d) con ellos se va propiciando el avance de la acción dramática.<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>67</sup> *Ibidem*, pp. 14-16.

<sup>68</sup> *Ibidem*, pp. 20-21.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 22.

### 2.2.3 La historia contada o fábula

La historia o fábula en el texto dramático es fundamental pues tiene que ver con lo que se cuenta, independientemente del orden de las acciones o el cómo se cuenta (discurso), ya sea que inicie por el final de los hechos, por la mitad o tenga saltos temporales (en retrospectión: *racconto, flashback*; o bien, en prospección o *flashforward*) en los acontecimientos. Así, dice Ruelas que “el drama inicia con una historia en forma de acción o serie de acontecimientos: es decir, comienza con una situación que provoca un conflicto que crecerá constantemente hasta alcanzar el clímax y el desenlace”.<sup>70</sup> Por tanto, agrega: “La obra teatral es una serie de acciones, reacciones, situaciones, sucesos y consecuencias de los distintos caracteres que el dramaturgo enlaza y entrecruza en una acción orgánica única”.<sup>71</sup>

En el teatro, lo que se cuenta es finalmente una historia, como en un relato, al que Bremont define de la siguiente manera: “Un relato es un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción”,<sup>72</sup> y esa unidad en los relatos es sostenida por los personajes quienes desarrollan acciones entrelazadas por la causalidad y el tiempo, dice Beristáin,<sup>73</sup> y agregaríamos, también por el espacio. Entonces el texto dramático viene a contar una historia que relata acontecimientos de personajes que tratan sobre un tema principal y otros, que pueden resultar secundarios.

Para complementar lo antes mencionado, tomaremos en cuenta lo que señala Bobes Naves respecto a la estructura de la fábula o relato y el hecho de que el orden de las acciones pueda no tener un orden natural o cronológico, con el fin de que lo allí relatado vaya entretejiendo la acción y la misma trama.

Como en el relato, se puede distinguir en la obra dramática una historia, con un principio, un medio y un final, compuesta por una suma de acontecimientos, dispuestos en un orden no necesariamente cronológico para formar en el texto literario una trama.<sup>74</sup>

---

<sup>70</sup> E. Ruelas, *Condiciones para la construcción dramática*, p.32.

<sup>71</sup> *Ibidem.*, p. 34.

<sup>72</sup> C. Bremond, *La lógica de los posibles narrativos*, 1990, en Román, C., *op. cit.*, p. 34.

<sup>73</sup> H. Beristáin, *Análisis estructural del relato literario*, 1984, en Román C., *idem*.

<sup>74</sup> Bobes, N., *op. cit.*, p. 302.

Así mismo, se dice que lo tocante a la historia contada tiene que ver con el tema que se trata y la manera de abordarlo, en otras palabras, el tratamiento que se le da al referente tendrá relación con el contexto en que se produce el texto. Al respecto Ruelas nos dice que: “nadie crea una obra de la nada. La obra se construye con materiales que conoce el espectador y el autor dramático [...] aquí entra el proceso de seleccionar creativamente posibles incidentes”.<sup>75</sup>

En este caso, y refiriéndonos a la propuesta didáctica motivo de este trabajo, también cabe la posibilidad de que el alumnado relacione los temas tratados en las lecturas hechas, con el contexto de producción de los textos abordados; en otras palabras, se podrá observar cómo y desde qué perspectiva los autores leídos quieren tratar los temas planteados en sus obras, situación que le permitirá al estudiantado aguzar sus conocimientos al respecto.

#### **2.2.4 El conflicto dramático**

El origen del drama surge como un ritual al dios Dionisos en la antigua Grecia, para luego convertirse en una especie de diálogo entre el corifeo y los personajes, más tarde es llevado al teatro como espectáculo de catarsis y representación. Y precisamente esto último se vendrá a convertir en la esencia de drama que en su nombre evoca un conflicto. De modo que lo que se verá escrito y representado tanto en los textos dramáticos como en la puesta en escena desde la antigüedad, serán —en esencia— conflictos de carácter humano.

Así pues, es necesario definir qué es el conflicto, ya que lo abordaremos en la secuencia didáctica propuesta. Respecto al drama Ruelas dice que:

El drama es un conflicto de albedríos; es un intento humano de la fuerza de voluntad consciente por dominar su medio contra fuerzas que lo limitan o empujeñecen y es la lucha consciente sobre qué medios deben emplear para alcanzar un objetivo. En ese drama uno de ellos será arrojado vivo a la escena para combatir contra la fatalidad, contra los otros hombres, contra sí mismo y también contra ambiciones, intereses, prejuicios, locura y malevolencia de quienes le rodean.<sup>76</sup>

Es decir que en un texto dramático hallaremos voluntades encontradas, deseos opuestos en que una de las partes logrará sus objetivos y la otra perecerá.

---

<sup>75</sup> Ruelas, E. *op. cit.* p. 36.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 31.

Para George Bernard Shaw

El drama es la representación en parábola del conflicto entre la fuerza de voluntad humana y el medio que le rodea. Este conflicto dramático debe ser emocional y vivo [...] el drama trata de cualidades del carácter que tienen un valor absoluto y son la única fuerza impulsora del conflicto dramático.<sup>77</sup>

Pero no sólo se lucha contra otro personaje, sino también, como afirma Shaw, puede ser contra el medio que rodea al personaje, como se expresa a continuación:

Todo acto de voluntad consciente implica conflicto con el medio. Dicho de otro modo, la acción escénica es una serie de acontecimientos que lucha contra obstáculos y abarca el conflicto entre individuos y las condiciones que se oponen o limitan su fuerza de voluntad.<sup>78</sup>

Aunado a lo anterior, según Román Calvo “todo relato es la historia de un personaje que desea algo con toda su fuerza, y que, a través de la historia el sujeto efectuará una serie de acciones tendientes a obtener ese objeto”.<sup>79</sup> Si bien en su escrito, Román Calvo se refiere a la modificación del diagrama del modelo actancial, podemos tomar como una de las premisas que aporta la autora en lo que concierne a los orígenes del conflicto, pues precisamente este y el desarrollo de la acción, se han de dar tras los pasos que siga el personaje en busca de su objeto de deseo y las consecuentes peripecias con las que ha de lidiar a lo largo de la historia para lograr la obtención de su bien deseado.

En nuestra propuesta abordaremos precisamente, la identificación del conflicto dramático en un texto del mismo género y el acercamiento a la creación de uno, por parte del estudiantado y esto se logrará con la ayuda del modelo actancial de Román Calvo.

### **2.2.5 Clasificación de personajes dramáticos**

Como se dijo anteriormente, los personajes son “entidades” que suelen realizar acciones en el texto dramático, son quienes guían la acción y la hacen avanzar, ya sea con sus actos o bien, arrastrados por la circunstancia. Además, en boca de estos es que aparecen los diálogos que son — ya se ha mencionado — elemento fundamental para la conformación del drama.

---

<sup>77</sup> B. Shaw, en Ruelas, *idem*.

<sup>78</sup> Shaw, en Ruelas, *ibidem*, p. 37.

<sup>79</sup> Román Calvo, *op. cit.*, p. 42.

En este apartado se plantea de manera breve desde el enfoque tradicionalista, el perfil de los personajes considerando los aspectos propuestos por Román Calvo, a saber, los aspectos: fisiológico, sociológico y psicológico<sup>80</sup>. Veamos de qué se integra cada uno de ellos.

- a) Aspecto fisiológico: se refiere a las características físicas del personaje como la edad, estatura, raza, salud, defectos físicos, entre otras cualidades.
- b) Aspecto sociológico: indica la relación familiar del personaje, su religión, filiación política, costumbres, posición económica, condición social, entre otros aspectos.
- c) Perfil psicológico: nos informa sobre todo aquello que corresponde a la subjetividad del personaje como los conflictos internos, salud mental, obsesiones, deseos, ambiciones, esperanzas, frustraciones; es optimista, miedoso, valiente, vengativo, entre otras características.

Lo antes mencionado puede ser una buena herramienta al momento de estudiar un texto dramático, para comprender de mejor manera el accionar y reaccionar del personaje en determinadas circunstancias y cómo esas características pueden influir en el desarrollo de la acción y la intensificación del conflicto.

Por otra parte, tenemos la clasificación de los personajes de acuerdo con los diferentes enfoques, a saber: <sup>81</sup>

- 1) Por su participación del personaje en la acción dramática: son principales o secundarios. Principales son los que están en el centro de la acción, es decir, quienes producen el movimiento dramático. Entre estos personajes principales la acción que realice uno de ellos afecta a los otros y viceversa. En cambio, respecto al personaje secundario, su participación puede perturbar a los principales, pero la acción de los principales no afectará a los secundarios.
- 2) Por su complejidad: son caracteres o tipos.

El carácter presenta rasgos personales propios de un vicio, cualidad, o temperamento, es lo que se conoce como personaje redondo o complejo.

El personaje tipo, es uno convencional que posee características físicas, psicológicas o morales conocidas por el público y preestablecidas por la tradición literaria.

---

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. 78.

<sup>81</sup> *Idem*.

- 3) Por su significación: “real”, fantástico, alegoría, arquetipo o estereotipo.
  - a) “Real”: sabemos que el teatro es ficción, pero este personaje es lo más parecido a una persona común: un profesor, un abogado, una criada, una secretaria.
  - b) Personaje fantástico: es un personaje ilusorio, fantasmagórico, un duende, un dragón.
  - c) Alegoría: encarna una idea o concepto: la muerte, la justicia, el amor, los que forman el inconsciente colectivo. Se expresan en la conciencia a través de sueños, y símbolos, generalmente son recurrentes en la mitología y la literatura.
  - d) Estereotipo: es el personaje que habla o actúa según un esquema ya conocido en obras anteriores, es un esbozo de personaje que emplea los *clichés*.<sup>82</sup>

De esta clasificación, en esta propuesta de secuencia didáctica e investigación llevaremos al estudiantado a identificar si los personajes son caracteres o tipo, apoyándonos en las características físicas, psicológicas y sociológicas de los mismos personajes.

### **2.2.6 La acción dramática**

Como se ha explicado, el desarrollo del conflicto dramático necesariamente desencadenará una serie de acciones en las que los personajes involucrados harán lo posible por alcanzar sus ideales, y en esta iniciativa se desarrollará la acción dramática, de la que Ruelas dice al respecto.

Se entiende como acción todo ese desconcertante conjunto de incidentes, esa suma de cuanto ocurre en escena: entradas y salidas, gestos y movimientos, detalles de diálogo y situación; la progresión entera de todo ese conjunto es lo que lleva a la acción hacia un clímax. La acción estalla a lo largo de una serie de crisis ascendentes. La preparación y consecución de estas crisis, que mantienen la obra en movimiento continuo hacia una meta determinada, es lo que denominaríamos una acción dramática.<sup>83</sup>

Por ello, todo cambio de equilibrio en la historia es una acción y por eso la suma de acontecimientos voluntarios de los personajes corresponde a la acción dramática. Consecuentemente, agrega Ruelas, la acción ha de brotar de una acción y conducir a otra y llevar al cambio de equilibrio.<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> Lugar común idea o expresión demasiado repetida, que retoma fórmulas desgastadas.

<sup>83</sup> Ruelas, E. *op. cit.*, p. 61.

<sup>84</sup> *Ibidem*, pp. 63-64.

Es así como la acción dramática avanza conforme va adelantando la historia, pero no siempre coincide el aumento de intensidad de la primera con el avance de la segunda, sin embargo, podemos encontrar que el clímax se da cuando la lucha de la voluntad consciente alcanza su máxima intensidad y dimensión, es la base misma de la acción y determina el valor y significado de los acontecimientos que le han precedido.<sup>85</sup>

Asimismo, si bien es cierto que “la progresión de esa acción requiere de movimiento físico, pero tampoco se puede olvidar que la acción se encuentra también en el movimiento del diálogo y en el planteamiento y desarrollo de la acción a través de la palabra”,<sup>86</sup> es decir, que la acción dramática es una combinación entre el diálogo y el movimiento físico, incluyendo cambios en el equilibrio de fuerzas y en la expectación.

Como ya se dijo anteriormente, el texto dramático está hecho para ser representado ante el público y en un teatro —con la forma cualquiera que este pueda tener: plazuela, recinto, la calle, etcétera—, así es como lo definen Bobes Naves y Román Calvo. De esta manera, es necesario que sepamos que la manifestación artística del drama se va completando entre texto escrito, director, actores y los asistentes a la representación. Así, dice Boves Naves

La representación se basa en una lista de productores de sentido, todos diferenciados objetivamente: el actor, el escenógrafo, el luminotécnico, el director, etc., y cada uno construye su texto a partir de la obra que leen en común y bajo la unidad general impuesta por el director de escena.<sup>87</sup>

Como se puede apreciar, en la representación teatral se pueden conjugar una serie de distintos factores desde lo escrito hasta lo netamente visual y auditivo; y es así como se produce un fenómeno multifacético que lleva a los personajes a cobrar vida por medio de su presencia en el escenario donde los actores encarnan con su cuerpo y voz a seres inexistentes que cobran vida en el aquí y el ahora, frente a la sensibilidad de los espectadores.

### **2.2.7 El lenguaje**

El lenguaje empleado tiene que ver con el género al cual pertenece la obra en cuestión y con el tono que se esté empleando en la misma, por ejemplo, en la comedia se emplea un lenguaje coloquial, común, y a veces un tanto jocoso. En cambio, en la tragedia se ocupa un lenguaje

---

<sup>85</sup> *Ibidem.*, p. 63.

<sup>86</sup> *Ibidem.*, p. 64.

<sup>87</sup> Bobes Naves, *op. cit.*, p. 108.

un tanto más elevado, solemne y hasta un tanto formal, por el tipo de personajes que en ella aparecen y la circunstanciación de los mismos. Asimismo, el texto puede estar escrito en prosa o verso según corresponda a la tradición literaria que pertenezca, así como al modelo dramático que se ciña la misma.

### **2.3 La puesta en escena**

Una vez que la palabra escrita se transforma en auditivo visual y toma corporeidad en la representación escénica, entonces adquiere otra dimensión. Situación misma que le convierte en un nuevo acto comunicativo, donde se incluyen otros códigos como la emisión de sonidos y musicalización, elementos pictográficos y diseños escenográficos (como la escenografía y elementos visuales), la gestualidad y la mímica de cara, cuerpo y manos, el contacto físico y lo sensitivo, la iluminación y utilería, entre otros.

Y aunque se pudiese cuestionar el aspecto comunicativo de dicha manifestación artística debido a que no hay respuesta propiamente del público hacia quienes intervienen en el escenario, si hay una interpretación de los códigos que allí se expresan, así como una decodificación de los mensajes allí vertidos. Para ejemplificar lo antes dicho, tomaremos este ejemplo en el que Román Calvo reflexiona acerca de lo mencionado por Ubersfeld respecto a las seis funciones de la comunicación aplicables a lo teatral, tanto en lo escrito como lo escénico: el actor emplea sus medios físicos y vocales, el director y escenógrafo se comunican a través de los elementos escénicos. Por tanto, existe un doble destinatario en el mensaje teatral, el destinatario actor- personaje y el destinatario público.<sup>88</sup> Así director y escenógrafo son emisores a un doble destinatario actor - público.

Y aquí es donde comenzamos a separar los distintos códigos expresivos e interpretativos que hacen una bifurcación entre los elementos literarios y los escénicos, pero que finalmente son parte de una misma manifestación creativa. Pues considerando que Román Calvo afirma que el texto dramático aislado “nunca será una expresión artística teatral, en tanto que no goce de una representación concreta”;<sup>89</sup> es entonces donde

---

<sup>88</sup> Román Calvo, *op. cit.*, pp. 7-8.

<sup>89</sup> *Ibidem*, p. 9.

recalcamos en la necesidad de llevar lo textual a lo representacional, en la medida de las posibilidades al interior del aula.

Pese a todo, en esta propuesta de secuencia no se tratará el aspecto representacional escénico visual y únicamente nos concretaremos al trabajo creativo y de lectura en voz alta por parte del alumnado, donde podrán tomar como referencia del trabajo escénico elementos como el manejo de la voz, la entonación, el volumen y los ritmos.<sup>90</sup> Dejando fuera del objeto de estudio los elementos de representación como la escenografía, iluminación, ambientación, maquillaje, vestuario, efectos sonoros y musicalización.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> Temáticas del aprendizaje uno, Unidad I, TLRIID III, del Programa Indicativo de la Asignatura, p. 54.

<sup>91</sup> Temáticas del aprendizaje tres, Unidad I, TLRIID III, del Programa Indicativo de la Asignatura, p. 55.

### Capítulo 3

#### **Propuesta de secuencia didáctica para la identificación y comprensión del conflicto y del desenlace en un texto dramático, en la enseñanza de Nivel Medio Superior**

(Propuesta de secuencia didáctica para la unidad I, de TLRIID III, CCH, UNAM)

#### **Contenido de la secuencia didáctica propuesta. Generalidades.**

En este apartado se abordará el contenido del Programa Indicativo, las formas de enseñanza propuestas para las diferentes secuencias, los textos que se analizarán y el por qué, la escritura del diálogo y del conflicto, así como el análisis actancial del texto. Todo ello como antecedente de la secuencia didáctica que se propone.

#### **3.1 Programa y objetivos**

Como se mencionó anteriormente, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Programa Indicativo de cada asignatura se divide en propósitos generales, particulares de cada unidad, aprendizajes, temáticas y estrategias sugeridas para el docente; este también es el caso de la asignatura en cuestión: TLRIID III.

En este sentido, la propuesta de secuencia didáctica a desarrollar parte de los aprendizajes y temáticas que a continuación se enuncian:

<b>Aprendizajes</b>	<b>Temática</b>
Aprendizaje 2 I.-Reconocer los elementos básicos del texto dramático:  Por medio o a través de:  A) Identificar a) La historia b) El conflicto  B) La creación discursiva a) De los personajes	<b>Estructura del texto teatral:</b>  Acto y escena  Acotaciones o didascalias  <b>Historia:</b>  Orden  Conflicto  Solución de conflicto  <b>Personajes:</b>  Principales  Secundarios

Lo anterior, con el propósito de hallar las diferencias entre los géneros dramático – teatral y narrativo, en este caso en el relato.	Incidentales
---	--------------

Fuente: Programa Indicativo de *Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, p. 54.

De acuerdo con los aprendizajes contenidos en el programa indicativo, los que abordaremos en el desarrollo de esta secuencia son:

- a) La identificación de la historia y del conflicto;
- b) La creación discursiva de los personajes.

Se pondrá mayor atención en la identificación del conflicto porque es la primera vez que, desde la progresión temática en el Programa Indicativo de la Asignatura, se revisará desde una perspectiva dramática y, encontrar el conflicto en este género, así como las fuerzas y elementos diversos que la conforman requiere de una labor más compleja, además, pese a que el estudiantado revisó en primer y segundo semestres el género narrativo por medio del cuento y la novela, nada garantiza que hayan revisado el conflicto de los personajes o de la obra narrativa.

En segundo lugar, se pondrá énfasis en un acercamiento a la creación escrita de los personajes, pues tampoco tenemos la certeza de que los estudiantes hayan realizado actividad alguna en primer y segundo semestres, considerando necesario no sólo la lectura e identificación sino también lograr una aproximación a lo que implica “crear” un personaje dramático como lo indica el Programa Indicativo de la Asignatura: “Reconocer los elementos básicos del texto dramático a través de la creación discursiva de los personajes”.<sup>92</sup>

Por lo anterior, se atenderá de manera somera la Escena y Acotaciones y se profundizará en:

- a) **Historia:** orden, conflicto, solución del conflicto.
- b) Identificación y creación de **Personajes**. Ahora bien, en lugar de abordarlos desde la clasificación del nivel de su participación en la acción dramática (o “importancia” en la obra: principales, secundarios e incidentales) se dará un giro

---

<sup>92</sup> Programa de Estudio, *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, p. 54.

a los subtemas propuestos y se abordarán desde el nivel de su complejidad (carácter o tipo).

El por qué se hará esto es porque en el primer semestre, Unidad II: Cuento y novela. Variación creativa, en el aprendizaje 2: se pide que el estudiante identifique “los elementos del relato literario, mediante la lectura y análisis de cuentos y novelas”.<sup>93</sup> En la temática se pide tratar Personajes; y en las estrategias sugeridas se espera que el estudiantado reconozca “a los personajes y sus características, en el relato, para clasificarlos en un esquema”.<sup>94</sup> En el segundo semestre, Unidad III: Cuento y Novela. Comentario analítico, en el aprendizaje 2, se menciona que el alumnado: “reconoce las características de los personajes, mediante la identificación de su papel en la historia, para el establecimiento de las relaciones entre ellos”,<sup>95</sup> asimismo, en la Temática se plantea a los Personajes y su clasificación de acuerdo con su importancia:

- Principal: a) características, b) relevancia en la historia, c) Función: protagonista.
- Secundarios, a) Características, b) relación con el personaje principal, c) Función antagonista o ayudante.
- Así también se propone tratar a los Incidentales en sus: a) características b) relevancia en sus acciones y c) su función.<sup>96</sup>

De manera que, al solicitar caracterización y clasificación de los personajes, se puede deducir que con anterioridad —idealmente— ya han identificado a los personajes según su participación, que es la clasificación más común empleada por los compañeros docentes. Por lo anterior y ya que es muy probable que el estudiantado haya visto esta temática y por tanto su respectivo aprendizaje, es por ello por lo que se propone revisar a los personajes desde una perspectiva diferente, en este caso, la clasificación será según su complejidad.<sup>97</sup>

Por supuesto que reconocer o identificar los elementos básicos del texto dramático requiere de una labor más amplia, es decir, revisar muchos otros temas; sin embargo, con lo

---

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>94</sup> *Idem*.

<sup>95</sup> *Ibidem.*, p. 44.

<sup>96</sup> *Idem*.

<sup>97</sup> *Vid., supra*, Clasificación de personajes dramáticos, pp. 35-37

expresado en el Programa mencionado se puede aspirar a un estudio elemental, pero ilustrativo de la complejidad del género dramático.

### **3.1.1 Las formas de enseñanza propuestas para esta secuencia didáctica**

La escuela se ha convertido en un laboratorio donde se experimenta y pone en práctica, en el mejor sentido de la expresión, las maneras más idóneas y acertadas, pero también equívocas, del proceso de enseñanza aprendizaje, y es que a la vez que el alumnado aprende el docente hace lo propio al ir identificando las mejores formas de desarrollar temas, actividades y ejercicios para el grupo.

La tarea de enseñar requiere de un estudio concienzudo, por parte del profesorado, sobre qué recursos utilizar, qué estrategias emplear, cómo abordar los contenidos, a qué estudiantes se van a atender, el contexto del grupo, entre otros factores más; de esta manera, los mecanismos a emplear en el proceso variarán en función de los objetivos o propósitos que la institución, el programa y el docente persigan con respecto a su población, el perfil de sus estudiantes y más tarde de sus egresados.

En este sentido desde la pedagogía existen diversas formas de enseñar y aprender y algunas de ellas son expuestas por Hans Aebli, en su libro *12 Formas básicas de enseñar, Una didáctica basada en la psicología* (2008), y aunque el origen del libro data de 1985 en el contexto europeo de Suiza, considero que es un texto obligado y se adapta a la manera en que aquí se planteará la actividad de enseñanza aprendizaje.

En el texto mencionado, Aebli señala literalmente doce formas de enseñanza que son las siguientes:

1. Narrar y referir
2. Mostrar
3. Contemplar y observar
4. Leer con los alumnos
5. Escribir y redactar textos
6. Elaborar un curso de acción
7. Construir una operación
8. Formar un concepto
9. Construcción solucionadora de problemas

10. Elaborar
11. Ejercitar y repetir
12. Aplicar

De ellas, durante el desarrollo de esta secuencia una de las que más se empleará es **Mostrar**, debido a que es una forma que de acuerdo con lo planeado se ajusta a los objetivos deseados.

Entonces, se comenzará Mostrando ya que la primera parte de la secuencia pretende modelar lo que el estudiante debe imitar en la búsqueda de las claves para identificar el conflicto dramático del Cuadro a analizar. Lo importante aquí será que en la imitación y repetición del modelo de esquema actancial, el alumnado desarrolle la habilidad de ir identificando los distintos actantes (actores, personajes y roles) que van desarrollando la acción, así como el conflicto de los personajes principales, el origen del conflicto general y su desenlace; y así, en la medida que el alumno vaya asimilando a través de la práctica (repetición, ensayo – error y mejora), la aplicación del modelo, será capaz de encontrar los mismos elementos en otros textos del mismo género, e incluso en películas, cómic o series.

Lo anterior, le permitirá irse formando como un lector - espectador analítico, reflexivo y crítico, así como conocedor del fenómeno dramático. Pero lo que aquí es necesario, es justificar por qué emplear *el modelado* como manera adecuada para esta secuencia didáctica. En palabras de Aebli: “Mostrar desempeña un papel fundamental en todas aquellas materias en las que se trata de adquirir habilidades”.<sup>98</sup>

Y aunque la demostración e imitación, durante mucho tiempo “*olía* demasiado a dependencia con respecto al mundo de los adultos, a normas impuestas y por tanto a irracionalidad y atraso” resulta “la forma más sencilla y directa de guía”,<sup>99</sup> recalca Aebli.

Si bien la escuela pasada solía emplear la forma de exposición y modelado como técnicas fundamentales, esto no quiere decir que se obligaba a que la forma pertenezca a lo anquilosado o caduco, sino que se sigue empleando al complementarla con otras formas modernas o de la nueva escuela, pero como se puede observar, parece ser una buena opción para el trabajo con el desarrollo de habilidades.

Todo el mundo ha mostrado alguna vez a alguien como se puede abordar una tarea o resolver un problema. Cuando un muchacho le pregunta a su padre cómo hay que

---

<sup>98</sup> Aebli, H. *12 Formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, p. 61.

<sup>99</sup> *Idem.*

reparar el pinchazo en un neumático, los padres dicen: “espera un momento, que te lo voy a enseñar”. Luego le muestran cómo se hace y él aprende, a partir de la observación, el modo de realizarlo.<sup>100</sup>

Entonces, es una forma natural de enseñar. Algo similar ocurre en la escuela cuando el docente muestra cómo se realiza cierta actividad, la cual requiere ser mostrada por su complejidad, grado de dificultad para ejecutarla u alguna otra característica. De modo que si se le pide al estudiante poner atención a la muestra y se le menciona lo idóneo que resulta el hecho de que él o ella logren reproducir lo visto, el aprendiz terminará imitando o repitiendo el procedimiento de manera interna. Es decir, al momento que el docente va mostrando, el alumno lo va repitiendo mentalmente, por ello, agrega Aebli: “La teoría de la imitación interior, que por otra parte se ha designado como teoría de la *empatía*, nos hace comprender también por qué la observación de una actividad suele ser útil para su ulterior realización independiente”.<sup>101</sup>

Y a su vez esa independencia o autonomía de ejecución es a la que se aspira con estas actividades. Por supuesto lo deseable es que el profesor sea claro y concreto en lo que modela para que pueda ser comprendido su mensaje y, por tanto, sea imitado con eficacia y éxito, ya que

Si el alumno ha adquirido una clara idea acerca del resultado al que ha de aspirar cuando desarrolla una actividad, ello le ayuda mucho al siguiente ejercicio y aplicación. Por una parte, intentará imitar los movimientos que ha observado, y por otra, intentará lograr también el mismo resultado que ha obtenido el profesor.<sup>102</sup>

Y efectivamente, para lograr lo anterior es necesario que haya un docente que motive e incite al pupilo, que lo rete,<sup>103</sup> que genere un ambiente de confianza, y a la vez de trabajo colaborativo. Por ello es que

El profesor desempeña aquí un papel análogo al de un director de orquesta. Cuando cumple bien su misión, los alumnos le imitan con gusto y colaboran, con lo que se crea un ambiente de actividad intensa y concentrada, y surge el placer que produce la función conseguida.<sup>104</sup>

---

<sup>100</sup> *Ibidem.*, p.62.

<sup>101</sup> *Ibidem.*, pp. 64-65.

<sup>102</sup> *Ibidem.*, p. 66.

<sup>103</sup> Esto claro, sin caer en el discurso vano de convertirse en aquél que hace hasta lo imposible por atrapar la atención del estudiante, pues éste también tiene una responsabilidad de interesarse y despertar su propia inquietud por aquello que le servirá en su formación, aunque momentáneamente —por su adolescencia— tal vez no lo crea así, el aprendizaje es una actividad compartida donde docente y alumno tienen deberes que compartir y cumplir.

<sup>104</sup> *Ibidem.*, pp. 70-71.

De allí la necesidad de que el profesorado se forme como profesional en la labor docente, pues en la medida que se sepa generar ambientes propicios de enseñanza aprendizaje, se estará labrando un mejor camino para el estudiantado.

Otra de las formas básicas mencionadas por Aebli y que se empleará en la propuesta es la de **Ejercitar y repetir**, pues a decir de él:

Ejercitándose y repitiendo se consolida lo aprendido. Todo el mundo lo ha experimentado en sí mismo: una vez equivale a ninguna vez. Tanto en el terreno del aprendizaje comprensivo y del conocimiento, como en la adquisición de habilidades, no basta con reflexionar una sola vez, con realizar una sola vez.<sup>105</sup>

Y es que si bien, conocer o reconocer elementos, características, cualidades, etcétera, sobre un tópico en términos teóricos y prácticos, no basta para el aprendizaje, pues conocimiento que no se aplica u ocupa en la praxis, corre el riesgo de convertirse en información obsoleta. Por ello, es necesario interiorizarla a través de la ejercitación y la repetición: “La elaboración [...] produce claridad y movilidad de la estructura del pensamiento. Hablando en imágenes, refina el tejido de los conceptos y operaciones y lo hace transparente. Sin embargo, ejercitar y repetir lo convierten más consistente y sólido”.<sup>106</sup>

No olvidemos las palabras de Cayo Plinio (el joven): “la práctica es un maestro excepcional”, y “el hábito es el maestro más eficaz”, nos referimos a la práctica entendida como ejercitación que no se puede concebir sin la repetición y por tanto sin la memorización, pese a toda aquella satanización que se ha hecho de estos dos conceptos. Es decir, en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, ejercitar es sinónimo de mejorar.

Y en este caso, en términos de desarrollo para las habilidades comunicativas, uno de los pilares de la asignatura en cuestión es el desarrollo de la lengua y: “Las formas de la lengua materna se aprenden a través de su utilización viva”,<sup>107</sup> es decir de la práctica, por tanto, “El ejercicio sirve para automatizar cursos de pensamiento y praxis”.<sup>108</sup>

En las citas anteriores asoman dos aspectos importantes, el aprendizaje de las formas de la lengua materna (el español) y la ejercitación para llegar a la automatización que es una de las aspiraciones educativas más anheladas y menos logradas.

---

<sup>105</sup> *Ibidem*, p. 280.

<sup>106</sup> *Idem*.

<sup>107</sup> *Idem*.

<sup>108</sup> *Idem*.

Respecto a las formas de la lengua materna y su utilización viva, en lo que corresponde a la asignatura podemos entender el desarrollo de las habilidades: lectora, escrita, de escucha atenta y la oralidad; en la medida que estas se ejerciten con el propósito de que el estudiantado las mejore, domine y haga propias, entre otros recursos, por medio de la memoria y la asimilación automatizada, es decir, lograr que de manera autónoma las ejecute y utilice adecuadamente según las necesidades comunicativas que se le presenten.

Por otra parte, también se empleará la forma básica propuesta por Aebli nombrada: Formación de un concepto. Esta consiste en que: “cuando llevamos a cabo juntamente con los alumnos, una operación matemática, formamos al mismo tiempo, por regla general el correspondiente concepto”.<sup>109</sup>

Y es que, aunque el pedagogo emplea como ejemplo las operaciones matemáticas para referirse a esta forma, la formación de conceptos aplica para todas las áreas del conocimiento, si una persona desea aprender respecto a alguna disciplina, tema o asignatura, necesariamente requiere una base de conocimientos que a la par o posteriormente irá complementando con lo práctico, lo procedimental.

