

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



*Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión
de lectura y la escritura en el nivel medio superior*

T E S I S

Que para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
en el área de Español

Presenta

Lic. Eleonora Salinas Lazcano

Tutor: Dr. Axayácatl Campos García Rojas

México, D. F., 2006



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

A mi familia.

A Pablo.

A Ana María Maqueo Uriarte, por alentar mis ánimos con su generosidad y ejemplo de docencia.

A David Ochoa Solís, amigo y guía en este trabajo.

A Axayácatl Campos García Rojas, mi tutor de tesis.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México, por apoyar mis estudios de maestría con una beca de tiempo completo.

HOMBRE ¿Qué luces, qué resplandor
es lo primero que vi?,
¿qué fuego el que vive en mí?,
¿qué agua y tierra es la que miro?,
¿qué aliento es el que respiro?,
¿quién soy, quién seré, quién fui?

PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA

ÍNDICE

	Págs.
1. Introducción.....	5
2. Indicadores educativos en lectura de comprensión y escritura en la Educación Media Superior en México	
2.1. El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.....	8
2.1.1. Resultados de México en comprensión lectora en el PISA-2003.....	11
2.2. La práctica de la lectura y la escritura en el aula.....	14
3. Marco Teórico	
3.1. Características del alumno de último grado de educación media superior.....	19
3.2. Proyecto de Investigación Colaborativo de la Enseñanza para la Comprensión...23	
3.2.1. Orígenes.....	23
3.2.2. Marco conceptual.....	26
3.2.3. El papel del profesor y del alumno.....	34
4. Secuencia didáctica	
4.1. Planeación: tópico generativo, metas y desempeños de comprensión.....	35
4.1.1. Visión esquemática de metas y desempeños.....	39
4.2. Desarrollo de la secuencia didáctica.....	40
4.2.1. Revisión y corrección de borradores.....	75
4.2.2. Evaluación.....	83
5. Conclusiones.....	85
Bibliografía.....	89

I. Introducción

Este trabajo propone el diseño de una secuencia didáctica para propiciar la lectura de comprensión y la escritura en la asignatura de Lengua y Literatura, en la educación media superior. La comprensión es entendida desde una perspectiva del conocimiento global – no parcelado, como se ha venido enseñando en los centros escolares en nuestros días–, donde el individuo utiliza sus diversos conocimientos y habilidades para actuar en el mundo. Para explicar con precisión este sentido, nos apoyamos en la acepción basada en el constructivismo del desempeño del Proyecto de Investigación Colaborativo de la Enseñanza para la Comprensión, que refiere que comprender implica la capacidad de desempeño flexible sobre un asunto determinado.¹

Esta visión de la comprensión considera guiar al alumno para que sea el realizador de la acción, así como el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje. Para lograrlo, es necesario que transite por un proceso que implica “metas y desempeños de comprensión”² en lectura y escritura a corto y largo plazo, relacionadas con las experiencias que le dan sentido a su vida.

El diseño de la secuencia didáctica comienza determinando qué metas se buscan al enseñar un contenido específico en la clase de Lengua y Literatura, cómo se facilita su aprendizaje, y de qué forma enfrentar el problema que plantea el apego a un currículo escolar específico. Estas cuestiones implican una selección de fundamentos teóricos y

¹ Martha Stone Wiske (compiladora), *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*, trad. Cristina Piña, Buenos Aires, Paidós, 2003.

² Stone Wiske, “¿Qué es la enseñanza para la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*, pp. 95-126.

metodológicos de contenidos con base en metas de comprensión definidas y de desempeños que conformen el pasaje didáctico de los conocimientos para alcanzar el objetivo.

La secuencia se conforma de varios desempeños de lectura y escritura, los centrales son: la composición escrita de un cuento en forma individual; la elaboración de un guión dramático en equipo; un proyecto de representación escénica, y la redacción de un informe del trabajo realizado. En cada uno de ellos se procede a la corrección de borradores, para que el alumno tenga oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje.

Algunas de las metas de comprensión que se espera lograr con los desempeños son: que el alumno advierta que sus experiencias personales son valiosas y se pueden convertir en textos literarios; que la escritura es un proceso que implica varios pasos; que la integración social ayuda para llevar a buen término un proyecto; que para realizar la representación escénica es necesario usar, lo mejor posible, diversas habilidades; y que informar sobre el trabajo realizado propicia la reflexión para mejorar el desempeño y el aprendizaje.

El contenido de la propuesta se desarrolla en tres apartados: uno, que trata sobre los indicadores educativos en comprensión de lectura y escritura en el nivel medio superior en México; el segundo, que revisa las bases teóricas y metodológicas que sustentan la secuencia didáctica y el tercero, que desarrolla la propuesta de secuencia. Al final, el trabajo recoge las conclusiones del trabajo propuesto.

El marco teórico que sustenta la secuencia se compone con las bases del Proyecto de Investigación Colaborativo de la Enseñanza para la Comprensión y el enfoque

psicológico del adolescente. Estos fundamentos abarcan las tres líneas de formación educativa: socio-educativa, psicopedagógico-didáctica y disciplinaria.

La aplicación de la secuencia está planeada para el último grado del nivel medio superior, correspondiente a los 17 y 18 años de edad de los estudiantes; pero se puede llevar a cabo en otros grados, si se hacen los ajustes pertinentes. No se ciñe a un sistema educativo específico, dado que los desempeños mencionados (cuento, teatro e informe) residen en el corazón de la disciplina; la única condición es que sea escolarizado, debido a que es necesaria la interacción de los alumnos en equipos y la supervisión presencial del profesor.

II. Indicadores educativos en lectura de comprensión y escritura en la Educación Media Superior en México

2.1. El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes

Con la finalidad de evaluar y mejorar la preparación educativa que poseen los estudiantes de 15 años para enfrentar los retos de la vida y forjarse roles constructivos como ciudadanos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha financiado investigaciones, desde 1988, para definir indicadores educativos que permitan tener comparaciones válidas del rendimiento de los estudiantes; y ofrece los reportes de los datos correspondientes en *Education at a Glance* (publicada periódicamente desde 1991). Los resultados no se ajustaron a la necesidad de los gobiernos para obtener información regular, que pudiera ser útil en las decisiones de política educativa. Por este motivo, la OCDE diseñó su propio programa de evaluación, formulando el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA), en el que pueden participar los países miembros de dicha organización y los demás que lo soliciten.

El programa se lleva a cabo bajo la dirección general de la OCDE y de los siguientes organismos internacionales: el Australian Council for Educational Research (ACER), el Instituto Nacional para la Medición Educativa en Holanda (CITO), el Instituto Nacional para la Investigación Educativa de Japón (NIER), el Educational Testing Service (ETS) y Westat en los Estados Unidos. Es dirigido por un Comité de Países Participantes que se encarga de los asuntos relacionados con las encuestas, por un Grupo de Asesoramiento Técnico, para lo relacionado con la recolección y el análisis de datos, por un panel de

Revisión Cultural y por un Grupo de Expertos en la Asignatura (*Subject Expert Group*, SEG), cuyos miembros son elegidos por su experiencia individual en las áreas relevantes.

La prueba se realiza cada tres años, a partir del año 2000. Evalúa cuatro campos, la lectura, las matemáticas, las ciencias y la habilidad en la resolución de problemas; cada edición examina todos los campos, pero pone más énfasis en uno de ellos (la resolución de problemas se integra en el 2003). Utiliza una muestra de estudiantes de 15 años de cada país, que son distintos en cada encuesta.

En el 2000 se dio prioridad a la lectura; en el 2003, a las matemáticas y en el 2006, se hará lo mismo con las ciencias; cada campo es definido de acuerdo con un criterio de conocimientos y habilidades importantes, necesarias para la vida adulta. Las preguntas de la evaluación dan prioridad a la comprensión de conceptos, al dominio de procesos y a la capacidad para resolver diversas situaciones basadas en la vida fuera del aula.¹ Con el paso del tiempo los resultados obtenidos representarán la tendencia para cada país, en las habilidades y el conocimiento desarrollados por los estudiantes en ese nivel de escolaridad, la incidencia de la economía en la educación y las características de las escuelas.

El que sea un programa regulado internacionalmente es relevante, dado que los aspectos considerados en una evaluación suelen ser regulados por las tendencias políticas de cada país, instituciones y jueces que determinan lo que es válido dentro de cada campo; por lo que es significativo que se haya establecido un acuerdo internacional sobre las capacidades consideradas importantes a evaluar. Por este motivo y porque muestra el panorama del aprendizaje en comprensión lectora en el nivel medio superior que aplica esta

¹ Wynne Harlen, "Evaluar la alfabetización científica en el Programa de la OECD para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)", *Enseñanza de las ciencias*, 20 (2), University of Bristol, 2002, pp. 209-216.

propuesta, así como el desempeño de las habilidades en aspectos considerados indispensables para la vida, se optó por esta referencia educativa.

2.1.1. Resultados de México en comprensión lectora en el PISA-2003

México, como miembro de la OCDE, participó en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes en el 2000 y el 2003, colocándose en los últimos lugares en ambas ediciones. En el 2003 participaron 41 países (30 miembros y 11 no miembros de la OCDE) y fueron evaluados un total de 250 mil estudiantes de 15 años, que representan a 23 millones de jóvenes inscritos en las escuelas de esas naciones. En el caso de México, la cantidad de estudiantes fue de 29,983, pertenecientes a 1,124 escuelas del país; 77.8 por ciento cursaban el bachillerato y el 22.1 restante, el último nivel de secundaria.

La edición del 2003 no puso énfasis en la comprensión de lectura sino en matemáticas, sin embargo, en lectura se observó un retroceso en relación a la edición anterior. Sólo el 4.8 por ciento de los jóvenes mexicanos alcanzaron una competencia elevada, mientras 52 por ciento se situaron en los niveles más bajos. Los países que obtuvieron mayor puntaje fueron Finlandia (primer lugar en el 2000), Corea, Canadá, Australia y Liechtenstein.²

Es prematuro considerar que una comparación entre los resultados de la edición del 2000 y la del 2003 pueda ser significativa, pero resulta útil para mostrar la necesidad que existe en nuestro país de mejorar la educación en este campo. En el 2009, cuando la evaluación se vuelva a centrar en la lectura, habrán pasado nueve años en los que sí podrá ser significativo el avance o retroceso en los resultados.

A partir de los registros en lectura puede deducirse que el nivel de aprendizaje en escritura es bajo, dado que se trata de una habilidad compleja que requiere en gran medida de la comprensión lectora y de otras habilidades para su aprendizaje.

² <http://www.oecdemexico.org.mx>

Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos (a veces incluso los oralizamos para «escuchar» el sonido de la prosa), y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo. Por todos estos motivos, el éxito final de un acto de composición depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, oralización y conversación que posea el autor.³

No obstante los resultados señalados anteriormente, México destaca los siguientes aspectos positivos:

- México está aumentando su inversión en educación con más rapidez que casi todos los demás países de la organización.
- México está realizando esfuerzos sustanciales en la educación, razón por la cual sería posible esperar que se materialicen auténticas mejorías.
- México está reduciendo la tasa de deserción de las escuelas antes de los 15 años de edad lo que, en el corto plazo, podría reducir la posibilidad para que México mejore el desempeño escolar promedio de sus alumnos de 15 años de edad. Sin embargo, este es un problema que bien vale la pena enfrentar, pues quienes dejan los estudios de forma prematura enfrentan un riesgo considerable en el mercado laboral y en un contexto de economías del conocimiento en desarrollo.
- El impacto del entorno socioeconómico sobre los logros educativos en México se ubica entre los más reducidos de la OCDE, lo que convierte a la educación mexicana en una de las más equitativas.
- Con respecto al conjunto de alumnos de la OCDE, los estudiantes mexicanos muestran actitudes más positivas hacia la escuela y acerca de la importancia para la vida adulta de lo que aprenden en la escuela.⁴

De acuerdo con esta organización, el nivel económico de cada país ha sido determinante en los resultados obtenidos. Y debe ser, dado que una situación educativa con profesores mal pagados, con estudiantes de pocos recursos económicos, dentro de salones

³ Daniel Cassany, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 39.

⁴ <http://www.oecdemexico.org.mx/PISA2003PressRelease.pdf>

con regulares o malas condiciones didácticas (ruidosos, amontonados, con humedades y pizarrones deteriorados) no favorece la motivación del profesor a la enseñanza ni de los alumnos al aprendizaje.

Además de este aspecto existen otras dificultades, como la diferencia sociocultural, la violencia, la poca atención en el alumno debido a la sobrepoblación en los salones de clase, los amplios y desarticulados programas encaminados al control de la evaluación, la desviación de los objetivos y propósitos de la educación en general, el afán de control del sistema educativo y la falta de preparación didáctica y pedagógica de los profesores.