Por ello, “Kant ha dicho que no basta con la mera contemplación, que necesitamos conceptos para ser personas que ven. Efectivamente, los conceptos son instrumentos que nos hacen ver y comprender el mundo. Son los instrumentos que nos ayudan a analizarlo”.<sup>110</sup>

Y es en este sentido que, para identificar, comprender y analizar un texto dramático el estudiante requiere conceptualizar y emplear terminología que le ayude a entender cómo se llama, por ejemplo, al personaje que no necesariamente es un ente físico, sino abstracto, conceptual: actante. O por qué el conflicto tiene un significado amplio cuando se habla en términos dramático – teatrales y es la esencia del género. Si no logra conceptualizar y comprender elementos básicos de manera racional, entonces no sabrá qué buscar en estos textos y andará a la deriva.

Quizá por eso al hablar del aprendizaje, Aebli señala que: “Al darle instrumentos conceptuales de interpretación y de dominio activo de los fenómenos y de la existencia, lo que hacemos es formar la conciencia”,<sup>111</sup> esa conciencia del estudiante en el área y en la

---

<sup>109</sup> *Ibidem.*, p. 212.

<sup>110</sup> *Ibidem.*, p. 213.

<sup>111</sup> *Idem.*

asignatura, para darle dirección a su búsqueda y asimilación, e interpretación de lo que estudie, investigue o desarrolle en términos del aprendizaje.

### **3.1.2. Textos para leer y analizar (cuentos y cuadro dramático)**

El Programa Indicativo del CCH pide pasar paulatinamente del texto literario narrativo al dramático,<sup>112</sup> por ello, considero conveniente emplear como texto modelo el cuento clásico: “Caperucita roja y el lobo feroz” (de los hermanos Grimm), debido a que es muy probable que sea conocido por la mayoría del estudiantado y se puede emplear sin necesidad de leerlo, permitiendo con ello, economizar el tiempo de trabajo en el aula.

Por otra parte, el cuento de “Caperucita roja y el lobo no feroz” (Adaptación del texto de Triunfo Arciniegas), resulta práctico, ya que permite contrastar entre la historia de un cuento y otro, comparar los personajes de ambos relatos, así como realizar el esquema actancial. La comparación entre ambos resulta más “amigable” y “cercano” al estudiantado, y, por lo tanto, más accesible el análisis.

Posteriormente a ello, se empleará propiamente el texto dramático en este caso el cuadro “Entonces seremos felices” que forma parte de la comedia en un acto y 5 cuadros, llamada: *¡Abuelita de Batman!* Del dramaturgo mexicano Alejandro Licona, escrita en 1986. En ella cada cuadro es independiente y tiene una estructura cerrada, es decir, con planteamiento, desarrollo y desenlace propios, misma en la que se hace una crítica a las conductas individuales y sociales que transgreden los valores de la sociedad mexicana de la década de 1980, pero que en esencia va más allá de una década o lugar específicos (México), pues en los personajes de dicha obra —incluyendo el cuadro que nos ocupa: “Entonces seremos felices”— se pueden ver reflejadas personas comunes en situaciones particulares.

La elección del texto se debe a que la comedia es un género dramático que puede ser más sencillo de leer, analizar y comprender para el estudiantado adolescente, ya que busca la reflexión y la catarsis por medio de la risa, y por ello considero que es más accesible a su

---

<sup>112</sup> En el aprendizaje 2, de la unidad I del Programa Indicativo de TLRIID III, se lee: “El alumnado: Reconoce elementos básicos del texto dramático [...] para la diferenciación del género teatral frente al relato”. Y en las estrategias sugeridas para el mismo aprendizaje, el punto 1 dice: El alumnado: aclara, mediante la lectura de una obra dramática y un relato con temática semejante, las diferentes formas de ofrecer información y escribe un comentario libre sobre sus diferencias” (p. 54). Asimismo, en el punto 5, dice: (El alumnado) “Establece conclusiones acerca de las diferencias entre los personajes principales dramáticos y narrativos” (p. 54).

edad, forma de pensar y manera de ir observando el mundo (el estudiantado de tercer semestre se ubica en promedio entre los 16 y 17 años), entonces para esta edad el alumnado comienza a tomar conciencia de las realidades, conflictos humanos y sociales, por tanto podrá interesarse en la temática de la obra.

Ahora bien, de acuerdo con el programa de TLRIID III los tipos de lectura que se esperan realizar durante el curso son de hipótesis, lectura analítica, lectura crítica y por último una lectura de entretenimiento sobre todo en el texto dramático. El texto de Licona permite trabajar los distintos tipos de lectura.

### 3.1.2.1 ¿Por qué leer comedia?

Desde el surgimiento de la comedia (*komos*, deleitar a la banda y *aeido*, del verbo cantar) con Aristófanes, y luego en su continuación con Plauto y otros comediógrafos, esta pretendió mostrar al público los vicios y defectos humanos dentro de la sociedad en que se habitaba empleando generalmente estereotipos, para ello: “el personaje queda en ridículo frente a la sociedad o la sociedad queda en ridículo frente a sí misma”,<sup>113</sup> dice Rivera.

En este sentido dicen Prieto y Muñoz: “El fin de la comedia es representar las situaciones grotescas y ridículas que sufre un individuo cuando, por su falta de discreción o de criterio, transgrede las convenciones sociales.”<sup>114</sup>

Entonces podemos decir que, el estudiantado al ser un ente social y por tanto criticable en su conducta, al leer comedia puede reflexionar sobre sus “defectos” y / o virtudes, situación que empalma totalmente con una parte de la secuencia donde se le pide en la cuarta sesión, desarrollar un diálogo dramatizado en el que intervengan dos personajes, uno con una virtud o valor y el otro personaje con un defecto y/o antivalor. Cabe destacar que el defecto y virtud deben ser propios y encarnarlos en los personajes del diálogo construido, a modo que lleguen a ser autocríticos, hagan una introspección y les haga reflexionar, por medio de la comedia o algo “trágico”.

Y es que la comedia “es como un juego donde todos vamos a escarnecer a alguien que es el protagonista porque su conducta se está pasando de lo conveniente y puede llegar a ser ilícito si no se le detiene”,<sup>115</sup> dice Alatorre.

---

<sup>113</sup> Rivera, *op.cit.*, p. 34.

<sup>114</sup> Prieto y Muñoz, *El teatro como vehículo de comunicación*, p. 56.

<sup>115</sup> Alatorre, *Diccionario básico del español en México*, p. 71, en Prieto y Muñoz, *idem*.

Pero esa ridiculización no tiene consecuencias graves, porque la comedia tiene un final feliz o al menos no fatal como en la tragedia. Entonces, es un recurso apropiado para la edad, el nivel escolar y la población al que está dirigido el género señalado al dar herramientas más accesibles para lo que necesitamos.

Por otra parte, el pupilo también puede aprender de mirar en una situación ficticia los defectos humanos ajenos para reflexionar y criticar dichos actos o actitudes. Y es por ello, que se considera la comedia como el género apropiado para esta propuesta.

### **3.1.3. La escritura de conflicto conocido**

Desde la práctica docente he notado que a los estudiantes les gusta hablar y escribir sobre sí mismos y sus experiencias, además de que en buena medida es algo que se les facilita como medio de comunicación entre pares, de modo que, considerando la importancia de aprovechar esta predisposición a dicha actividad por parte del estudiantado, esta puede ser un incentivo para que se asomen al mundo de la escritura a partir de sus experiencias e intereses propios.

Por ello se decidió involucrar en la actividad el que los estudiantes escriban a partir de una problemática o conflicto que les sean conocidos e identificar en esa problemática, cada uno de los elementos que se vean involucrados y ayuden a lograr un análisis actancial.

En relación a lo mencionado, Urquijo señala que la escuela debe poner atención en los intereses y problemáticas de los estudiantes, ya que, de no hacerlo, los o las estudiantes (antes todos humanos) no les tomarán importancia a los aspectos académicos y entonces sus intereses comunes atraparan más su atención que sus responsabilidades académico-escolares.<sup>116</sup> Y dicha actividad es una oportunidad para desarrollar trabajos que involucren dichos intereses.

Lo anterior nos lleva a replantear cuan importantes son los aspectos disciplinares, pero también los elementos que nacen de la experiencia misma o el interés propios, y esto puede ayudar a que el aprendizaje sea más fluido y recreativo al retomar los conocimientos previos del alumnado, como lo señala el pensamiento constructivista.

Es decir que verter los conocimientos previos en un diálogo que se acerque a lo dramático ayudará a los propósitos que nos hemos propuesto.

---

<sup>116</sup> S. Urquijo y G. González, *Adolescencia y teorías del aprendizaje. Fundamentos. Documentos base.* s/p.

### 3.1.3.1 El acercamiento a la escritura del diálogo dramático

El diálogo es una forma de expresión que aprendemos desde pequeños con nuestros seres más cercanos, así llegado el momento escolar se hace necesario asentar las ideas en el papel y al mismo tiempo incursionar en el mundo de la escritura.

En este sentido, me parece de vital importancia que el educando de tercer semestre no sólo acceda al texto dramático como mero lector, sino que, para entender, valorar y apreciar mejor al género, sepa de primera mano las peripecias y vericuetos que hay que pasar —en términos escolares— para lograr un producto de esta naturaleza.

Por lo anterior, considero que un acercamiento a la escritura del diálogo puede ser de gran beneficio para los estudiantes en esta etapa del conocimiento, sin embargo y aunque “no toda forma dialogada contiene, por principio, una naturaleza dramática”,<sup>117</sup> es posible que el modo dialogado esté propenso a convertirse en dramático dependiendo el tratamiento que se le dé a este.

Aunado a ello, las aportaciones que puede dar a la formación del individuo como alumno son diversas, entre ellas lo que Poveda destaca cuando dice: “El contenido del diálogo es una expresión de la libertad humana. Admite reflexiones filosóficas, expresiones coloquiales, poesía narrativa, fórmulas cultas o populares y lo que ningún otro género puede físicamente expresar: el silencio”.<sup>118</sup>

En este sentido un diálogo es una forma de expresión y un modo de socializar consigo mismo y con los otros, mayor aun cuando se puede llevar a la creación con intenciones más o menos lúdicas, expresivas, artísticas o formativas, es un modo de materializar las ideas, de reflexionar en voz alta sobre nosotros y sobre los otros.

Al respecto, podemos tomar como ejemplo aquello que A. S. Neill mencionaba al referirse a los escritos dramáticos que realizaban los niños y las niñas de la escuela de Summerhill y las actividades teatrales que se llevaban a cabo los domingos de invierno en su Colegio: “Aunque los niños de Summerhill representan obras que ellos mismos escriben, sin embargo, cuando se les da la oportunidad responden con entusiasmo a dramas verdaderamente buenos”.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> L. Poveda, *Texto dramático, la palabra en acción*, p.121.

<sup>118</sup> *Idem*.

<sup>119</sup> A. S. Neill, *Summerhill. Un punto de vista radial sobre la educación de los niños*, p. 72.

Es por ello que: “Deben darse cuenta, aunque sea confusamente, de que su tradición de representar solo comedias originales hechas en casa estimula las facultades creadoras más que la reproducción y la imitación”.<sup>120</sup> Evidentemente que dichas actividades y tareas dramático-teatrales fomentan la imaginación y la diversión en los humanos.

Y aunque el origen de la pedagogía de Summerhill data de la década de los años 20 en la Europa (Inglaterra, Alemania y Austria) del siglo XX, me parece un pensamiento que coincide con la forma de entender la escritura dramática en el aula, pese a que dicho “método” estaba dirigido a niños y adolescentes de primaria y secundaria, respectivamente, es necesario dar cabida y valor a las aportaciones escritas que los estudiantes hacen, no minimizando sus propuestas que llegan a partir de la experiencia; más aún cuando la estimulación de la creatividad, imaginación y diversión mencionadas por Neill, pueden sobrepasar la limitada lectura e imitación de textos que alguien más pensó y creó, situación que indiscutiblemente es natural en la educación escolar y lúdica. Si tenemos la oportunidad de trascender esas barreras estamos en el derecho de permitirle al educando tener la experiencia de ensayar la escritura lúdica de un diálogo que pretenda tener algo de dramático.

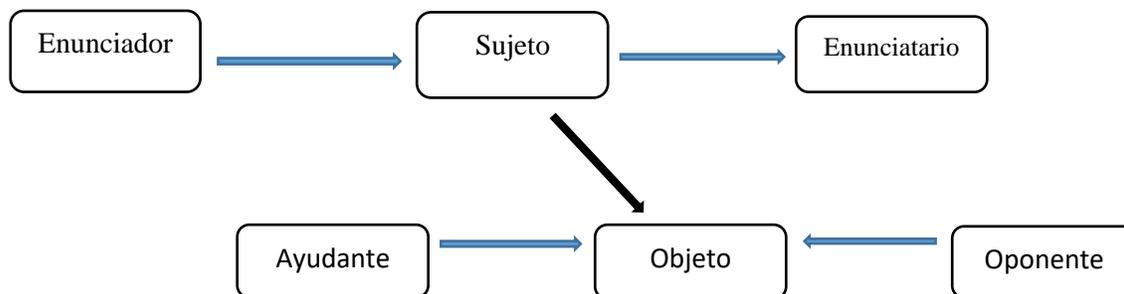
#### **3.1.4 El Análisis actancial en la comprensión del texto dramático y el conflicto**

El análisis actancial primeramente lo aplicó al análisis del cuento Vladimir Propp (Moscú 1928), después Étienne Souriau en su libro *Las doscientas mil situaciones dramáticas* (1950), quien lo utilizó propiamente al texto dramático; posteriormente Algirdas Julien Greimas aportó otro modelo de análisis para aplicarlo a cualquier tipo de relato: “cuento, drama o mito”,<sup>121</sup> después Anne Ubersfeld modificó el modelo de su antecesor (Greimas), haciendo algunas modificaciones como colocar al sujeto entre el destinador y el destinatario y al objeto entre ayudante y oponente, finalmente Román Calvo, hizo algunas adecuaciones como dibujar una línea diagonal entre sujeto y objeto para dar una sensación de movimiento a la flecha que señala la fuerza antes mencionada quedando de la siguiente manera:

---

<sup>120</sup> *Ibidem.*, p.73.

<sup>121</sup> Román Calvo, *op. cit.*, p. 41.



La utilidad del modelo actancial dice Ubersfeld (1989) “No es rígido e invariable, sino un instrumento de gran utilidad para la lectura del teatro”,<sup>122</sup> y además agrega Román Calvo, es una herramienta que permite:<sup>123</sup>

- 1.- **No separar artificialmente los personajes de la acción**
- 2.- **Encontrar y visualizar las fuerzas principales del drama**
- 3.- **Mostrar cómo se mueven, avanzan y presionan las fuerzas a través de la obra**
- 4.- **Conocer el equilibrio o desequilibrio de las fuerzas y la consecuencia de ello dentro del drama**
- 5.- **Revelar y esclarecer los problemas de la situación dramática, así como la resolución o no resolución de los conflictos**
- 6.- **Situar a los personajes dentro de las fuerzas y determina la función de estos dentro del relato**
- 7.- **Identificar la psicología de los personajes**
- 8.- **Valiéndose de este modelo se puede enunciar la acción dramática**
- 9.- A partir de la enunciación puede encontrarse la premisa o tema de la obra
- 10.- Ayuda a determinar el ritmo y la intensidad del relato
- 11.- Favorece el descubrimiento de los golpes dramáticos
- 12.- **Muestra la ideología inmersa en el relato**
- 13.- Determina la funcionalidad de la representación
- 14.- **Permite el acercamiento al género dramático y a partir de ello es posible determinar el público a que va dirigida la obra.**

<sup>122</sup> A. Ubersfeld, *Semiótica teatral*, p. 36, en Román, *ibidem*, p. 66.

<sup>123</sup> Román, *idem*.

Como se puede apreciar son muchos los beneficios que puede aportar el empleo del análisis actancial en el estudio del conflicto dramático, así como de la comprensión del mismo y sobre todo es un recurso sencillo de entender y aplicar en el Nivel Medio Superior. Por ello, y según lo propuesto por Román Calvo, se emplearán en esta propuesta no el enfoque esencialista ni el existencialista sino el funcionalista en el que “el personaje opera solo como un agente de una o varias fuerzas que se mueven dentro de la obra” y en el que “El esquema actancial ayuda a determinar el sistema completo de acción que comprende la obra y clarifica el lugar que ocupan los personajes dentro de las fuerzas; por consiguiente no existe una separación entre acción y caracteres”.<sup>124</sup>

Finalmente, y a decir de Román Calvo, el modelo actancial permitirá encontrar las fuerzas actantes que mueven la acción dramática.<sup>125</sup>

El nivel teórico de estudio desde la perspectiva del profesor consiste en que, en la aplicación del modelo actancial, se haga una mezcla entre la estructura profunda (de los actantes) y la superficie textual / estructura superficial (de los personajes); con esto se busca que los estudiantes se familiaricen con el análisis y les sea comprensible, tanto lo relacionado con el texto dramático como con su análisis.

En otras palabras, sólo se identificarán **las fuerzas** que intervienen en el conflicto y **los personajes** que las representan o encarnan.

Con ello se busca que el estudiante identifique algunos de los elementos arriba mencionados.

### **3.2 Secuencia didáctica.**

Ahora pasaré a describir la secuencia didáctica, para ello dividiré este apartado en:

#### **3.2.1 Descripción general**

En este apartado especificaré las sesiones, horas, lecturas, los materiales, etcétera.

-De una propuesta de secuencia didáctica para la identificación y comprensión del conflicto y su desenlace, en un texto dramático; en la enseñanza del Nivel Medio Superior (Propuesta de secuencia didáctica para la unidad I, de TLRIID III, CCH, UNAM).

---

<sup>124</sup> *Ibidem.*, p. 70.

<sup>125</sup> *Idem.*

-Se divide en 4 sesiones de 2 horas cada una, está dirigida a estudiantes de tercer semestre que oscilan entre los 15 y 17 años aproximadamente, y en cada sesión se pondrán en práctica las 4 habilidades comunicativas: oralidad, escucha atenta, lectura y escritura.

-La secuencia consta de dos lecturas: un cuento titulado: “Caperucita Roja y el lobo no feroz”, adaptación de “El lobo enamorado” de Triunfo Arciniegas (anexo 3) y un cuadro dramático titulado: “Entonces seremos felices”, de Alejandro Licona (anexo 1). Además de retomar el cuento Clásico Infantil “Caperucita roja y el lobo feroz”, que una buena parte de los estudiantes conocen.

-Asimismo de las siguientes actividades - anexos: anexo 2: Identificación de secuencias básicas y orden de la historia; Anexo 4: Clasificación de personajes; Anexo 5: (Identificación de conflicto, cuadro actancial); Anexo 5 a: Identificación de conflicto, cuadro actancial, Anexo 6: Lista de cotejo para la creación de un diálogo dramático; y anexo 8: Evaluación al profesor. Cabe aclarar que el anexo 7 se omite, por así creerlo conveniente y haberlo anulado.

-Además de la elaboración de láminas en papel bond para dos exposiciones en equipo.

La Asignatura de Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, que el estudiantado debe cursar durante un semestre y de manera obligatoria (siendo el tercero, de 4 semestres). Durante esta propuesta de secuencia se toma en cuenta el aprendizaje número dos, de la unidad I del Programa Indicativo de la Asignatura en cuestión: A saber:

“El alumnado:

Reconoce elementos básicos del texto dramático, mediante la identificación de la historia, el conflicto y la creación discursiva de los personajes, para la diferenciación del género teatral frente al relato”.

A partir de dicho aprendizaje esperado elaboré la propuesta de mi programa operativo centrado en obtener lo que a continuación se expresa:

“El estudiantado identificará el conflicto primario de los personajes principales en una obra dramática; la historia; diferencia entre personaje tipo y carácter, así como las fuerzas (actantes) principales en la creación de un conflicto dramático”.

Mismo que a su paso aborda las siguientes temáticas:

Turnos del habla: Diálogo, monólogo, aparte

Manejo de la voz: Volumen, entonación, vocalización, ritmos

Estructura del texto teatral: Escena, acto y didascalias

Historia: Orden, conflicto, solución de conflicto

Personajes: simples y complejos

Todo lo anterior deriva de la unidad I que comprende tres ejes temáticos principales: **Texto dramático, Representación teatral y Reseña crítica**. Por ello, el propósito general de la unidad I, es que el estudiante:

“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”.

**Los materiales para ocupar durante toda la secuencia son:**

- Cuadro: “Entonces seremos felices” de la obra dramática: *Abuelita de Batman*, de Alejandro Licona (anexo 1).
- Texto: “Caperucita roja y el lobo no feroz”, adaptación del cuento “Caperucita roja y el lobo enamorado”, de Triunfo Arciniegas (Anexo 3).
- Papel bond, plumones; pizarrón, plumones para pizarrón.
- Anexos, 2, 4 (a, b, c) 5, 5 a, 6 y 8
- Para tarea: dispositivo electrónico e internet.

Para el Colegio de Ciencias y Humanidades es importante tomar en cuenta los principios pedagógicos del constructivismo y por ello, el trabajo con los aprendizajes previos es necesario. De esta manera el estudiante recordará:

**Aprendizajes previos:**

Secuencias básicas del relato, personajes, historia.

### **3.2.2 Narración y explicación de la puesta en práctica de la secuencia didáctica**

La puesta en práctica de la secuencia didáctica se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, de la Universidad Nacional Autónoma de México, con el grupo 303, a cargo de la profesora Olga María Ildehza Flores Álvarez, en un horario de 7 a 9 de la mañana, los miércoles 14, jueves 15, martes 20, miércoles 21 y jueves 22 de agosto

de 2019. El grupo estuvo constituido aproximadamente entre 38 y 42 estudiantes regulares en su asistencia.

### 3.2.2.1 Primera sesión

La primera sesión se llevó a cabo como se expresa a continuación en el cuadro A:

<b>Cuadro A</b>				
<b>Sesión 1</b>				
Momento de la secuencia	Aprendizajes	Actividades del profesor	Actividades del estudiante	Tiempo, producto y organización
<b>Inicio</b>	Identifica y señala las secuencias básicas y orden de la historia, en el relato y texto dramático	Presentación del profesor. Presenta unidad, temas y aprendizajes.  Escribe en el pizarrón un cuadro de identificación de las secuencias básicas del relato (planteamiento, desarrollo y desenlace)		5 min.
		Modela e identifica (junto con los estudiantes los momentos más importantes del cuento “Caperucita roja y el lobo feroz”	Recuerda e identifica los momentos más importantes del cuento “Caperucita roja y el lobo feroz”	15 min. Todo el grupo pone atención y participa Recurre a conocimientos previos
<b>Desarrollo</b>		Presenta al alumnado el cuadro dramático “Entonces seremos felices” (anexo 1).	Hace hipótesis de lectura a partir del título del cuadro dramático	5 min. Hipótesis de lectura

	Lectura por turnos	Lanza pregunta: ¿De qué creen que trata la lectura?  Guía la lectura en voz alta del cuadro dramático. Lectura por turnos	8 integrantes de distintos equipos hacen lectura en voz alta, del cuadro dramático “Entonces seremos felices”	15 min. Lectura en voz alta y escucha atenta
		Presenta esquema anexo 2, identificación de secuencias básicas y orden de la historia. Da instrucciones de llenado y pide a estudiantes identificar en el anexo 1(Cuadro “Entonces seremos felices”), las secuencias básicas y orden de la historia	Lee anexo 2 e identifica las secuencias básicas y orden de la historia en el cuadro dramático “Entonces seremos felices”	30 min. Lee cuadro dramático, identifica y llena (anexo 2)
		Revisión de actividad. Guía a estudiantes en la plenaria y hace señalamientos y precisiones	Dos estudiantes mostrarán en el pizarrón los resultados encontrados y el resto del grupo comentará, hará precisiones u observaciones a lo aportado por los compañeros	15 min. Escucha atenta, corrige o agrega información a sus hallazgos, aporta comentarios al grupo

		Recibe anexo 2	Entrega (individual) de anexo 2	Entrega anexo 2
<b>Cierre</b>		Con la aportación de los estudiantes del grupo, anota conclusión en el pizarrón.	Aporta comentarios para llegar a una conclusión grupal sobre el tema	5 min. Hace aportaciones verbales al grupo
		Pide a estudiantes llevar para la próxima sesión el cuento adaptado de “Caperucita roja y el lobo no feroz” de Triunfo Arciniegas (anexo 3). Y proporciona el cuento en fotocopias. También pide llevar el cuadro dramático leído durante la sesión. Finalmente, se les deja buscar en <i>Google</i> , la clasificación de personajes según su complejidad	Anota tarea	Escribe en cuaderno

### 3.2.2.1.1. La narración y explicación a la primera sesión

A partir del aprendizaje general de la secuencia prevista por el profesor para las 4 sesiones:

El estudiantado identificará el conflicto primario de los personajes principales en una obra dramática; la historia; diferencia entre personaje tipo y carácter, así como las fuerzas (actantes) principales en la creación de un conflicto dramático.

El aprendizaje para la sesión 1, según el programa indicativo de la Asignatura será:

El estudiante:

Identifica y señala las secuencias básicas y orden de la historia, en el relato y texto dramático.

Para lograr lo anterior en la primera sesión el profesor modeló en el pizarrón con la ayuda de los estudiantes, un esquema en el que se pudieron identificar las secuencias básicas del relato (planteamiento, desarrollo y desenlace), con su respectiva ruptura del equilibrio o primer conflicto y clímax; así como identificar el orden de las acciones en el cuento “Caperucita roja y el lobo feroz”, ese relato que la mayoría de los estudiantes con seguridad conoce desde su niñez. Posterior a ello, se les presentó el cuadro dramático “Entonces seremos felices” (anexo 1) y se solicitó hacer una hipótesis de lectura a partir del título, además de guiarles para hacer una lectura en voz alta del mismo texto, pidiéndoles contestar el anexo. Más tarde se hizo una plenaria para revisar lo respondido en el anexo 2 para hacer reflexiones, correcciones y precisiones.

Los estudiantes entregaron el anexo 2 corregido y se llegó a unas conclusiones sobre la utilidad y dificultad para identificar secuencias básicas y orden de la historia.

Finalmente se dejó de tarea investigar, en algún sitio *web*, la clasificación de los personajes según su complejidad.

### **3.2.2.1.2. Argumentación de la primera sesión**

Se recurrió al modelado del cuadro para identificar las secuencias básicas debido a que son momentos en la historia del relato que es preciso se identifiquen con un recurso predeterminado para facilitarle al estudiante el hallazgo de lo que se desea encontrar, así mismo, era necesario ejemplificar y realizar, junto con el alumnado por medio del modelado, la identificación de esos momentos clave para darles confianza y al mismo tiempo irlos guiando.

Respecto a activar los conocimientos previos que formula el constructivismo, consideré el hecho de retomar un relato que la mayoría de los estudiantes conociera, para así ir construyendo, entre todos, la noción de lo que son las secuencias básicas narrativas, similares en algunos aspectos, a las secuencias dramáticas.

Tocante a la hipótesis de lectura, esta se pudo realizar bien con el cuadro dramático; respecto a la lectura en voz alta fue de gran utilidad ya que se ejercitaron las habilidades comunicativas de escucha atenta y práctica lectora (comprensión, entonación, volumen).

En cuanto al llenado del anexo 2, es necesario realizarlo para ejercitar y practicar la identificación de esos momentos, para que posteriormente en otras lecturas se pueda solicitar al alumnado una actividad similar y así más tarde aspirar a esa automatización que señala Aebli.<sup>126</sup>

Para la revisión del anexo 2, consideré apropiada la participación de dos estudiantes (una chica y un chico) quienes escribieron en el pizarrón sus hallazgos y posterior a ello, se dieron los comentarios y aportaciones del estudiantado, con el fin de generar un ambiente participativo y colaborativo en el grupo (tomando en cuenta lo que propone el constructivismo) mientras el papel de docente fue el de guiar la actividad.

Posterior a ello, el alumnado entregó al docente el anexo 2 con fines de evaluación formativa y sumativa. A su vez se hizo una conclusión grupal en el pizarrón con el propósito de recapitular lo visto durante la sesión y finalmente se les dejó una tarea de investigación: una búsqueda de clasificación de personajes según su complejidad, con el fin de que fuera el propio estudiante el que vaya adquiriendo responsabilidad de Aprender a Aprender, buscando la información que en el día siguiente habría de ocupar.

Por último, se les pidió a los alumnos llevar a la próxima sesión un cuento que también ocuparían, es decir, la misma lectura que se les envió a su correo electrónico (o bien que puede estar disponible en un archivo *drive*). Esto último también con la intención de ir delegando al alumno la responsabilidad de llevar el material necesario para el desarrollo de las sesiones.

### **3.2.2.2. Segunda sesión**

La segunda sesión se llevó a cabo como se expresa a continuación en el cuadro B:

<b>Cuadro B</b>
Sesión 2

---

<sup>126</sup> H. Aebli, *op. cit.*, p. 282.

Momento de la secuencia	Aprendizajes	Actividades del profesor	Actividades del estudiante	Tiempo, producto y organización
<b>Inicio</b>	Clasifica los personajes (narrativos y dramáticos) según su complejidad	Pide la conformación de 10 equipos con cinco integrantes cada uno de ellos	Se integra por equipos	5 min. Conforma equipos
		Pide el cuento solicitado en la sesión anterior y pide hacer hipótesis de lectura a partir del título de aquel	Llevará al salón el cuento solicitado la sesión anterior (Caperucita roja y el lobo no feroz) y hará hipótesis de lectura	5 min. Hipótesis de lectura
<b>Desarrollo</b>		Solicita a un integrante de cada equipo, dar lectura en voz alta al cuento Caperucita roja y el lobo no feroz	Un integrante de cada equipo da lectura en voz alta al cuento “Caperucita roja y el lobo no feroz”	15 min. Lectura en voz alta
		Hace pregunta sobre la hipótesis de lectura: “¿El cuento se desarrolló como lo habían previsto en su	Responde a la pregunta hecha por el profesor y aporta sobre sus hallazgos en la lectura	5 min. Escucha atenta, comentarios

		hipótesis de lectura?” Probable ruptura de expectativa respecto a personajes e historia		
		El profesor presenta en el pizarrón la definición de personajes: tipo y carácter. Da una breve explicación	Atiende la explicación del profesor y anota en su cuaderno la definición	5 min.  Escucha atenta y escritura en cuaderno
		Entrega cuadros de identificación a alumnado (anexos 4 a y 4 b) y pide hacer en equipo, una comparación entre personajes del cuento clásico: “Caperucita roja y el lobo feroz” y “Caperucita roja y el lobo no feroz”, para la diferenciación de personajes, según su complejidad	Con apoyo de los cuadros entregados (4 a y 4 b), en equipo, hace comparación entre personajes de ambos cuentos de “Caperucita roja y el lobo...”, para la diferenciación de personajes, según su complejidad	25 min.  Trabajo colaborativo  Llenado de anexos 4 a y 4 b

		Pide a dos equipos pasar al pizarrón para mostrar resultados y hará comentarios y/o precisiones sobre los hallazgos	Dos equipos escribirán en el pizarrón los resultados encontrados según los cuadros (anexos 4 a y 4 b)	15 min Escritura en el pizarrón (equipos) Corrección de cuadros (individual)
		Pide que le entreguen los cuadros de identificación de personajes	Entrega al profesor cuadros de identificación de personajes	5 min Entrega de cuadros (4 a y 4 b)
		Pide identificación de personajes del cuadro dramático “Entonces seremos felices”, según su complejidad (tipo o carácter), así como su clasificación, según corresponda en el cuadro anexo 4 c	Identifica personajes del cuadro dramático: “Entonces seremos felices”, según su complejidad, y los clasifica en el cuadro anexo 4 c	25 min. Lectura analítica Llenado de cuadro de clasificación
		Pide a integrantes de dos equipos elegidos al azar, mostrar los	Integrantes de dos equipos mostraran (en el pizarrón) al grupo los	15 min. En equipo Muestran clasificación de personajes

		resultados de clasificación	resultados de clasificación encontrados	
<b>Cierre</b>		Recibe los cuadros contestados con los resultados encontrados	Entrega los cuadros llenos con sus respectivos resultados	Entrega de anexos (4 a, 4 b, y 4 c)
		Guía la plenaria en el grupo para llegar a unas conclusiones	Los integrantes del grupo aportan ideas para llegar a una conclusión	5 min. Aportaciones verbales individuales

### 3.2.2.2.1 La narración y explicación a la segunda sesión

A partir del aprendizaje general previsto por el profesor para las cuatro sesiones de la secuencia: El estudiantado identificará el conflicto primario de los personajes principales en una obra dramática; la historia; diferencia entre personaje tipo y carácter, así como las fuerzas (actantes) principales en la creación de un conflicto dramático.

El aprendizaje para la sesión 2 será:

El estudiante: Clasifica los personajes (narrativos y dramáticos) según su complejidad.

Lo primero que se hizo en esta sesión fue conformar equipos de cinco integrantes cada uno. Después el profesor entregó a cada equipo el cuento de “Caperucita roja y el Lobo no feroz”, y a partir del título del relato pidió a los estudiantes hacer una hipótesis de lectura y estos dieron sus aproximaciones de lo que suponían trataría el cuento, y después un integrante de cada equipo pasó a dar lectura en voz alta y por turnos al texto mencionado, de igual modo, se pidió a los integrantes del grupo poner atención y realizar una escucha atenta, así como dar lectura con suficiente volumen y entonación.

Terminada la lectura se hicieron comentarios sobre si la hipótesis del cuento se cumplió o hubo una ruptura en la expectativa, también se escucharon aportaciones diversas por parte del alumnado.

Posterior a ello, el docente presentó en el pizarrón la definición de personaje según su complejidad (tipo y carácter): diferencias, características y funcionalidad. Luego el alumnado hizo preguntas, comentarios, externó dudas al respecto, y tomó notas de lo visto. Complementando sus conocimientos al respecto, con lo investigado en un sitio *web*.

Terminada la lectura se entregaron a cada equipo los cuadros de identificación de tipos de personaje (anexos 4 a y 4 b), luego el alumnado hizo una comparación entre ambos cuentos “Caperucita roja y el lobo feroz” y “Caperucita roja y el lobo no feroz” e hizo el llenado respectivo.

Más tarde se pidió a integrantes de dos equipos seleccionados aleatoriamente pasar al pizarrón a mostrar sus hallazgos y ellos escribieron: lo encontrado respecto al anexo 4 a y 4 b. Más tarde el docente pidió a los estudiantes en general que hicieran aportaciones, comentarios o precisiones para complementar lo encontrado por sus compañeros y el profesor guio la actividad con el fin de que todos llegaran a (unificar criterios) un consenso de lo que era más próximo a lo correcto.

Una vez concluida esa parte, el alumnado entregó al docente los anexos (4 a y 4 b) con los resultados obtenidos para su revisión y de registro con fines de evaluación sumativa.

Posterior a ello, pidió al estudiantado una lectura analítica con el fin de identificar los tipos de personaje del cuadro dramático “Entonces seremos felices”, según su complejidad y hacer su respectiva clasificación en el anexo 4 c.

Recibió los cuadros de clasificación (anexos 4 a y 4 b) con los resultados encontrados. Después se llevó a cabo una plenaria para llegar a las conclusiones respecto a lo visto, en dicha actividad los integrantes del grupo hicieron aportaciones para llegar a una conclusión, que se anotó en el pizarrón con la intención de unificar ideas y que todos pudieran anotarla.

#### **3.2.2.2.2. Argumentación de la segunda sesión**

Conforme al aprendizaje de la sesión fue conveniente conformar 9 equipos de 5 integrantes cada uno y que se fomentara el trabajo colaborativo, en dos sentidos:

- a) Si el estudiante no se había documentado (con la búsqueda de la tarea) respecto a la temática prevista y aún después de que el profesor lo hubiese explicado en el pizarrón, no comprendiera el mismo o quedaran dudas, sus compañeros de equipo podían apoyarlo en aclarar sus dudas.

- b) El otro aspecto es que el constructivismo propone emplear un trabajo participativo y colaborativo al interior del aula con la intención de desarrollar habilidades socioculturales.

Uno de los postulados centrales del enfoque sociocultural constructivista es el “énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca”,<sup>127</sup> dice Díaz Barriga; también señala — en las Metodologías didácticas para la enseñanza de valores y actitudes — la importancia del aprendizaje cooperativo y “situado” orientado a la comunidad, ya que con ello: “Se promueve no sólo el trabajo en equipo, sino la vivencia de valores como solidaridad, ayuda mutua, responsabilidad conjunta, empatía, ética profesional, etc.”<sup>128</sup>

En este sentido, la importancia de que el estudiantado trabaje en equipo y de modo colaborativo, fomenta valores y actitudes que contribuyen de manera benéfica en la formación integral del educando y no sólo en lo disciplinar, sino también como lo dice Díaz Barriga en el aprendizaje y trabajo de la cooperación, la responsabilidad conjunta, la solidaridad, mismas que se aprenden desde casa, pero que bien se pueden reforzar al interior del aula con actividades como esta.

Más tarde, y debido a que el programa indicativo de TLRIID III pide hacer hipótesis de lectura con los estudiantes para trabajar las inferencias, se les solicitó hacer lo propio respecto al Cuento de “Caperucita y el lobo no feroz”; para después pasar a hacer la lectura en voz alta con la intención de también tomar en cuenta las temáticas que corresponden al aprendizaje número uno, a saber, el manejo de la voz: Volumen y entonación. Y consecuentemente comenzar a tener un breve acercamiento con el desarrollo de habilidades comunicativas referentes a la oralidad y la escucha atenta. Así como los turnos del habla, en este caso particular el diálogo y el aparte. Que en el plano comunicativo permiten entender que cuando uno habla, el otro escucha y viceversa.

Al concluir la lectura en voz alta era necesario saber y comentar si la inferencia había sido acertada o no, y se llevó a cabo trabajo de escucha atenta e incentivó las aportaciones voluntarias por medio de la participación grupal.

---

<sup>127</sup> Díaz Barriga y G. Hernández, *op. cit.* p. 26.

<sup>128</sup> *Ibidem*, pp. 46-47.

En el caso de la definición que el docente ofreció al alumnado en el pizarrón para la clasificación de personajes con fines de identificación en las lecturas, se debió a que de acuerdo con Aebli:

La formación de conceptos es una tarea central de la enseñanza, pues allí donde hemos formado un concepto, hemos captado un fenómeno, lo hemos destacado de la multiplicidad de las impresiones que nos asaltan, y cuando lo volvemos a encontrar, somos capaces de identificarlo.<sup>129</sup>

Y este es precisamente el sentido de que el docente busque unificar los criterios de conceptualización para que el estudiante después de “captar ese fenómeno”, cuando lo vuelva a encontrar, sea capaz de identificarlo. En este caso nos referimos a la clasificación de personajes. Siendo este el momento esperado para que el alumnado haga preguntas y tome algunas notas al respecto.

En lo que se refiere a los cuadros de identificación (anexos 4 a y 4 b), sirven para que luego de la conceptualización de lo que son los personajes tipo y de carácter, el alumnado pueda clasificar en distintos textos (dos en este caso) los tipos de personaje y así ejercitar lo conceptualizado para posterior a ello, llegar a la comprensión y la automatización esperada.

Debido a la necesidad de que una buena parte del grupo participó y, ya que el tiempo de clase no permitió que más equipos expusieran sus hallazgos, se pidió únicamente a dos equipos mostrar los resultados de los anexos 4 a y b. Consecuentemente, el hecho de que una vez que los equipos expusieron lo encontrado, el resto del grupo tuvo la oportunidad de comparar sus respuestas y replantear en su caso lo que fuera necesario.

Considero que este tipo de actividades incentivan el aprendizaje cooperativo que ofrece beneficios como el que menciona Díaz Barriga: “se trabaja para maximizar los aprendizajes de todos. Las metas de los alumnos son compartidas. El equipo trabaja en conjunto hasta que todos los miembros han entendido y completado las tareas”.<sup>130</sup> Como se puede leer, este tipo de actividades se apoyan en el enfoque constructivista al fomentar el trabajo colaborativo cuando el grupo busca encontrar aprendizaje mutuo compartiendo lo identificado o descubierto.

Una vez terminada la actividad mencionada se pasó a la lectura analítica — según lo señala el Programa Indicativo — del cuadro dramático: “Entonces seremos felices”, con la

---

<sup>129</sup> Aebli, *op. cit.*, p. 212.

<sup>130</sup> Díaz Barriga y G. Hernández, *op. cit.*, p. 91.

intención de ejercitar la identificación y clasificación de los tipos de personaje en el anexo 4 c, esto con el propósito de “Ejercitar y repasar”, para llegar a la automatización y afianzamiento de los aprendizajes propuestos para esta sesión.

### 3.2.2.3. Tercera sesión

La tercera sesión se llevó a cabo como se expresa a continuación en el cuadro C:

<b>Cuadro C</b>				
Sesión 3				
<b>Momento de la secuencia</b>	<b>Aprendizajes</b>	<b>Actividades del profesor</b>	<b>Actividades del estudiante</b>	<b>Tiempo, producto y organización</b>
<b>Inicio</b>		Presentación del profesor, unidad, tema, aprendizajes	Toma nota en cuaderno	5 min. Escribe notas en cuaderno
		Activa los conocimientos previos del estudiante respecto al concepto: conflicto; con la pregunta ¿qué entienden por conflicto? Y escribe en pizarrón las aportaciones del alumnado	El estudiantado aporta de manera oral sus nociones respecto al concepto: conflicto	5 min. Aporta comentarios con conocimientos previos
		Pide a estudiantado formar equipos	Los estudiantes forman los equipos	5 min. Forman equipos
<b>Desarrollo</b>		Hace preguntas como: ¿qué conflicto han presenciado en los últimos días? O ¿qué conflicto conocen que puedan hablar de él?	Estudiantes ubican en el recuerdo alguna situación conflictiva y la escriben en su cuaderno a manera de diálogo	20 min. Recurre al recuerdo (conocimiento previo)

		Pide a alumnos escribir en el cuaderno dicho conflicto como un diálogo		Escritura de diálogo en cuaderno
		Presenta el cuadro actancial (anexo 5) y ejemplifica sobre su utilidad, tomando como modelo alguno(s) de los propuestos por el alumnado. También tomará para ejemplificar el cuento de “Caperucita roja y el lobo feroz”. Profesor escribe modelado en el pizarrón.  Nota: se pide al grupo su participación y aportaciones orales, en el modelado	Hace aportaciones y comentarios, y toma notas en su cuaderno del modelado en el pizarrón	15 min. Aporta comentarios, toma nota en cuaderno, hace preguntas.
		Pide a estudiantado elaborar cuadro actancial al “personaje principal” del diálogo que escribió anteriormente	En su cuaderno hace cuadro actancial al personaje principal del diálogo de su autoría	10 min. Elabora cuadro actancial
		Pide a dos estudiantes pasar al pizarrón a presentar su propuesta de	Dos estudiantes pasarán al pizarrón a presentar su	10 min. Escribe en pizarrón.

		cuadro actancial de su personaje de diálogo Y el profesor hará precisiones y resolverá dudas	propuesta de cuadro actancial	Escucha atenta y comentarios o aportaciones
		Solicita a los distintos equipos <b>identificar el conflicto primario de cada personaje del cuadro dramático “Entonces seremos felices”, así como el desenlace del conflicto del cuadro</b> y plasmar dichos hallazgos en el anexo 5a y al mismo tiempo, en papel bond  Les entrega hoja con cuadros actanciales para ser llenados	Por equipos identifican el conflicto primario de cada personaje del cuadro dramático “Entonces seremos felices”, así como el desenlace del conflicto del cuadro. Llenar la hoja de cuadros actanciales y al mismo tiempo lo harán en papel bond	30 min.  En equipos  Identifica, llenado de anexo 5 a
		Pide a tres equipos presentar y explicar ante el grupo sus hallazgos de los cuadros actanciales solicitados  Guía la plenaria y hace precisiones y señalamientos sobre lo	Tres equipos presentan, explican ante el grupo, sus hallazgos respecto a los cuadros actanciales solicitados  Aporta y comenta en la plenaria sobre lo presentado por sus compañeros	15 min. En equipo Comparten hallazgos. Aportaciones, precisiones y corrigen errores.  Aportación de comentarios 5 min.

		presentado por los estudiantes		
<b>Cierre</b>		<p>Pide la entrega de cuadros actanciales llenos y corregidos</p> <p>En plenaria hace una conclusión en el pizarrón y pide a los estudiantes su transcripción en el cuaderno</p> <p>Deja de Tarea: ¿Cómo se escribe un diálogo dramático?</p>	<p>Cada equipo entrega sus cuadros actanciales llenos, así como el papel bond</p> <p>Hace comentarios concluyentes en la plenaria y transcribe las conclusiones a su cuaderno</p>	<p>Entrega cuadros (anexo 5 a)</p> <p>Hace comentarios</p>

### 3.2.2.3.1 La narración y explicación a la tercera sesión:

La narración y explicación a la tercera sesión es la siguiente:

A partir del aprendizaje general previsto por el profesor para las cuatro sesiones de la secuencia:

El estudiantado identificará el conflicto primario de los personajes principales en una obra dramática; la historia; diferencia entre personaje tipo y carácter, así como las fuerzas (actantes) principales en la creación de un conflicto dramático.

El estudiante:

Identifica el conflicto dramático primario en un texto.

Para esta sesión la activación de conocimientos previos en el estudiantado se hizo necesaria por medio de la pregunta: ¿Qué entienden por conflicto? Y así las aportaciones de los alumnos se anotaron en el pizarrón en un recurso grafico tipo sol, acto seguido se les pidió integrar los mismos equipos de la sesión anterior.

Se hicieron preguntas como:

¿qué conflicto han presenciado en los últimos días?

¿qué conflicto conocen del que puedan hablar?

Mientras los estudiantes ubicaban en el recuerdo y la memoria alguna situación conflictiva, el profesor les pide escribirla en su cuaderno a manera de diálogo dramatizado.

Posterior a ello, se presentó el esquema del análisis actancial (anexo 5), señalando, explicando y ejemplificando en el pizarrón las bondades y utilidad de este, para ello tomó como apoyo el cuento de la “Caperucita roja y el lobo feroz” y dos de los conflictos que aportaron y compartieron estudiantes del grupo. Lo anterior (el modelado), se hizo con la ayuda de aportaciones orales y preguntas del grupo. Al mismo tiempo que el alumnado hizo en su cuaderno anotaciones de lo mencionado en la sesión.

Pasado lo anterior, el docente pidió al estudiantado elaborar en su cuaderno el Cuadro actancial o Esquema de conflicto al “personaje principal” del diálogo que escribió anteriormente. Más tarde pidió a dos estudiantes voluntarios pasar al pizarrón a presentar su propuesta de Esquema actancial de su personaje. Durante la presentación el profesor hizo observaciones, precisiones y resolvió dudas. Mientras algunos de los estudiantes también hicieron comentarios y aclaraciones, al tiempo que practicaron la escucha atenta y el trabajo colaborativo participativo.

Después se solicitó a los distintos equipos identificar el conflicto primario de los dos personajes del cuadro dramático: “Entonces seremos felices”, así como el desenlace del conflicto del cuadro dramático y plasmar dichos hallazgos en el anexo 5 a, que fue entregado impreso para ser llenado y al mismo tiempo, reportarlos en papel bond para que posterior a ello se eligieran al azar a tres equipos que pasaran al pizarrón a mostrar los hallazgos de los esquemas actanciales solicitados. Mientras el profesor guio la plenaria, hizo comentarios y señalamientos sobre lo presentado por el alumnado. El resto del grupo también hizo comentarios, señalamientos y se practicó la escucha atenta y la participación del grupo.

Perfilando el cierre el profesor pidió al estudiantado la entrega de esquemas actanciales (anexo 5 a) llenos y corregidos, consecuentemente, cada equipo entregó sus cuadros actanciales llenos, así como el papel bond en que plasmaron sus hallazgos.

Para finalizar la sesión, se hizo una conclusión en plenaria, misma que se escribió en el pizarrón, algunos estudiantes hicieron comentarios y aportaciones, mientras el profesor a

su vez, complementaba los comentarios y pedía al alumnado la transcripción de dichas conclusiones a su cuaderno.

Por último, se dejó de tarea a los estudiantes ver en *YouTube* el video: “COM10 Diálogo teatral”,<sup>131</sup> tomar notas de este y llevarlas a la siguiente sesión.

### **3.2.2.3.2 Argumentación de la tercera sesión**

A partir del aprendizaje esperado en que el estudiante identifica el conflicto dramático primario en un texto del mismo género, se recurrió a la activación de los conocimientos previos, ya que el estudiante tenía la noción de lo que era un conflicto o un problema y, a partir de su experiencia y aportaciones se inició la sesión.

Para ello, el docente preguntó al estudiantado respecto a sus conocimientos previos del término conflicto, y de algún conflicto que hubiesen presenciado últimamente o problemática de la que pudieran hablar con el propósito de que lo escribieran a modo de diálogo dramatizado.

Para continuar la dinámica era necesaria la presentación y explicación del funcionamiento y utilidad del esquema de análisis actancial (anexo 5), con un relato ya conocido y ocupado por el grupo: “La caperucita roja y el lobo feroz”. Y para reforzar la asimilación también se creyó conveniente incluir, como parte de la explicación, dos de los conflictos que el alumnado había escrito, mismos que aportó. Lo anterior con la intención de ir construyendo un trabajo colaborativo e ir aportando entre todas y todos.

Una vez ejemplificado y modelado era necesario llevar dicho aprendizaje a la práctica y ejecución por parte del alumnado a través del personaje principal del diálogo dramatizado creado por ellos mismos. Posteriormente fue importante que de manera voluntaria dos estudiantes, pasaran a socializar sus hallazgos ante el grupo, situación que permitió al resto de compañeras y compañeros, hacer observaciones y al docente, algunos comentarios al respecto, generando una actitud de escucha atenta y trabajo colaborativo.

Más tarde, para culminar la ejercitación y utilidad del análisis actancial se pidió identificar los conflictos primarios de los dos personajes del cuadro dramático: “Entonces seremos felices”, así como la identificación del desenlace; y conformados en equipos, los

---

<sup>131</sup> “COM10 Diálogo teatral”, en <https://youtu.be/J4ZVDNOM1WM>, Secretaría de Educación y Cultura, 2018.

estudiantes se hicieron a dicha tarea. Los resultados los plasmaron en el anexo previsto para ello y también en papel bond, esto último, con el propósito de socializarlo con el resto de los equipos y se propiciara el intercambio de aportaciones y comentarios que complementarían lo encontrado y mostrado por los dos equipos que compartieron sus hallazgos.

En la parte final y con la intención de registrar las actividades, el profesor recibió los esquemas actanciales hechos por el alumnado, tanto en el anexo 5 a, como el realizado en papel bond. Luego, para hacer un último repaso en plenaria se hizo una conclusión general que se escribió en el pizarrón, los integrantes del grupo la anotaron en su cuaderno y preparándolos para lo que se vería en la siguiente sesión se les dejó de tarea ver en *Youtube* un video titulado: “COM10 Diálogo teatral”, para que tomaran notas de este y tuvieran noción de cómo elaborar un diálogo dramático.

### 3.2.2.4 Cuarta sesión

La cuarta sesión se llevó a cabo como se expresa a continuación en el cuadro D:

<b>Cuadro D</b>				
Sesión 4				
<b>Momento de la secuencia</b>	<b>Aprendizajes</b>	<b>Actividades del profesor</b>	<b>Actividades del estudiante</b>	<b>Tiempo, producto y organización</b>
<b>Inicio</b>		<p><b>Explica y hace modelado</b> (en el pizarrón) sobre cómo escribir un diálogo dramático tomando en cuenta una virtud o valor (moral o ético) contra un defecto o antivirtud propios.</p> <p>Les pide pensar en dos personajes que encarnen esa virtud o valor y ese defecto o</p>	<p>Pone atención, observa lo mostrado por el profesor</p> <p>Piensa en dos personajes que encarnen lo señalado por el docente.</p>	<p>10 min.</p> <p>De modo individual, pone atención al docente.</p>

		antivalor propuestos		
<b>Desarrollo</b>		<b>Entrega al alumnado lista de cotejo (anexo 6)</b> para realizar con esos parámetros el diálogo dramático	<b>Escribe diálogo dramático de modo individual</b> , con ayuda de lista de cotejo	30 min.  De modo individual trabaja y realiza la escritura de diálogo dramático
		<b>Pide realizar cuadro actancial para identificar el conflicto principal</b> del diálogo dramático escrito (tomando como modelo el anexo 5)	Realiza cuadro actancial al diálogo escrito	15 min. De forma individual, realiza cuadro actancial escrito en su cuaderno
		a)Pide conformar equipos (mismos de las sesiones pasadas) e intercambiar diálogos escritos con alguno de sus compañeros de equipo (parejas)  b) Pide a cada equipo elegir un diálogo (el que más pueda gustar) y darle lectura en voz alta ante el grupo	a)Conforma equipos (mismos integrantes de las sesiones pasadas), intercambia diálogos con compañeros de equipo  b) Junto con sus compañeros de equipo, elige un diálogo dramático y le da lectura en voz alta	35 min. Trabajo colaborativo, lectura de comprensión  Elige texto y hace lectura en voz alta

		c) Pide explicar los respectivos cuadros actanciales de los diálogos seleccionados.	c) Explica el cuadro actancial del diálogo seleccionado.	Explica y escucha atentamente
		Bajo la circunstancia de que los estudiantes intercambiaron diálogos con sus compañeros, el docente pide que cada uno coteje que lo escrito por sus compañeros cumpla con los parámetros que marca la lista de cotejo (anexo 6)	Relee y coteja que el diálogo del compañero cumpla con los parámetros señalados por la lista de cotejo	10 min. Lectura y evaluación de trabajo del compañero
		Solicita la entrega de diálogos dramáticos con su respectiva lista de cotejo (llena)	Entrega diálogos dramáticos y listas de cotejo, al profesor.	Entrega de trabajos y hoja de cotejo
<b>Cierre</b>		Solicita al estudiante escribir y explicar en su cuaderno ¿cuál de los diálogos leídos le gustó más y por qué? Además, mencionará si el mismo diálogo se acerca más a lo cómico o a lo trágico	Escribe y explica en su cuaderno ¿Cuál de los diálogos leídos le gustó más y por qué? Mencionando si aquel es trágico o cómico	5 min. Escritura en cuaderno

		Solicita al estudiante aportar un comentario que lleve a una conclusión (plenaria), de lo visto durante las 4 sesiones y anotarla en su cuaderno	Aporta comentarios a la plenaria para llegar a una conclusión grupal y la escribe en su cuaderno	5 min. Aportación verbal
--	--	--	--	-----------------------------

#### 3.2.2.4.1. La narración y explicación a la cuarta sesión

A partir del aprendizaje general previsto por el profesor para las cuatro sesiones de la secuencia: El estudiantado identificará el conflicto primario de los personajes principales en una obra dramática; la historia; diferencia entre personaje tipo y carácter, así como las fuerzas (actantes) principales en la creación de un conflicto dramático.

El aprendizaje para la sesión 4, será:

El estudiante obtendrá una aproximación a la escritura de un diálogo dramático.

Para iniciar el profesor hizo una lluvia de ideas a partir de las notas obtenidas por el alumnado luego de mirar el video: “COM10 Diálogo teatral”, respecto a generalidades de diálogo dramático y las aportaciones se anotaron en el pizarrón, acto seguido, el docente realizó una explicación e hizo un modelado breve (en el pizarrón) de los elementos principales y la forma en que debe expresarse y escribir un diálogo dramático. Después, le pidió al estudiantado escribir un diálogo dramatizado en el que participaran dos personajes y uno de ellos encarnara una virtud o valor (ético o moral) propios y, el otro, representara un defecto o antivalor también propios, y así ambos desarrollaran un conflicto en el diálogo dramatizado que iban a crear.

En esta ocasión y, a diferencia de la sesión anterior, la actividad se realizó de manera individual.

Para el desarrollo de la actividad el profesor entregó al alumnado la lista de cotejo (anexo 6), para que el estudiantado realizara con esos parámetros la actividad señalada, posterior a ello y de modo individual el estudiantado escribió su diálogo dramático.

Una vez que el alumnado terminó, el profesor le pidió realizar en su cuaderno el esquema actancial del diálogo dramático escrito para identificar el conflicto primario (tomando como modelo el anexo 5 a).

Una vez concluida la identificación del conflicto primario se pidió:

a) Integrar los mismos equipos de las sesiones pasadas e intercambiar diálogos escritos con alguno de sus compañeros de equipo (y en parejas). Dado que los equipos estuvieron integrados por 5 elementos fue necesario que uno de los integrantes hiciera el intercambio con otro de un equipo distinto y así poder realizar la actividad.

b) Posterior a ello, se pidió a cada equipo elegir un diálogo (“el que más les haya gustado”) y, darle lectura en voz alta ante el grupo, se realizó la actividad.

c) Por último se pidió al alumnado explicar los respectivos esquemas actanciales de los diálogos seleccionados.

En el entendido de que los estudiantes intercambiaron diálogos con sus compañeros, el docente pidió que cada uno de ellos revisara que lo escrito por sus compañeros cumpliera con los parámetros que marcaba la lista de cotejo (anexo 6), luego de hacerlo, el profesor solicitó la entrega de diálogos dramáticos con su respectiva lista de cotejo (contestada).

Para el cierre de la sesión y secuencia, el docente solicitó al estudiante escribir y explicar en su cuaderno ¿cuál de los diálogos leídos le gustó más y por qué? Además, se pidió al estudiante mencionar si el mismo diálogo más gustado se acercaba más a lo cómico o a lo trágico.

Finalmente, se solicitó al estudiantado aportar un comentario en plenaria que llevara al grupo a una conclusión de lo visto en todas las sesiones, el resultado de esas aportaciones a modo de conclusión, fueron anotadas en el pizarrón y los integrantes del grupo la anotaron en su cuaderno.

#### **3.2.2.4.2. Argumentación de la cuarta sesión:**

Si partimos del aprendizaje número dos de la primera unidad (TLRIID III) del Programa Indicativo, el cual pide que el estudiante reconozca: los “elementos básicos del texto dramático mediante la identificación de la historia, el conflicto y la creación discursiva de

los personajes, para la diferenciación del género teatral frente al relato”,<sup>132</sup> entonces una buena manera para lograrlo es que se retomen también temáticas y elementos del aprendizaje inmediato anterior a este. Es decir, del aprendizaje número uno, tales como: la situación comunicativa, y lo que allí llaman “Turnos del habla” que en realidad son modalidades discursivas básicas llamadas parlamentos, y entre ellos se encuentran: el diálogo, el monólogo y el aparte.

Así también como las temáticas del segundo aprendizaje como las divisiones del texto dramático: escena, acto y didascalias (aunque estas últimas debieran ir en las modalidades discursivas); la historia (orden, conflicto, solución del conflicto) y los personajes, todo esto visto desde: “La creación discursiva de los personajes”. Y si consideramos que lo anterior puede obtenerse por medio del acercamiento a la creación de un diálogo dramático que el estudiantado escriba, entonces esto será de gran ventaja porque servirá para que se afiance lo visto en las sesiones pasadas y así se tenga una mayor posibilidad de que se logren los aprendizajes esperados para esta secuencia didáctica.

Por lo anterior, se decidió para esta sesión comenzar con una lluvia de ideas, activando los conocimientos previos que los estudiantes revisaron en el video “COM10 Diálogo teatral”, con ello se fomenta el trabajo participativo y colaborativo con la lluvia de ideas propuesta (siguiendo las pautas del constructivismo). También se hizo necesario el modelado de los elementos fundamentales que debe llevar un diálogo dramático, esto debido a que es responsabilidad del docente que quede lo más claro posible la manera en que debe estructurarse un texto de esta naturaleza.

Respecto a poner en juego virtudes o defectos, valores o antivalores, es porque se parte de la misma idea de los conocimientos previos, entendiendo el conocimiento no sólo como algo intelectual sino como la memoria sensitiva (finalmente aprendizaje), el recuerdo emocional, incluso los aprendizajes espirituales, las habilidades y destrezas que se pueden emplear para resolver alguna situación dificultosa, en otras palabras, aquello que conocemos como cognición,<sup>133</sup> ese cúmulo de información que hemos adquirido gracias conocimiento o

---

<sup>132</sup> *Programa de Estudio. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, op. cit.*, p. 54.

<sup>133</sup> La cognición es la habilidad que tenemos para asimilar y procesar los datos que nos llegan de diferentes vías (percepción, experiencia, creencias...) para convertirlos en conocimiento. Esta habilidad engloba

la experiencia,<sup>134</sup> como lo señala Ascencio.

Además de recurrir a lo que posee el alumnado como algo propio y darle valor a lo que tiene, en otras palabras, hacer uso de lo que lleva a su alcance como una herramienta más de su desarrollo, porque finalmente gran parte de la expresión dramática implica poner en relieve lo que es el humano (en toda la extensión de la palabra: virtudes, defectos, conflictos, errores, pecados, transgresiones *-hybris-*, etcétera), y en lo que podría transformarse (esa posibilidad creativa del poder ser), a ello obedece el interés de poner en conflicto un valor y un antivalue; una virtud y un defecto, propios.

En ese sentido, el pedirle al estudiantado que haga una introspección y una breve reflexión, autoanálisis, crítica y forme un juicio de sus propias cualidades y virtudes, es un acto de humildad que puede contribuir (“milimétricamente”) en la formación integral del individuo, así como coincidir con el perfil del alumno que el Colegio de Ciencias y Humanidades pretende formar,<sup>135</sup> como con el sentido del Área y de la misma Asignatura.

Asimismo, se abona en la contribución al perfil del egresado, que señala:

El Taller (TLRIID) ofrece al alumnado estrategias para describir, investigar, comprender, analizar, interpretar y valorar problemas que enfrentará a lo largo de la vida académica y personal, lo cual le permitirá desarrollar sus habilidades comunicativas en nuevos y diversos contextos, con propósitos variados.<sup>136</sup>

En esta lógica de ideas, se busca que, a partir del aprendizaje propuesto para esta sesión, el estudiantado logre una aproximación a la escritura de un diálogo dramático.

Para lo anterior, es necesario que el aprendiz tenga un marco de referencia de los parámetros que debe cumplir la creación del diálogo dramático a elaborar, con ayuda de una lista de cotejo (anexo 6). Por ello, fue necesario desarrollar la actividad de modo individual para que pudiera introyectar mejor en sí mismo. Esto con el afán de ejercitar y repetir, como

---

diferentes procesos cognitivos como el aprendizaje, la atención, la memoria, el lenguaje, el razonamiento, la toma de decisiones, etcétera; que forman parte del desarrollo intelectual y de la experiencia.

<sup>134</sup> Ascencio, D. “Cognición y ciencia cognitiva” en <https://www.cognifit.com/es/cognicion>.

Nota: Toda esta actividad, a diferencia de la sesión anterior, se realiza de modo individual.

<sup>135</sup> Desde el Enfoque disciplinario y didáctico de la Asignatura se pretende que alumnado fortalezca sus “prácticas verbales” dando pauta a que “su horizonte textual se enriquezca con estrategias, tanto para comprender como para producir con sentido, adecuadamente, en diferentes contextos y también con una perspectiva reflexiva, crítica y propositiva” (Programa Indicativo, TLRIID, CCH, p.10).

<sup>136</sup> *Programa de Estudio. Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, op. cit.*, p. 13.

lo señala Aebli,<sup>137</sup> pero en este caso repetir no de manera mecánica sino con la intención de practicar, ejercitando lo que ya se hizo anteriormente con el afán de reconocer lo ya visto, y ensayando lo que se ejecutó y revisó con anterioridad.