No debe esperarse a que tales condiciones cambien favorablemente para intentar mejorar la educación. Es necesario explorar la aplicación de enfoques y estrategias de estudios educativos basados en una reflexión profunda de la práctica en la enseñanza, y contribuir a este cambio en la medida de las posibilidades de los organismos educativos y de la formación docente.

La reflexión sobre la práctica educativa ha permitido a los estudiosos distinguir que uno de los elementos más importantes en el aprendizaje –que sí está en las posibilidades del docente mejorar– es la “transposición didáctica”,⁵ es decir, la forma en que el saber o conocimiento pasa a la práctica de enseñanza.

En lo correspondiente al área de lengua y la literatura, la transposición didáctica para desarrollar la comprensión lectora y la escritura, dos de las cuatro habilidades lingüísticas básicas, ha estado controlada por prácticas desfavorecedoras –como se verá en el apartado siguiente–. Mejorar el desempeño en estas habilidades es relevante para el aprendizaje en general; la vida humana es extremadamente social, por lo que una gran parte de nuestras

⁵ Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2003.

acciones son verbales, basta recordar situaciones en las que no procede expresarse más que con palabras.

2.2. La práctica de la lectura y la escritura en el aula

La organización tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir puede transmitir la falsa idea de que son destrezas independientes, cuando en el uso real se integran en cada situación comunicativa. Sin embargo, la práctica tradicional de la lectura y la escritura en el aula se ha llevado a cabo desarticuladamente y desvinculada de las prácticas de la vida cotidiana; de forma que su enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con estudiosos como Camps y Colomer, se basa en lo siguiente:

El aprendizaje tradicional de la lecto-escritura, por ejemplo, se sostiene sobre tres presupuestos básicos que conforman su idea [...] de lo que es la lengua escrita, de lo que es leer y de lo que es enseñar.

1. Cree que la relación entre la lengua oral y la lengua escrita es la de una simple traducción de los signos gráficos a los signos orales.
2. Entiende la lectura como un proceso centrado en el texto, de donde el lector debe extraer el significado a través de un sistema de oralización de sus unidades lingüísticas, para atribuirles posteriormente el significado que se va construyendo en un proceso ascendente.
3. Parte de una teoría pedagógica que concibe el aprendizaje como la recepción pasiva del saber del enseñante por parte del alumno.⁶

Estas bases promueven que la práctica de lectura busque la memorización y recopilación de datos para aprobar exámenes, dado que el proceso de lectura no se centra en la comprensión del estudiante, sino en el texto. Nada más alejado de que el lector interactúe

⁶ Teresa Colomer y Amparo Camps, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste Ediciones / M.E.C., 1996, p. 67.

flexiblemente con el texto para construir significados, como se concibe la comprensión lectora más allá del aula:

Reading is a process which includes demonstrating comprehension and showing evidence of a warranted and responsible interpretation of the text. “Comprehension” means getting the gist of a text. It is most frequently illustrated by demonstrating and understanding of the text as a whole; identifying complexities presented in the structure of the text; and extracting salient information from the text. In providing evidence of a responsible interpretation, students may make connections between parts of a text, among several texts, end between texts and other experiences; make extensions and applications of a text; and examine texts critically and evaluatively.⁷

En la escritura sucede algo similar. Muchas de las prácticas que se supone de escritura son, en realidad, actividades que consisten en copiar información, llenar espacios, hacer exámenes de tema o escribir ensayos finales. Tradicionalmente, la escritura tiene el objetivo de evaluar el conocimiento, por lo que las pocas prácticas de composición que se realizan son de extensión breve, en entrega de versión final, elegidas por el docente y resueltas en soledad y en silencio por el alumno; no hay un proceso de revisión y corrección intermedio que permita la reflexión, el descubrimiento y la comprensión. Con ello, se deja de lado otras funciones importantes como la expresión de ideas personales, la creatividad en la composición de historias y el desarrollo del espíritu crítico, que concibe la escritura.

Writing is a process through a writer shapes language to communicate effectively. Writing often develops through a series of initial plans and multiple drafts and through access to informed feedback and response. Purpose, audience, and context contribute to the form and substance of writing as well as to its style, tone, and stance.⁸

⁷ *Performance Standards*. Nueva York, Board of Education of the City of New York, 1997, p. 158.

⁸ *Ibid.*, p. 159.

Es necesario que la postura pasiva del alumno en la escuela tradicional se modifique, pues “El conocimiento [...] es algo que hacemos y somos. Sin un entendimiento semejante, el conocimiento obtenido de otros es inútil en todos los sentidos”.⁹ El propósito que debe tener la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación obligatoria es el de “incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores”,¹⁰ para formarlos como ciudadanos de la cultura escrita. Para ello, es fundamental que el sentido del objeto de enseñanza en el aula sea preservar el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales, pues “saber lengua no consiste sólo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se utilizan”.¹¹

En este sentido, las prácticas sociales son los quehaceres de lectura y escritura que un lector y escritor realiza en la vida cotidiana. Entre los quehaceres del lector se encuentran: comentar y recomendar lo que se ha leído, discutir acerca de alguna noticia del periódico o de anuncios públicos, releer un fragmento no comprendido o saltar las partes del texto que no interesan. Algunos quehaceres del escritor son: planificar, textualizar, revisar y corregir una y otra vez lo que se quiere comunicar. A diferencia de las prácticas escolares tradicionales, desvinculadas del uso real, son estos quehaceres los que se debe propiciar en el aula.

Con el propósito de ofrecer un panorama en torno a la preocupación y la complejidad que implica la enseñanza de la lectura y la escritura orientada a la

⁹ Mary Midgley, “Utilidad e inutilidad del aprendizaje”, en *Delfines, sexo y utopías: Doce ensayos para sacar la filosofía a la calle*, trad. Jesús Izquierdo, México, FCE, 2002, pp. 77-97, p. 97.

¹⁰ La palabra “escritores” se usa en el sentido de personas que escriben eficazmente y que pueden utilizar la escritura como instrumento de reflexión sobre su propio pensamiento. Lerner, *Op. cit.*, p. 85.

¹¹ Cassany, *Op. cit.*, p. 26.

comprensión, incluso en países no subdesarrollados, se hace referencia a un estudio de Cassany sobre composición escrita,¹² que parte de investigaciones etnográficas y de consideraciones de perfil lingüístico y psicopedagógico. Según la interpretación de los estudiosos sobre las investigaciones realizadas en algunas escuelas británicas y norteamericanas con estudiantes de entre 11 y 18 años, se concluyó que, en general, los centros educativos:

- Tienen una especie de currículo oculto que excluye la práctica continuada de habilidades de orden superior como la lectura, la redacción y la reflexión, así como la enseñanza de destrezas superiores de solución de problemas, pensamiento crítico o análisis empírico de datos.
- Conciben la composición como un fin, no como un instrumento de aprendizaje.
- Limitan la práctica de la redacción a la asignatura de lengua; limitan las tareas de composición a textos breves.
- No favorecen el uso de la oralidad para reflexionar sobre la composición.
- Prefieren los sistemas de evaluación analíticos (test de elección múltiple, verdadero/falso) a los globales (redacción de un tema, comentario de texto).¹³

Por su parte, en España las encuestas revelaron que cuando se le preguntó a los alumnos en cuáles materias tomaban más apuntes, respondieron que en las humanísticas (Literatura, Lengua, Filosofía y Sociales) ya que, aunque toman dictado y apuntes del pizarrón en asignaturas de ciencias, en éstas aparece un gran número de fórmulas o símbolos que no son palabras. Estos resultados mostraron indicios de que los estudiantes conceptualizan la escritura relacionada con las palabras no con las ideas.

Este breve panorama permite ver que la enseñanza de la lectura y la escritura es una cuestión compleja, si se quiere lograr que su aprendizaje tenga sentido más allá del aula. En

¹² Cassany, *Op. cit.*

¹³ Fulwiler *apud* Cassany, *Op. cit.*, p. 111.

el capítulo siguiente, referimos las bases metodológicas del Proyecto de la Enseñanza para la Comprensión, que explica los fundamentos de la propuesta didáctica. Asimismo, se recurre a la visión psicológica del adolescente, para procurar la congruencia entre el nivel de dificultad del proceso de enseñanza y la capacidad del estudiante para aprender determinado asunto. Es importante tener en cuenta que el ser humano vive diversos cambios durante el proceso evolutivo de su vida, por lo que es necesario considerar las características que identifican su relación con el mundo en la fase a la que va orientada la propuesta; en este caso, el desarrollo adolescente.

III. Marco teórico

3.1. Características generales del alumno de último grado de educación media superior

De acuerdo con el sistema educativo de nuestro país, la edad establecida para cursar la educación media superior es el periodo comprendido, aproximadamente, entre los 15 y los 18 años de edad. En ese lapso, la población estudiantil se encuentra, respecto al proceso de desarrollo evolutivo del ser humano, en cierto momento de la pubertad y la adolescencia. Sin embargo, para los propósitos de este trabajo, no es la intención profundizar en el estudio de esa fase, sino identificar las características generales del estudiante de último año, que tiene entre 17 y 18 años, al que va dirigida la propuesta.

Para la delimitación de las características aceptamos la perspectiva de que la pubertad está “caracterizada por las alteraciones fisiológicas del individuo –sobre todo las derivadas de la intensificación de la secreción hormonal–, y la adolescencia, [...] por las modificaciones psíquicas y afectivo-sexuales emanadas de las primeras, son fenómenos específicos del desarrollo normal del ser humano”.¹ Esta información sobre los aspectos psicosociales y emocionales nos ayuda a determinar el grado de dificultad de la propuesta.

Entre los 17 y 18 años empieza a adquirirse un estado de madurez personal en el que comienzan a equilibrarse los aspectos psicoafectivos, emocionales y la estructura del Yo. Implica una gran posibilidad de adaptación a la realidad, de flexibilidad del pensamiento y de la percepción global del ambiente que rodea al sujeto. El ser humano empieza a sentirse capaz de solucionar la mayoría de sus problemas interiores y exteriores, con el fin de

¹ Evaristo Fernandes, *Psicopedagogía de la adolescencia*, Madrid, Narcea, 1991, p. 20.

volverse independiente. A nivel intelectual, al llegar la madurez la inteligencia se redimensiona, es observadora, se eleva el poder de concentración, de atención y perseverancia.

Los conceptos de longitud (de largo), actividad (de hacer), oposición (de contra) encuentran utilización en el propio pensamiento y en la comprensión del pensamiento ajeno (obtención de conceptos abstractos); y, además, en la percepción conceptual de relaciones entre objetos psíquicos, caracterológicos y éticos, por lo que el mundo de la percepción y del pensamiento es notablemente ampliado.²

Estas características indican que en este nivel los alumnos son potencialmente capaces de realizar secuencias didácticas de mayor dificultad, que implican metas y desempeños de comprensión a largo plazo y no sólo a corto. En escritura, generalmente, las metas a corto plazo exigen textos breves de media o una cuartilla, que “exigen menos esfuerzo cognitivo y lingüístico [...] Al contrario, los escritos extensos ofrecen al alumnado situaciones de escritura de un nivel más alto”.³

A nivel social, el sujeto tiende a volverse más respetuoso con las ideas de los demás, desarrolla la cordialidad en el trato humano y la adaptación a diversas situaciones. “Se constituye la camaradería cuando deben solucionarse en colaboración tareas comunes, cuya realización aumenta la fuerza de los individuos y fomenta la disposición amistosa del uno por el otro”.⁴ Este nivel de desarrollo nos indica que una secuencia didáctica que integre un proyecto con metas y desempeños de lectura y escritura a corto y largo plazo para realizarse en equipo, puede ser adecuada y necesaria para el aprendizaje en esta fase. A nivel afectivo,

² David Katz, *Psicología de las edades: Del nacer al morir*, trad. Agustín Serrate, Madrid, Ediciones Morata, 1964, p. 119.

³ Cassany, *Op. cit.*, p. 137.

⁴ Katz, *Op. cit.*, p. 115.

va aumentando la seguridad individual, la estabilidad emocional y la confianza en sí mismo, en una dimensión condicionada por las experiencias y las características individuales.

El concepto del mundo, definido como “todo lo que tiende a una integración inteligible de nuestra actitud ante las relaciones de valor”,⁵ es decir, el cómo valoramos las cosas, tiene que ver con cuestiones filosóficas. En los jóvenes, las preguntas y las respuestas a estas cuestiones tal vez pueden sostenerse de alguna teoría antigua o vigente, o de buscar la orientación en una perspectiva propia; lo que tiene profundos vínculos con las dotes propias y con “la ayuda personal o literaria que le proporcionen los adultos”.⁶ En general, puede decirse que frente a la deliberación de los asuntos filosóficos con la autoridad, los jóvenes sobrevaloran los resultados basados en la orientación de su capacidad individual.