Con ese mismo afán, se les pidió realizar en su propio diálogo el análisis actancial (esquema de conflicto) e identificar la problemática principal de cada personaje y del diálogo en general, con el propósito de afianzar lo visto anteriormente y con la práctica y ejercitación aspirar a la automatización.

En el avance de estas ideas y con la intención de fomentar el trabajo colaborativo y acercarnos al modelo propuesto por Vigotsky en el que el medio sociocultural y “los otros” contribuyen en la formación y aprendizaje del individuo, una vez concluida la identificación del conflicto primario se hizo necesario conformar nuevamente los equipos de las sesiones anteriores y entre sus integrantes intercambiaran los diálogos escritos para que en primera instancia, entre pares leyeran lo elaborado por sus compañeros y en un primer filtro (evaluación primera) conocieran su trabajo, y a la vez se reconocieran en el trabajo del “otro”, eligiendo el diálogo que más les gustó, nótese que se pidió elegir el mejor logrado y dándole lectura en voz alta, se dio pauta a una actitud de camaradería por escuchar con atención y respeto lo que los “otros” compañeros hicieron.

Todo esto considerando la perspectiva constructivista donde se habla de la motivación y la construcción del aprendizaje, en la que dice Maqueo: “Los “otros” son también un factor importante en la motivación: la forma en que son percibidos, como amigos y compañeros que comparten una misma meta o como rivales y evaluadores”.<sup>138</sup>

Y es precisamente con ese afán de fomentar ese ambiente de compañerismo compartiendo una misma meta, pero también forjando una postura analítica y crítica ante lo que hacen, dicen o escriben los “otros”, sin temor a la represalia o al ser juzgado en términos académicos, y por ello, se pidió a cada estudiante revisar que el trabajo de su compañera (o) cumpliera con los parámetros del anexo 6 (lista de cotejo) con la intención de que ese observador-evaluador hiciera lo propio con lo que el compañero (a) creó, a partir de ese formato de evaluación (anexo 6).<sup>139</sup>

---

<sup>137</sup> Cf. H. Aebli, *op. cit.*, p. 280.

<sup>138</sup> Maqueo, *op. cit.*, p. 68.

<sup>139</sup> *Idem.*

Ya para el cierre de la sesión y la secuencia, fue necesario que los integrantes del grupo explicaran en una hoja escrita cuál de los diálogos escuchados o leídos les gustó más y porqué, esto con el afán de que reflexionaran sobre las cualidades o deficiencias que leyeron o escucharon de los trabajos y lo que los hizo agrandar más a sus compañeras y compañeros. También si el mismo diálogo mencionado se acercó más a lo cómico o trágico, buscando que ellos comiencen a reconocer rasgos de los géneros dramáticos madre (comedia y tragedia).

Finalmente, se solicitó al grupo hacer un comentario concluyente respecto a lo visto durante las sesiones de la secuencia, en el sentido de lo que les aportó o ayudó a comprender. Y a modo de cerrar el trabajo colaborativo se escribieron en el pizarrón las aportaciones más sobresalientes al tiempo que los estudiantes las escribieron en su cuaderno.

### **3.3.Resultados obtenidos**

Una vez lograda la implementación, se hace necesario reportar y revisar los resultados obtenidos y lo haremos de la siguiente manera.

#### **3.3.1. Resultados de la primera sesión**

Emplear el cuento de la “Caperucita roja y el lobo feroz” como un elemento para recurrir a los aprendizajes previos fue algo que a los estudiantes les facilitó, sin tener que leer nada antes, ubicar los momentos más importantes del cuento, así como reconstruir la historia entre profesor y alumnado. Y desde lo didáctico, permitió economizar el tiempo.

El empleo del anexo 1, es decir, el cuadro dramático “Entonces seremos felices”, de Alejandro Licona, encontró buen eco en el estudiantado, la temática que pudiera estar un tanto “ajena” a la mayor parte del alumnado fue bien aceptada y asimilada, pese a que los estudiantes tienen una edad que en su mayoría no rebasa los 17 años y la trama del cuadro plantea una situación de una pareja adulta. Esto seguramente se vio favorecido por el hecho de que el texto es comedia.

Los resultados palpables respecto a la lectura y recepción sólo son perceptibles por medio del video e imágenes que quedaron como evidencia de la clase. A continuación, se muestran las imágenes de dos participantes en la lectura en voz alta del cuadro dramático en cuestión.



Estudiante: Grupo 303



Estudiante: grupo 303.

Respecto al Anexo 2 donde se solicita al alumnado la identificación de Secuencias básicas e identificación del Orden de la historia en el cuadro dramático “Entonces seremos felices”, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- a) Identificación de secuencias básicas: la mayoría de los estudiantes lograron identificar satisfactoriamente (aprendizaje esperado) las secuencias básicas del texto en cuestión, pero se nota que a una buena parte del grupo (19 aproximadamente) le fue un tanto difícil identificar el primer conflicto; otra parte, los menos (3) les fue difícil identificar el clímax; en lo que respecta a lo demás (planteamiento, desarrollo y desenlace) les fue más sencillo encontrar dichos momentos clave en el desarrollo de la historia.
- b) Respecto al orden de la historia —como lo muestra la segunda página del Anexo 2— se les pidió hacer una línea del tiempo de los acontecimientos más importantes y

ordenar cronológicamente las acciones de los personajes. Derivado de esto, se encontró lo siguiente:

Un buen número de estudiantes: 27, lograron ubicar e identificar cabalmente (en proporción de evaluación respecto a un entero: 1/1) el orden cronológico de los acontecimientos; otros: 11 estudiantes (en la misma proporción de evaluación respecto a un entero) lograron identificar: 2/3 (dos tercios de los elementos); 2 estudiantes: 1/2 (la mitad); y 2 estudiantes: 1/3 (apenas un tercio). Según se observa, se les dificultó identificar la parte inicial (la que el estudiantado tiene que deducir), los primeros acontecimientos, es decir la reconstrucción de la historia (pues algunos ubicaron los primeros acontecimientos de la historia cuando el Prófugo entra a la casa y el orden cronológico no es así, pues los primeros acontecimientos tendrían que ver con el hecho del asalto al Banco dentro de la historia contada en el cuadro dramático.

Veamos algunos ejemplos de las actividades realizadas por el alumnado:

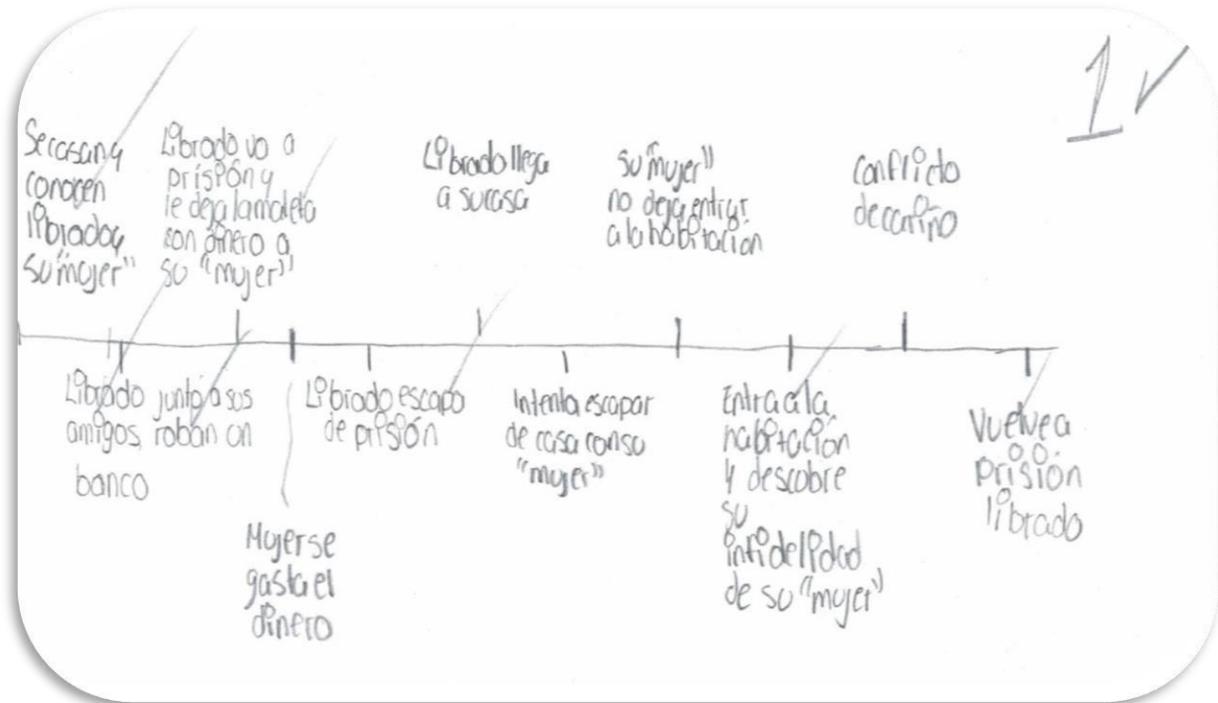
El primer ejemplo es la actividad realizada por el estudiante G., quien logró identificar las secuencias básicas (anexo 2) de modo adecuado. De igual manera, logró reconstruir cronológicamente el orden de los acontecimientos (historia).

## Anexo 2 Identificación de secuencias básicas y orden de la historia.

Texto: Entonces seremos felices . Nombre: Madrina Ventura Jonathan Giovanni

**Instrucciones.** Escribe en el cuadro los momentos más importantes de las secuencias básicas del texto y en la parte de atrás de esta hoja, elabora una línea del tiempo en la que identifiques y señales el orden cronológico de los acontecimientos del mismo texto.

Planteamiento	Primer conflicto	Desarrollo	Climax	Desenlace
Librado escapa de prisión y llega a su casa con su "mujer" y Librado quiereirse de su casa con su "mujer".	La mujer no deja entrar a Librado a la habitación	Librado se entera que su "mujer" se gastó el dinero y trata de seguir, entrando a la habitación	Librado entra a la habitación y ve su infidelidad	La mujer se hace lo último diciendo que pensaba que no lo quería y el prófugo decide volver a la prisión.



En contraste, vemos el trabajo de B. que muestra deficiencia en la identificación tanto de las secuencias básicas (anexo 2) como en la reconstrucción del orden de los acontecimientos (línea del tiempo). Se observa que el primer conflicto no es identificado y el clímax es señalado como el hecho de que “el dinero ya se acabó”.

UNAM, CCH VALLEJO, TLRIID III. Prof. Misael J. Pérez O.

**Anexo 2** Identificación de secuencias básicas y orden de la historia.

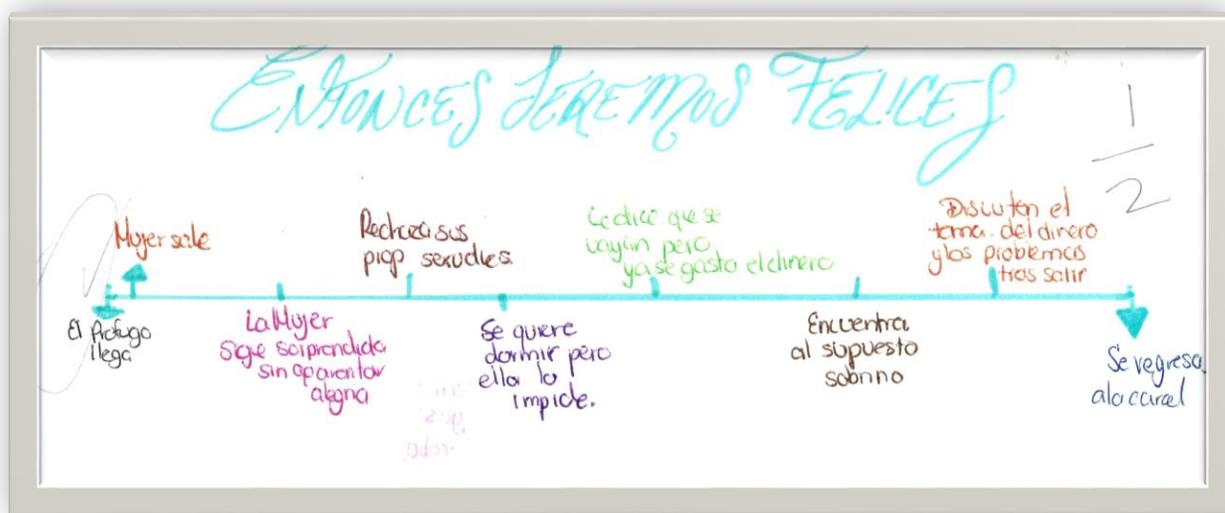
Texto: ENTONCES SEREMOS FELICES. Nombre: BRITANNY LOPEZ MARTA

**Instrucciones.** Escribe en el cuadro los momentos más importantes de las secuencias básicas del texto y en la parte de atrás de esta hoja, elabora una línea del tiempo en la que identifiques y señales el orden cronológico de los acontecimientos del mismo texto.

Planteamiento	Primer conflicto	Desarrollo	Clímax	Desenlace
Llega el profugo a la casa. La mujer sale, sorprendida.	La mujer no se alegra.	Encuentra a un hombre a espaldas es el sobrino. Su mujer no acepta sus propuestas.	El dinero ya se acabó.	El profugo se va a la cárcel tras todos los problemas que encuentra. La mujer se queda en calma de nuevo.

1/3

Respecto al orden cronológico de los acontecimientos se observa que la primera acción identificada es la ‘llegada del prófugo’ y el recibimiento de la mujer, pero sabemos — como ya se ha mencionado — que en la reconstrucción de los hechos lo primero sería la planeación del asalto y el asalto mismo. Además, falta registrar algunos acontecimientos como la discusión que sostienen los dos personajes, tras el hecho de que Librado encuentra a un hombre durmiendo en la cama de su mujer, o el hecho de que otros presos le dijeron al prófugo que no buscara escapar; momentos importantes en el desarrollo de la trama.



### 3.3.2. Resultados de la segunda sesión

Tocante al anexo 3 —revisado en la segunda sesión y que consistió en el cuento “Caperucita roja y el lobo no feroz”, adaptación del cuento “El lobo enamorado”, de Triunfo Arciniegas— he de mencionar que la lectura de ese relato se hizo en voz alta por parte de uno de los integrantes de cada equipo y tuvo buena recepción ante la audiencia. Pues al parecer el hecho de partir de un cuento clásico que la mayoría conocía: “Caperucita roja y el lobo feroz”, de los hermanos Grimm (o bien, pudo ser el de Charles Perrault), y luego mostrarles un texto que aún con los mismos personajes principales le da un giro a la historia mostrando un lobo distinto a lo que se esperaba y una Caperucita distinta a la que creían, considero que eso rompió la expectativa del alumnado haciéndole encontrar empatía por el lobo y rechazo por la niña, en el relato de Arciniegas.

De esta manera, algunos comentarios orales que el alumnado vertió respecto a estos personajes fueron:

Por parte de la alumna F., esta mencionó que:

En la historia original siempre ponen al lobo como el malo, esta historia nos dio otra perspectiva del lobo que en realidad sí lo hizo [*sic*], pero fue porque estaba muy enamorado de caperucita...y caperucita fue muy mala.

El alumno L., señaló que el:

Cambió el narrador simplemente, solamente cambiando el narrador puede cambiarle el sentido a la historia.

Respecto a los anexos 4 a, b y c: estos se respondieron en equipo a partir de recordar el cuento “Caperucita roja y el lobo feroz”; posteriormente darle lectura al cuento “Caperucita roja y el lobo no feroz”, así como al cuadro dramático “Entonces seremos felices”; de esta manera, el propósito principal de estos 3 anexos fue clasificar los personajes principales de cada historia según su complejidad, para ello se recurrió a identificar sus características (socioculturales, físicas y psicológicas) y sus acciones; según fuera el caso, identificándolos en personajes: tipo o carácter.

En virtud de estos parámetros, encontramos que en el anexo 4 a se identifican al “Lobo feroz y caperucita”. Se lograron formar 9 equipos de entre 4 y 5 integrantes de los cuales todos (el 100%), unos en mayor o menor grado, lograron identificar las características socioculturales, físicas y psicológicas, todas ellas en un mismo parámetro. Con respuestas como esta:

Caperucita: “Niña inocente, tierna, buena, pequeña, correcta, bondadosa” (Equipo G).

En cuanto a las acciones de los personajes, también la mayoría (80 %) logró identificar las acciones, los equipos (20 %, equipos D y H) que no lograron identificar por completo, se debió a que sólo colocaron una de varias posibles acciones de los personajes. Aquí un ejemplo de lo que un equipo reportó:

Lobo: “Se aprovecha de la situación, se acerca a Caperucita a base de mentiras, siempre busca su beneficio” (Equipo B).

En cuanto a la clasificación de personajes, el equipo B mencionó que ambos son personajes Tipo como lo señalan:

“Caperucita: porque presenta características convencionales: como la inocencia de una niña”.

“Lobo: dicho personaje tiene todas las cualidades de un villano al momento de atacar en su beneficio”.

Aquí una muestra de lo que el equipo F identificó:

UNAM, CCH VALLEJO, TLRID III.

Anexo cuatro a (Clasificación de personajes)      Texto: Caperucita roja y el lobo feroz

Instrucciones. Identifica los personajes de la obra según su complejidad      Equipo: \_\_\_\_\_

Eq. F

303 Alba Morales Maria Fernanda

303 Rodriguez Ramirez Cristian

Rangel Escamilla Israel 303

Pesquera Martinez Mauricio Alejandro

Wra Gonzalez Iris Juarez

Prof. Misael J. Pérez O.

PERSONAJE	CARACTERÍSTICAS Sociocultural Físicas Psicológicas	ACCIONES	TIPO ¿POR QUÉ?	CARÁCTER ¿POR QUÉ?
Caperucita	Físicas: Bonita, Infantil, Psicológicas: crecida Socialmente muy amigable	Va a la casa de su abuela encuentra al lobo en el bosque Ya por un nuevo camino a casa de su abuela	Indicente, tímida por ser físicamente con el lobo aunque él fuera gaseoso	
Lobo	Feroz Manso, Malo Grande, feo, peludo	le quita la canasta de comida La sigue a casa de la abuela se come a su abuela	es un personaje tímido ya que solo entra en la característica de ser malo y aprehensivo.	El lobo le da un climax de suspenso a la historia.

Respecto al anexo 4 b, donde se identifican los mismos elementos, pero ahora del cuento: “Caperucita Roja y el lobo no feroz”, se observa que todos los equipos (100%) identificaron bien lo solicitado e incluso, se percibe mayor amplitud en sus respuestas y mayor claridad en la identificación, respecto al anexo 4 a. Ejemplo de ello, es lo identificado por el equipo A.

“Caperucita: Viste con faldas, ombligueras y tipa así (*sic*). Psicológicamente está “trastornada” piensa únicamente en ella, sus modales no son buenos y se sale con la suya siempre”. Equipo A.

Tocante a las acciones de los personajes la mayoría de los equipos lograron identificarlas (85 %) aunque algunos equipos (B y D) confundieron acciones con características (15%). A continuación, se muestra una de las respuestas del equipo A:

Acciones Caperucita: “Sus acciones son para beneficio de ella misma, no le importa lastimar a las demás personas. Engaña al lobo y “mata” (*sic*) a su abuela. Engaña constantemente”.

Respecto a la clasificación de los personajes la mayoría de los equipos coincidieron en que aquellos son Carácter, sin embargo, algunos equipos tuvieron dificultad para identificar y diferenciar entre Tipo y Carácter. De los 9 equipos, 5 lograron comprender la diferencia de forma clara, un equipo lo hace medianamente y los otros dos equipos, no lograron comprender.

Entre los equipos que clasificaron adecuadamente mencionan lo siguiente:

“Lobo: Debido a que entender cómo piensa, quién es, qué quiere es muy difícil, pues al no ser transparente se vuelve complejo” (equipo E). Se refieren a que el personaje no es predecible.

Entre los que no lograron clasificar adecuadamente por no entender aún la diferencia entre ambos tipos de personaje, se observa:

Caperucita: Carácter: “sí, es la protagonista del cuento y es necesario tener carácter para revelarlo en la historia” (Equipo D).

A continuación, una muestra de lo que el equipo F logró identificar:

F

303

Lara Gonzalez Iratzo J.  
Pesquera Martinez Mauricio A.  
Alva Morales Maria  
Fernanda  
Rodriguez Ramirez Christian  
Jose Angel Escamillo Israel

UNAM, CCH VALLEJO, TLRID III.

Prof. Misael J. Pérez O.

Anexo cuatro b (Clasificación de personajes)

Texto: Caperucita roja y el lobo no feroz

Instrucciones. Identifica los personajes de la obra según su complejidad

Equipo: \_\_\_\_\_

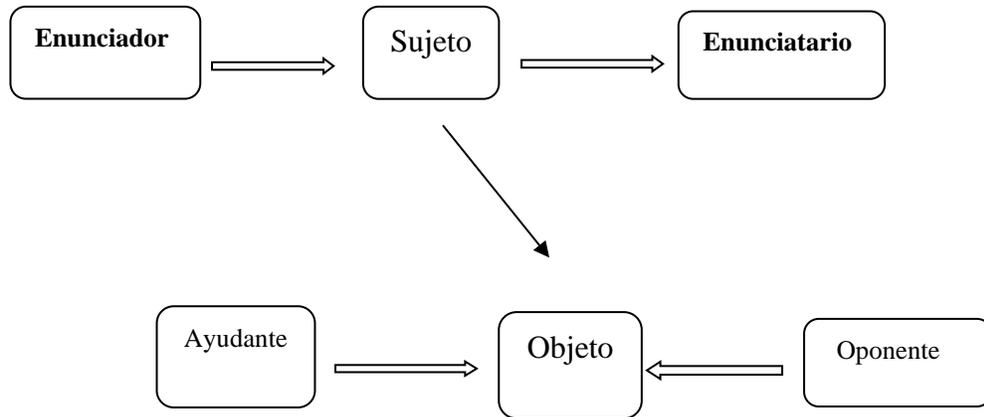
PERSONAJE	CARACTERÍSTICAS Sociocultural Físicas Psicológicas	ACCIONES	TIPO ¿POR QUÉ?	CARÁCTER ¿POR QUÉ?
Caperucita	Delgada Bonita Social Mala, Manipuladora, aprovechada Coqueta, egoísta Ambiciosa	Rechaza al lobo Coquetea un poco con el lobo para convencerlo de que vataste a su abuela Finge demencia y culpa al lobo		Es un personaje que al estar obsesionada por el dinero tiene cierta personalidad donde ya no se sabe que es capaz de hacer por conseguir lo que quiere
Lobo	Disimulado Amable Omisivo Enamorado fiel Respetuoso es grande Anti Social	Se enamora de Caperucita Cree sus mentiras cuando lo culpan por matar a la abuela. Se va al bosque se vuelve solitario todo el tiempo		es un personaje curioso porque la historia depende de este, vive Todos los sucesos, y las acciones de los otros tienen repercusiones en el

Anexo 4 c: Tocante a este anexo, los estudiantes se quedaron la hoja, ya que en la segunda sesión no dio tiempo concluir la identificación y se dejó de tarea, al regreso, se revisó en clase, pero por olvido del profesor ya no recogió anexo correspondiente, aunado a la presión del tiempo, el querer avanzar en la secuencia y que el grupo era prestado, pues no hay manera de reportar los resultados.

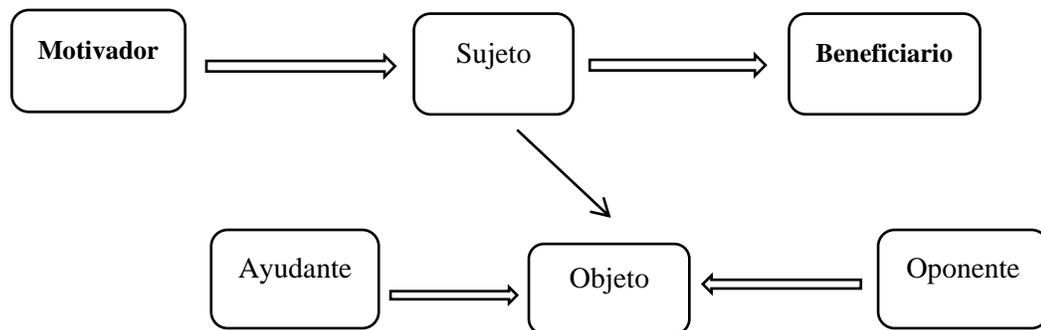
### 3.3.3. Resultados de la tercera sesión

El anexo 5 es el que permite identificar el conflicto (de una obra o un personaje) por medio del cuadro actancial (o esquema de conflicto, como se le presentó a los estudiantes), y este anexo sirvió para ejemplificar y modelar, junto con el cuento de la “Caperucita roja y el lobo feroz”, así como con dos casos propuestos por estudiantes, el modo en que puede emplearse este esquema para identificar el conflicto primario de cada personaje y, también de una obra completa.

De modo que para fines prácticos se modificaron dos nombres de los actantes según la teoría correspondiente y la propuesta de Román Calvo quedó como se observa a continuación.



Se cambiaron los actantes de **Enunciador** por **Motivador** (lo que motiva o impulsa al sujeto a desear ese Objeto) y **Enunciatario** por **Beneficiario** (Qué, quien o quienes se beneficiarán si el Sujeto logra el Objeto de deseo).



Entonces, en la presentación se les cambió el nombre de Enunciador por el de **Motivador**; y en el caso del Enunciatario por el de **Beneficiario**, de igual manera en la explicación se enfatizó en la función que cumple cada uno de ellos dentro del análisis actancial.

La recepción fue buena, la mayor parte del estudiantado se mostró abierto a la propuesta de poder buscar el conflicto empleando este medio y a continuación se reporta lo hallado a través del anexo 5 a, veremos qué tanto se logró.

También se ha de mencionar que este análisis permitió identificar el conflicto primario de la obra, así como el desenlace de esta.

El trabajo del anexo 5 a se llevó a cabo durante la tercera sesión, el alumnado estuvo integrado por equipos y se realizó con la intención de identificar, tanto el conflicto de los personajes principales del cuento: “Caperucita roja y el lobo no feroz” (anexo 3), como del cuadro dramático: “Entonces seremos felices” (anexo 1).

Para fines de evidencia se tomaron en cuenta los cuadros de conflicto (cuadros actanciales) que se escribieron en los mismos anexos (5 a), así como las láminas de papel bond en las que se replicaron los hallazgos de cada equipo, mismas que se expusieron ante el grupo. Por ejemplo, a continuación, se muestran lo identificado en el anexo impreso por parte de uno de los equipos (equipo A):

García de los Reyes  
Martínez Melgoza

Eg. 3

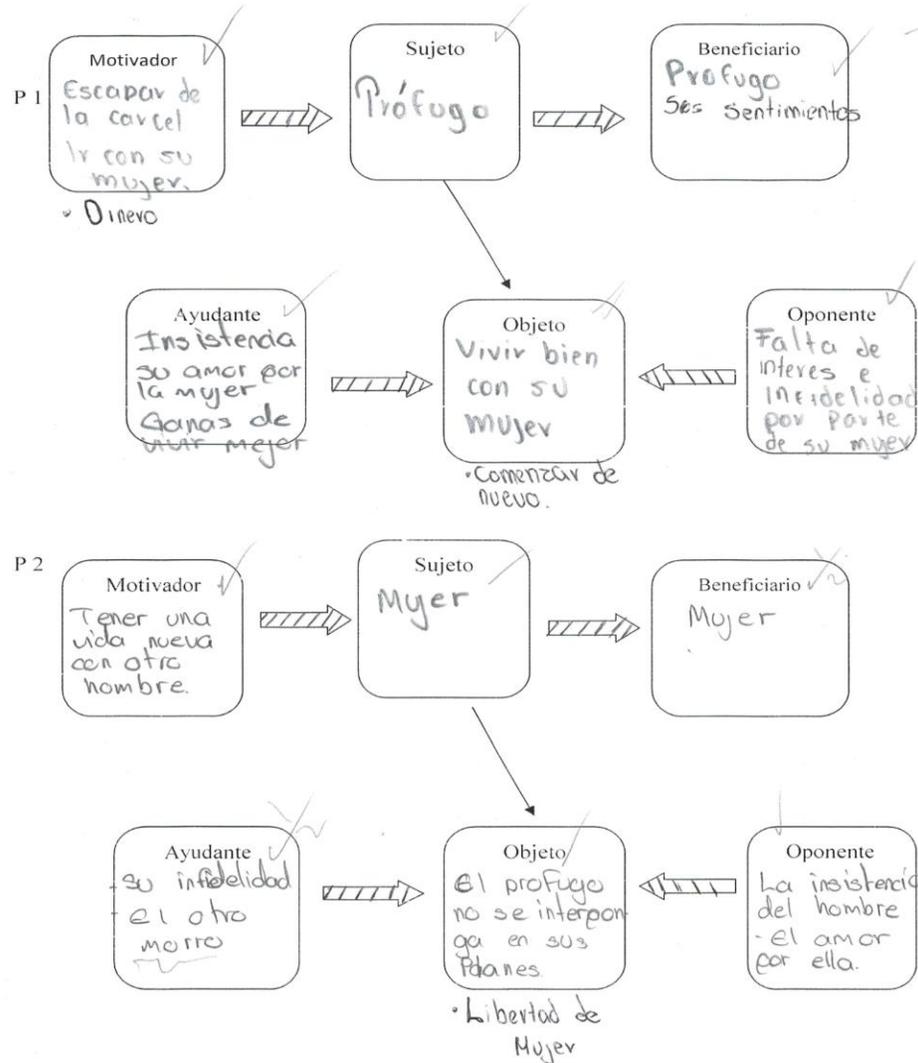
Tivo Tivo UNAM, CCH VALLEJO, TLRID III.

Prof. Misael J. Pérez O.

Torres Sovia

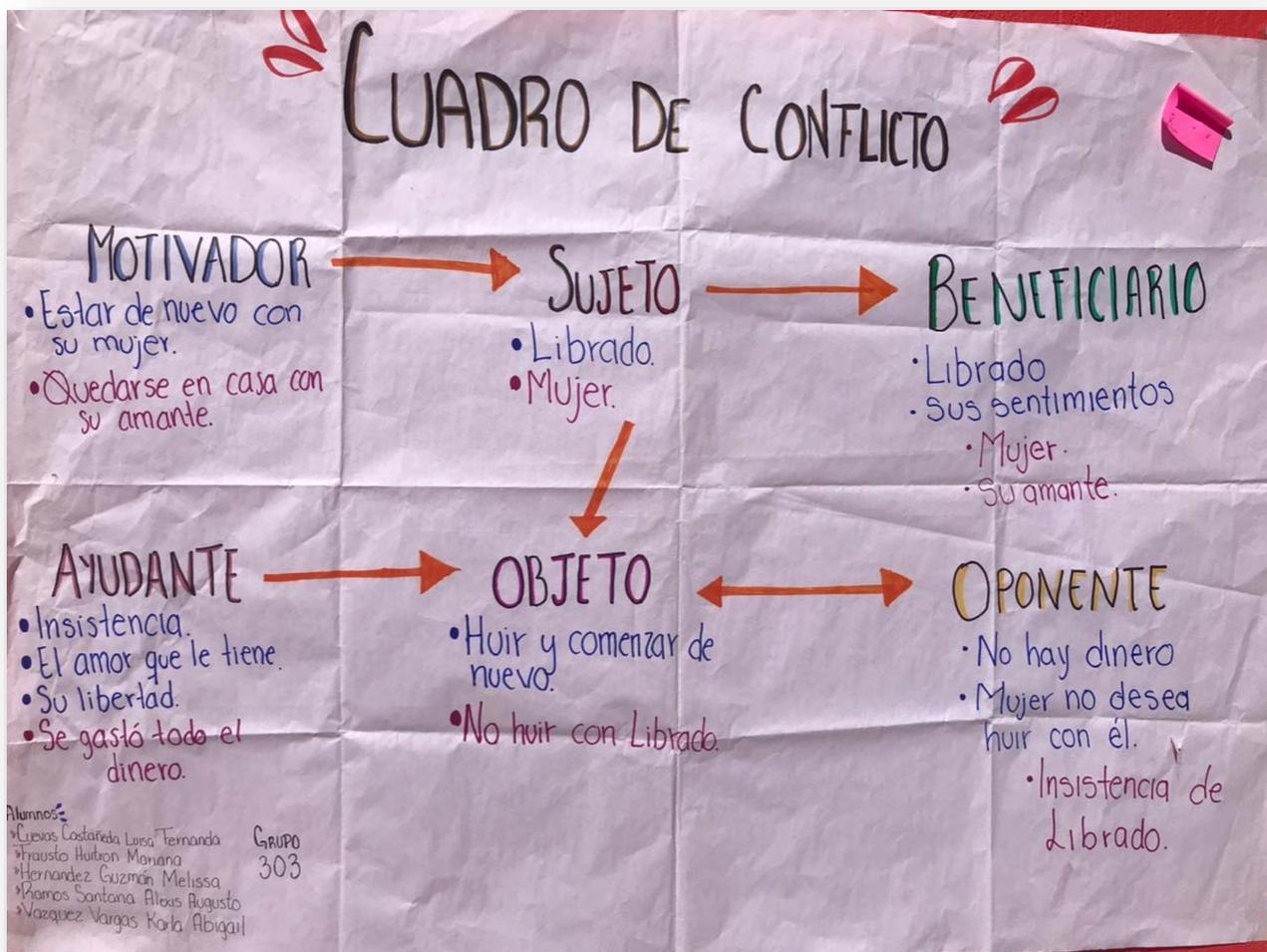
Anexo 5 a (Identificación de conflicto, cuadro actancial)

Prisquera Martínez Texto: Entonces Seremos Felices



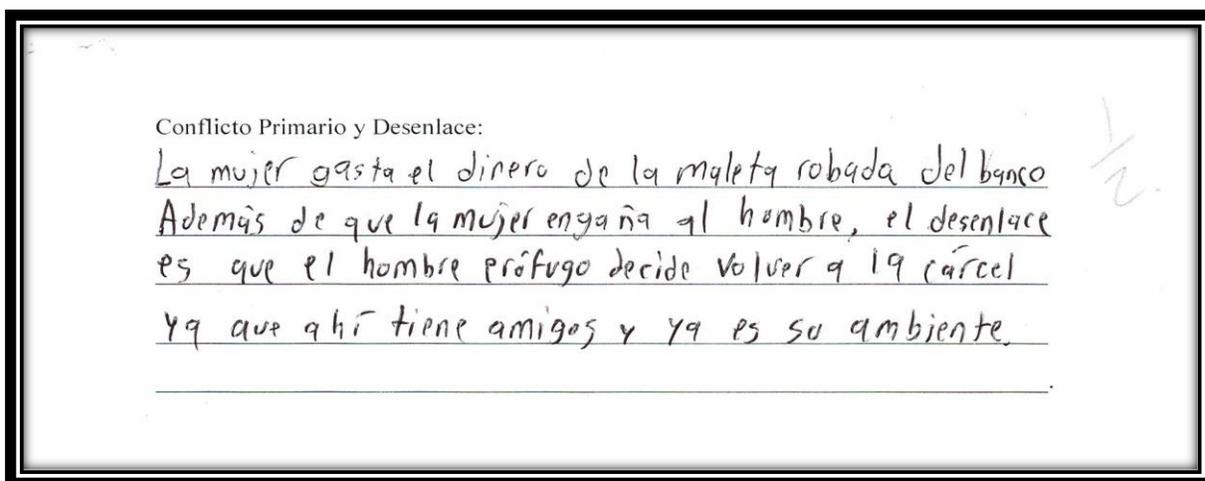
Se puede observar en el personaje 1, que el Sujeto-Prófugo tiene como Objeto de deseo: “comenzar de nuevo y vivir bien con su mujer, así como comenzar de nuevo”. Lo que le ha motivado es: “el estar con su mujer, escapar de la cárcel, el dinero”, para beneficio propio y de “sus sentimientos”; lo que le ayuda es: “el amor a su mujer, sus ganas de vivir mejor y su insistencia”, pero se le oponen: “la infidelidad y falta de interés por parte de su mujer”.

Para complementar a continuación se muestra el esquema actancial en papel bond, correspondiente al mismo anexo 5 a elaborado por otro equipo (equipo C):



En él se observa que los integrantes del equipo lograron identificar cada uno de los elementos actantes y sus particularidades. Por ejemplo, el Sujeto-mujer desea: “no huir con Librado”, lo que la motiva es: “quedarse en casa con su amante”, para beneficio de ellos mismos (“mujer y su amante”). Finalmente, lo que se opone a sus deseos es la “insistencia de Librado” y, lo que le ayuda a ella a no tener que irse con librado es que “se gastó todo el dinero” y ya no tienen dinero para huir juntos. Por tanto, Librado se desanima y regresa a la cárcel.

Como se puede apreciar el estudiantado de ambos equipos logró identificar las circunstancias principales que originan, mantienen y llevan al desenlace de la acción dramática. Con estos elementos el alumnado puede darse una idea de la circunstanciación de los personajes y de **los móviles del conflicto dramático** y, se puede reafirmar esta comprensión (nivel más complejo) cuando el equipo A, logra esos hallazgos en la segunda parte del anexo donde se les pide identificar el conflicto primario y el desenlace. Veamos el resultado:



Como se puede apreciar, este equipo logró identificar más de un conflicto en la circunstancia de los personajes, y entre esas problemáticas reportadas se vislumbra parte del conflicto primario, si bien no existe claridad en la identificación de la problemática principal o primaria en este primer acercamiento al texto dramático, es una buena señal el hecho de que el estudiantado se dé cuenta de cómo el drama se construye con el entramado de situaciones adversas entre los personajes y sus circunstancias. situación que irá mejorando con la lectura y ejercitación con otros textos. Cabe destacar que sí hubo identificación del desenlace y esto en conjunto le permite al alumnado tener un mínimo panorama de la acción dramática.

#### **3.3.4. Resultados de la cuarta sesión**

El Anexo 6 consiste en una Lista de cotejo (ver apartado de anexos) que se le entregó a cada estudiante para que viera los elementos que debía considerar en la creación de un diálogo dramático de su autoría, y posterior a la elaboración de ese diálogo los estudiantes reportaron lo que se observa a continuación. En cada aspecto y debajo de cada criterio, se pondrá un

número que corresponde a la misma cantidad de estudiantes que reportaron: Sí cumple, Medianamente o No cumple, con los parámetros solicitados el trabajo de sus compañeros.

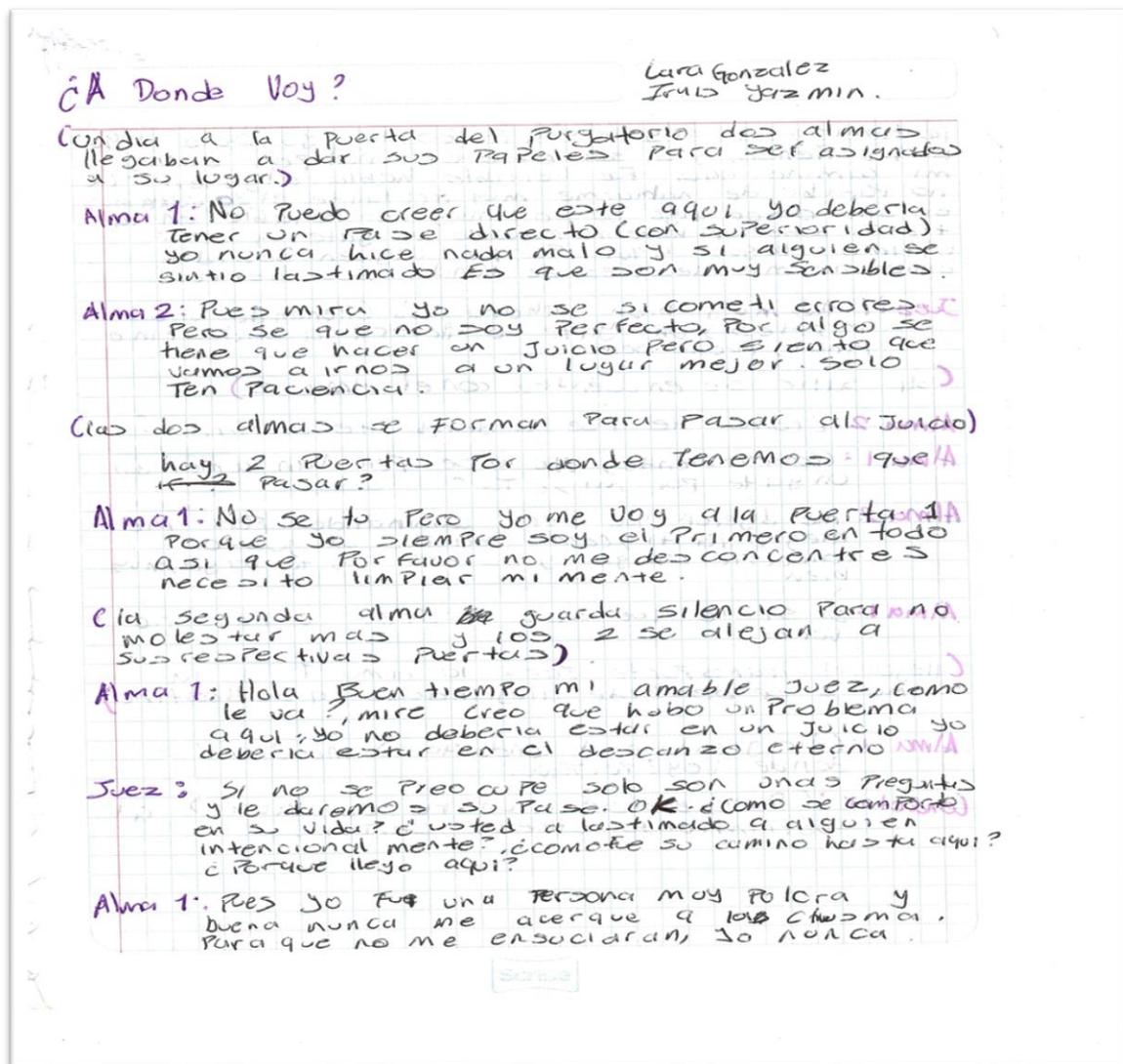
De esta manera, se observa lo siguiente:

#### Lista de cotejo para la creación de un diálogo dramático

Elementos para considerar	Sí	Mediana-mente	No	Total de Estudiantes
1.-El diálogo dramático considera las secuencias básicas de la historia (planteamiento, desarrollo y desenlace)	37	8		45
2.-Los personajes creados en el diálogo presentan rasgos de (personaje) <i>tipo</i>	32	12	1	45
3.-El diálogo dramático plantea un sólo conflicto	42	3		45
4.-En la construcción del diálogo cada personaje plantea intereses contrarios al otro	40	4	1	45
5.-El conflicto principal tiene un desenlace	34	11		45
6.-Los personajes emplean un lenguaje que refleja su situación sociocultural	31	8	6	45
7.-Los personajes representan una virtud o defecto humanos	41	4		45
8.- La situación que se plantea en el diálogo es creativa e interesante	30	15		45
9.- En el diálogo dramático se observa una situación trágica o cómica	31	11	3	45
10.-La situación planteada en la historia, invita al lector a la reflexión	33	10	2	45

Cabe destacar que la actividad “Aproximación a la creación de diálogo dramático”, fue bien aceptada por parte del alumnado y hubo propuestas creativas, sensibles e inteligentes, pero desde mi perspectiva, también hubo propuestas que no lograron expresar lo suficiente para plantear un conflicto con sus respectivas acciones y por tanto a acercarse a lo dramático. A continuación, se muestran, el ejemplo de lo bien logrado, desde el criterio del docente, y de lo menos logrado, siempre sin minimizar el trabajo y esfuerzo de cada estudiante.

Ejemplo logrado de I., estudiante del grupo 303, titulado ¿A dónde voy?:



¿Está bien? Aj

¡Estimada a alguien a propósito yo solo digo lo que pienso y si ~~se~~ les duele mal por ellos, mi camino aquí fue horrible había alguien que no quería de hablarme muy irritante el yo venimos en una canoa digo yo soy muy respetable en esta tierra deberían haberme mandado un yate. y por último llegue aquí porque alguien decidió envenenarme después de vender sus tierras.

Juez: Wow, muy bien ahora... llenando un <sup>Samia</sup> papeles y un yate lo llevara a su destino final, puede salir.

(al salir se encuentra con el alma 2)

(Alma 2: ¿cómo te fue, a dónde te enviaron?)

Alma 1: (condescendiente) No lo sé pero van a mandar un yate por mí, ¿tú?

Alma 2: me dijeron que fuera caminando pero me <sup>me</sup> alegró por ti, como sea fue un gusto conocerte amigo y es pero que te vaya muy bien

Alma 1: si si lo que sea perder es pero no <sup>verte</sup>

(llega el transporte para la alma 1 y la alma 2 se despiden alejándose a su destino)

Alma 1: (dirigiéndose al conductor) me dice a dónde voy? por favor

Conductor: (Dirigiéndose a un río de lava) a la pena eterna señor

En el diálogo anterior se puede leer que hay dos personajes que, si bien no luchan entre ellos, representan un defecto y una virtud antagónicas, como la humildad y la soberbia, y aparecen en un mismo contexto (espacio – temporal) que los sitúa en el mismo plano circunstancial. Además, la autora logró expresar su visión de ambas conductas y, pese a que

faltó desarrollar con amplitud el conflicto, pudo darle un desenlace o solución acorde a lo que quería comunicar.

En este contexto, al hablar de la importancia de la comunicación humana a través de la palabra oral o escrita, García del Toro, menciona que: “al comunicarnos hacer saber a otros lo que pensamos, lo que sentimos o lo que deseamos. Esta necesidad fue causa evidente de la aparición en tiempos remotos del arte de la representación que culminó entre los griegos con el nacimiento del teatro”.<sup>140</sup>

De acuerdo con los propósitos tanto de la Asignatura como del Programa Indicativo, y el propósito de esta secuencia, se espera que el estudiantado comunique, exprese y comparta con los (las) otros (as) lo que “piensa”, lo que “siente” y lo que “desea”. Pues en la medida de que esto se lleve a cabo estará comunicándose desde su “yo” con el mundo exterior. Y qué mejor hacerlo por medio de un diálogo (que intenta ser) dramático. Podemos observar cómo las almas 1 y 2 se encuentran en un lugar donde la estudiante pone de manifiesto un defecto y una virtud en estos casos la soberbia - vanidad en contra de la humildad, respectivamente. Actitudes materializadas en dichos personajes que dialogan y contrastan su percepción del mundo y la vida, y es justo en esa contradicción de la cosmovisión que cada una de ellas tiene, respecto de sí misma, de los demás y del mundo que les rodea, lo que hace que se haga una dramatización de lo planteado.

En relación con esto, agrega García del Toro: “al dramatizar, la vida se convierte en fuente inagotable de temas. Al hacerlo, el estudiante logra captar un mensaje que a su vez puede expresar, primero oralmente y luego por escrito, todo un mundo que antes creía desconocer”.<sup>141</sup>

Y allí está el acierto de este acercamiento al diálogo dramático, cuando el estudiante expresa y dramatiza parte de su vida, y logra crear el esbozo de un conflicto al contrastar los medios por los que cada personaje espera llegar a un mismo fin. Y el resultado es claro. El alma uno (quien representa la soberbia y vanidad) es enviada al castigo y, el alma dos (quien representa la humildad) se deduce que es enviada al descanso eterno.

---

<sup>140</sup> A. García del Toro, *Comunicación y expresión escrita: la dramatización como recurso*, p. 35.

<sup>141</sup> *Ibidem*, p.38

En este caso, diálogo, conflicto y expresión, son elementos que se logran obtener en el escrito presentado — por supuesto a este nivel — y por eso se eligió este ejercicio como ejemplo de un diálogo bien logrado en términos de conflicto.

Ahora veamos el ejemplo de un trabajo No logrado, hecho por D., estudiante del grupo 303:

Mendoza Benitez Daniela Magnolia 303-B

Situación detonada por un incidente

Algo que causa controversia y diferentes reacciones

Conflicto

Choque de ideas distintas sobre un tema o situación

Momento en el que se generan emociones en los personajes como enojos, tensión, etc.

Op. de compañías

El padre de Andrea entra a la casa después de un largo día de trabajo.

Papá: Ay, que cansado estoy, voy a descansar un rato

Andrea: Por que estás llegando tan tarde estas días?

Papá: Como que por que Andrea, estuve trabajando y me hice 2 horas en el tráfico, no me estuve rascando la panza

Andrea: Hmmm para estar con ese humor te hubieras tardado más

Papá: Pues imagínate vengo de trabajar y me encuentro con este tiradero en la casa

Andrea: cual tiradero?

Papá: Tu cama no está tendida, no lavaste los platos, sino haces nada!

Andrea: Estuve haciendo tarea todo el día y no me dio tiempo, y mira que tu tampoco tendiste tu cama y jamás lavas tu fríete

Papá: porque vengo muy cansado y tu no me tiempo que estar diciendo que hago y que no hago, es más lava ahorita mismo todos los trastes

Andrea: (enojada) Pero por qué tu nunca haces nada!!!

Papá: (enojado) Sabes que... estas castigada!!! un mes sin salir y de todos modos lavarás esos trastes si no quieres que

Sean 2

- Andrea se va engajada a su cuarto y cierra la puerta con mucha fuerza. 1 hora después el padre se va a disculpar con su hija y le entrega una bolsa llena de maquillaje.

## CONFLICTO

Motivador → Sujeto → Beneficiario(a)

Que el padre descanse todo el día      Padre de Andrea      Beneficiario(a) Andrea

Ayudante → Objeto ← Oponente

Quiere la figura de autoridad      Hacer que Andrea haga sus quehaceres      Que el no haga sus propios quehaceres

Cualidades      Andrea — se preocupa por su papá  
Padre — trabaja para traer dinero

Defectos      Andrea — Es responsable  
Padre — Aprovecha su autoridad

Desenlace  
El padre recapacita acerca de sus actos y que aproveche su autoridad por lo que se disculpa por su mal humor con su hija y le da un regalo

En el anterior diálogo se lee que los dos personajes que intervienen representan circunstancias contrapuestas, por un lado, la hija desea que el padre se ocupe también de los quehaceres de la casa; en contraste, todo parece indicar que tampoco la hija se ocupa como es debido, de los mismos quehaceres que ella exige, consecuentemente, ambos justifican y dan motivos del por qué ninguno de los dos ha hecho dichas tareas, y el padre parece

representar la autoridad, pero el hecho de que la hija no cumpla con sus deberes demuestra que tampoco ejerce autoridad en ella. Por otra parte, la hija se enfrasca en una discusión con el padre y ambos se molestan, pero no logran desarrollar un conflicto que se refleje en acciones (de índole dramático) que lleven a un desenlace. Todo parece indicar que falta desarrollo en el conflicto, pues el estado inicial de los personajes es parecido al final y tras el término del diálogo no ha habido transformación alguna.

El motivo probable de este resultado en el caso de esta estudiante, como de algunos otros, es que no todos poseen el mismo bagaje literario y creativo, además de las mismas habilidades de escritura. Aunado a esto, hizo falta por parte del profesor preparar un poco más a la clase en la dinámica de cómo se crea un conflicto que aspire a ser dramático, en un diálogo.

Si bien una buena parte de los integrantes del grupo lograron una aproximación al conflicto dramatizado en su diálogo, parece que hace falta hacer una explicación un poco más amplia respecto al tema. De modo que, cabe hacer ajustes en la secuencia didáctica, tales como mencionar antes de la realización de esta actividad y de modo breve:

- a) Explicar con mayor amplitud las características de un diálogo dramático e implementar una actividad que afiance mejor lo esperado.
- b) Enfatizar el contenido y requerimientos de cada tipo de secuencia básica (narrativa y dramática), para que en los diálogos dramatizados el estudiantado logre desarrollar mínimamente lo básico de cada etapa, a saber: situación inicial o planteamiento, ruptura del equilibrio o primer conflicto, desarrollo, clímax y desenlace. Como se propone en el anexo dos.
- c) Ampliar la información y explicación respecto a los personajes, tiempo, espacio, acotaciones, diálogos

Originalmente se tenía pensado elaborar un anexo siete que consistiría en una rúbrica que el profesor aplicaría al diálogo dramático de los estudiantes. Pero una vez puesta en práctica la secuencia, ya no se consideró necesario implementarla, de modo que se decidió anularla.

El Anexo 8 consiste en una Evaluación final al desempeño del docente durante las sesiones de puesta en práctica de la secuencia.

Lo reportado por el alumnado se señalará de modo similar al anexo 6, es decir se pondrá en cada criterio el número de estudiantes que colocaron Si el docente cumplió, Medianamente o, No cumplió con los parámetros allí mencionados.

A continuación, se muestran los resultados numéricos de los criterios del Anexo 8:

Profesor: Misael Jonatán Pérez Olvera

Nombre del evaluador: \_\_\_\_\_ Grupo: 303

#### Evaluación al desempeño del profesor

Elementos para considerar	Sí	Mediana-mente	No
1.- Las sesiones se llevaron a cabo en un ambiente de participación y colaboración	39		
2.- Las sesiones fueron dinámicas y activas	33	6	
3.- El profesor mostró apertura a las dudas, cuestionamientos y opiniones de los estudiantes	39		
4.- Las sesiones tuvieron inicio, desarrollo y cierre	37	2	
5.- El profesor mostró dominio en los temas	38	1	
6.- Las actividades desarrolladas permitieron obtener nuevos aprendizajes respecto a los temas vistos	36	3	
7.- Los materiales empleados en las actividades, propiciaron el aprendizaje	37	2	
8.- Durante las actividades se fomentaron la escritura, lectura, escucha y habla	39		

<b>9.- La escritura del diálogo dramático permitió llevar a la práctica lo visto durante las sesiones previas</b>	<b>38</b>	<b>1</b>	
<b>10.-Las actividades fomentaron el trabajo en equipo</b>	<b>36</b>	<b>3</b>	
<b>Los criterios oscilan entre los números</b>	<b>33 - 39</b>	<b>1 – 6</b>	

Sugerencias: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

El propósito del anexo ocho se hizo con la intención de considerar la percepción del estudiantado respecto al desarrollo de las actividades, de las sesiones y del desempeño del profesor en el grupo. Todo parece indicar que la mayor parte del alumnado percibió que el docente cumplió con la mayor parte de los criterios. Sin embargo, también está la percepción de seis estudiantes que percibieron que las sesiones fueron medianamente “dinámicas y activas”, de modo que allí el docente debe reflexionar y mejorar la estrategia, en lo que a esto respecta.

## Capítulo 4

### Análisis y Evaluación de las actividades y la secuencia didáctica aplicada

#### 4.1. El análisis y evaluación de la secuencia didáctica aplicada en relación con cada día y a las actividades realizadas

**Respecto a la primera sesión** y el empleo de un cuento que casi todos los integrantes del grupo conocíamos, considero que fue apropiado ya que esto permitió recurrir a los conocimientos previos (como lo propone una rama del constructivismo planteada por David P. Ausbel), y sin tener que leerse nada previo, pero sobre todo a que todos estudiantes y profesor entraran en sintonía desde el inicio, ya que fue sencillo modelar para ambos, tanto las secuencias básicas del relato como la historia. De igual manera, se pudo comenzar tomando en cuenta la indicación del aprendizaje dos del Programa Indicativo de la Asignatura cuando señala la importancia de que el estudiantado reconozca elementos básicos del texto dramático y narrativo: “para la diferenciación del género teatral (dramático) frente al relato (género narrativo)”.<sup>142</sup>

Decidí emplearlo así porque se podían ocupar dos versiones distintas del mismo cuento y de distintas épocas y autores. Permitiendo comparar y contrastar con ello, la historia, el conflicto, las secuencias básicas y los personajes. Aunque también pudo haberse empleado algún otro cuento conocido por el alumnado, sobre todo alguno clásico en el periodo de infancia. Pero creo que la propuesta funcionó.

Como se ha mencionado anteriormente, todo indica que la aplicación del anexo 1 fue adecuada, pues el estudiantado asimiló bien tanto la lectura, como el género dramático y los temas tratados en el texto en cuestión.

Desafortunadamente no quedó muestra escrita sobre la recepción de la lectura (más que el video de la clase que quedó como evidencia y unas imágenes que se tomaron del mismo, aquí mostradas (*vid, supra*, p. 85), sin embargo, en otras aplicaciones de la misma actividad se puede incluir una pregunta al respecto en la que el estudiantado exprese sus comentarios al texto leído.

---

<sup>142</sup> Programa de Estudio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, p. 54.

Respecto al Anexo 2 donde se solicita al alumnado la identificación de Secuencias básicas e identificación del Orden de la historia en el cuadro dramático “Entonces seremos felices”, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- a) Identificación de secuencias básicas: la mayoría de los estudiantes (29) lograron identificar satisfactoriamente (aprendizaje esperado) estas secuencias en el texto en cuestión, se nota que a ocho les costó identificar el primer conflicto, y a seis, el clímax, en lo que respecta a lo demás (planteamiento, desarrollo y desenlace) les fue más sencillo encontrar dichos momentos clave en el desarrollo de la historia, tal vez porque ya lo habían visto durante el primer y segundo semestre.

Y dependiendo del número de momentos que hayan identificado correctamente se les asignó un punto a quienes identificaron adecuadamente las cinco secuencias básicas,  $\frac{2}{3}$  de punto a quienes identificaron cuatro secuencias,  $\frac{1}{2}$  de punto a quienes identificaron tres secuencias, y  $\frac{1}{3}$  de punto, a quienes identificaron sólo dos momentos.

- b) Respecto al orden de la historia, como lo muestra la segunda página del Anexo 2, se les pidió hacer una “línea del tiempo” de los acontecimientos importantes y para ordenar cronológicamente las acciones de los personajes. Derivado de esto, se encontró que:

Un buen número de estudiantes (26, quienes lograron 1 punto) lograron ubicar e identificar adecuadamente el orden cronológico de los acontecimientos, a otros, según se observa, se les dificultó encontrar alguna o algunas de las partes, por ejemplo a 12 se les dificultó identificar y reconstruir la parte inicial cronológica (el *flash back*, cuando el personaje de Librado y sus amigos planearon, asaltaron el Banco y fueron encarcelados), y sumando a los 12 mencionados con un estudiante más que no identificó de manera cabal los acontecimientos, dieron 13 en total quienes sólo lograron las dos terceras partes ( $\frac{2}{3}$ ) del punto que deberían alcanzar.

Otros 4, sólo lograron identificar (cronológicamente) algunos momentos de la historia obteniendo medio punto ( $\frac{1}{2}$ ) de la evaluación esperada y, hubo un solo estudiante que no reportó ni contestó nada (pudo ser porque no supo hacerlo, o por desinterés de a no contestar).

Con lo anterior, se puede reflexionar que hace falta reforzar — previo a esta actividad en grupo — la identificación de los momentos o acontecimientos importantes en orden cronológico con el fin de que la mayoría de los estudiantes ubiquen y reacomoden las acciones de los personajes de acuerdo con cuándo y cómo sucedieron los hechos y no sólo a partir del discurso del cuadro dramático. De igual manera, considero que se pueden mejorar los resultados obtenidos en la identificación de secuencias básicas, pero esto, se puede lograr en la realización de actividades similares con otros textos.

**En cuanto a la segunda sesión** considero que la conformación de equipos fue afortunada permitiendo el trabajo colaborativo y, haberles enviado previamente a su correo el cuento que debían llevar a esta sesión ayudó a que todos pudieran leer dicho texto. Asimismo, la lectura que se hizo en voz alta por parte de un integrante de cada equipo fue algo provechoso pues permitió escuchar a algunos integrantes en su práctica lectora y posterior a ello, hacerles observaciones de mejora en cuanto a volumen y dicción de algunos (as) lectores (as).

También resultó interesante cómo algunos estudiantes tenían cierta expectativa del cuento cuando se hizo la Hipótesis de lectura a partir del título y al término de la misma, hubo sorpresas para algunos al conocer otra versión muy distinta de los personajes de “Caperucita y el lobo no feroz”. De modo que al trabajar la inferencia también resultó fructífera para todos.

En cuanto a los anexos 4 a y b que consiste en la clasificación de personajes considero que el hecho de ocupar dos narraciones con temática similar y los mismos personajes, facilitó que el estudiantado pudiera comparar y contrastar tanto las características de los personajes, como sus acciones y cómo estos dos elementos influyeron en la clasificación del tipo de personajes ya fueran Tipo o Carácter, según fuera el caso.

Según se observa en lo que reportaron los alumnos (as), hubo una buena identificación de tipos de personaje y en algunos casos no lo hubo, quizá esto se debió a que es la primera vez que al alumnado se le acerca a este tipo de actividad, pues la clasificación que desde la educación básica se les ha mostrado es de acuerdo con su participación o importancia (principales, secundarios, etc.). Creo necesario que también conozcan esta otra perspectiva que les puede complementar su aprendizaje literario, y conocer mejor a los personajes tanto en su forma de ser como de actuar, de modo que al ser el primer acercamiento a esta

clasificación me parece que hubo una buena respuesta, misma que al ir la practicando y repasando se podrá mejorar.

En cuanto al anexo 4 c, que corresponde a la misma clasificación pero ahora del cuadro dramático “Entonces seremos felices”, desafortunadamente en esta segunda sesión la clase estaba por concluir y ya no pudimos terminar, ni revisar la actividad<sup>143</sup> (me ganaron los minutos, tal vez por dar un poco de más tiempo a las otras actividades) debido a ello y con tal de avanzar en la secuencia se dio esta situación, que de aplicar nuevamente la secuencia con un grupo propio consideraré el ritmo al que el grupo trabaja y tendré que ajustar los tiempos a modo que podamos concluir en clase lo planeado.

En cuanto a la forma de revisar los resultados por ejemplo de los anexos 4 a, b y c, la mayor parte de las ocasiones fue de modo grupal (plenaria), es decir, la dinámica era: los representantes de dos equipos elegidos al azar mostraban sus hallazgos al grupo y los compañeros abundaban, daban comentarios u aportaciones a los hallazgos y de esta manera se completaba entre todos los trabajos. El papel del docente se circunscribió a coordinar y guiar las actividades, también hicieron observaciones, comentarios o precisiones a los hallazgos o aportaciones del alumnado, con la intención de que las respuestas dadas y lo encontrado fuese más o menos adecuado o “correcto”, pero siendo la mayor parte de las ocasiones el alumnado el que llevó a cabo las actividades, poniendo en práctica siempre lo que el enfoque constructivista propone, según afirma Díaz Barriga: “El docente cumple una función de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento”.<sup>144</sup>

Finalmente, al terminar cada sesión el profesor recibió cada anexo u actividad con fines de evaluación tanto formativa como sumativa. Asimismo, para finalizar las sesiones se hizo una plenaria a fin de llegar a una conclusión grupal sobre lo visto en la clase y hacer el cierre correspondiente. Esto, anotando las conclusiones en el pizarrón, mientras el alumnado anotaba en su cuaderno las mismas. Considero que esta forma incentivó la participación de la mayor parte del grupo y fomentó la cooperación de todos (alumnos (as) y docente) con el fin común de comprender mejor los temas y lograr mejor el aprendizaje.

---

<sup>143</sup> Debido a lo anterior, he de mencionar que la identificación de los personajes en el anexo 4 c, como lo había comentado en el apartado anterior, los alumnos se la quedaron y yo no recogí el anexo. Por tanto, esto no se reportará y quedará ese vacío.

<sup>144</sup> Díaz Barriga y G. Hernández R., *op. cit.*, p. 3.