Esta condición de búsqueda propia debe aprovecharse para que el docente plantee el aprendizaje a través de un asunto o tópico de interés para los alumnos, en el que tengan la oportunidad de desarrollar su capacidad de desempeño y de encontrar sus respuestas. La postura del aprendiz puede aportar ventajas a la clase, ya que esta tiende a enfrentarse a la orientación de valores de los adultos, casi siempre rígida, en la que los esfuerzos de los jóvenes proponen la visión del dinamismo vivo.

Además de estos aspectos, hay que tomar en cuenta que los estudiantes se acercan a la experiencia a nivel profesional, en la que aumenta el deseo por alcanzar sus aspiraciones y el pensamiento se descubre más dinámico y coherente. Implica la necesidad de volverse diestro en alguna actividad que le permita alcanzar la realización personal y la autonomía económica, así como también la inserción en la organización ciudadana y en la estructura

⁵ *Ibid.*, p. 120.

⁶ *Ídem*

social. La participación en la profesión le da una nueva orientación de valores, surgiendo así un aumento en el valor propio ante el desempeño y el peligro del fracaso profesional.

Hay que tener presente que la profesión también implica la reducción del espacio vivencial. Excluye otras probabilidades de la personalidad al adecuar al ser humano para desempeñar una materia específica; lo configura para un tipo de trabajo, de actividades y vivencias.⁷ Este aspecto muestra la necesidad de que la secuencia didáctica implique planeación y capacidad de interpretación personal durante el proceso para obtener un producto final, que éste pueda exponerse a los demás y, si es posible, recibir una crítica sobre él. Esto ayudará a la reflexión entre la relación para lo que fue creado y el resultado del trabajo realizado.

Por su parte, el ambiente y la época constituyen la influencia modeladora del mundo exterior, de los contenidos y fuerzas, variables en cada generación. En ellos pueden distinguirse los factores derivados de la situación social y económica del ser humano; lo que posibilita la identificación de las fuerzas que influyen en un mismo sentido en los jóvenes de cierta época, determinando una situación común.

Según estudios de psicología del adolescente, el proceso de desarrollo de una persona varía de una fase a otra dentro de la misma adolescencia; lo que implica que las capacidades y las necesidades en la comprensión y el desempeño del aprendizaje también son distintas. Por ello, la consideración de estos factores es fundamental para la planeación adecuada de una propuesta didáctica que se aplicará en un nivel escolar específico.

⁷ Katz, *Op. cit.*

3.2. Proyecto de Investigación Colaborativo de la Enseñanza para la Comprensión

3.2.1. Orígenes

El enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, que fundamenta la secuencia, surge del legado de Froebel, Herbart y Pestalozzi, de las aportaciones de uno de los representantes del Movimiento Progresista del siglo XX, Frances W. Parker, y se basa, especialmente, en el trabajo de John Dewey.

Dewey planteaba la necesidad de una nueva pedagogía en la que los docentes conecten el contenido escolar con las actividades de la vida cotidiana. Enfatizaba que la separación entre el ámbito escolar y la vida fuera del aula limitaba la educación en lo fundamental: la comprensión y la capacidad para definir el mundo.

Su visión se centraba en el estudiante y en la organización del currículo, relacionando los intereses de los alumnos con las oportunidades del docente para tener acceso a los contenidos y a la forma de ponerlos en práctica. Establecer relaciones y el descubrimiento eran indispensables en su pedagogía; por ello, la selección de las asignaturas y del contenido es fundamental.

Su propuesta era organizar la enseñanza alrededor de temas con amplias posibilidades, que logran ser accesibles en diversos niveles de complejidad y pudieran conectarse naturalmente con los contenidos de otras áreas. Defendía que lo que debe enseñarse se justifica a sí mismo porque responde a cuestiones que se plantea el propio alumno.⁸

⁸ John Dewey, *El niño y el programa escolar: II credo pedagógico*, 3a. ed., trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1954.

Durante el movimiento progresista, Parker promovió que los docentes participaran en el desarrollo del currículo, que éste ya no fuera lineal y cerrado, que se planearan salidas a entornos fuera de la escuela para estudiar las materias que podían requerirlo, como historia por ejemplo. Creía que el alumno tenía que hacer suyo el conocimiento para utilizarlo más allá de la escuela y que nada debía enseñarse de forma aislada.

El progresismo llegó a su fin en los años 50, con la aprobación de la Asociación de Educación Progresista en 1955. Después siguieron los años 60, dando paso a reformas educativas entre las que se incluyó un estudio serio sobre la comprensión. La influencia dominante de estas reformas fue Jérôme Bruner, considerado el principal representante de la visión de Dewey.

Bruner creía en una educación que propusiera el aprendizaje reflexivo de las materias, que se diera a través de las conexiones sólidas con la vida de los estudiantes y con su necesidad de comprender el contenido, no sólo con su capacidad de repetir las formulaciones del libro de texto.⁹ Durante este periodo se desarrollaron diversos proyectos, entre los cuales, el *Elementary Science Study* (ESS) es el que más se identifica con las ideas de la Enseñanza para la Comprensión. La guía de este proyecto especifica que:

Es evidente que los niños son científicos por disposición: hacen preguntas y usan sus sentidos tanto como sus poderes de razonamiento para explorar su entorno físico; obtienen una gran satisfacción al descubrir qué hace funcionar las cosas; les gusta resolver problemas; se sienten desafiados por nuevos materiales o por nuevas maneras de usar los materiales familiares. Esta curiosidad natural de los niños y su libertad respecto de preconcepciones acerca de la dificultad es lo que el ESS trata de cultivar y orientar hacia canales *más profundos*. Nuestra intención es enriquecer la comprensión de *todos* los niños...¹⁰

⁹ Jérôme Bruner, *The Process of Education*, Cambridge-Massachusetts, Harvard University Press, 1965.

¹⁰ *Guide to Elementary Science Study* apud Vito Perrone, “¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*, pp. 35-68, p. 47-48.

Fue una época de importantes reformas curriculares, en que se reafirmó la meta de la comprensión y la acción de indagar o experimentar como modelo de discurso. En el contexto actual, y desde finales del siglo XX, el interés por desarrollar la enseñanza para la comprensión en las escuelas está aumentando. Se espera que los alumnos se vuelvan pensadores creativos capaces de actuar y resolver problemas a partir de sus conocimientos. Esto es un gran paso a favor de la pedagogía de la comprensión, especialmente, si se toma en cuenta lo registros de los años 60.

Los directores del proyecto de la Enseñanza para la Comprensión son Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, quienes, en 1988-89, invitaron a otro grupo de colegas de la universidad para colaborar en la planificación de una pedagogía de la comprensión. La mayoría de este grupo formaba parte del Proyecto Cero, un centro de investigación de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard a cargo de Perkins y Gardner.

Los investigadores del Proyecto Cero estudian la cognición humana en una diversidad de dominios y buscan aplicar sus hallazgos al mejoramiento del pensamiento, de la enseñanza y del aprendizaje en diferentes entornos educativos.¹¹

Las bases teóricas de la Enseñanza para la Comprensión se apoyan en décadas de estudio por parte de Gardner, Perkins y Perrone, en la participación de varias escuelas y en la práctica de docentes reflexivos interesados en la investigación, que analizaron el proceso de aprendizaje orientado a la enseñanza para la comprensión.

¹¹ Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*, p. 26.

3.2.2. Marco conceptual

El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión se configura en torno de dos aspectos centrales: la comprensión y el currículo. Dadas las exigencias actuales respecto a la necesidad de que los alumnos desarrollen disposiciones intelectuales, entiendan conceptos fundamentales de las disciplinas y hábitos mentales relacionados con la investigación, para que construyan su propia comprensión y encuentren la conexión entre lo que estudian en el aula y la vida cotidiana, es indispensable una buena selección del contenido curricular.

En el campo de la ciencia, el Consejo Nacional de Estándares y Evaluación Diagnóstica Científica señala que en la proporción con que las formulaciones del conocimiento científico se desarrollan, los cursos de la educación secundaria se llenan de vocabulario nuevo, tanto que los términos no pueden ser comprendidos sino sólo memorizados.¹² Por este motivo, la preocupación principal es que se enseñe más profundamente aunque menos contenidos, para que se pueda propiciar la comprensión.

A este respecto, la Enseñanza para la Comprensión defiende una visión de comprensión vinculada con el desempeño, que sostiene que comprender es la “capacidad de desempeño flexible alrededor del tópico en cuestión”.¹³ Esta percepción contrasta con algunas visiones del aprendizaje propias del sentido común, que basan la comprensión en la postura representacional, refiriéndose a que la comprensión se alcanza mediante una rápida representación interna de algo. Popularmente, suele decirse que comprender es una cuestión

¹² Consejo Nacional de Investigaciones, Comité Nacional de Estándares y Evaluación Diagnóstica de Educación Científica: *National Science Education Standards: An Enhanced Sampler*, Washington, D.C., National Research Council, 1993.

¹³ David Perkins, “¿Qué es la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*, pp. 69-92, p. 84.

de captación o de percepción, postura que se opone de forma clara a la del aprendizaje esforzado:

Carol Dweck y sus colegas trazan un contraste entre lo que llaman “estudiantes de todo o nada” y “estudiantes graduales”. Ambas clases de estudiantes tienen visiones claramente diferentes de la naturaleza del desafío intelectual y de qué hacer cuando se los desafía. Los estudiantes de todo y nada [...] esperan entender algo “captándolo” y cuando esto les resulta difícil llegan a la conclusión de que carecen de la capacidad de comprender. Los estudiantes graduales, en cambio, en cierta forma entienden la comprensión como cuestión de realizar un esfuerzo gradual extendido.¹⁴

La visión de comprensión a través de desempeños se propone favorecer el aprendizaje gradual, pues es limitado considerar que realizar un desempeño complejo sea una cuestión de captarlo, dado que exige “atención, práctica y refinamiento [...] una coordinación cuidadosa y llena de sutileza”.¹⁵ Por ello, la comprensión está más cercana a aprender a actuar de manera flexible que a adquirir algo.

En cierta forma, esta perspectiva tiene un giro constructivista que se conduce en un constructivismo diferente del habitual, al menos en dos sentidos: “Qué se construye: representaciones versus capacidad del desempeño [y] Cómo procede la construcción: descubrimiento versus diferentes desempeños de comprensión”.¹⁶ Esto se refiere a que aprender un asunto o tópico comprensivamente no es sólo construir una representación que se le adecue: modelo mental o esquema de acción, sino desarrollar una capacidad de desempeño flexible alrededor de él (explicar, extrapolar, justificar, vincular, aplicar), y que el hecho de descubrir puede ser simplemente un tipo de desempeño de comprensión entre

¹⁴ *Ibid.*, p. 85.

¹⁵ *Ídem*

¹⁶ *Ibid.*, p. 90

varios otros. No necesariamente se requiere de un suceso clave de descubrimiento de la representación correcta, sino de una capacidad de desempeño flexible que con el tiempo se convierta en dominio.

Poniendo como eje central esta noción del aprendizaje, existen cuatro principios generales que ayudan a definir el trabajo para el estudiante y el docente:

1. El aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío.
2. Los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional.
3. Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión, infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes.
4. El aprendizaje para la comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas.¹⁷

Dichos principios se configuran en un marco conceptual que destaca cuatro elementos: 1) *tópicos generativos*, temas y preguntas que ofrecen un núcleo fértil; 2) *metas de comprensión*, que especifican los logros finales particulares a los que apuntan el docente y los alumnos, pero que no deben confundirse con objetivos conductuales estrechos (se distinguen de las metas académicas intermedias, como aprender a tomar apuntes ordenadamente); 3) *desempeños de comprensión*, desempeños flexibles elegidos por el docente y a veces con la participación del alumno, que expresan la comprensión presente y que podrán proyectarla más lejos. Aparecen desde el principio hasta el final de la secuencia de aprendizaje. Y 4) *la evaluación diagnóstica continua*, que ofrece una evaluación

¹⁷ *Ibid.*, p. 86-88.

informativa constante, no para fines de calificación, sino para que los alumnos noten su avance en el dominio de los desempeños.

Por su parte, la comprensión destaca cuatro dimensiones:¹⁸ 1) *contenido*, que evalúa el nivel que han trascendido los alumnos en perspectivas no escolarizadas o de intuición y el grado en que pueden moverse con flexibilidad entre ejemplos conceptuales coherentes y ricos; 2) *métodos*, los cuales evalúan la capacidad de los alumnos para mantener un sano escepticismo ante lo que conocen y lo nuevo que se les ofrece; 3) *propósitos*, dimensión que se apoya en la convicción de que el conocimiento es una herramienta para explicar y actuar en el mundo. Evalúa la capacidad de los alumnos para identificar los objetivos e intereses que orientan la construcción del conocimiento, su flexibilidad para usarlo en múltiples situaciones y la consecuencias de ello, y 4) *formas de comunicación*, que evalúa el uso que hacen los alumnos de los sistemas de símbolos (cinestésicos, verbales, visuales, etc.) para expresar lo que saben, en el ejercicio de desempeños establecidos. La Enseñanza para la Comprensión considera que estos elementos y dimensiones son útiles para guiar el diseño del currículo y la práctica educativa.

El diseño del currículo es un cuestión delicada, dado que determinar su contenido tiene que ver con qué intereses satisfacer, qué temas seleccionar sobre otros, quién toma las decisiones y cómo se va a preparar al grupo de alumnos de forma equivalente. Los esfuerzos previos para favorecer la enseñanza para la comprensión ofrecen algunos aspectos recurrentes en el diseño del currículo escolar: la vinculación con las experiencias e intereses que ocupan la vida cotidiana de los alumnos; que los docentes seleccionen la materia y adecuen la forma del currículo para cubrir las necesidades de sus alumnos y ofrecer, no sólo

¹⁸ Perkins, “¿Qué es la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*.

información, sino involucrar a los alumnos en una indagación constante que les permita respuestas y nuevas preguntas significativas para conectar el tópico con otras cuestiones fundamentales.

El currículo debe comprometer a los alumnos en un trabajo que en general sea considerado importante y un desafío desde el punto de vista intelectual, que promueva los valores fundamentales de una democracia y que permita a los alumnos moverse libremente entre diversas escuelas sin enfrentarse con expectativas intelectuales totalmente ajenas.¹⁹

Para que el currículo cubra estos requisitos, la Enseñanza para la Comprensión aplica la idea de Dewey de organizarlo a partir de temas como punto de origen fructífero, a los que llama tópicos generativos; el grupo de investigadores resolvió definir algunos criterios para ayudar a los docentes a identificarlos. Estos criterios se configuran en cuatro filtros, en los que el tópico generativo debe reconocerse:

Filter 1. To what extent does the idea, topic, or process represent a “big idea” having enduring value beyond the classroom? Filter 2. To what extent does the idea, topic, or process reside at the heart of the discipline? Filter 3. To what extent does the idea, topic, or process require uncoverage? Filter 4. To what extent does the idea, topic, or process offer potential for engaging students?²⁰

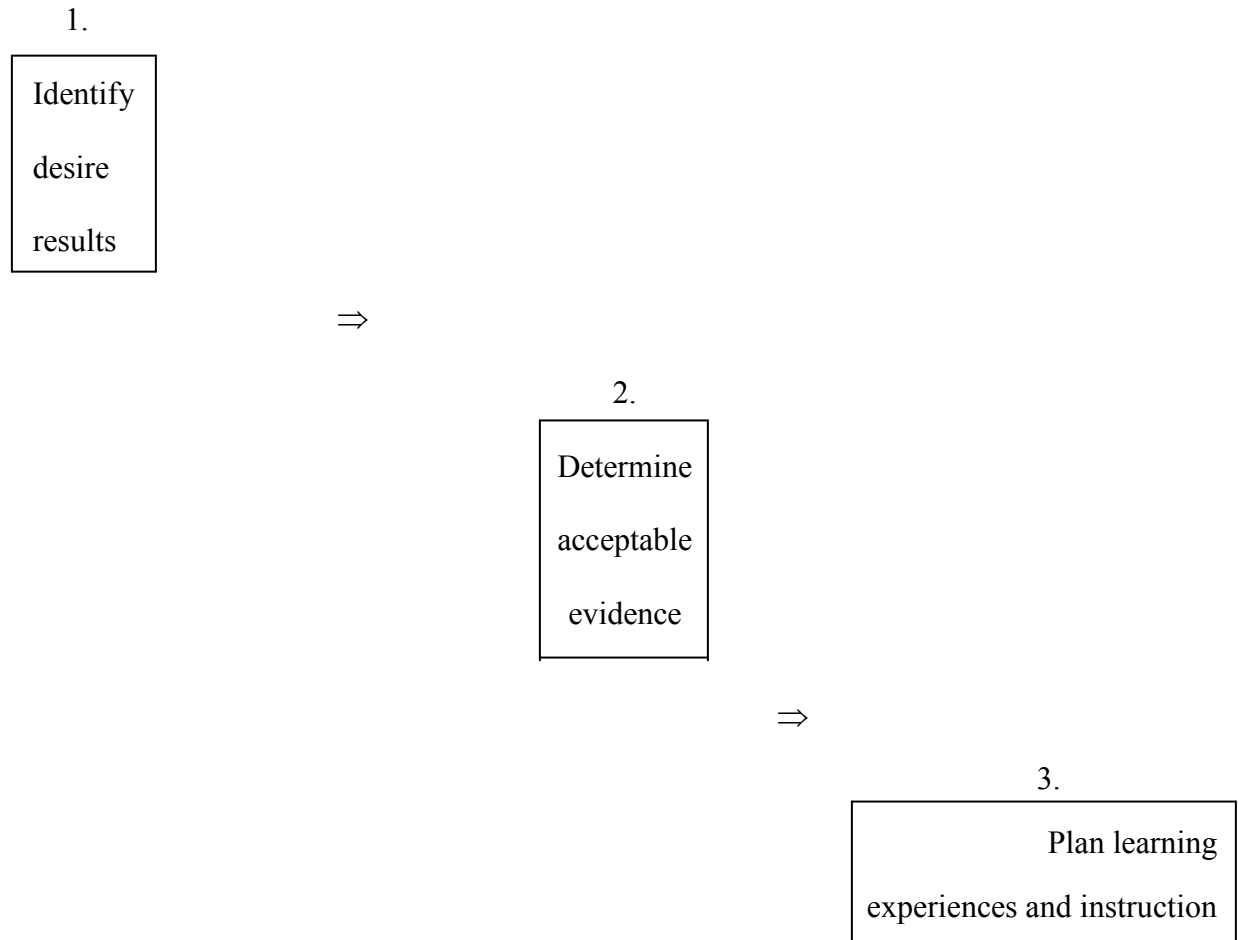
A este diseño curricular lo nombran *Backward Design*, es decir, diseño en reversa o hacia atrás. Se llama así porque va en sentido contrario al usual, en el que los profesores empiezan la enseñanza con libros de texto, lecciones favorables y tiempo de actividad

¹⁹ Vito Perrone, “¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*, pp. 35-68, p. 65.

²⁰ Grant Wiggins y Jay McTighe, *Understanding by Design*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1998, p. 10-11.

comprometida, en lugar de que estas herramientas se deriven de objetivos o metas de comprensión. El diseño en reversa comienza por el final, por los resultados o metas deseadas, para entonces derivar los desempeños, equipar a los estudiantes de lo necesario para realizarlos y evaluar a partir de la evidencia del aprendizaje.

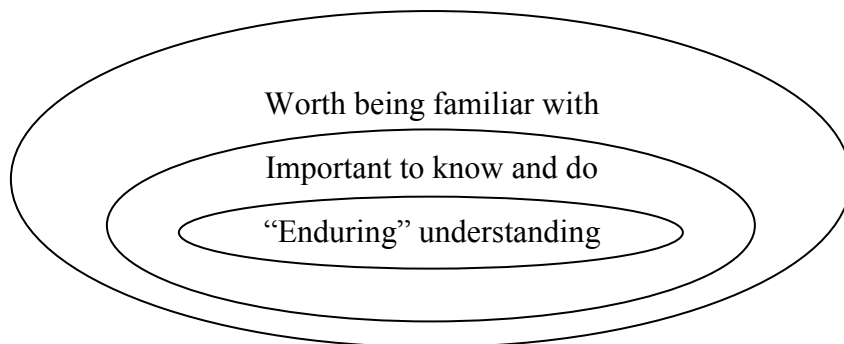
Las etapas del proceso de *Backward Design* se muestran en el siguiente esquema:²¹



En la primera etapa, correspondiente a la identificación de los resultados deseados, se consideran las metas, se examinan los contenidos establecidos en el currículo al que se está adscrito y se revisan sus expectativas. Generalmente, la cantidad de contenido

²¹ *Ibid.*, p. 9.

sobrepasa lo que razonablemente y de forma significativa puede curbrirse en el tiempo que se establece; por ello, los docentes se ven obligados a hacer una selección. Para realizarla, es útil basarse en un marco de trabajo que establezca las prioridades del currículo, según lo que observa la siguiente figura:²²



El anillo más grande identifica el conocimiento con el que vale la pena familiarizar a los estudiantes. El anillo de enmedio afina la elección del tema al plantear qué es importante saber y hacer, es decir, especifica el conocimiento y las habilidades prerequeridas que los alumnos necesitan para llevar a cabo exitosamente su desempeño. Finalmente, el anillo más pequeño busca afinar más la selección del asunto; que sea significativo que los alumnos se adentren en su comprensión, para que lo conserven después de haber olvidado los detalles.

La segunda etapa, correspondiente a la determinación de evidencia aceptable, se refiere a la comprobación de que los alumnos han logrado los resultados deseados. Debe pensarse en términos de coleccionar evidencia en el tiempo, en lugar de en un sólo evento final. Es necesario que los docentes determinen, desde el principio del diseño de la unidad y secuencia didáctica, un rango o rúbrica. El criterio para la rúbrica debe incluir:

²² *Ibid.*, p. 10.

[...] checks of understanding (such as oral questions, observations, and informal dialogues); traditional quizzes, tests, and open-ended prompts; end performance tasks and projects. They vary in scope (from simple to complex), time frame (from short-term to long-term), setting (from decontextualized to authentic contexts), and structure (from highly to nonstructured).²³

La tercera etapa, correspondiente al plan de experiencias de aprendizaje e instrucción, indica que es el momento para que los docentes planeen las actividades instruccionales. Para hacerlo, es necesario considerar lo siguiente:

What enabling knowledge (facts, concepts, and principles) and skills (procedures) will students need to perform effectively and achieve desired results? What activities will equip students with the needed knowledge and skills? What will need to be taught and coached, and how should it best be taught, in light of performance goals? What materials and resources are best suited to accomplish these goals? Is the overall design coherent and effective?²⁴

En el campo de las humanidades, la aplicación de estas bases puede ayudar a diseñar un currículo que sea coherente con las premisas de: que adquirir información sobre la lengua no necesariamente mejora su desempeño oral o escrito; que el contenido del estudio del lenguaje se relacione con la vida real; alentar la lectura de todo tipo de literatura, e incorporar el estudio de textos no literarios como canciones, revistas, radio, filmes o diarios. Esta posibilidad puede darse porque se busca que el estudiante haga uso de sus habilidades en forma semejante a como lo haría fuera del aula.

²³ *Ibid.*, p. 12-13.

²⁴ *Ibid.*, p. 13.

3.2.3. El papel del profesor y del alumno

Así como el currículo y la transposición didáctica del conocimiento son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también lo es el papel que juega el profesor y el alumno. A este respecto, la Enseñanza para la Comprensión considera que el docente debe ser el crítico encargado de tomar las decisiones respecto del currículo y partir de la idea de que los alumnos saben más acerca del mundo de lo que es evidente. En este sentido, el docente “trabaja para compartir la autoridad con los alumnos y para crear una comunidad de aprendices”,²⁵ que promueva un ambiente donde es adecuado mostrar las deficiencias en el aprendizaje, para poder corregirlas.

El docente no es un controlador ni un técnico ni un sabelotodo. Es un profesional que diseña, guía, facilita, que desarrolla una estima ética por sus estudiantes, un respeto mutuo, que acepta sus diferencias y los alienta para que alcancen los logros deseados; sabe combinar su pasión por ciertos temas con los intereses de sus alumnos.

Los estudiantes, por su parte, deben tener una actitud activa no pasiva. Son los realizadores de la acción, que encontrarán el sentido del conocimiento a partir de su relación con el mundo real.

²⁵ Ron Ritchhart, Martha Stone Wiske, Eric Buchovecky y Lois Hetland, “¿Cómo se ve en la práctica la Enseñanza para la Comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*, p. 205.

IV. Secuencia didáctica

4.1. Planeación: tópico generativo, metas y desempeños de comprensión

Siguiendo las bases del Proyecto de la Enseñanza para la Comprensión, la propuesta de este trabajo es una secuencia didáctica que parte de un tópico fértil, generativo, con amplias posibilidades de estudio. El tópico generativo de la secuencia es: ¿Quién soy?. Su condición generativa se sustenta al pasar por los cuatro filtros mencionados anteriormente:

En el filtro 1: ¿En qué medida la idea, tópico, o proceso representa la gran idea, con valor duradero más allá del aula? En la medida en que el tópico se refiere a una cuestión fundamental para la vida de las personas, el ser: quién soy, de dónde vengo y a dónde voy. Algo que se busca entender y experimentar por caminos diversos como el arte, la ciencia o la filosofía, entre otros; por lo que no es un tema que se trata sólo en el aula.