**Para la sesión 3** hubo necesidad de recurrir a los aprendizajes previos respecto a lo que el estudiantado conocía como concepto de: "Conflicto", que pudiera plantearlo y plasmarlo en el cuaderno en forma de diálogo dramático. Además, se le pidió al alumnado que eligiera alguna problemática conocida por ellas y ellos, que pudieran expresarla ante los demás, esto último con la intención de que no se sintieran cohibidos, apenados o inhibidos al momento de compartir dichas situaciones ante el grupo. De lo anterior, se obtuvo lo siguiente:

- a) Hubo una respuesta favorable a plantear problemáticas que involucraron a los mismos alumnos y personas conocidas por ellas (os). Sin la necesidad de involucrar nombres reales.
- b) En general, el alumnado del grupo tuvo una buena disposición tanto a compartir, como a escuchar a los compañeros en sus conflictos planteados.

Más tarde, al presentar el **anexo 5** (esquema actancial o cuadro de conflicto), mostrar su utilidad y modelar con dos conflictos planteados por el alumnado, a modo de ejemplo, permitió externar comentarios y dudas del alumnado respecto a los elementos actanciales, su función y posible influencia sobre los otros actantes – personajes. También se tuvo oportunidad de modelar y ejemplificar con el cuento de “Caperucita roja y el lobo feroz”, de los hermanos Grimm.

Al terminar esta parte se le pidió al estudiantado hacer el análisis actancial del personaje principal de su conflicto o problemática propuesta y, a dos estudiantes (elegidos al azar) se les indicó pasar al pizarrón a plantear sus ejemplos, sirviendo esto como repaso de lo mencionado y para externar más dudas y comentarios, propios y de los mismos compañeros. No hay evidencia de ello, ya que esto lo hicieron en su cuaderno y después de aplicar la secuencia, no volví a ver al grupo.

Ya en el anexo 5a se les pidió hacer el análisis actancial de los dos personajes del cuadro “Entonces seremos felices”, e identificar el conflicto primario de la historia, de cada personaje y reconocer el desenlace de la trama.

En este caso último, dicha actividad la hicieron por equipo debido a que así pudieron ayudarse, comentar, y si alguno (a) de ellos (as) no había comprendido algo respecto al tema, el trabajar así, les permitió identificar con mayor facilidad los elementos en cuestión (este trabajo se vio durante el desarrollo de la sesión).

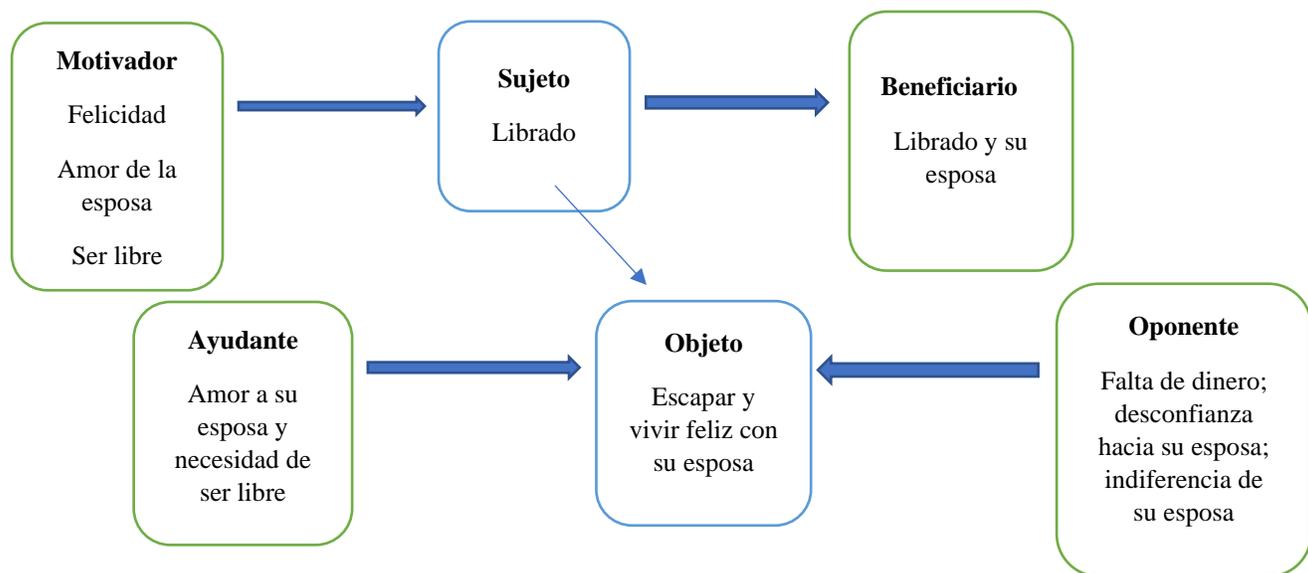
Parece que el resultado fue favorable ya que, para esta edad, semestre, temática, aprendizaje y nivel de complejidad de lo tratado en clase, la comprensión e identificación de elementos actanciales dio, desde mi punto de vista, resultados satisfactorios, pues la mayoría de los equipos reportaron una buena identificación.

Como producto y evidencia de la actividad cada equipo la realizó en el anexo 5 a y luego en una lámina de papel bond (*vid, supra*, p. 97) en la que plasmó sus hallazgos y se eligieron al azar tres equipos (originalmente conformados por 5 integrantes) para que expusieran sus resultados ante el resto del grupo, y en esto la mayoría de los equipos lograron encontrar los actantes-personajes a nivel superficial,<sup>145</sup> hacerlo en una primera experiencia de acercamiento a este tipo de análisis considero que es un logro importante.

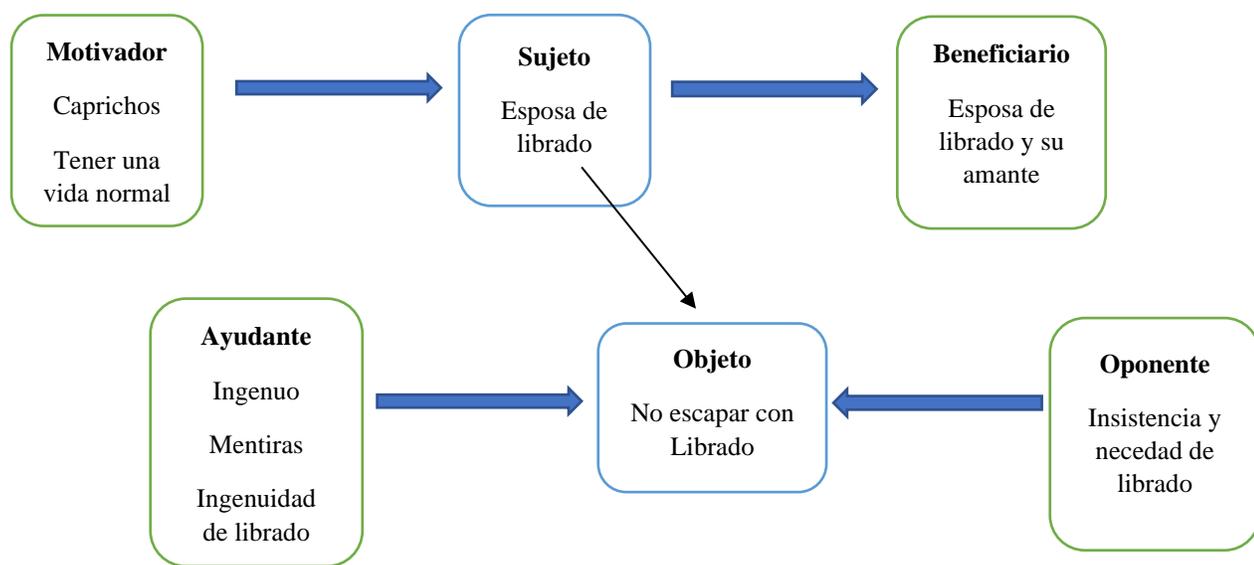
Hay que destacar que en todos los equipos ubicaron la mayor parte de actantes (personajes y fuerzas) que intervenían en la acción, sin embargo, también a todos los equipos les faltó llenar en su totalidad y adecuadamente las casillas donde se ubicaban los actantes; pero tenían una idea muy clara de lo que debían identificar en cada momento (actante), así, hubo en todos los equipos al menos un actante que no lograron identificar con claridad, algo muy normal pero superior a lo que se esperaba, en este primer acercamiento a esta actividad. A continuación, se muestran los hallazgos de lo que reportó uno de los equipos. Cuadro de conflicto del cuadro dramático “Entonces seremos felices”, de Alejandro Licona, elaborado por el equipo H, grupo 303:

---

<sup>145</sup> Esto se refiere en términos prácticos a que el estudiante podrá, de modo somero, identificar las fuerzas actantes (profundas de lo dramático), así como a los personajes (individualizaciones corporeizadas de los actantes) en el desarrollo de la acción. Lo anterior, acorde con la teoría funcionalista (Ubersfiel y Román Calvo, *op. cit.*, pp.70 -71)



Obsérvese que los seis actantes son – de modo elemental – bien identificados, tanto las fuerzas como los personajes que dan movimiento a la acción dramática en el cuadro. Algo que llama la atención es que el equipo no sólo identificó entes físicos o palpables (que se perciben de manera inmediata), sino también conceptos como “la felicidad y la desconfianza” (términos intangibles) que en términos dramáticos son fuerzas (actantes) que intervienen en el desarrollo de la acción y el conflicto o conflictos, entre los personajes y la misma trama. En lo que respecta al personaje de la mujer y su conflicto se reportó lo siguiente:



En cuanto al personaje Mujer (esposa de Librado) se puede observar también que el equipo identificó actantes (en este caso fuerzas: conceptos y actitudes) abstractos como la “ingenuidad, necesidad e insistencia”; y que el estudiantado identifique dichos estados u actitudes como elementos que pueden afectar a los personajes e influir en el avance de la acción dramática es de suma importancia, porque esto les permitirá comprender que lo intrínseco a lo humano: errores, virtudes, imposibilidades, actitudes, pensamientos, ideas, etcétera; es motivo de convertirse en elemento dramático y este género no es algo ajeno a ellos.

Sin embargo, hay que hacer una observación respecto al Motivador donde a la Mujer se le atribuyen “caprichos” como detonantes de su Objeto de deseo, situación que no parece del todo correcta. Incluso al mismo Objeto de deseo no lo identifican de forma clara. Pero esto puede justificarse debido a que son los primeros ejercicios sobre el tema y para aprender, y desarrollar la habilidad de encontrar los actantes se requiere de ejercitación y práctica, para llegar a la mecanización consciente esperada.

Ya durante la presentación de lo identificado y los hallazgos de tres equipos ante el grupo, se pudo notar una participación favorable y un nivel de recepción óptimo, que aún no suficiente. A su vez se llevó a cabo una plenaria en la que las aportaciones de los integrantes del grupo fueron muy valiosas.

Finalmente, ya en la entrega recepción de los trabajos anexos 5 a entregados se confirmó lo antes mencionado y esa identificación favorable de los aprendizajes aún en proceso.

Al finalizar la sesión se dejó mirar el video: “COM10 Diálogo teatral”, en *Youtu.be*, mismo que contribuyó a darle pautas al alumnado de cómo elaborar un diálogo dramático.

Al llegar a **la cuarta sesión**, en el inicio el docente hizo un modelado de cómo escribir un diálogo dramático, mientras los estudiantes retomaban sus notas hechas a partir del video antes revisado. Ante la solicitud de escribir un diálogo que tomara en cuenta un valor o una virtud o bien, un antivalor o un defecto, no se manifestó resistencia o negación alguna de parte del alumnado, sino tal vez la admiración de unos cuantos: “¿por qué estamos haciendo esto?”. Respecto a la solicitud de que dicha virtud y defecto, o valor y antivalor fueran encarnados por dos personajes, también fue bien recibida la propuesta, o al menos no hubo expresión o manifestación alguna de inconformidad.

Otro aspecto, que considero oportuno fue entregarles, antes de iniciar la escritura de su diálogo, la lista de cotejo (Anexo 6) en la que debían observar los parámetros a considerar en la creación, pues evidentemente les sirvió de guía para hacerlo.

Una vez terminada la actividad resultó necesario que luego de construir su propio diálogo dramático lo cuestionaran ellos mismos observando si efectivamente contenía un conflicto o sólo era un texto narrativo dialogado<sup>146</sup> y fue precisamente el análisis actancial (cuadro de conflicto) el que permitió hacerlo de manera adecuada, ya que el estudiantado podía identificar si los dos personajes de su escrito tenían un Objeto de deseo, tenían Ayudante y Oponente; o sólo dialogaban entre ellos de manera “plana”, en una charla sin mayor aspiración que a mostrar una plática más o menos cotidiana entre sus personajes. Situación que se dio en los menos casos.

Más tarde, con el propósito de intercambiar y co-evaluar trabajos entre compañeros, se les pidió conformar los mismos equipos de las sesiones anteriores. Darle lectura en voz a los diálogos al interior del mismo equipo y elegir el que más les hubiese gustado, esto según se pudo observar despertó interés resultando un tanto lúdico para el estudiantado. Fue una labor de compañerismo sano donde se reían de lo gracioso de algunos trabajos, se conmovían de otros escritos un poco tristes o desafortunados, y en general, las reacciones fueron de trabajo colaborativo.

Una vez elegido el texto que más les gustó a los integrantes de cada equipo (8 equipos), se dio paso a la lectura de los mismos con el afán de que todos pudiéramos escuchar lo elegido y esto funcionó como pivote o trampolín para que más tarde de entre todos los equipos, se eligieran dos o tres diálogos, con el propósito de que los creadores del escrito seleccionado explicaran ante el grupo el análisis actancial de su creación.

Al término de esta actividad, estando integrados en equipo y tomando en cuenta que intercambiaron diálogos, se les pidió en pareja cotejar que lo escrito por su compañero (a) cumpliera con los parámetros de la Lista de cotejo (Anexo 6) y, así evaluar desde su perspectiva lo escrito por sus compañeras o compañeros.

Ya en la entrega recepción de los diálogos dramáticos se recibieron creaciones como la que se presenta en el siguiente ejemplo de S., quien escribió: “Nula autoestima”:

---

<sup>146</sup> Aunque un texto narrativo dialogado bien logrado, también tiene sus conflictos propios y estos también se pueden identificar con el análisis actancial.

## Nulo Autoestima

P. 1 ¿Es realmente necesario esto?

P. 2 Lo es.

P. 1 Sabes que no es así

P. 2 Esto me hace feliz

P. 1 No lo hace. Estar aprisionada en sustancias no te hace feliz. Esto no es lo que quieres realmente. Solo lo haces para tener la aceptación de los demás y lo sabes bien

P. 2 ¿Y que si así fuera?

P. 1 Sabes que no lo necesitas.

P. 2 ¡Callate! No es algo que te incumba. Estoy harta de ti.

P. 1 Sabes que tengo la razón.

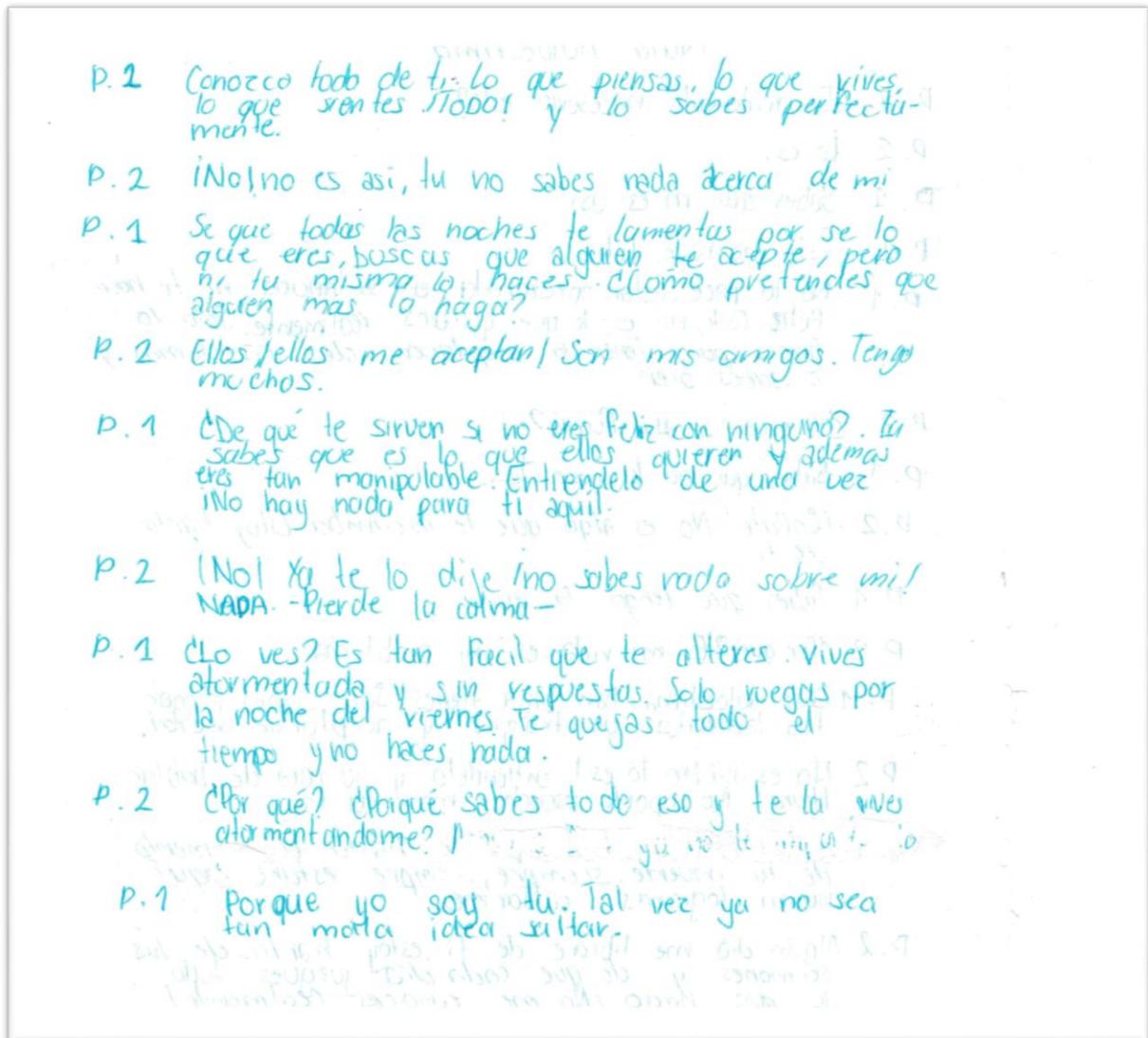
P. 2 ¿Por qué? Es mi vida es mi problema.

P. 1 Que autoestima tan baja tienes. Solo sabes ahogar tus lamentos en tragos y aceptación social.

P. 2 No es así (no lo es) enténdelo y ya para de hablar. ¡Pura! No soporto escuchar más tu voz.

P. 1 Nunca lo haré. Te acompañaré hasta el momento de tu muerte. Siempre, siempre estaré aquí nunca lograrás callar me.

P. 2 Algún día me libraré de ti. Estoy harta de tus sermones y de que cada día juzgues todo lo que hago. ¡No me conoces realmente!  
-Se altera.-



El diálogo dramático que acabamos de leer es una reflexión que puede darse al interior de una persona, ante su propia consciencia, incluso parece ser el rol que desempeña el personaje 1 que lucha con el personaje 2, un ser atormentado en el cuerpo de una mujer. Como se puede observar, el texto escrito por la alumna, contiene fuerzas encontradas: podríamos decir que una virtud como la prudencia (representada) por el personaje 1 y un defecto como la inmadurez o la misma imprudencia, representado por el personaje 2, muestran ese mundo interno que puede llevar a un desenlace trágico como parece sugerirlo el final del diálogo.

El texto anterior, evidencia el grado de reflexión que poseen los estudiantes de tercer semestre y la habilidad que hay que incentivar para que aflore a la tinta de su bolígrafo.

A continuación, se muestra el diálogo dramatizado — sin título — escrito por M., (grupo 303), mismo que reflexiona respecto un conflicto de carácter más social.

Marco Aurelio Tiro Tiro 303

21-08-2019

Se encuentran una mujer y un hombre en molelas. ambos acaban de abordar un vagón del metro, donde todos los asientos están ocupados a excepción el asiento reservado para personas discapacitadas. ambos muestran los mismos titereces en sentarse en dicho lugar.

**Hombre:** Con su permiso señora, deseo sentarme por favor.

**Mujer:** Lo siento señor pero yo gane este lugar. además aquí ni hay una figurita que muestre a una persona en molelas.

**Hombre:** (responde con un poco de risa) pero como puede haber gente como usted, acaso no me está viendo? no se le hace algo injusto sentarse en un lugar específicamente para personas como yo

**Mujer:** (contesta con un alto grado de arrogancia) no manche señor, ya le dije lo que p'iso no venga a leírge con migo sobre sus muy altísimos valores.

**Hombre:** Pero vamos, si se trata de valores, es mera mente educación. Si ya estuviera físicamente, o sea sin molelas y usted se encuentra embarazada o en mi misma situación. claro que le daría mi lugar, incluso sin ser reservado para personas con dificultades,

**Mujer:** (responde con burla) ora ya me vine a sermonear, solo bus que otro lugar y deje de estar molestando.

**Hombre:** Usted no entiende señora, por mi no hay ningún problema en buscar otro lugar por que se que hay mucha gente con valores en este lugar, incluso sin necesidad de preguntarles, ellos mismos me ofrecen su lugar, pero es que me molesta que haya gente como usted, sin que nadie les cuestione nada y sigan con esos pensamientos tan negativos

**Mujer:** (se queda pensando) y a usted que le importa como piasso y lo que hago. Además yo le digo desde el principio yo gane este lugar por lo tanto no puede venir a cuestionarlo.

**Hombre:** Chale, que mente tan podrida la de usted. ¡deveras!

Varios de los pasajeros del vagón le ofrecen su lugar y hacen comentarios en contra de la mujer, pero el hombre solo espere que la mujer reflexione y que muestre le de disculpas. Ya al final se muestra muy arrogante y el hombre se cansa y prefiere aceptar uno de los muchos lugares ofrecidos.

Como se puede leer, este diálogo tiene un carácter más social que se desarrolla en un ámbito público en el que una Mujer encarna la indiferencia, el egoísmo e inconsciencia respecto al Otro — vemos no sólo un antivallor, sino tres—; dicho personaje entrar en confrontación con la cosmovisión del Hombre quien parece representar “el afán de justicia”,

o de "la consciencia social" desde sus limitaciones físicas pues usa muletas para caminar, siendo esta limitación y el uso de un asiento en el transporte lo que le hace entablar una discusión. Pese a lo anterior, también parece representar a un hombre que lleva consigo la terquedad, rayando en la inconsciencia (discutir por un asiento), por ello, y a pesar de que ambos tienen el mismo Objeto de deseo, quienes se beneficiarán serán ellos mismos (hombre y mujer), siendo una lucha individual aun en un espacio público, y por ello, considero que es un texto dramáticamente logrado en la medianía, sin que deje de tener su mérito propio.

A continuación, se presenta otro texto Titulado: "Rojo de amor", escrito por F., (grupo 303).

rieda Solano Fernanda 303

### Rojo de Amor

Adriana:

Me gusta ese chico, del cabello rojo y rojo que camina todos los días por las canchas de básquetbol. Sin embargo no puedo hablarle porque él gusta a otra de mis amigas, y si le digo me dirán que soy una bobona o algo peor.

Caminaba por las canchas con la esperanza de verlo, encontré a uno de sus amigos y platicamos de unas cuantas cosas, pero en unos momentos me dice que su amigo me quería conocer enonces yo me fui corriendo de ese lugar sin decir nada y sin pensar nada.

Sin embargo mi amiga se enteró de lo que su amigo me había dicho, pero las cosas se malinterpretaron y ahora era yo la que estaba de bobona según mi amiga.

Yo en lo único que podía pensar eran en esos cabellos rojos, y en como se podría fijar en mí. Si yo soy una chica tímida, poco extravertida, una chica aplicada y como comúnmente nos dicen un ratón de biblioteca.

Sin embargo mi amiga es bonita y muy abierta a experimentar cosas y tiene una facilidad de hacer amigos por donde sea.

Un día en cuanto menos me esperaba llegó y comenzamos a charlar sobre diversas cosas, sin embargo ella mencionó el tema del chico de cabello rojo.

-Hola Adriana, me dijeron por ahí que el chico de cabello rojo te habló.

Adriana - No, para nada solo e combercado con su amigo, éfon que la pregunta.

Amiga - Nada mas, solo es para avisarte que es mio y que pronto seremos más que amigos.

Adriana - Dico que bien por ti, me da mucho gusto saberlo y é como sabes que te pedira ser tu novia?

Amiga - Yo solo se que me lo pedira tarde que temprano llegara el momento.

Adriana - Buena esta bien me alegro por ti, me voy, asta luego.

Después de esa conversacion sentia que ya no podia más, el primer chico que me gusta, era el que le gusta a mi amiga y mas aparte ella ya me alvirtio.

Continuaron los dias y sin pensar un mañana frió de aereo un dia un chico apenas y le veia la cara me dico:

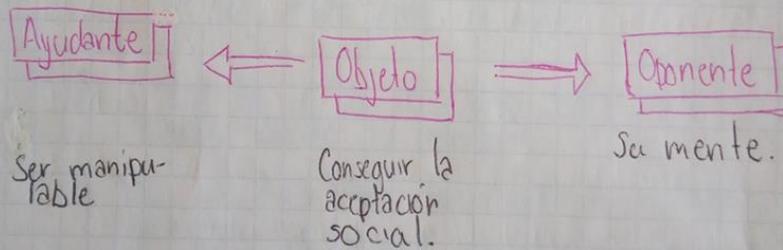
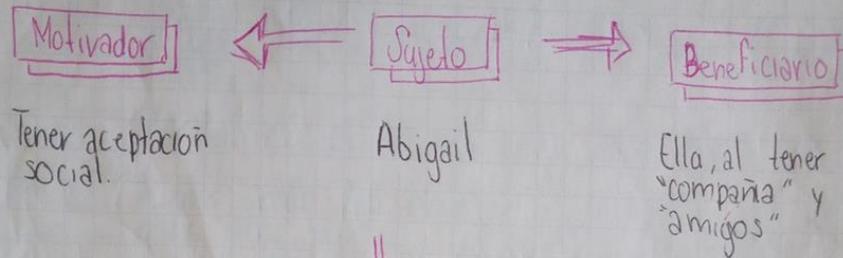
Chico - Hola, se que nunca hemos habla en persona pero creo que es el momento de decirte que siempre te me has hecho una persona muy bonita.

Adriana - Hola, gracias, y tu eres?

En ese momento pude ver su cabello rojo era él.

En ese momento comprendi que importa más mis sentimientos que los de la otra persona.

22-Agosto-19



## Desenlace

Al final no soporta el vivir así, las sustancias en la vive aprisionada te hacen cada vez más daño, las voces siguen y aparecen más. Al final se desquicia y no soporta el hecho de seguir viviendo.

En este texto la autora plantea una situación de dos amigas y un novio en discordia, que en la primera parte el texto es una especie de soliloquio narrado, posterior a ello, comienza un diálogo (por los guiones largos, más narrativo que dramático) entre las dos chicas, en la que el personaje de Adriana parece representar la lealtad y bondad que se

enfrentan al egoísmo y envidia de la Amiga. Se distingue que buscan el mismo Objeto de deseo (el chico de cabello rojo), y por tanto se anteponen sus intenciones, es decir, parece haber un conflicto. Pero se nota un desconocimiento de la diferencia entre un modo narrativo y uno de carácter dramático, incluso las que debieran formar parte de las acotaciones no lo son, son secuencias narradas, esto, sin dejar pasar que sólo por momentos se esboza una estructura de parlamento y sin los dos puntos.

Lo anterior denota que quizá no fueron suficientes —por parte del profesor y para todos los integrantes del grupo— el modelado y la explicación que se hicieron para la creación de un diálogo dramático, por parte del profesor, antes de que el alumnado iniciara la elaboración del mismo; o bien la estudiante pudo no haber asistido a la sesión en la que se explicó el tema (el docente no podrá identificar ese aspecto ya que el grupo fue prestado y él no registró la asistencia de las y los integrantes). Cualquiera que sea la razón por la que la estudiante no haya logrado la adecuada manera de escribir el texto, es evidente que para la aplicación de dichas secuencias hará falta reforzar la manera en que se le muestra al alumnado el cómo elaborar un diálogo dramatizado o dramático, con el fin de que todos logren el aprendizaje esperado, que entre lo principal se encuentran: el reconocimiento de los elementos básicos del texto dramático y la diferenciación del género teatral frente al relato.<sup>147</sup>

En cuanto a la identificación de los conflictos en los diálogos escritos a partir del análisis actancial, así como de sus desenlaces, se reportan los siguientes logros, como el que hizo S. de “Nula autoestima”, mostrado anteriormente en este trabajo.

En “Nula autoestima” (*vid.*, diálogo *supra*, p.117) y a partir del esquema actancial mostrado en la página anterior, podemos mirar un conflicto entre el personaje Abigail y su propia “mente” (y las “sustancias” que ingiere el personaje) a decir de la autora, por ser “manipulable”, pues su Objeto de deseo es “conseguir la aceptación social”, ya que se deduce no es aceptada socialmente y quizá pasa por una etapa de conflicto personal, pues su principal Motivante es “tener aceptación social”, para Beneficio de ella misma; aunque esto desata una crisis de pensamiento y emociones encontradas al interior del personaje.

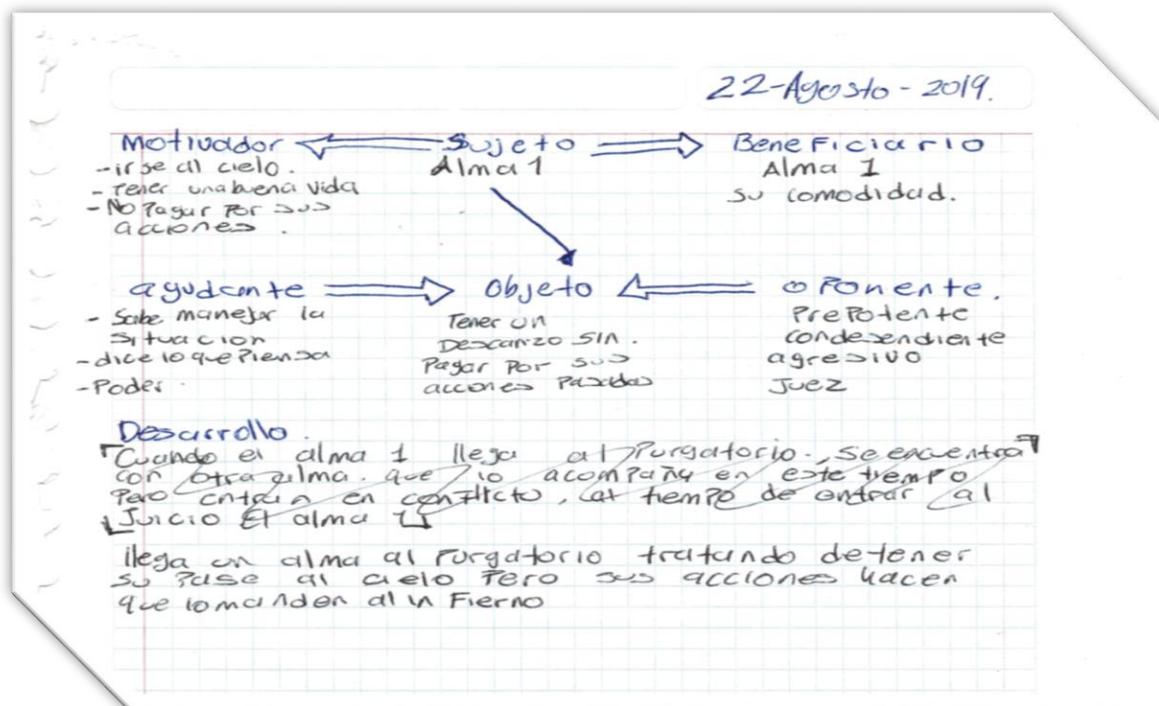
En este contexto podemos ver que la estudiante logra en su texto propio y con sus mismos personajes creados, identificar el conflicto primario de su diálogo y, consecuentemente,

---

<sup>147</sup> Programa de Estudio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, *op. cit.*, p. 54.

identifica el desenlace que es desafortunado. Al expresar lo que concierne al deslace, también es identificado, aun cuando sólo está sugerido y el lector deberá asimilarlo.