En el filtro 2: ¿En qué medida la idea, tópico, o proceso reside en el corazón de la disciplina? En la medida que el proceso para desarrollar el tópico implica la lectura y la escritura de un cuento, una obra dramática y de un informe; desempeños que corresponden al campo de la lengua y la literatura: “Even within “literature proper” the range of narrative is wide and diverse. It includes not only short stories and novels but also dramas, epics, Platonic dialogues, narrative poems, and so on”.¹

En el filtro 3. ¿En qué medida la idea, tópico, o proceso requiere descubrirse? En la medida que el proceso plantea que el alumno realice desempeños de lectura, escritura y representación, que requieren su capacidad para ir comprendiendo el significado del texto;

¹ J. Hillis Miller, “Narrative”, en *Critical Terms for Literary Study*, Lentriccia, F. y McLaughlin, T. (compiladores), Chicago, The University of Chicago Press, 1995, pp. 66-79, p. 66.

para descubrir, mediante el proceso de revisión y corrección de la composición escrita, las convenciones propias de la lengua que le permiten expresar de cierta manera su pensamiento; para descubrir, a partir de la reflexión de sí mismo, las fuerzas que intervienen en la creación de un mundo posible y la manera de relacionarlas coherentemente, y para descubrir en su personalidad la manera de interpretar la vida de otros personajes. En este caso, el descubrimiento va por el camino de desempeños unidos a la ficción que, como en la vida fuera del aula, el ser humano necesita para experimentarse a sí mismo.

What do we learn from fictions? We learn the nature of things as they are. We need fictions in order to experiment with possible selves and to learn to take our places in the real world, to play our parts there.²

En el filtro 4. ¿En qué medida la idea, tópico, o proceso ofrece un potencial atractivo para los estudiantes? El potencial atractivo del proceso está en que requiere que el alumno sea el escritor, el que interpreta su obra y reflexiona frente a los demás; lo que le permite ser el protagonista de la acción y tratar de usar integralmente sus capacidades para lograr su objetivo, como lo hace en la vida fuera del aula. En cuanto al tópico, porque preguntarse acerca del ser es natural de la condición humana y, de acuerdo con la psicología, la fase adolescente en que se encuentran los alumnos de nivel medio superior, se identifica por la búsqueda de identidad.

Nothing seems more natural and universal to human beings than telling stories. Surely there is no human culture, however “primitive”, without its stories and habits of storytelling, its myths of the origin of the world, its legends of the tribe or groups of stories about folk heroes.³

² *Ibid.*, p. 69.

³ *Ibid.*, p. 66.

La secuencia de desempeños para desarrollar el tópico considera la dimensión individual y social del alumno. Lo individual se aplica en la lectura y escritura de un cuento que exprese de manera flexible el tópico. El ámbito social lo integran los desempeños siguientes: los alumnos se reunirán en equipo para escribir un guión dramático basado en el cuento de uno de sus miembros; se realizará la planeación escrita de un proyecto de teatro para representar el guión escrito y, una vez terminado, se llevará a cabo la representación de cada obra en el aula. Finalmente, los equipos escribirán un informe que integre sus reflexiones y las de la audiencia sobre el trabajo de la representación; éste se leerá frente a clase por uno de los miembros de cada equipo.

Se planeó que la secuencia integre un proyecto de producción-interpretación porque esta modalidad permite la realización de un fin concreto y compartido, donde los alumnos pueden dirigir los avances de su aprendizaje:

Un buen producto no es sólo algo que los alumnos hacen para divertirse al final de una unidad. Debe inducirlos a pensar, aplicar y aun ampliar todos los conocimientos y destrezas clave del área de aprendizaje que representa [...] Como la tarea de producción debe hacer avanzar a los alumnos en destreza y aplicación de conocimientos, así como en la búsqueda de calidad, el docente tiene que implementar medios de ayudarlos a alcanzar un nuevo nivel de posibilidad a medida que efectúan la tarea. Este tipo de andamiaje permite a los alumnos llegar a un buen término en sus esfuerzos, en vez de caer en la confusión y la ambigüedad.⁴

Los proyectos propician la vinculación del entorno escolar con la vida fuera del aula, además de que los alumnos manifiesten sus diferencias e intereses. También ayudan a

⁴ Carol Ann Tomlinson, *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*, trad. Gloria Vitale, Buenos Aires, Paidós, 2005, p. 164-165.

promover la interdisciplinariedad, por ejemplo, de la literatura con la historia, mediante un proyecto de rastreo de leyendas vivas propias de una comunidad, para escribir un texto de recopilación; con la salud, mediante la investigación de las propiedades de los alimentos y su compatibilidad con el cuerpo, para diseñar una dieta saludable; o, como en esta tesis, con el teatro, que permite la escritura del guión de la obra y el desempeño de diversas capacidades para su representación: el uso de la entonación más adecuada para expresar los sentimientos de los personajes o la creatividad para diseñar el lugar de la acción y el cartel de promoción. “[...] el docente puede usar una tarea de producción para ayudar a los alumnos a explorar formas de expresión que no les son familiares”.⁵

La forma de presentación de la secuencia va dirigida al alumno, para tener la visión de cómo accedería a ella. Ese formato puede facilitar que el docente, al tener la perspectiva del estudiante que la realizará, identifique posibles faltas de sentido en el contenido o en las instrucciones. Respecto a la duración de su aplicación, se planea que cubra una unidad curricular de 20 horas, aproximadamente; sin embargo, este cálculo puede variar debido a las características de cada grupo.

⁵ *Ibid.*, p. 164.

4.1.1. Visión esquemática de metas y desempeños

Unidad. Lectura y escritura: cuento, guión dramático e informe, y representación escénica

Tópico generativo: ¿Quién soy?

Metas de comprensión: Los alumnos comprenderán:

1. ...que de sus experiencias con el mundo pueden surgir textos literarios: cuentos y obras dramáticas.
2. ...que la escritura es un proceso que implica varios pasos.
3. ...que la integración social ayuda a la realización de un proyecto.
4. ...el valor de la planeación y la corrección para llevar a cabo un proyecto.
5. ...la necesidad de afinar sus habilidades para crear y expresar sus composiciones.
6. ...el valor del teatro en la literatura, a través de la experiencia propia.
7. ...la capacidad de interpretación de un personaje frente a los demás.
8. ...que el informar sobre el trabajo realizado ayuda a la reflexión para identificar lo que funcionó o no, respecto al propósito planeado, para después mejorar el desempeño.

Desempeños centrales de comprensión:

1. Lectura y análisis de un cuento.
2. Escritura: composición de un cuento (dos borradores).
3. Lectura de las composiciones en equipo y selección de una para representarla.
4. Lectura y análisis de una obra dramática.
5. Escritura de un guión teatral (dos borradores).
6. Elaboración de proyecto de representación escénica (versión final).
7. Representación escénica.
8. Escritura de informe (un borrador) y lectura en público.
9. Lectura de novela corta.

Desempeños de comprensión intermedios, que refieren los procesos cognitivos y habilidades para realizar los centrales:

1. Relacionar conocimientos previos.
2. Reflexionar/indagar.
3. Crear.
4. Deliberar.
5. Seleccionar.
6. Interpretar
7. Arrastrar.
8. Coleccionar.
9. Hablar/escuchar/leer/escribir.

Evaluación: Determinación de evidencia aceptable.

1. Rúbrica para la corrección de borradores (cuento, guión teatral e informe).
2. Rúbrica para evaluación de la representación escénica.

Tiempo de duración aproximado: una unidad curricular de 20 horas.

4.2. Desarrollo de la secuencia didáctica

Tópico generativo: • *¿Quién soy?*⁶

HOMBRE ¿Qué luces, qué resplandor
es lo primero que vi?,
¿qué fuego el que vive en mí?,
¿qué agua y tierra es la que miro?,
¿qué aliento es el que respiro?,
¿quién soy, quién seré, quién fui?

PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA

El ser humano se enfrenta a una importante cuestión universal: ¿quién soy?, se pregunta, ya sea individual o masivamente. Las personas se plantean esta idea desde distintos ángulos, algunos contestan *tests* e indagan en el horóscopo, otros buscan en la religión o en las artes; los escritores, por su parte, tratan la cuestión contando las historias de los hombres en el mundo: novelas, cuentos, poemas, obras dramáticas, ensayos y más... ¿Quién soy, quién eres? Si por momentos te has visto asaltado por esta pregunta, ¿cómo la respondes?...

Antes de leer *La conversión de los judíos*

¿Haz tenido alguna situación de conflicto o que consideres especial, en la escuela o con la familia, que al enfrentarla te ayudó a descubrir algo más de tus convicciones, de quién eres?
¿Hasta dónde llegó el conflicto? ¿Qué te llevó a enfrentarlo?

Observa con atención lo que pasa en el siguiente cuento, en el que un personaje se enfrenta a su profesor y a su comunidad.

⁶ Como fuente de retroalimentación del tópico, los alumnos leerán la novela *Siddhartha* de Hermann Hesse durante el desarrollo de la unidad. Es conveniente destinar un tiempo de 15 minutos de la clase para apoyar el avance de la lectura. Los estudiantes comentarán las impresiones de la novela al finalizar la secuencia.

La conversión de los judíos⁷

–A quien se le ocurre abrir la boca, para empezar –dijo Itzie–, ¿Por qué siempre tienes que abrir la boca?

–Yo no saqué el tema, Itz, no lo hice –dijo Ozzie.

–De todos modos, ¿a ti qué más te da Jesucristo?

–Yo no saqué el tema de Jesucristo. Fue él. Yo ni siquiera sabía de qué me hablaba. Jesús es una figura histórica, decía una y otra vez. Jesús es una figura histórica. –Ozzie imitó la voz monumental del rabino Binder–. Jesús fue una figura que vivió como tú y como yo –continuó Ozzie–. Es lo que dijo Binder...

–¿Ah sí? ¡Y qué! A mí qué me va en que viviera o dejara de vivir. ¡Y por qué tienes que abrir la boca!

Itzie Lieberman estaba a favor de mantener la boca cerrada, sobre todo en relación a las preguntas de Ozzie Freedman. La señora Freedman ya había tenido que verse en dos ocasiones con el rabino Binder por las preguntas de Ozzie y este miércoles a las cuatro y media sería la tercera. Itzie prefería mantener a su madre en la cocina; él optaba por las sutilezas por la espalda tales como gestos, muecas, gruñidos y otros ruidos de corral menos delicados.

–Jesús fue una persona normal, pero no fue como Dios y nosotros no creemos que sea Dios. –Poco a poco, Ozzie le explicaba la postura del rabino Binder a Itzie, que no había asistido a la escuela hebrea la tarde anterior.

–Los católicos –intervino Itzie amablemente– creen en Jesucristo, creen que es Dios. Itzie Lieberman empleaba la expresión «los católicos» en su sentido más amplio, para incluir a los protestantes.

Ozzie recibió la observación de Itzie con una ligera inclinación de la cabeza, como si se tratara de una nota al pie, y continuó.

–Su madre fue María y su padre, probablemente, José. Pero el Nuevo Testamento dice que su verdadero padre fue Dios.

–¿Su verdadero padre?

–Sí. Ésa es la cuestión, se supone que su padre fue Dios.

–Tonterías.

–Lo mismo dice el rabino Binder, que es imposible...

–Pues claro que es imposible. Todo eso son tonterías. Para tener un hijo tienes que tener relaciones –teologizó Itzie–. María tuvo que tener relaciones.

–Es lo que dice Binder: «La única manera de que una mujer conciba es mantener relaciones sexuales con un hombre».

–¿Dijo eso, Ozz? –Por un momento pareció que Itzie dejaba de lado la cuestión teológica–. ¿Dijo eso, relaciones sexuales? –Una sonrisita ondulada se

⁷ Las referencias de “aprendiendo vocabulario” del cuento corresponden al *Diccionario Anaya de la Lengua*, coord. Georgina Villanueva, Madrid, Anaya, 1991. Philip Roth, “La conversión de los judíos”, en *Antología del cuento norteamericano*, Selección y prólogo de Richard Ford, trad. Cruz Rodríguez, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2002, pp. 946-962.

Aprendiendo vocabulario

Teología: Ciencia que trata de Dios y lo divino.

Rabino: No es un sacerdote, es un maestro o erudito de la ley. Tiene la misión de la enseñanza religiosa de los niños y adultos y representa a la comunidad ante las autoridades civiles. 41

formó en la parte inferior del rostro de Itzie como un mostacho blanco—. ¿Y vosotros qué hicisteis, Ozz? ¿Os reísteis o algo?

—Levanté la mano.

—¿Sí? ¿Qué dijiste?

—Entonces le hice una pregunta.

A Itzie se le iluminó la cara.

—¿Sobre qué? ¿Las relaciones sexuales?

—No, le pregunté sobre Dios, sobre cómo si había sido capaz de crear el cielo y la tierra en seis días, y todos los animales y los peces y la luz en seis días (sobre todo la luz, esto siempre me sorprende, que creara la luz). Crear los animales y los peces, eso está muy bien...

—Está más que bien. —La apreciación de Itzie era honesta, pero carente de imaginación: como si Dios hubiera colado una pelota directa.

—Pero crear la luz... O sea, si lo piensas, es muy fuerte. En fin, le pregunté a Binder que si Dios había podido hacer todo eso en seis días, y había podido elegir los seis días que quiso de la nada, por qué no iba a poder permitir que una mujer tuviera un hijo sin mantener relaciones sexuales.

—¿Dijiste relaciones sexuales, Ozz? ¿A Binder?

—Sí.

—¿En medio de la clase?

—Sí.

Itzie se dio un manotazo en un lado de la cabeza.

—En serio, no es broma —dijo Ozzie—, eso no fue nada. Después de todo lo demás, eso no fue nada.

Itzie lo consideró un instante.

—¿Qué dijo Binder?

—Volvió a empezar con la explicación de que Jesús era una figura histórica y que vivió como tú y como yo pero que no era Dios. De modo que le dije que eso ya lo había entendido. Que lo que yo quería saber era otra cosa.

Lo que Ozzie quería saber siempre era otra cosa. La primera vez había querido saber cómo podía el rabino Binder llamar a los judíos «El pueblo elegido» si la Declaración de Independencia aseguraba que todos los hombres habían sido creados iguales. El rabino Binder intentó hacerle ver la distinción entre igualdad política y legitimidad espiritual, pero lo que Ozzie quería saber, insistió con vehemencia, era otra cosa. Ésa fue la primera vez que su madre tuvo que visitar al rabino.

Luego vino el accidente aéreo. Cincuenta y ocho personas murieron en un accidente de avión en La Guardia. Al repasar la lista de bajas en el diario, la madre de Ozzie había descubierto ocho apellidos judíos entre los muertos (su abuela sumó nueve pero contaba Miller como apellido judío); debido a estos ocho su madre dijo que el accidente era «una tragedia». Durante el debate de tema libre de los miércoles Ozzie había llamado la atención del rabino Binder sobre esta cuestión de que «algunos de sus parientes» siempre estuvieran buscando los apellidos judíos. El rabino Binder había empezado a explicar la unidad cultural y demás cosas cuando Ozzie se levantó y dijo desde su sitio que lo que él quería saber era otra cosa. El rabino Binder insistió en que se sentara y entonces Ozzie

gritó que ojalá los cincuenta y ocho hubieran sido todos judíos. Ésa fue la segunda vez que su madre visitó al rabino.

—Y siguió explicando que Jesús fue una figura histórica, así que yo seguí preguntándole lo mismo. En serio, Itz, intentaba hacerme quedar como un estúpido.

—¿Y al final qué hizo?

—Al final se puso a gritar que me hacía el tonto a propósito y me creía muy listo y que viniera mi madre y que sería la última vez. Y que si dependiese de él yo nunca celebraría el bar-mitzvah.⁸ Entonces, Itz, empezó a hablar con esa voz de estatua, muy lenta y profunda, y me dijo que mejor meditara lo que le había dicho sobre el Señor. Me mandó a su despacho a pensármelo. —Ozzie se inclinó hacia Itzie—. Itz, estuve pensando durante una hora interminable y ahora estoy convencido de que Dios pudo hacerlo.

Ozzie había planeado confesar su última transgresión a su madre en cuanto ésta llegara a casa del trabajo. Pero era un viernes por la noche de noviembre y ya había oscurecido, y cuando la señora Freedman cruzó la puerta de casa se quitó el abrigo, dio un beso rápido a Ozzie en la mejilla y se dirigió a la cocina para encender las tres velas amarillas, dos por el sabbat⁹ y una por el padre de Ozzie.

Cuando su madre encendiera las velas se llevaría lentamente los brazos contra el pecho, arrastrándolos por el aire como para persuadir a las gentes de mente indecisa. Y las lágrimas anegarían sus ojos. Ozzie recordaba que los ojos de su madre se habían llenado de lágrimas incluso en vida su padre, así que no tenía nada que ver con la muerte del esposo. Tenía que ver con encender las velas.

Mientras su madre acercaba una cerilla encendida a la mecha apagada de una vela de sabbat sonó el teléfono y Ozzie, que estaba al lado, levantó el auricular y amortiguó el ruido apoyándose en el pecho. Tenía la impresión de que no debía oírse ningún ruido cuando su madre encendía las velas; hasta la respiración, si sabías hacerlo, debía suavizarse. Ozzie apretó el auricular contra el pecho y contempló a su madre arrastrar lo que fuera que arrastraba y sintió que también sus ojos se llenaban de lágrimas. Su madre era un pingüino de pelo canoso, cansado y rechoncho cuya piel gris había empezado a sentir la fuerza de la gravedad y el peso de su propia historia. Ni siquiera cuando se arreglaba tenía aspecto de una elegida. Pero cuando encendía las velas tenía mejor aspecto, como el de una mujer que supiera, por un momento, que Dios podía hacer cualquier cosa.

Al cabo de unos minutos misteriosos acabó. Ozzie colgó el teléfono y se acercó a la mesa de la cocina, donde su madre había empezado a preparar los dos servicios para la comida de cuatro platos del sabbat. Le dijo que tenía que ver al rabino Binder el miércoles siguiente a las cuatro y media y luego le explicó por qué. Por primera vez en su vida en común, su madre le cruzó la cara de un bofetón.

⁸ Las acotaciones a lado del texto son para diferenciar algunos términos del resto del vocabulario y para efectos de presentación. http://www.dominicos.org/estudiar/esrell1//cur1/el_judaismo3.htm

⁹ http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=514

Bar-mitzvah:

significa “sujeto a los preceptos”.

Es la ceremonia de la mayoría de edad de un muchacho de trece años, en la que asume la responsabilidad de seguir los preceptos.

Sabbat: es el festejo del día sábado por el pueblo judío.

Durante la dispersión de los judíos fuera de su territorio (74 y 135 d.C.), la práctica del Sabbat es clave para mantener la conciencia de pueblo.

Durante el hígado y la sopa Ozzie no paró de llorar; no le quedaba apetito para el resto.

El miércoles, en el aula más grande del sótano de la sinagoga, el rabino Marvin Binder, un hombre de treinta años, alto, guapo, de espalda ancha y pelo negro y fuerte, se sacó el reloj del bolsillo y vio que eran las cuatro. Al fondo de la sala, Yakov Blotnik, el cuidador de setenta años, limpiaba lentamente el ventanal, murmurando por lo bajo, sin saber si eran las cuatro o las seis, lunes o miércoles. Para la mayoría de los estudiantes, los murmullos de Yakov Blotnik, junto con su barba castaña y rizada, la nariz aguileña y los gatos negros que siempre iban pisándole los talones, lo convertían en una maravilla, un extranjero, una reliquia, hacia quien mostrar alternativamente miedo o irreverencia. A Ozzie los murmullos siempre le habían parecido una curiosa y monótona oración; curiosa porque el viejo Blotnik llevaba murmurando sin parar tantos años que Ozzie sospechaba que el viejo había memorizado las oraciones y se había olvidado de Dios.

–Hora de debate, –anunció el rabino Binder–. Sois libres para hablar sobre cualquier cuestión judía: religión, familia, política, deporte...

Se hizo el silencio. Era una tarde de noviembre ventosa y nublada y no parecía que existiera ni pudiera existir algo llamado béisbol. Así que esta semana nadie dijo nada acerca de aquel héroe del pasado, Hank Greenberg, cosa que limitaba considerablemente los temas de debate.

Y la paliza espiritual que Ozzie Freedman acababa de recibir del rabino Binder había impuesto sus límites. Cuando llegó el turno de que Ozzie leyera del libro de hebreo, el rabino le preguntó enfurruñado por qué no leía más de deprisa. Ozzie no progresaba. Ozzie dijo que podía leer más rápido pero que si lo hacía estaba seguro de que no entendería lo que leía. No obstante, ante la insistencia del rabino, lo intentó y demostró gran talento pero en mitad de un pasaje largo se paró en seco y dijo que no entendía ni una palabra de lo que leía y volvió a empezar a ritmo de tortuga. Entonces recibió la paliza espiritual.

En consecuencia, cuando llegó la hora de debate ninguno de los estudiantes se sentía demasiado libre para opinar. Sólo el murmullo del viejo Blotnik respondió a la invitación del rabino.

–¿Hay algo que os gustaría debatir? –volvió a preguntar el rabino Binder, mirándose el reloj–. ¿Alguna pregunta? ¿Algún comentario?

Se oyó una tímida queja en la tercera fila. El rabino pidió a Ozzie que se levantara y compartiera sus pensamientos con el resto de la clase.

Ozzie se levantó.

–Se me ha olvidado –dijo, y se sentó en su sitio.

El rabino Binder se aproximó un asiento más a Ozzie y se apoyó en el borde del pupitre. Era la mesa de Itzie y la figura del rabino a un palmo de su cara le obligó de golpe a prestar atención.

–Vuelve a levantarte, Oscar –dijo el rabino Binder con calma–, y trata de ordenar tus ideas.

Ozzie se levantó. Todos los compañeros de clase se volvieron y le observaron rascarse la frente sin convencimiento.

–No se me ocurre nada –anunció, y se dejó caer en el asiento.

Aprendiendo vocabulario

Sinagoga: Asamblea religiosa de los judíos y templo donde se reúnen.

–¡Levanta! –El rabino Binder se adelantó desde el pupitre de Itzie al que quedaba justo enfrente de Ozzie; cuando la espalda rabínica lo dejó atrás, Itzie se llevó la mano a la nariz para burlarse de él, provocando las risitas ahogadas de la sala. El rabino Binder estaba demasiado ocupado en sofocar las tonterías de Ozzie de una vez por todas para preocuparse por las risitas–. Levántate, Oscar. ¿Sobre qué querías preguntarme?

Ozzie eligió una palabra al azar. La que le quedaba más cerca.

–Religión.

–Vaya, ¿ahora sí te acuerdas?

–Sí.

–¿Cuál es la pregunta?

Atrapado, Ozzie escupió lo primero que se le ocurrió.

–¡Por qué Dios no puede hacer lo que se le antoja!

Mientras el rabino Binder se preparaba una respuesta, una respuesta definitiva, Itzie, tres metros por detrás de él, levantó un dedo de la mano izquierda, lo movió con gesto hartamente significativo hacia la espalda del rabino y casi consiguió que la clase entera se viniera abajo.

El rabino se volvió rápidamente para ver qué había ocurrido y en mitad de la conmoción Ozzie le gritó a la espalda lo que no le habría dicho a la cara. Fue un sonido monótono y fuerte con el timbre de algo que llevaba guardado desde hacía unos seis días.

–¡No lo sabe! ¡No sabe nada sobre Dios!

El rabino se volvió de nuevo hacia Ozzie.

–¿Qué?

–No lo sabe..., no sabe...

–Discúlpate, Oscar, ¡discúlpate! –Era una amenaza.

–No sabe...

La mano del rabino golpeó la mejilla de Ozzie. Quizá sólo pretendiera cerrarle la boca al chico, pero Ozzie se agachó y la palma le dio de lleno en la nariz.

Un chorro de sangre rojo y breve cayó en la pechera de Ozzie.

Siguió un momento de confusión generalizada. Ozzie gritó «¡Hijo de puta! ¡Hijo de puta!» y salió corriendo de clase. El rabino Binder se tambaleó hacia atrás, como si la sangre hubiera empezado a circularle con fuerza en sentido contrario, luego dio un paso torpe hacia adelante y salió en pos de Ozzie. La clase siguió la enorme espalda con traje azul del rabino y antes de que el viejo Blotnik tuviera tiempo de darse la vuelta, la sala estaba vacía y todo el mundo subía a toda velocidad los tres pisos que conducían al tejado.

Si comparásemos la luz del día con la vida del hombre: el amanecer con el nacimiento y el crepúsculo –la desaparición por el horizonte– con la muerte, entonces, cuando Ozzie Freedman se coló por la trampilla del tejado de la sinagoga, coceando como un potro los brazos extendidos del rabino Binder, en ese momento el día tenía cincuenta años de edad. Como regla general, cincuenta o cincuenta y cinco refleja fielmente la edad de las tardes de noviembre puesto que es en ese mes, en esas horas, cuando la percepción de la luz no parece ya una cuestión de visión, sino de oído: la luz se aleja chasqueando. De hecho, cuando

Ozzie cerró la trampilla en las narices del rabino, el agudo chasquido del cerrojo se podría haber confundido por un momento con el sonido de un gris más denso que acababa de cruzar zumbando el cielo.

Ozzie se arrodilló cargando todo su peso sobre la puerta cerrada; estaba convencido de que en cualquier momento el rabino la abriría con el hombro, convertiría la madera en astillas y lo catapultaría hacia el cielo. Pero la puerta no se movió y lo único que oyó por debajo de él fueron pies que se arrastraban, primero pasos fuertes y luego débiles, como un trueno al alejarse.