A continuación, vemos otro cuadro de conflicto u análisis actancial de la estudiante I. del diálogo titulado: “¿A dónde voy?”, mostrado con anterioridad (*supra.* p.100).



En el cuadro de conflicto anterior, correspondiente al diálogo ya mencionado, se puede observar que la estudiante identifica el Objeto de deseo de su personaje creado: el “alma 1”, a saber: “tener un descanso sin pagar por sus penas pasadas”, siendo ella misma su Beneficiaria, teniendo como Motivante “irse al cielo” y “no pagar por sus acciones” nótese en esta primera parte, que el hecho de saber con claridad los deseos y motivos de las acciones del personaje es muy importante, para esta actividad.

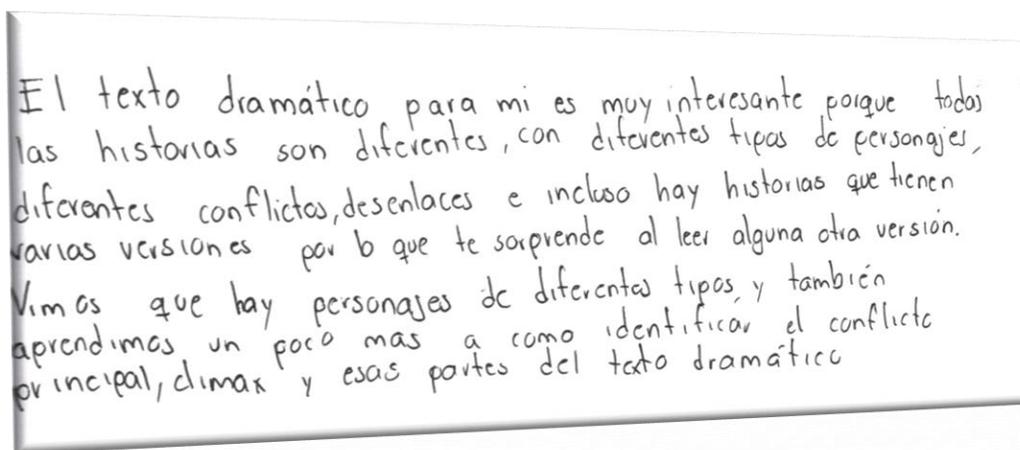
También se identifica lo que se opone (Oponente) a los deseos del “Alma 1”, en este caso su prepotencia y arrogancia, propias; así como el juez que lo juzga y condena. Respecto a lo que le ayuda (Ayudante), dice la estudiante es: “decir lo que piensa y su poder”, aunque en realidad no logra su propósito de modo que en una interpretación un tanto más precisa, no hay algo que le ayude a lograr su Objeto de deseo al personaje. Sin embargo, se logran identificar los demás actantes, así como el conflicto.

Tocante al desenlace es evidentemente claro para la estudiante pues, aunque se remite a la trama de forma breve, señala adecuadamente el desenlace de su diálogo dramático.

En relación con los otros personajes del diálogo —y aunque se solicitaron sólo dos— el alma 2, el juez y el conductor, de ellos no hubo análisis porque se solicitó únicamente hacer el análisis del personaje principal, y aquél fue el que la estudiante eligió como el que llevaría la acción.

Al final de las 4 actividades, en la última sesión, se les pidió a las y los integrantes del grupo, escribir una conclusión general de lo que habían dejado como aprendizaje las actividades realizadas, hubo distintas expresiones al respecto de las cuales mostraremos algunas como las siguientes:

D. mencionó que:



El texto dramático para mi es muy interesante porque todas las historias son diferentes, con diferentes tipos de personajes, diferentes conflictos, desenlaces e incluso hay historias que tienen varias versiones por lo que te sorprende al leer alguna otra versión. Vimos que hay personajes de diferentes tipos, y también aprendimos un poco más a como identificar el conflicto principal, clímax y esas partes del texto dramático.

La estudiante escribe una idea general que tiene respecto al texto dramático y un cierto interés por el género, al hablar de personajes, conflictos, clímax y “partes del texto dramático”. Como se puede apreciar se logra reconocer algunos de los elementos básicos del texto dramático como lo señala el aprendizaje número dos del Programa Indicativo de TLRIID III, en su Unidad I.

Por otra parte, tenemos el caso de M. (*Supra.*, pág.119), quien —escribió el diálogo sin título, con personajes en el metro (STC) — y en su conclusión general a las sesiones, mencionó lo siguiente.

### Conclusión:

Podemos concluir que el texto dramático, cualquiera, siempre plantea un conflicto, un conflicto que no siempre es concluido, puede quedarse a medias y no pasa nada. También que aborda los valores, sentimientos, acciones de la conducta humana.

En este caso, el estudiante logra soslayar aspectos de los aprendizajes 2 (Reconoce elementos básicos del texto dramático, mediante la identificación de la historia, el conflicto y la creación discursiva de los personajes), tales como “que el texto dramático, cualquiera simple (*sic*) plantea un conflicto”, y es que al mencionarlo, parece no sólo hacerlo teóricamente sino que sabe — porque ha creado un diálogo dramático que quedó con un desenlace un tanto abierto — que el conflicto es parte esencial de lo dramático; su conclusión también permite ver qué aspectos del aprendizaje 5 son asimilados: “Identifica la libertad como valor esencial, mediante la observación de las actitudes y comportamientos de los personajes, para la comprensión del mundo y la toma de decisiones propias”.<sup>148</sup> Esto se percibe cuando señala que el texto dramático: “aborda los valores, sentimientos, acciones de la conducta humana”.

A continuación, en la siguiente página, agregamos la conclusión de I. autora del diálogo titulado: “¿A dónde voy?”, presentado con anterioridad (*supra.* p.100).

---

<sup>148</sup> *Ibidem.*, p.55

Conclusión:  
El texto Dramático es útil para saber cómo analizar y encontrar las partes de una obra y su objetivo. Este tiene un orden y una secuencia básica. Esto es importante para poder entenderla bien sin confusiones de tiempo (puede tener sucesos pasados o adelantados).  
El texto dramático plantea una problemática humana creando una reflexión en el público.

La alumna se refiere al aspecto más analítico cuando menciona: “es útil para saber cómo analizar y encontrar las partes de una obra y su objetivo”, (muy probablemente se refiere al estudio de una obra dramática a partir del análisis que ella hizo en las sesiones o a través del análisis actancial, probablemente logró encontrar el “objetivo” u Objeto de deseo de los personajes. Más adelante también se refiere “al orden” de las acciones en la historia, otro de los sub - aprendizajes y temáticas del aprendizaje 2, de la misma unidad: “Historia: orden, conflicto y solución del conflicto”.<sup>149</sup> Así como de las secuencias básicas (Planteamiento, desarrollo y desenlace), y de lo importante que resulta identificar esto “para poder entenderlo bien”, se refiere al género en cuestión.

Y es en el segundo párrafo donde se señala a nivel artístico literario algo fundamental: “el texto dramático plantea una problemática humana creando una reflexión humana (*sic*)”. Es de vital importancia que el estudiantado comprenda que el género es un medio de expresión para plantear y mostrar: problemas humanos, con toda su carga connotativa y compleja. Mayor aún resulta satisfactorio cuando se comprende que el teatro al ser un texto en origen, para ser representado: busca hacer reflexionar al público. Llevando con esta conclusión al estudiante lector a los orígenes del género cuando en el teatro griego se buscaba la purificación del alma a través de la catarsis (emocional, espiritual o racional).

---

<sup>149</sup> Programa de Estudio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, op. cit., p. 54.

Con esto terminamos la presentación y reporte de anexos y actividades relacionadas con la propuesta de secuencia didáctica.

#### **4.2. Reflexión sobre la evaluación entre pares y desempeño del profesor**

Se propuso este modo de la co - evaluación porque es necesario incentivar esta forma de trabajo escolar, la mayoría de las ocasiones entre estudiantes suelen ser más objetivos, claros y directos con sus compañeros (as), no dudando en decir lo que perciben abiertamente, y esa franqueza entre pares puede ayudar a que las observaciones, comentarios o sugerencias puedan surtir, en ocasiones, cierto efecto en el compañero que aquello que venga del profesor (a).

Además de ello, el que un (a) estudiante “evalúe” u observe lo que su *par* escribió, y lo haga a partir de una lista de cotejo, le servirá de reflexión y “espejo” para que quien está evaluando haga una valoración de su trabajo propio. De modo que el propósito no es ahorrarle tiempo al docente ante la evaluación si no que es con esas intenciones antes mencionadas.

Y ya la parte en que el docente evalúa tanto a quien escribe como a quien revisa, es cuando aquél lee el diálogo dramático escrito, así como la lista de cotejo, evaluados. Cabe señalar que dicha Lista debe contener dos nombres (por individual): el del alumno que elaboró el texto (estudiante evaluado) como el de quien evaluó (escrito en la parte inferior de la lista de cotejo), esto permite identificar qué tanto logró cada uno de ellos. A continuación, se muestran dos imágenes con los anexos en cuestión que muestran lo logrado por S. y por M., respectivamente:

Lista de cotejo para la creación de un diálogo dramático

Elementos a considerar	Sí	Mediana-mente	No
1.-El diálogo dramático considera las secuencias básicas de la historia (planteamiento, desarrollo y desenlace)	✓		
2.-Los personajes creados en el diálogo presentan rasgos de (personaje) <i>tipo</i>	✓		
3.-El diálogo dramático plantea un sólo conflicto	✓		
4.-En la construcción del diálogo cada personaje plantea intereses contrarios al otro	✓		
5.-El conflicto principal tiene un desenlace	✓		
6.-Los personajes emplean un lenguaje que refleja su situación sociocultural		✓	
7.-Los personajes representan una virtud o defecto humanos		✓	
8.- La situación que se plantea en el diálogo es creativa e interesante	✓		
9.- En el diálogo dramático se observa una situación trágica o cómica	✓		
10.-La situación planteada en la historia, invita al lector a la reflexión	✓		

López Sierra Andrea

Lista de cotejo para la creación de un diálogo dramático

Elementos a considerar	Sí	Mediana-mente	No
1.-El diálogo dramático considera las secuencias básicas de la historia (planteamiento, desarrollo y desenlace)	✓		
2.-Los personajes creados en el diálogo presentan rasgos de (personaje) <i>tipo</i>	✓		
3.-El diálogo dramático plantea un sólo conflicto	✓	✗	
4.-En la construcción del diálogo cada personaje plantea intereses contrarios al otro	✓		
5.-El conflicto principal tiene un desenlace	✓		
6.-Los personajes emplean un lenguaje que refleja su situación sociocultural	✓		
7.-Los personajes representan una virtud o defecto humanos	✓		
8.- La situación que se plantea en el diálogo es creativa e interesante	✓		
9.- En el diálogo dramático se observa una situación trágica o cómica	✓		
10.-La situación planteada en la historia, invita al lector a la reflexión	✓		

Pesquera Martínez Mauricio Alejandro

Al finalizar la actividad es necesario también que el alumnado escriba y explique en el cuaderno cuál de los diálogos leídos o escuchados le gustó más y el motivo de ello, mencionando si aquel se acercó más a lo trágico o a lo cómico, un poco con la intención de conocer qué tanto están en condiciones de identificar alguno de los dos géneros básicos del drama.

Para cerrar esta actividad, sesión y secuencia, se realizó una plenaria que permitió verter los chispazos, nociones, ideas y aprendizajes de lo visto durante el desarrollo de las actividades, esto con la intención de llegar a una conclusión grupal anotándola en el pizarrón y aportando quienes así quisieran hacerlo, para que cada estudiante después pudiera escribir en su cuaderno o bien en la última hoja de la evaluación al docente lo recibido como aportación de dicha secuencia.

Finalmente, la evaluación hacia el profesor fue también para dar cuenta de la percepción del grupo frente al trabajo del docente y a la vez de un mecanismo de reflexión de los aspectos en los que debo poner mayor atención como docente. Con este propósito se muestra lo reportado en las Sugerencias del anexo ocho que da cuenta sobre el desempeño del profesor durante la secuencia y en el que se reporta lo siguiente:

1. 9 estudiantes palomearon la respuesta SÍ en sus 10 aspectos a evaluar, exceptuando a una alumna quien en el punto 10 palomeó MEDIANAMENTE. Y estos mismos diez estudiantes no escribieron sugerencia alguna.
2. 5 estudiantes sugieren hacer “más dinámica” la clase-sesión y hay quien sugiere “hacerla más entretenida”.
3. 3 alumnos sugieren tener mayor control sobre el grupo y siguiere sea yo más estricto y haya más silencio en la clase, exigirles mayor disciplina, entiendo que refieren al orden por “le falta un poco más de silencio en la clase (hablo por los alumnos) y usted debe ser más estricto para que no abusen de su confianza”, dijo uno de los estudiantes.
4. 6 estudiantes sugieren hacer más rápida la clase.
5. 4 estudiantes sugieren tome en cuenta la duración de la clase para que “nos dé tiempo a terminar bien las actividades de clase”.
6. A 12 estudiantes les pareció bien o benéfica la clase, haciendo comentarios como el que menciona el alumno B.:  
“Las actividades fueron beneficiarias, fomentaron el trabajo en equipo, la lectura, la escritura y el habla”.
7. Otra estudiante, M, menciona que hay creatividad y dinamismo en la clase.
8. Cabe destacar que en la mayor parte de evaluación al profesor el estudiantado menciona que el profesor y las sesiones SÍ cumplieron con los Elementos a considerar como se observa en el cuadro de las páginas 106 y 107.

A continuación, en las siguientes páginas, se muestran algunas de las sugerencias que dieron los estudiantes:

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III

Profesor: Misael Jonatán Pérez Olvera

Nombre del evaluador: Oscar García García Grupo: 303

## Evaluación al desempeño del profesor

Elementos a considerar	Sí	Mediana-mente	No
1.- Las sesiones se llevaron a cabo en un ambiente de participación y colaboración	✓		
2.- Las sesiones fueron dinámicas y activas	✓		
3.- El profesor mostró apertura a las dudas, cuestionamientos y opiniones de los estudiantes	✓		
4.- Las sesiones tuvieron inicio, desarrollo y cierre.	✓		
5.- El profesor mostró dominio en los temas	✓		
6.- Las actividades desarrolladas permitieron obtener nuevos aprendizajes respecto a los temas vistos	✓		
7.- Los materiales empleados en las actividades, propiciaron el aprendizaje	✓		
8.- Durante las actividades se fomentaron la escritura, lectura, escucha y habla	✓		
9.- La escritura del diálogo dramático permitió llevar a la práctica lo visto durante las sesiones previas	✓		
10.- Las actividades fomentaron el trabajo en equipo	✓		

Sugerencias: esta muy bien su clase, solamente recomendaría controlar un poco más al grupo

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III

Profesor: Misael Jonatán Pérez Olvera

Nombre del evaluador: González Mariscal Jeyra Sabina Grupo: 303A

## Evaluación al desempeño del profesor

Elementos a considerar	Sí	Mediana-mente	No
1.- Las sesiones se llevaron a cabo en un ambiente de participación y colaboración	✓		
2.- Las sesiones fueron dinámicas y activas	✓		
3.- El profesor mostró apertura a las dudas, cuestionamientos y opiniones de los estudiantes	✓		
4.- Las sesiones tuvieron inicio, desarrollo y cierre.	✓		
5.- El profesor mostró dominio en los temas	✓		
6.- Las actividades desarrolladas permitieron obtener nuevos aprendizajes respecto a los temas vistos	✓		
7.- Los materiales empleados en las actividades, propiciaron el aprendizaje	✓		
8.- Durante las actividades se fomentaron la escritura, lectura, escucha y habla	✓		
9.- La escritura del diálogo dramático permitió llevar a la práctica lo visto durante las sesiones previas	✓		
10.- Las actividades fomentaron el trabajo en equipo	✓		

Sugerencias: Me cae bien :)

Considero que la clase está bien aunque tal vez podría ser un poco más dinámica.

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III

Profesor: Misael Jonatán Pérez Olvera

Nombre del evaluador: Casimiro Javier Byron Domínguez Grupo: 303

## Evaluación al desempeño del profesor

Elementos a considerar	Sí	Mediana-mente	No
1.- Las sesiones se llevaron a cabo en un ambiente de participación y colaboración	✓		
2.- Las sesiones fueron dinámicas y activas	✓		
3.- El profesor mostró apertura a las dudas, cuestionamientos y opiniones de los estudiantes	✓		
4.- Las sesiones tuvieron inicio, desarrollo y cierre.	✓		
5.- El profesor mostró dominio en los temas	✓		
6.- Las actividades desarrolladas permitieron obtener nuevos aprendizajes respecto a los temas vistos	✓		
7.- Los materiales empleados en las actividades, propiciaron el aprendizaje	✓		
8.- Durante las actividades se fomentaron la escritura, lectura, escucha y habla	✓		
9.- La escritura del diálogo dramático permitió llevar a la práctica lo visto durante las sesiones previas	✓		
10.- Las actividades fomentaron el trabajo en equipo	✓		

Sugerencias: Las actividades fueron benéficas, fomentaron el trabajo en equipo, la lectura, la escritura y la habla.

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III

Profesor: Misael Jonatán Pérez Olvera

Nombre del evaluador: Frausto Huilón Mariani Grupo: 303

## Evaluación al desempeño del profesor

Elementos a considerar	Sí	Mediana-mente	No
1.- Las sesiones se llevaron a cabo en un ambiente de participación y colaboración	✓		
2.- Las sesiones fueron dinámicas y activas	✓		
3.- El profesor mostró apertura a las dudas, cuestionamientos y opiniones de los estudiantes	✓		
4.- Las sesiones tuvieron inicio, desarrollo y cierre.	✓		
5.- El profesor mostró dominio en los temas		✓	
6.- Las actividades desarrolladas permitieron obtener nuevos aprendizajes respecto a los temas vistos	✓		
7.- Los materiales empleados en las actividades, propiciaron el aprendizaje	✓		
8.- Durante las actividades se fomentaron la escritura, lectura, escucha y habla	✓		
9.- La escritura del diálogo dramático permitió llevar a la práctica lo visto durante las sesiones previas	✓		
10.- Las actividades fomentaron el trabajo en equipo	✓		

Sugerencias: Es un buen maestro, me agrada la forma en que trabaja, es muy creativo, dinámico, hay una convivencia agradable. Me gustaría que me diera clases en los siguientes semestres.

Como se puede leer, entre las sugerencias de algunos y algunas estudiantes, está el hacer más dinámica la clase y controlar más al grupo; y aunque son importantes estas percepciones del estudiantado, se ha de mencionar que el grupo estuvo bajo control, sólo que se les permitió hablar e intercambiar ideas durante algunos momentos de las sesiones.

Respecto al hacer más dinámica la clase, como se menciona, seguramente y pese a que hubo opiniones que favorecieron la dinámica de las sesiones, es necesario que el profesor busque mejorar algunos aspectos durante el desarrollo de las sesiones y actividades mismas, para que favorecer ese dinamismo en clase.

Finalmente, respecto a las dos últimas sugerencias y observaciones de parte de B. y M., podemos apreciar que en las sesiones se pudieron ejercitar las habilidades comunicativas como la lectura, escritura, oralidad, y se agregaría la escucha atenta. Objetivos principales de la asignatura en cuestión.

## **Conclusión**

Con la propuesta de secuencia didáctica se buscaba sistematizar didácticamente las actividades puestas en práctica con en el estudiantado del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se decidió en un inicio tomar estos aprendizajes, porque desde mi particular observación, considero que es uno de los temas endebles en nuestra asignatura al interior del Colegio. De modo que, ante ello, y con la aplicación de esta propuesta de secuencia didáctica se desea aportar, de manera humilde, un modo de abordar estos aprendizajes.

Debido a la brevedad de la secuencia y el tiempo de su aplicación, se pudieron percibir de manera sencilla aspectos como esa aproximación a despertar el interés por el género dramático y la comedia, incentivando el Aprender a aprender; también, a través de que el estudiantado lograra (someramente) emplear la fórmula del análisis actancial para identificar el conflicto de un texto —y después replicarlo con otros textos dramáticos—, con ello se logró ejercitar ese Aprender a hacer, ya que en lo venidero, y de seguir ejercitando esos aprendizajes, el alumnado estará en posibilidades de ubicar los intereses antagónicos de los personajes, así como el conflicto dramático de una obra a leer o estudiar (a nivel básico y con su obligada guía por parte del docente).

En cuanto al enfoque constructivista se lograron retomar, en el práctica y desarrollo de la secuencia, aspectos como el empleo de los conocimientos previos (zona de desarrollo próximo, ZDP); el trabajo colaborativo entre pares y el rol del docente como un guía que por momentos — como en la muestra o modelado —tuvo que tomar el rol del “profesor que explica a los alumnos”; sin embargo, la mayor parte del tiempo el estudiante fue el responsable de ejecutar las actividades todas.

En cuanto a las habilidades comunicativas, se lograron ejercitar la lectura en voz alta, y la escritura a través del acercamiento a la escritura del diálogo dramático. Respecto a esta última actividad, cabe destacar que, pese a que se tenían ciertas reservas de cómo respondería el estudiantado ante la propuesta de escribir sobre sí mismo a través de la creación de unos personajes dramatizados, en relación a sus valores y virtudes, defectos y antivalores; lo cierto es que la propuesta fue muy bien recibida y se notó cómo el estudiante de Nivel Medio Superior tiene ese ímpetu —propio de la edad— de querer expresarse en su pensar y sentir,

sólo que se deben buscar los medios idóneos para propiciar que esa creatividad aflore en actividades que atrapen sus intereses y atención.

Asimismo, en las evaluaciones entre pares por medio de la lista de cotejo (anexo seis), se pudo percibir un compañerismo y respeto por el trabajo de los otros y otras y, sin llegar a la adulación ni al menosprecio hacia la creación escrita del diálogo de sus compañeros, las y los estudiantes lograron mostrar su percepción más o menos objetiva y honesta respecto al trabajo revisado por ellos mismos. Con esto se ejercitó el aprender a ser.

En cuanto a la percepción y evaluación del alumnado respecto al desarrollo de las actividades y desempeño del profesor a través del anexo número ocho, permitió que el docente pudiera reflexionar sobre la pertinencia, efectividad y viabilidad de su propuesta, pues los criterios allí señalados le permitieron hacer una autoevaluación de la secuencia y de su desempeño frente al grupo.

En términos generales, la secuencia didáctica en cuestión tiene sus bondades y beneficios propios para el desarrollo de los aprendizajes esperados, y aunque es mejorable en algunos aspectos como lo es el tiempo de su ejecución, considero que puede aplicarse con una expectativa favorable y con la certeza de que se pueden lograr muy buenos resultados en su aplicación.

## ANEXOS

## Anexo 1

Cuadro: "Entonces seremos felices", uno de los cinco cuadros que conforman, *Abuelita de Batman*, comedia de Alejandro Licona.

Licona, Alejandro. *Abuelita de Batman*. México, El Milagro/CONACULTA, 2002.

### ENTONCES SEREMOS FELICES

*Habitación a oscuras. Se escuchan sirenas que después de un momento bajan de intensidad hasta desaparecer. Entra un Prófugo jadeando. Trata de caminar en la oscuridad pero derriba un objeto que hace ruido.*

MUJER: (Desde adentro.) ¿Quién anda ahí?

*El Prófugo sonríe ufano y no contesta. Se pone en pose. De una puerta sale una Mujer abrochándose una bata. Mira con asombro al convicto.*

¡Librado! ¿Qué haces aquí?

PRÓFUGO: Ya ves. Visitándote. Dame algo de beber, lo necesito.

MUJER: ¿Te escapaste, Librado?

PRÓFUGO: No. Le dije al de la puerta que me diera chance de darme un volteón. ¿Qué? ¿No me vas a recibir como merezco?

MUJER: Sí, claro.

*Se acerca a él y se deja besar, desganada.*

PRÓFUGO: Huy, cualquiera diría que te da un resto de gusto el verme.

MUJER: No es eso. Es... la sorpresa. Ay, Librado, quién te viera. ¿Y cómo le hiciste?

**PRÓFUGO:** No te entiendo, ¿de qué fechas estás hablando?

**MUJER:** No podemos hoy, cariño. Ando en mis días.

**PRÓFUGO:** Mira. Después de años de no tocar a una mujer, como que eso viene sobrando. Soy capaz de hacerle a una anciana. Entiende. Ya me anda. Vamos.

**MUJER:** Librado, amor. Hice una manda. No has de querer que la rompa, ¿verdad? Imagínate. Ofender así a la virgencita.

**PRÓFUGO:** ¿Hiciste una manda de qué?

**MUJER:** De que en mis días, nada de nada.

**PRÓFUGO:** ¿Y en los otros qué?

**MUJER:** También. Pero esos te los juré a ti, cariño. ¿Crees que no tengo ganas? ¿Que no me muero por estar contigo? Pero una manda es una manda. Hay que respetarla.

**PRÓFUGO:** No, pues eso sí.

**MUJER:** Digo. Ya bastante tiene una con lo suyo, como para cargar con un castigo divino.

**PRÓFUGO:** Pero podemos dormir juntos. Sentir tu cuerpo, tu calor. Acariciarte.

**MUJER:** Ay, ¿quién piensa en dormir ahorita? Vamos a platicar. A ver cuéntame, ¿cómo has estado?

**PRÓFUGO:** Bien, ¿y tú?

**MUJER:** También... ¿y a quién has visto?

**PRÓFUGO:** A nadie... (*Impaciente.*) Estoy muy cansado. Vámonos mejor a dormir.

**MUJER:** ¿Pero cómo dormir, Librado? Hay que huir, ¿no dijiste? De seguro ya vienen tras tu pista. Te pueden

agarrar. No hay tiempo que perder. Deja vestirme para acompañarte. En un segundo vuelvo.

**PRÓFUGO:** Deja echarme aunque sea un coyotito. Me caigo de sueño.

*La Mujer lo retiene, evitando que entre a la recámara.*

**MUJER:** En el camión te puedes dormir todo lo que gustes. ¿Quieres mientras echarte un traguito?

**PRÓFUGO:** No saben dónde estoy. Acuérdate que cambiaste de domicilio.

**MUJER:** Es que... luego lo volví a dar.

**PRÓFUGO:** ¿Lo volviste a dar? ¿Pero a quién se le ocurre?

**MUJER:** Bah. Lo hice para que me escribieras. (*Solozando.*) Pero nunca lo hiciste. Y yo que pensé que me querías. Cuán equivocada estaba.

**PRÓFUGO:** Yo tenía tu dirección. No tenías por qué darla.

**MUJER:** Claro. Regáñame ahora. Hazte el ofendido, el enojado. A ver, ¿por qué nunca me escribiste?

**PRÓFUGO:** (*Tras pausa.*) Porque no sé escribir. Por eso.

**MUJER:** Pero bien que querías que yo lo hiciera. Eres un egoísta desconsiderado.

**PRÓFUGO:** Había quien podía leérmelas. Bueno, qué importa eso. Vámonos. No te traigas nada. En el camino compramos lo que nos haga falta. Tráete la maleta con el dinero.

**MUJER:** La maleta...

**PRÓFUGO:** Sí, la maleta café. Te dije que la escondieras.

**MUJER:** Librado, ¿me quieres?

**PRÓFUGO:** Pues... nos costó trabajo, no te creas. Pero nos la rifamos y aquí estoy. Para recordar viejos tiempos. Prepárate que nos vamos.

**MUJER:** ¿Irnos? Ay, Librado, ¿y a dónde?

**PRÓFUGO:** Pues a ver. Lejos, donde no puedan alcanzarnos.

*La Mujer no contesta y va a un mueble.*

**MUJER:** Sólo hay café. ¿Quieres que te lo caliente?

**PRÓFUGO:** (*Lascivo.*) ¿Nomás eso me vas a calentar?

**MUJER:** (*Tras breve pausa.*) Oye, Librado, ¿y es muy necesario que vaya contigo? Digo, yo podría alcanzarte después. Uno corre más rápido que dos.

**PRÓFUGO:** No, ni madres. Tú eres mi vieja y te necesito a mi lado.

**MUJER:** Claro, somos pareja. No sabes el gusto que me da verte de nuevo. Ay, te he extrañado tanto.

**PRÓFUGO:** ¿De veras? ¿Y por qué entonces dejaste de irme a visitar?

**MUJER:** Ay, mi amor. No pude soportar el seguirte viendo tras las rejas. Se me partía el corazón. Vieras que hasta me enfermé.

**PRÓFUGO:** Pero me hubieras escrito.

**MUJER:** Sí lo pensé pero... yo sé que en prisión luego abren las cartas y... ¿cómo iba a decirte todo lo que siento por ti, si otros se iban a enterar? Esas cosas son íntimas, privadas. Nadie tiene por qué enterarse. Por eso mejor no te escribí.

**PRÓFUGO:** Y yo pensé que ya habías dejado de quererme. Que otro ocupaba mi lugar.

**MUJER:** Ay, no mi amor. Cómo crees.

**PRÓFUGO:** Lo pensé, no te creas. Y juré vengarme. Hacer picadillo al que te pusiera una mano encima. Es más, antes de entrar aquí, tuve un cruel presentimiento.

**MUJER:** (*Ofendida.*) ¿Pues por quién me tomas? ¿Crees que yo sería capaz de hacer una cosa así?

**PRÓFUGO:** No tendría nada de raro. Ha pasado mucho tiempo.

**MUJER:** ¿Para eso te escapaste? ¿Para venirme a faltar el respeto? Mejor te hubieras quedado, Librado. De veras.

**PRÓFUGO:** Oh, fue sólo un presentimiento, mujer. No te enojés. Como sea nunca te faltaron pretendientes. Más de dos andaban tras de ti. Niégalo ahora.

**MUJER:** Siempre te fui fiel. Resistí estoica todas las tentaciones del mundo.

**PRÓFUGO:** Ésa es mi vieja. (*Dándole una nalgada.*) ¿Entonces qué, mi amor?, ¿recordamos viejos tiempos?

**MUJER:** (*Viendo preocupada hacia la recámara.*) Este... Ay, Librado, ¿por qué te tenías que escapar en estos días?

**PRÓFUGO:** No es cosa que dependa de uno, ¿por qué?

**MUJER:** Dices que me quieres y no es cierto.

**PRÓFUGO:** Cómo no. ¿Quién dice?

**MUJER:** Digo. Si te preocuparas por mí, recordarías ciertas fechas.

**PRÓFUGO:** Sí, mucho. Ahora apúrate.  
**MUJER:** ¿Mucho mucho o quién sabe?  
**PRÓFUGO:** Muchote.  
**MUJER:** Tú dijiste que podía agarrar dinero de la maleta...  
**PRÓFUGO:** Sí, para tus gastos... No te lo habrás gastado todo, ¿verdad? Eran millones.  
**MUJER:** Ay, Librado, ¿qué no hay televisión en la cárcel?  
 ¿No sabes que todo está carísimo?  
**PRÓFUGO:** Pero era una lanota.  
**MUJER:** Cuando asaltaste el banco, sí. Ahora con eso de la inflación...  
**PRÓFUGO:** ¿Cuánto queda?  
**MUJER:** ¿Qué te importa más? ¿El dinero o yo? La lana va y viene. Lo importante es que estamos juntos de nuevo.  
**PRÓFUGO:** ¿Te gastaste todo?  
**MUJER:** Lo invertí lo mejor que pude. Por ejemplo esta casa. Ya casi es nuestra, ¿ves por qué te dije que luego te alcanzaba? Para traspasarla. Algo le podemos sacar.

*El Prófugo guarda silencio, como herido por un rayo.*

**PRÓFUGO:** Tardamos meses en planearlo. Con muchos sacrificios conseguimos las armas. Edilberto murió en el asalto pero yo logré escapar. Esconder el dinero. El sueño de tener algo, de comer bien, de ser alguien. Luego la cárcel, las vejaciones. No le hace, porque saliendo de aquí voy a hacerla. A vivir como rey y

me sales conque no hay nada. (*Fuera de sí.*) ¡¿Qué carajos le hiciste?!