Una pregunta le vino repentinamente a la cabeza. ¿Es posible que éste sea yo? No era una pregunta fuera de lugar para un niño de trece años que acababa de calificar a su líder religioso de hijo de puta, dos veces. La pregunta se le repetía cada vez más fuerte –¿Soy yo? ¿Soy yo?– hasta que descubrió que ya no estaba arrodillado, sino que corría como un loco hacia el borde del tejado; le lloraban los ojos, su garganta chillaba y los brazos se le agitaban en todas direcciones como si no le pertenecieran.

¿Soy yo? ¡Soy yo YO YO YO YO! Tengo que serlo...pero ¿lo soy?

Es la pregunta que un ladrón debe plantearse la noche que fuerza su primera ventana, y se dice que es la pregunta con que los novios se interrogan ante el altar.

En los pocos segundos de locura que le llevó al cuerpo de Ozzie propulsarlo hasta el borde del tejado, su autoexamen empezó a volverse confuso. Al bajar la vista hacia la calle comenzó a hacerse un lío con el problema que subyacía a la pregunta: ¿era soy-yo-el-que-llamó-hijo-de-puta-a-Binder o soy-yo-el-que-brinca-por-el-tejado? Sin embargo, la escena de abajo lo aclaró todo, porque hay un instante en toda acción en que si eres tú o algún otro es una cuestión meramente teórica. El ladrón se embute el dinero en los bolsillos y sale pitando por la ventana. El novio firma por dos en el registro del hotel. Y el chico del tejado se encuentra una calle llena de gente que lo mira, con los cuellos estirados hacia atrás, los rostros levantados, como si él fuera el techo del planetario Hayden. De repente sabes que eres tú.

–¡Oscar! ¡Oscar Freedman! –Una voz se elevó desde el centro del gentío, una voz que, de haberse visto, se habría parecido a la escritura de los pergaminos–. ¡Oscar Freedman, baja de ahí! ¡Inmediatamente! –El rabino Binder le señalaba con un brazo rígido y al final de dicho brazo, un dedo le apuntaba amenazador. Era la actitud de un dictador, pero uno (los ojos lo confesaban todo) a quien el ayuda de cámara le había escupido en la cara.

Ozzie no contestó. Sólo miró al rabino Binder lo que dura un parpadeo. En cambio sus ojos empezaron a encajar las piezas del mundo de abajo, a separar personas de lugares, amigos de enemigos, participantes de espectadores. Sus amigos rodeaban al rabino Binder, que seguía señalando, en grupitos irregulares parecidos a estrellas. El punto más alto de una de aquellas estrellas compuestas por niños en vez de ángeles era Itzie. Menudo mundo, con todas aquellas estrellas allá abajo y el rabino Binder... Ozzie, que un momento antes no había sido capaz de controlar su propio cuerpo, empezó a intuir el significado del control mundial: sintió Paz y sintió poder.

–Oscar Freedman, cuento hasta tres y te quiero abajo.

Aprendiendo vocabulario

Catapultar: Lanzar, promover a una persona de manera fulgurante.

Pocos dictadores cuentan hasta tres para que sus sometidos hagan algo; pero, como siempre, el rabino Binder sólo parecía dictatorial.

–¿Listo, Oscar?

Ozzie dijo que sí con la cabeza, aunque no tenía la menor intención en este mundo –ni en el de abajo ni en el celestial al que acababa de acceder– de bajar, ni siquiera si el rabino Binder contaba hasta un millón.

–Muy bien –dijo el rabino Binder. Se pasó una mano por su pelo negro de Sansón como si tal fuera el gesto prescrito para pronunciar el primer dígito. Luego, cortando un círculo en el cielo con la otra mano, habló.

–¡Uno!

No se oyó ningún trueno. Al contrario, en ese momento, como si «uno» fuera la entrada que había estado esperando, la persona menos atronadora del mundo apareció en la escalinata de la sinagoga. Más que salir por la puerta de la sinagoga, se asomó a la oscuridad exterior. Agarró el pomo de la puerta con una mano y levantó la vista hacia el tejado.

–¡Oy!

La vieja mente de Yakov Blotnik se movía con lentitud, como si llevara muletas, y aunque no lograba precisar qué hacía el chico en el tejado, sabía que no era nada bueno, es decir, no-era-bueno-para-los-judíos. Para Yakov Blotnik la vida se dividía de forma simple: las cosas eran buenas-para-los-judíos o no-buenas-para-los-judíos.

El viejo se palmeó la mejilla chupada con la mano libre, con suavidad. «¡Oy, Gut!» Y luego, tan rápido como pudo, bajó la cabeza y escudriñó la calle. Estaba el rabino Binder (como un hombre en una subasta con sólo tres mil dólares en el bolsillo, acababa de pronunciar un tembloroso «¡Dos!»), estaban los estudiantes y poco más. De momento no-era-demasiado-malo-para-los-judíos. Pero el chico tenía que bajar inmediatamente, antes de que alguien lo viera. El problema: ¿cómo bajar al chico del tejado?

Cualquiera que haya tenido alguna vez un gato en el tejado sabe cómo bajarlo. Llamas a los bomberos. O primero llamas a la operadora y le preguntas por el número de los bomberos. Y después sigue un gran lío de frenazos y campanas y gritos de instrucciones. Y luego el gato está fuera del tejado. Para sacar a un chico del tejado haces lo mismo.

Es decir, haces lo mismo si eres Yakov Blotnik y una vez tuviste un gato en el tejado.

Cuando llegaron los coches de bomberos, cuatro en total, el rabino Binder había contado cuatro veces hasta tres para Ozzie. Mientras el gran camión grúa daba la vuelta a la esquina, uno de los bomberos saltó en marcha y se lanzó de cabeza hacia la boca de incendios amarilla de delante de la sinagoga. Empezó a desenroscar la tobera superior con una llave inglesa enorme. El rabino Binder se le acercó corriendo y le tiró del hombro.

–No hay ningún fuego...

El bombero farfulló algo por encima del hombro y siguió manipulando la tobera acaloradamente.

–Pero si no hay fuego, no hay ningún fuego... –gritó Binder. Cuando el bombero farfulló otra vez el rabino le asió la cabeza con ambas manos y la apuntó hacia el tejado.

A Ozzie le pareció que el rabino Binder intentaba arrancarle la cabeza al bombero, como si descorchara una botella. No pudo evitar reírse ante la estampa que formaban: era un retrato de familia, rabino con solideo negro, bombero con casco rojo y la pequeña boca de agua agachada a un lado como un hermano menor, con la cabeza descubierta. Desde el borde del tejado Ozzie saludó al retrato, agitando una mano con sorna; al hacerlo se le resbaló el pie derecho. El rabino Binder se cubrió los ojos con las manos.

Los bomberos trabajaban rápido. Antes de que Ozzie hubiera recuperado el equilibrio ya sostenían una gran red amarillenta y redonda sobre el césped de la sinagoga. Los bomberos que la aguantaban miraron a Ozzie con expresión severa, insensible.

Uno de los bomberos volvió la cabeza hacia el rabino Binder.

–¿Qué le pasa al chico? ¿Está loco o algo así?

El rabino Binder se retiró las manos de los ojos, despacio, dolorido, como si fueran esparadrapo. Luego comprobó: nada en la acera, ningún bulto en la red.

–¿Va a saltar o qué? –gritó el bombero.

Con una voz que en nada recordaba a una estatua, el rabino Binder contestó por fin.

–Sí, sí, creo que sí... Ha amenazado con saltar...

¿Amenazar con saltar? Bueno, la razón por la que estaba en el tejado, recordaba Ozzie, era escapar; ni siquiera se le había ocurrido lo de saltar. Solamente había escapado corriendo y la verdad era que en realidad no se había dirigido hacia el tejado, más bien lo habían empujado hasta allí sus perseguidores.

–¿Cómo se llama el chico?

–Freedman –contestó el rabino Binder–. Oscar Freedman.

El bombero miró a Ozzie.

–¿Qué te ocurre, Oscar? ¿Es que quieres saltar?

Ozzie no contestó. Francamente, antes ni lo había pensado.

–Mira, Oscar, si vas a saltar, salta... y si no vas a saltar, no saltes. Pero no nos hagamos perder el tiempo, ¿quieres?

Ozzie miró al bombero y luego al rabino Binder. Quería ver al rabino Binder cubriéndose los ojos otra vez.

–Voy a saltar.

Y correteó por el borde del tejado hasta la punta, donde no le esperaba ninguna red más abajo, y batió los brazos a los lados, haciéndolos silbar en el aire y palmeándose en los pantalones para acentuar el compás. Empezó a gritar como un motor, «Uiiii... uiii...» y a asomar la mitad superior del cuerpo por el borde del tejado. Los bomberos iban de un lado para otro intentando cubrir el suelo con la red. El rabino Binder le murmuró unas palabras a alguien y se cubrió los ojos. Todo ocurrió muy rápido, entrecortadamente, como en una película muda. La muchedumbre, que había llegado con los coches de los bomberos, emitió un largo ooh-aaah de fuegos artificiales del Cuatro de Julio. Con los nervios nadie le había prestado demasiada atención al gentío salvo, por supuesto, Yakov Blotnik, que

contaba cabezas colgado del pomo. «Fier und tsvansik... finf und tsvantsik... Oy, Gut» No era como con el gato.

El rabino Binder oteó entre los dedos, comprobó la acera y la red. Vacías. Pero allí estaba Ozzie corriendo hasta la otra punta. Los bomberos corrían con él pero no lograban igualarlo. Ozzie podía saltar y aplastarse contra el suelo cuando quisiera y para cuando los bomberos salieran pitando hacia allí, lo único que podrían hacer con la red sería cubrir el revoltijo.

–Uiii... uiiii...

–Eh, Oscar...

Pero Oscar ya había salido hacia la otra punta, blandiendo sus alas con fuerza. El rabino Binder no podía soportarlo más: los bomberos salidos de ninguna parte, el niño suicida gritón, la red. Cayó de rodillas, exhausto, y con las manos recogidas delante del pecho como una pequeña cúpula, rogó:

–Oscar, deténte, Oscar. No saltes, Oscar. Baja, por favor... Por favor, no saltes.

Y desde el fondo de la muchedumbre una voz, una voz joven, gritó una única palabra al chico del tejado.

–¡Salta!

Era Itzie, Ozzie dejó de aletear un momento.

–Adelante, Ozz: ¡Salta! –Itzie rompió su punta de la estrella y valerosamente, con la inspiración no de un listillo sino de un discípulo, se desmarcó—. ¡Salta, Ozz, salta!

Todavía de rodillas, con las manos aún recogidas, el rabino Binder se retorció hacia atrás. Miró a Itzie y luego, agonizante, otra vez a Ozzie.

–¡OSCAR, NO SALTES! POR FAVOR, NO SALTES..., por favor, por favor...

–¡Salta! –Esta vez no fue Itzie, sino otra punta de la estrella. Para cuando la señora Freedman llegó a su cita de las cuatro y media con el rabino Binder, todo el pequeño cielo patas arriba le gritaba y le rogaba a Oscar que saltara y el rabino Binder ya no le suplicaba que no saltara, sino que lloraba en la cúpula de sus manos.

Como es comprensible, la señora Freedman no lograba imaginar qué hacía su hijo en el tejado. Así que lo preguntó.

–Ozzie, Ozzie mío, ¿qué haces? Ozzie mío, ¿qué ocurre?

Ozzie dejó de gritar y aminoró el aleteo de los brazos hasta una velocidad de crucero, del tipo que los pájaros adoptan con los vientos suaves, pero no contestó. Se quedó de pie contra el cielo bajo, nublado y cada vez más oscuro –ahora la luz chasqueaba rápidamente, como un motor pequeño–, aleteando suavemente y contemplando a aquel pequeño fardo que era su madre.

–¿Qué estás haciendo, Ozzie? –La señora Freedman se volvió hacia el rabino arrodillado y se acercó tanto que entre su estómago y los hombros de Binder sólo quedó una tira de anochecer del grosor de una hoja de papel–. ¿Qué está haciendo mi niño?

El rabino Binder la miró, pero también él enmudeció. Lo único que movía era la cúpula de sus manos; la sacudía adelante y atrás como un pulso débil.

–Rabino, ¡bájelo de ahí! Se matará. Bájelo, mi único niño...

–No puedo –dijo el rabino Binder–, no puedo... –Y volvió su hermosa cabeza hacia la muchedumbre de niños detrás de él–. Son ellos. Escúchelos.

Y por primera vez la señora Freedman vio a la muchedumbre de niños y oyó lo que bramaban.

–Lo hace por ellos. A mí no me escuchará. Son ellos. –El rabino Binder hablaba como si estuviera en trance.

–¿Por ellos?

–Sí.

–¿Por qué por ellos?

–Ellos quieren que él...

La señora Freedman alzó ambos brazos como si dirigiera el cielo.

–¡Lo hace por ellos! –Y luego, en un gesto más viejo que las pirámides, más viejo que los profetas y los diluvios, dejó caer los brazos a los lados–. Tengo un mártir. ¡Mire! –Ladeó la cabeza hacia el tejado. Ozzie seguía aleteando suavemente–. Mi mártir.