*La Mujer lo mira con aire de culpabilidad.*

**MUJER:** (*Encogiéndose de hombros. Sentida.*) Mejor te hubieras quedado. En un ratito me has dicho puta y ratera. Y yo todavía de imbécil que me endrogo con esta casa. Con nuestro nidito de amor. Para esperarte. Se necesita ser tarada.  
**PRÓFUGO:** Y yo que quería vivir en la playa. Tener hijos. Una casita frente al mar... ser respetable. Poner un negocio de comida. (*Con desesperación.*) ¡No puedo creerlo! ¡Era una maletota así, llena de billetes!  
**MUJER:** ¿A dónde vas?

*El Prófugo se mete a la recámara. La Mujer por unos momentos pierde la calma pero se vuelve a serenar. Sale el Prófugo.*

**PRÓFUGO:** (*Conteniéndose. Furico.*) ¿Qui-én-es-é-se?  
**MUJER:** Baja la voz, lo vas a despertar. El pobre llegó cansadísimo.  
**PRÓFUGO:** Por última vez. ¿Quién es y qué hace en mi cama?  
**MUJER:** Por Dios, Librado. Es Fidencio, ¿tan pronto te olvidaste de él?  
**PRÓFUGO:** No conozco a ningún Fidencio. No me enredas.

**MUJER:** Claro, si ya creció. Así cómo lo vas a reconocer Es mi sobrinito. Acuérdate, el Fide. Seguido venía a visitarnos.

**PRÓFUGO:** Ése era un escuinle. Éste es un hombre hecho y derecho.

**MUJER:** Mi amor, ¿hace cuánto que estás en prisión?, ¿que no lo ves?

**PRÓFUGO:** Si se ve de mi edad.

**MUJER:** Es que la vida lo ha maltratado mucho. Así, cualquiera envejece. Tú fácil te ves de setenta. Claro, la prisión.

**PRÓFUGO:** ¿Setenta?

**MUJER:** Por eso dudé cuando entraste. No estaba segura que fueras tú.

*El Prófugo se toca la cara, desconcertado.*

**PRÓFUGO:** Nunca me di cuenta... pero, ¿por qué está en mi cama y desnudo?

**MUJER:** Somos pobres, ¿no te das cuenta? Ni yo tengo para comprarle una cama ni él para una pijama. Ay, Librado. Me haces sentir mal, como si hubiera hecho algo indebido. En lugar de recibirme a besos, me dices de cosas, me bronqueas. Ya no eres el de antes. La vida en prisión te ha acanallado.

**PRÓFUGO:** ¿Y por qué no está durmiendo en su casa?

**MUJER:** Porque la perdió durante el temblor. ¿Si recuerdas que hubo uno muy fuerte, no? Se quedó sin familia. Imagínate. Huérfano a los doce años, ¿a quién

más iba a recurrir? Si quieres lo echo, para que estés contento. Que mendigue por esas calles de Dios, expuesto al hambre, al frío y a la lluvia. Sin más techo que el sol y las estrellas.

**PRÓFUGO:** No, déjalo. Pobre. No sabía. Discúlpame. Es que estoy confundido, acorralado.

**MUJER:** ¿Qué piensas hacer ahora?

**PRÓFUGO:** No sé. Me siento mal y me lo advirtieron.

No te vayas. Allá fuera está cabrón. (*Se encoge de hombros.*) Marcos Galindo, un tipo condenado a 40 años de prisión. Cuando la fuga le dijimos y no quiso acompañarnos. Yo ya me escapé una vez. No vale la pena. Vas a sufrir. Te encuentras todo tan cambiado... Y se quedó. Pensamos que por miedo. Qué razón tenía. Tanto espacio, tanta libertad a uno lo marea... Bueno. Me dio gusto verte.

**MUJER:** ¿Ya te vas?

**PRÓFUGO:** Cuando menos en prisión tengo con quién platicar. Amigos. Mi lugar, pues.

**MUJER:** ¿Quieres que te prepare algo para el viaje?

**PRÓFUGO:** No. Con suerte y alcanzo el desayuno. Nos vemos. Suerte.

**MUJER:** Gracias. Que te vaya bien.

*Se besan. El Prófugo se va. La Mujer suelta un gran suspiro de alivio.*

Menos mal que no ha cambiado mucho. Ay, es que luego se escuchan historias horribles de la cárcel.

ALEJANDRO LICONA

Que ahí los hacen más malos. Así cualquiera se asusta. Lo voy a ir a visitar, pobre. Se lo merece. Abuelita de Batman que sí...

Febrero 5 de 1988

38

## SERENIDAD Y PACIENCIA

*Entra un Doctor. Se dirige al público.*

**DOCTOR:** Entre las profesiones más atacadas, se encuentra la medicina. Que cobramos mucho. Que hacemos operaciones innecesarias, que nos aprovechamos de las pacientes o que, en contubernio con laboratorios venales, recetamos medicinas que no sirven para nada. Que a veces se nos olvidan pinzas o gasas en los cuerpos cuando operamos, en fin. La lista es larga. Pero no todos los médicos somos así, no. Los habemos muy serios, respetables y humanitarios. Con un gran sentido del deber, del servicio. Y sé que en este espectáculo están... señalando a ciertas personas. Profesiones. Yo por eso me he permitido venir hasta acá para hacer, no precisamente una defensa del honorable cuerpo médico, sino para decirles que no todos somos corruptos, sinvergüenzas ni transas. Cuando gusten pueden visitarme en mi consultorio o preguntarle a mi clientela... Por más que le busquen, no hallarán queja alguna de un servidor. (*Se oye que tocan a la puerta.*) Con su permiso.

*En la puerta aparece un Paciente.*

¡Don Salustio Robles! Pásele por favor. Lo estaba esperando.

39

## ANEXO 2

Nota: versión en vertical, el ocupado en grupo, es horizontal

UNAM, CCH VALLEJO, TLRIID III

Prof. Misael J. Pérez Olvera

### Anexo 2 Identificación de secuencias básicas y orden de la historia

**Texto:** \_\_\_\_\_.

**Nombre:** \_\_\_\_\_.

**Instrucciones.** Escribe en el cuadro los momentos más importantes de las secuencias básicas del texto y en la parte de atrás de esta hoja, elabora una línea del tiempo en la que identifiques y señales el orden cronológico de los acontecimientos del mismo texto.

Planteamiento	Primer conflicto	Desarrollo	Clímax	Desenlace

## ANEXO 2

Nota: versión en vertical, el ocupado en grupo, es horizontal

UNAM, CCH VALLEJO, TLRID III

Prof. Misael J. Pérez Olvera

### Anexo 2 Identificación de secuencias básicas y orden de la historia

**Texto:** \_\_\_\_\_.

**Nombre:** \_\_\_\_\_.

**Instrucciones.** Escribe en el cuadro los momentos más importantes de las secuencias básicas del texto y en la parte de atrás de esta hoja, elabora una línea del tiempo en la que identifiques y señales el orden cronológico de los acontecimientos del mismo texto.

**Nota:** esta es la hoja de atrás, en la que el estudiantado elaboró la línea del tiempo.



### Anexo 3

“Caperucita roja y el lobo no feroz”, versión adaptada de “El lobo enamorado”, del libro: *Caperucita roja y otras historias perversas*, de Triunfo Arciniegas.

#### Caperucita roja y el Lobo no feroz\*

Ese día encontré en el bosque la flor más linda de mi vida. Yo, que siempre he sido de buenos sentimientos y terrible admirador de la belleza, no me creí digno de ella y busqué a alguien para ofrecérsela. Fui por aquí, fui por allá, hasta que tropecé con la niña que le decían Caperucita Roja. La conocía pero nunca había tenido la ocasión de acercarme. La había visto pasar hacia la escuela con sus compañeros desde finales de abril. Tan locos, tan traviosos, siempre en una nube de polvo, nunca se detuvieron a conversar conmigo, ni siquiera me hicieron un adiós con la mano. Qué niña más graciosa. Se dejaba caer las medias a los tobillos y una mariposa ataba su cola de caballo. Me quedaba oyendo su risa entre los árboles. Le escribí una carta y la encontré sin abrir días después, cubierta de polvo, en el mismo árbol y atravesada por el mismo alfiler. Una vez vi que le tiraba la cola a un perro para divertirse. En otra ocasión apedreaba los murciélagos del campanario. La última vez llevaba de la oreja un conejo gris que nadie volvió a ver.

Detuve la bicicleta y desmonté. Me sacudí el polvo del camino y la saludé con respeto y alegría. Caperucita hizo con su chicle un globo tan grande como el mundo, lo estalló con la uña y se lo comió todo. Me rasqué detrás de la oreja, pateé una piedrecita, respiré profundo, siempre con la flor escondida. Caperucita me miró de arriba abajo y respondió a mi saludo sin dejar de masticar.

—¿Qué se te ofrece? ¿Eres el lobo feroz?

Me quedé mudo. Sí era el lobo pero no feroz. Y sólo pretendía regalarle una flor recién cortada. Se la mostré de súbito, como por arte de magia. No esperaba que me aplaudiera como a los magos que sacan conejos del sombrero, pero tampoco ese gesto de fastidio. Titubeando, le dije:

— Quiero regalarte una flor, niña linda.

— ¿Esa flor? No veo por qué.

— Está llena de belleza —dije, lleno de emoción.

— No veo la belleza —dijo Caperucita—. Es una flor como cualquier otra.

Sacó el chicle y lo estiró. Luego lo volvió una pelotita y lo regresó a la boca. Se fue sin despedirse. Me sentí herido, profundamente herido por su desprecio. Tanto, que se me soltaron las lágrimas. Subí a la bicicleta y le di alcance.

— Mira mi reguero de lágrimas.

— ¿Te caíste? —dijo—. Corre a un hospital.

— No me caí.

— Así parece porque no te veo las heridas.

— Las heridas están en mi corazón —dije.

— Eres un imbécil.

Escupió el chicle con la violencia de una bala y me pareció ver en el polvo una sangrienta herida. Volvió a alejarse sin despedirse.

Sentí que el polvo del camino era mi pecho, traspasado por la bala de chicle, y el río de la sangre se estiraba hasta alcanzar una niña que ya no se veía por ninguna parte. No tuve valor para subir a la bicicleta. Me quedé toda la tarde sentado en la pena. Sin darme cuenta, uno tras otro, le arranqué los pétalos a la flor. Me arrimé al campanario abandonado pero no encontré consuelo entre los murciélagos, que se alejaron al anochecer. Atrapé una pulga en mi barriga, la destripé con rabia y esparcí al viento los pedazos. Empujando la bicicleta, con el peso del desprecio en los huesos y el corazón

más desmigajado que una hoja seca pisoteada por cien caballos, fui al pueblo y me tomé unas cervezas en la primera tienda. “Bonito disfraz”, me dijeron unos borrachos, y quisieron probárselo. Quise despedazarlos como pulgas pero eran más de tres.

Esa noche había fuegos artificiales. Todos estaban de fiesta. Vi a Caperucita con su madre en la plaza. Se comía un inmenso helado de chocolate y era descaradamente feliz. Me alejé como alma que lleva el diablo.

Volví a ver a Caperucita unos días después en el camino del bosque.

– ¿Vas a la escuela? –le pregunté, y en seguida me di cuenta de que nadie asiste a clases con sandalias plateadas, blusa ombliguera y faldita de juguete.

– Estoy de vacaciones, lobo feroz –dijo–. ¿O te parece que éste es el uniforme?

El viento vino de lejos y se anidó en su ombligo.

– ¿Y qué llevas en el canasto?

– Un rico pastel para mi abuelita. ¿Quieres probar?

Casi me desmayo de la emoción. Caperucita me ofrecía su pastel. ¿Qué debía hacer?

¿Aceptar o decirle que acababa de almorzar? Si aceptaba pasaría por ansioso y maleducado: era un pastel para la abuela. Pero si rechazaba la invitación, heriría a Caperucita y jamás volvería a dirigirme la palabra. Me parecía tan amable, tan bella. Dije que sí.

– Corta un pedazo.

Me prestó su navaja y con gran cuidado aparté una tajada. La comí con delicadeza, con educación. Quería hacerle ver que tenía maneras refinadas, que no era un lobo cualquiera. El pastel no estaba muy sabroso, pero no se lo dije para no ofenderla. Tan pronto terminé sentí algo raro en el estómago, como una punzada que subía y se transformaba en ardor en el corazón.

– Es un experimento –dijo Caperucita–. Lo llevaba para probarlo con mi abuelita pero tú apareciste primero. Avisame si te mueres.

Y me dejó tirado en el camino, quejándome.

Así era ella, Caperucita Roja, tan bella y tan perversa. Casi no le perdono su travesura. Demoré mucho para perdonarla: tres días. Volví al camino del bosque y juro que se alegró de verme.

– La receta funciona –dijo–. Voy a venderla, lobo feroz.

Y con toda generosidad me contó el secreto: polvo de huesos de murciélago y picos de golondrina. Y algunas hierbas cuyo nombre desconocía. Lo demás todo el mundo lo sabe: mantequilla, harina, huevos y azúcar en las debidas proporciones. Dijo también que la acompañara a casa de su abuelita porque necesitaba de mí un favor muy especial. Batí la cola todo el camino. El corazón me sonaba como una locomotora. Ante la extrañeza de Caperucita, expliqué que estaba en tratamiento para que me instalaran un silenciador. Corrimos. El sudor inundó su ombligo, redondito y profundo, la perfección del universo. Tan pronto llegamos a la casa y pulsó el timbre, me dijo:

– Cómete a la abuela.

Abrí tamaños ojos.

– Vamos, hazlo ahora que tienes la oportunidad.

No podía creerlo. Le pregunté por qué.

Es una abuela rica – explicó–. Y tengo afán de heredar.

No tuve otra salida. Todo el mundo sabe eso. Pero quiero que se sepa que lo hice por amor. Caperucita dijo que fue por hambre. El cazador se lo creyó y anda detrás de mí para abrirme la barriga, sacarme a la abuela, llenarme de piedras y arrojarme al río, y que nunca se vuelva a saber de mí.

Quiero aclarar otros asuntos ahora que tengo su atención, señores. Caperucita dijo que me pusiera las ropas de su abuela y lo hice sin pensar. No veía muy bien con esos anteojos. La niña me llevó de la mano al bosque para jugar y allí se me escapó y empezó a pedir auxilio. Por eso me vieron vestido de abuela. No quería comerme a Caperucita, como ella gritaba. Tampoco me gusta vestirme de mujer, mis debilidades no llegan hasta allá. Siempre estoy vestido de lobo.

Aparte del cazador, señores, nadie quiere saber de mí. Ni siquiera Caperucita Roja. Ahora más que nunca soy el lobo del bosque, solitario y perdido, envenenado por la flor del desprecio. Nunca le conté a Caperucita la indigestión de una semana que me produjo su abuela. Nunca tendré otra oportunidad. Ahora es una niña muy rica, siempre va en moto o en auto, y es difícil alcanzarla en mi destartalada bicicleta. Es difícil, inútil y peligroso. El otro día dijo que si la seguía molestando haría conmigo un abrigo de piel de lobo y me enseñó el resplandor de la navaja. Me da miedo. La creo muy capaz de cumplir su promesa.

\*Versión adaptada de “El lobo enamorado”, extraído del libro *Caperucita roja y otras historias perversas*, de Triunfo Arciniegas.

## ANEXOS 4 a, 4 b y 4 c

Nota: versión en vertical, los que se aplican en grupo, son horizontales.

UNAM, CCH VALLEJO, TLRID III

Prof. Misael J. Pérez Olvera

### Anexo cuatro a (Clasificación de personajes)

Texto: Caperucita roja y el lobo feroz

**Instrucciones.** Identifica los personajes de la obra según su complejidad

Equipo: \_\_\_\_\_.

<b>PERSONAJE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>  Sociocultural Físicas Psicológicas	<b>ACCIONES</b>	<b>TIPO</b> <b>¿POR QUÉ?</b>	<b>CARÁCTER</b> <b>¿POR QUÉ?</b>
Caperucita				
Lobo				

**Anexo cuatro b** (Clasificación de personajes)

Texto: Caperucita roja y el lobo no feroz

**Instrucciones.** Identifica los personajes de la obra según su complejidad

Equipo:\_\_\_\_\_.

<b>PERSONAJE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b> Sociocultural Físicas Psicológicas	<b>ACCIONES</b>	<b>TIPO</b> ¿POR QUÉ?	<b>CARÁCTER</b> ¿POR QUÉ?
Caperucita				
Lobo				

**Anexo cuatro c** (Clasificación de personajes)

Texto: Entonces seremos felices

**Instrucciones.** Identifica los personajes de la obra según su complejidad

Equipo:\_\_\_\_\_.

<b>PERSONA JE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b> Sociocultural Físicas Psicológicas	<b>ACCIONES</b>	<b>TIPO</b> ¿POR QUÉ?	<b>CARÁCTER</b> ¿POR QUÉ?
Mujer				
Prófugo				

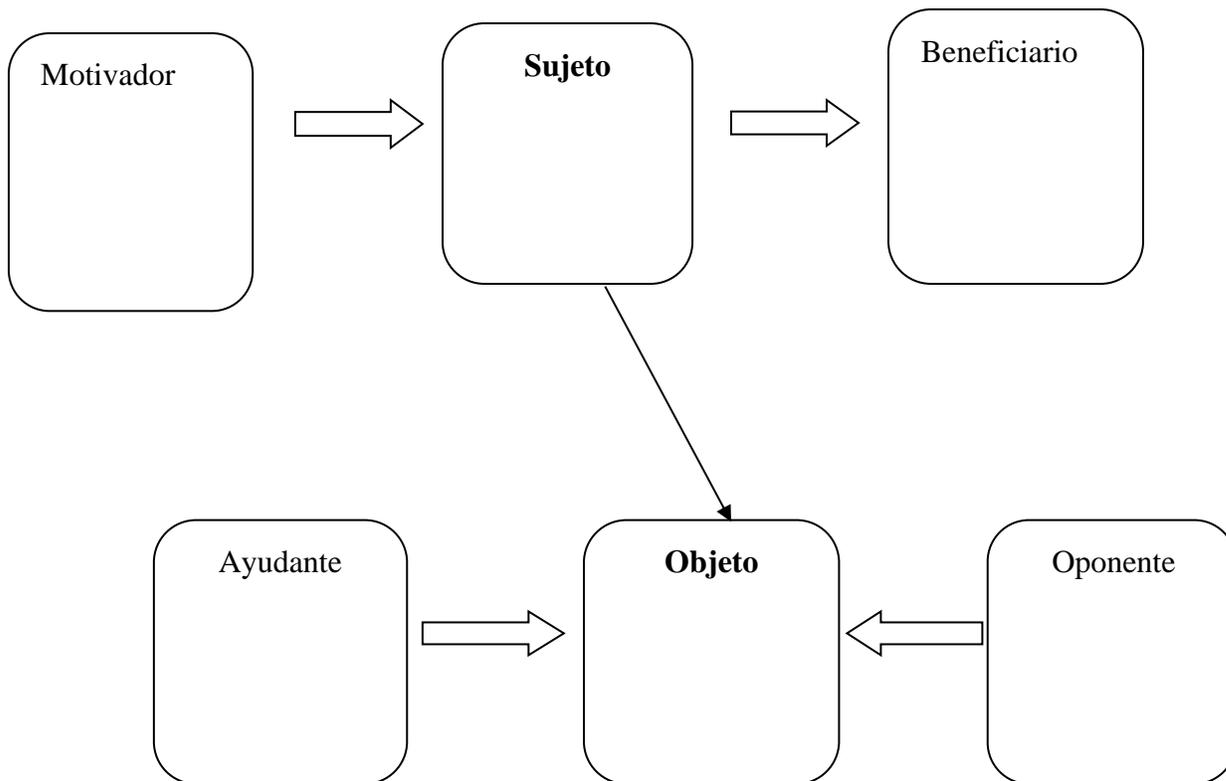
## ANEXO 5

UNAM, CCH VALLEJO, TLRIID III.

Prof. Misael J. Pérez O.

### Anexo 5 (Identificación de conflicto, cuadro actancial)

Texto: \_\_\_\_\_



Conflicto Primario y Desenlace:

---

---

---

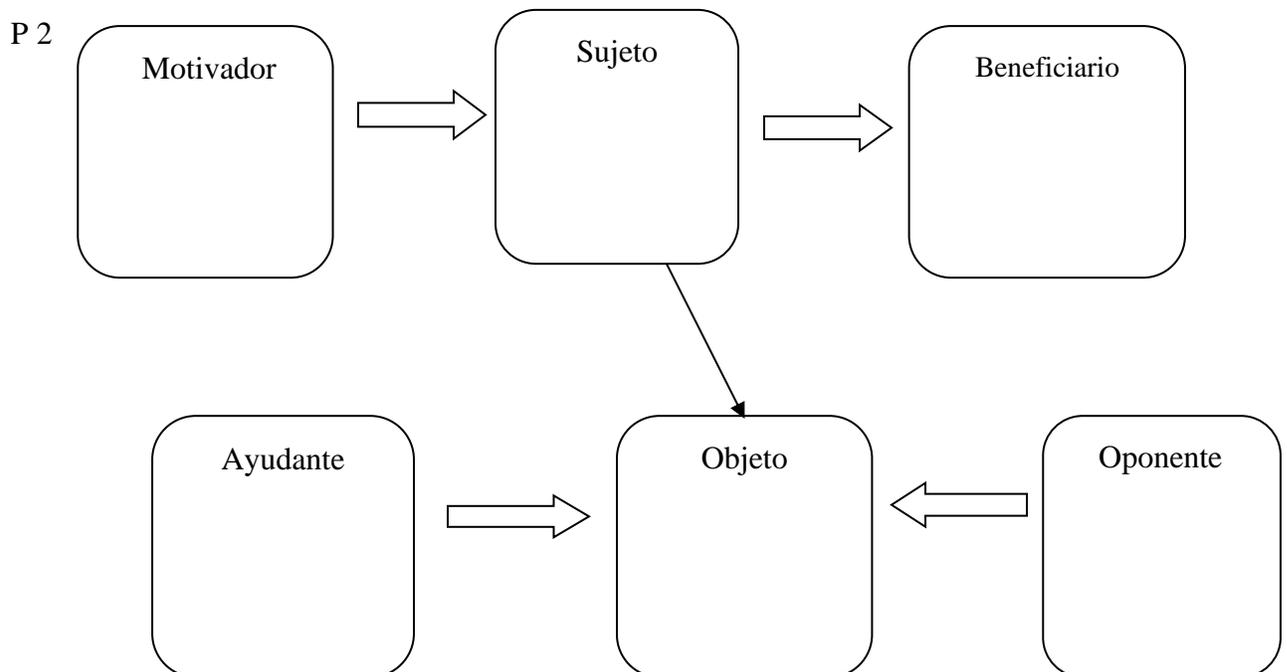
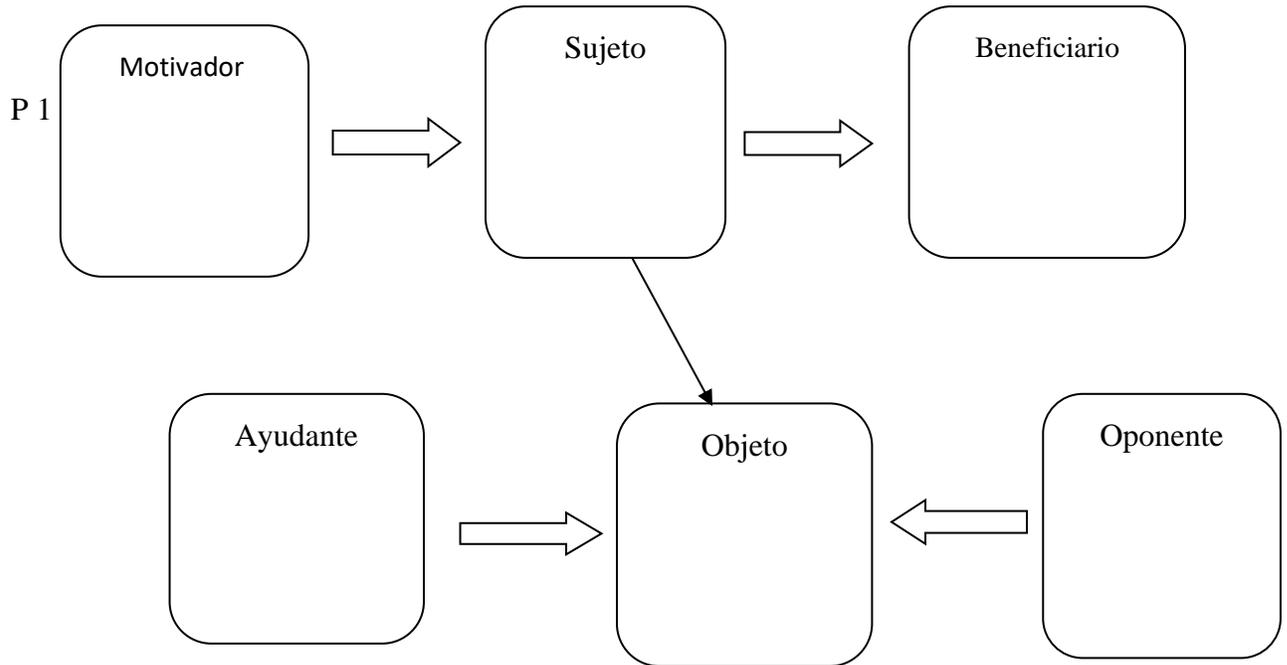
**ANEXO 5 a**

UNAM, CCH VALLEJO, TLRIID III.

Prof. Misael J. Pérez O.

**Anexo 5 a** (Identificación de conflicto, cuadro actancial)

Texto: \_\_\_\_\_



Conflicto Primario y Desenlace:

---

---

---

---

---

## ANEXO 6

UNAM

Anexo 6

CCH VALLEJO

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III

Profesor: Misael Jonatán Pérez Olvera

Nombre del estudiante evaluado: \_\_\_\_\_ . Grupo: \_\_\_\_\_

### Lista de cotejo para la creación de un diálogo dramático

Elementos a considerar	Sí	Mediana -mente	No
1.-El diálogo dramático considera las secuencias básicas de la historia (planteamiento, desarrollo y desenlace)			
2.-Los personajes creados en el diálogo presentan rasgos de (personaje) <i>tipo</i>			
3.-El diálogo dramático plantea un sólo conflicto			
4.-En la construcción del diálogo cada personaje plantea intereses contrarios al otro			
5.-El conflicto principal tiene un desenlace			
6.-Los personajes emplean un lenguaje que refleja su situación sociocultural			
7.-Los personajes representan una virtud o defecto humanos			
8.- La situación que se plantea en el diálogo es creativa e interesante			
9.- En el diálogo dramático se observa una situación trágica o cómica			
10.-La situación planteada en la historia, invita al lector a la reflexión			

## ANEXO 8

UNAM

Anexo 8

CCH VALLEJO

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III

Profesor: Misael Jonatán Pérez Olvera

Nombre del evaluador: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

### Evaluación al desempeño del profesor

Elementos a considerar	Sí	Mediana -mente	No
1.- Las sesiones se llevaron a cabo en un ambiente de participación y colaboración			
2.- Las sesiones fueron dinámicas y activas			
3.- El profesor mostró apertura a las dudas, cuestionamientos y opiniones de los estudiantes			
4.- Las sesiones tuvieron inicio, desarrollo y cierre			
5.- El profesor mostró dominio en los temas			
6.- Las actividades desarrolladas permitieron obtener nuevos aprendizajes respecto a los temas vistos			
7.- Los materiales empleados en las actividades, propiciaron el aprendizaje			
8.- Durante las actividades se fomentaron la escritura, lectura, escucha y habla			
9.- La escritura del diálogo dramático permitió llevar a la práctica lo visto durante las sesiones previas			
10.- Las actividades fomentaron el trabajo en equipo			

Sugerencias: \_\_\_\_\_

---

## REFERENCIAS

- Aebli, Hans. *12 Formas básicas de enseñar Una didáctica basada en la psicología*, 7ª ed., España, Narcea, 2008.
- Arancibia C, V., Herrera P,P., y K. Strasser S. *Psicología de la educación*, México, Alfaomega, 1999.
- Ariel Rivera, V. *La composición dramática*. México, Escenología, 1989.
- Arciniegas, Triunfo. *Caperucita Roja y otras historias perversas*, El barco de vapor, ediciones SM, en Algún día en algún aparte en <https://algundiaenalgunaparte.com/2008/02/03/caperucita-rojaversin-del-lobo-enamorado/>
- Asencio, David, “Cognición y ciencia cognitiva” en <https://www.cognifit.com/es/cognicion#:~:text=La%20definici%C3%B3n%20m%C3%A1s%20aceptada%20de,subjetivas%20que%20nos%20permiten%20integrar>. Consultado en septiembre de 2021.
- A. S. Neill, *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México Fondo de Cultura Económica, 1963.
- Bobes Naves, M. *Semiología de la obra dramática*, España, Arco /Libros, 1997.
- “COM10 Diálogo teatral”, en la dirección electrónica <https://youtu.be/J4ZVDNOM1WM>, Sonora, México, Secretaría de Educación y Cultura (Estrategia Planea), 2018.
- Díaz Barriga A. F y G. Hernández R. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2002.
- Díaz Barriga A. F y G. Hernández R. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 3ª edición, 2010.
- Ferreiro G, R., y M. Espino C. *El ABC del aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo para aprender y enseñar*, México, Trillas, 2012.
- García del Toro, Antonio. *Comunicación y expresión escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona, Grao, 2008.
- González Díaz, L. *El teatro necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid, Editorial, Popular, 1987.
- Guerri, Marta, “La teoría del aprendizaje significativo de Paul Ausubel”, 2021, <https://www.psicoactiva.com/blog/aprendizaje-significativo-ausubel/>. Consultado el 19/04/2022.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 1998
- Licon, Alejandro. *Abuelita de Batman!* México, El milagro / CONACULTA, 2002.
- Maqueo, A M. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*, México, UNAM-LIMUSA, 2005.
- Nicolás Román, S. (Universidad de Almería). “El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial”, en *Encuentro*, no. 20, 2011, en <http://core.ac.uk>>pdf, consultado el 10 febrero de 2020.
- Pérez Miranda, Migdalia. *El enfoque comunicativo y la enseñanza del español: análisis comparativo de tres modelos y diseño de un modelo comunicativo integrador*, Cap. 4. Proyecto de tesis para doctorado, Universidad Interamericana de Puerto Rico, 1996.

- Poveda, Lola. *Texto dramático, la palabra en acción*. Madrid, Narcea S.A., Ediciones, 1996.
- Prieto Stambaugh, Antonio y Yolanda Muñoz González. *El teatro como vehículo de comunicación*, México, Trillas, 1992.
- Programa de Estudio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, México, UNAM, 2016.
- Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (exposición de motivos)", México, *Gaceta Amarilla* (número extraordinario), UNAM, 1 de febrero de 1971.
- Román Calvo, N. *Para leer un texto dramático (Del texto a la puesta en escena)*, México, UNAM- Árbol, 2001.
- Ruelas, E. *Condiciones para la construcción dramática*, México, Fundación Cervantista Alicia y Enrique Ruelas / Escenología, A.C., 2008.
- La teoría del Desarrollo Cognitivo a través de las relaciones sociales de Vigotsky*, Sprouts Español, Ecuador, 3 de junio de 2021, en <https://youtu.be/fHdQWmbhfdE>. Consultado el 22/02/2022.
- Urquijo, Sebastián., y González Gloria. *Adolescencia y teorías del aprendizaje. Fundamentos. Documentos base*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, 1997.
- Valencia, Rodolfo. *Expresión Oral*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2004.
- Vaqueiro Romero, M. "El teatro como recurso didáctico", Centro Asociado UNED Pontevedra, S/f, en [www.redined.mecd.gob.es](http://www.redined.mecd.gob.es).pdf. p.40, Fecha de consulta 23 de abril de 2020.