–Oscar, baja, por favor –gimió el rabino Binder.

Con una voz sorprendentemente inalterada, la señora Freedman llamó al chico del tejado.

–Ozzie, baja, Ozzie. No seas un mártir, mi niño.

Como si de una letanía se tratara, el rabino Binder repitió sus palabras:

–No seas un mártir, mi niño. No seas un mártir.

–Adelante, ozz: ¡sé un Martin! –Era Itzie–. Sé un Martin, sé un Martin. –Y todas las voces se unieron en el canto por el martinio, fuera lo que fuera–. Sé un Martin, sé un Martin...

Por alguna razón cuando estás en un tejado cuanto más oscurece menos oyes. Ozzie solamente sabía que dos grupos querían dos cosas nuevas: sus amigos se mostraban musicales y enérgicos en su petición; su madre y el rabino salmodiaban monótonamente lo que no querían. La voz del rabino ya no iba acompañada de lágrimas, como la de su madre.

La gran red miraba a Ozzie fijamente como un ojo ciego. El gran cielo encapotado empujaba hacia abajo. Desde debajo parecía una chapa ondulada gris. De repente, al mirar ese cielo indiferente, Ozzie comprendió extrañado lo que esa gente, sus amigos, pedía: querían que saltara, que se matara; lo cantaban: tan felices los hacía. Y había otra cosa aún más extraña: el rabino Binder estaba de rodillas, temblando. Si había algo que preguntarse ahora no era «¿Soy yo?», sino «¿Somos nosotros?... ¿Somos nosotros?».

Resultó que estar en el tejado era cosa sería. Si saltaba ¿se convertirían los cantos en baile? ¿Lo harían? ¿Con qué acabaría el salto? Ansiosamente, Ozzie deseó poder rajar el cielo, hundir en él las manos y sacar el sol; y el sol, como una moneda, llevaría impreso SALTAR O NO SALTAR.

Las rodillas de Ozzie se balanceaban y doblaban como si le estuvieran preparando para zambullirse. Se le tensaron los brazos, rígidos, congelados, desde los hombros hasta la punta de los dedos. Sintió como si cada parte de su cuerpo fuera a votar si debía matarse o no... como si cada parte fuera independiente de él.

Aprendiendo vocabulario

Mártir: Persona que muere en defensa de su fe o de un ideal.

Letanía: Serie de plegarias, cada una de las cuales es recitada o cantada por uno y repetida o contestada por los demás.

La luz dio un chasquido inesperado y la nueva oscuridad, como una mordaza, acalló el canto de los amigos por un lado y la letanía de la madre y el rabino por el otro.

Ozzie paró de contar votos, y con una voz curiosamente aguda, como la de alguien que no estuviera listo para pronunciar un discurso, habló.

–¿Mamá?

–Sí,, Oscar.

–Mamá, arrodíllate, como el rabino Binder.

–Oscar...

–Arrodíllate –le dijo– o salto.

Ozzie oyó un quejido, luego un ruido rápido de ropas, y cuando miró abajo hacia donde estaba su madre vio la coronilla de una cabeza y un círculo de vestido por debajo. Estaba arrodillada junto al rabino Binder.

Ozzie habló de nuevo.

–¡Todo el mundo de rodillas!

Se oyó a todo el mundo arrodillarse.

Ozzie miró alrededor. Con una mano señaló hacia la entrada de la sinagoga.

–¡Haced que se arrodille!

Siguió un ruido, no de gente arrodillándose, sino de miembros y ropa estirándose. Ozzie oyó al rabino Binder susurrar con brusquedad «... o se matará» y cuando volvió a mirar, Yakov Blotnik había soltado el pomo de la puerta y por primera vez en su vida estaba de rodillas en la postura gentil para orar.

En cuanto a los bomberos... no es tan difícil como cabría imaginar sostener una red de rodillas.

Ozzie volvió a mirar alrededor; y luego llamó al rabino Binder.

–¿Rabino?

–Sí, Oscar,

–¿Cree en Dios, rabino Binder?

–Sí.

–¿Cree que Dios puede hacer cualquier cosa? –Ozzie asomó la cabeza en la oscuridad–. ¿Cualquier cosa?

–Oscar, yo creo que...

–Dígame que cree que Dios puede hacer cualquier cosa.

Siguió un segundo de duda. Luego:

–Dios puede hacer cualquier cosa.

–Dígame que Dios puede hacer un niño sin que haya relaciones sexuales.

–Puede.

–¡Que me lo diga!

–Dios –admitió el rabino Binder– puede hacer un niño sin que haya relaciones sexuales.

–Haga que lo diga él. –No cabía duda sobre quién era él.

Pasado un momento Ozzie oyó una cómica voz de viejo decirle algo a la oscuridad creciente acerca de Dios.

A continuación Ozzie hizo que todos lo dijeran. Y luego les hizo decir que creían en Jesucristo: primero uno por uno y luego todos juntos.

Cuando acabó la catequesis caía la noche. Desde la calle pareció que el chico del tejado suspiraba.

–¿Ozzie? –se atrevió a decir una voz femenina– ¿Ahora bajarás?

No hubo respuesta, pero la mujer esperó, y cuando por fin una voz contestó se oyó débil y llorosa, cansada como la de un viejo que acabara de tañer las campanas.

–Mamá, ¿no lo comprendes? No deberías pegarme. Él tampoco debería pegarme. No deberías pegarme por Dios, mamá. No deberías pegar a nadie por Dios...

–Ozzie, por favor, baja.

–Prométemelo, prométeme que no pegarás nunca a nadie por Dios.

Sólo se lo había pedido a su madre pero, por alguna razón, todos los que estaban arrodillados en la calle prometieron que nunca pegarían a nadie por Dios.

Una vez más, se hizo el silencio.

–Ahora puedo bajar, mamá –dijo por fin el chico del tejado. Miró a ambos lados como si comprobara los semáforos de la calle–. Ahora puedo bajar...

Y lo hizo, justo en el centro de la red amarilla que brillaba en el filo de la noche como una aureola demasiado grande.

Philip Roth

Aprendiendo vocabulario

Catequesis: Práctica y teoría para instruir sobre cosas relacionadas con la religión.

Conversando con el texto

¿Con qué hecho comienza el cuento? Resúmelo en una frase.

¿Qué personajes intervienen en la historia? Identifica sus nombres y cómo les dicen.

¿Qué edad tienen Ozzie e Itzie?

¿Cuál es el conflicto? ¿Por qué Ozzie sube al tejado?

Si Ozzie está en el tejado ¿quiénes están abajo? ¿Cómo van llegando?

(1er. Tiempo) Al principio, cuando Ozzie sale corriendo del salón y va hacia el tejado: _____

(2do. Tiempo) En el medio, cuando Yakov Blotnik llama a los bomberos: _____

(3er. Tiempo) Al final, cuando Itzie le grita a Ozzie que salte y que el rabino está aún de rodillas, agonizando: _____

¿Cuántas bofetadas le dan a Ozzie? ¿Quién se las da? ¿Le pegan por la misma razón?

¿Qué puede significar que Ozzie siempre quiera saber otra cosa? ¿Cuál es su pregunta y afirmación recurrente?

¿Por qué será que Itzie hace muecas y gesticula a espaldas de Binder?

¿Qué puede significar la voz de estatua de Binder?
¿Cómo son las estatuas?

¿A qué se deberá que Ozzie se pregunta si es él, ese que está en el tejado, que le gritó al rabino, ese que está a punto de saltar?

¿Por qué Itzie y los demás niños le gritan a Ozzie que salte?

¿Por qué Ozzie ya no se pregunta si es él, sino “somos nosotros”?

¿Cuál es la postura gentil para orar en la que se ponen todos? ¿En cuál religión se usa esa postura?

Al observar sus características: cómo es su mente, su cuerpo, sus palabras y lo que pensaba Ozzie al escucharlo, ¿qué crees que representa Yakov Blotnik? ¿Por qué Ozzie insiste en que se hinque?

¿Qué imagen o impresión te da la madre de Ozzie, con su “gesto más viejo que las pirámides” y que “dejó caer sus brazos a los lados”?

¿Ozzie está de acuerdo con que su pueblo se denomine “el pueblo elegido”?

¿Qué calamidades recuerdas que ha sufrido “el pueblo elegido” a través de la historia? ¿Qué puede significar la imagen del pueblo elegido que sufre, junto con lo que hace la madre y el rabino, frente a la imagen de Ozzie en el tejado?

El cuento dice que “una de aquellas estrellas compuestas por niños en vez de ángeles era Itzie” ¿Qué significa que Itzie “rompió su punta de la estrella” al gritar “¡Salta, Ozz, salta!”? ¿Cuál es esa estrella?

¿Cómo es el ambiente: hay luz, oscuridad o lluvia? ¿Cuándo se vuelve todo oscuro para el hombre? ¿Qué puede significar que Ozzie quiera sacar el sol?

¿Cuál es el color de la red en la que cae Ozzie? ¿Con qué lo asociarías?

¿Crees que Ozzie logró algo al final? ¿Qué fue lo que le pidió a Binder y a su madre?

¿Qué puede significar que Ozzie aletee? ¿Se espera que salte o que no salte? ¿Qué significa que al final salte y no se baje por la escalera?

¿Ozzie tiene alguna transformación? ¿Es el mismo que al principio sube al tejado con poco control de su cuerpo, al del final que dice “¡Todo el mundo de rodillas!”? ¿Qué le sucedió?

¿Dónde están, en qué país? ¿Por qué todos emiten “un largo oooh-aaah de fuegos artificiales”, qué celebran?

¿Por qué los niños confunden “mártir” con “Martin”? ¿Qué no saben lo que significa o lo asocian con algún personaje?

¿En qué se convirtieron los judíos?

¿Qué impresión te deja el cuento? Y ¿Qué relación hay entre el final del cuento y que Ozzie fuera a celebrar su Bar-Mitzvah?

¿Podrías decir quién es Ozzie Freedman?

Cuestiones que necesito saber

El **cuento** es una variedad de relato. Integra una sucesión de eventos de interés humano, que se unifican en una misma acción. Interviene un narrador que cuenta los acontecimientos.¹⁰

Momentos del cuento

Planteamiento: es la exposición que relata cómo son las cosas cotidianamente en la vida del personaje central (hábitos, gustos, preocupaciones) y que lo llevarán al conflicto.

Conflicto o nudo: se introduce a menudo con una frase adversativa (pero, sin embargo, a pesar de...). Es una parte fundamental del relato, que muestra el intento de llevar a cabo un propósito frente a las fuerzas que se oponen.

Desarrollo: parte decisiva para entender el valor del relato. Muestra el mayor número de peripecias. Prepara la resolución del conflicto; las fuerzas que se enfrentan llegan a producir el clímax o punto más alto posible de tensión.

Desenlace o final: aquí se desata el conflicto con claridad y se plantea una resolución.¹¹

Escribe tu cuento

Al recordar momentos de tu vida, identifica alguna situación de **conflicto** que hayas enfrentado, en la que se te reveló algo de tu personalidad que te sorprendió, al grado de creer que no eras tú. Si lo crees conveniente, acude a la fuente del recuerdo, a la familia o amigos, para que te aporten más información. Ayúdate de esta experiencia para escribir un cuento que narre la historia de lo que ocurrió. Ubica tus recuerdos en el siguiente recuadro, puedes utilizar los ejemplos propuestos o cambiarlos según lo requiera el caso.

¹⁰ Todas las notas de “cuestiones que necesito saber” están simplificadas, para efectos de sencillez y claridad para el estudiante. Helena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 2000, p. 126.

¹¹ Aunque la poética aristotélica refiere que toda historia consta de tres tiempos: principio, medio y final, para fines de claridad en la enseñanza, se toma la opción del cuento en cuatro tiempos que señala Samperio; en el que el medio se desata en dos partes: el problema, conflicto o nudo y el desarrollo. Guillermo Samperio, *Después apareció una nave: Recetas para nuevos cuentistas*, México, Alfaguara, 2004, p. 102-109.

Momentos de conflicto en mi vida

<p><i>¿Qué conflictos pueden ser?</i></p>	<p>Una discusión con el profesor</p> <hr/> <p>Cambiar de circunstancias</p> <hr/> <p>Un acontecimiento inesperado</p> <hr/> <p>Conflicto familiar</p> <hr/> <p>Una pérdida</p> <hr/> <p>Una enfermedad</p> <hr/> <p>Una ruptura amorosa</p> <hr/> <p>Una traición</p> <hr/> <p>Una competencia o concurso</p> <hr/> <p>Una situación violenta</p> <hr/> <p>Un sueño</p> <hr/> <p>Otros...</p>
<p><i>¿Con qué o quién?</i></p>	<p>Con la familia, con amigos, animales, lo sobrenatural, etc.</p>

¿Y cómo me vieron los demás?

<p>Qué piensa mi familia o amigos, que fue lo que me marcó (dado el caso)</p>
<hr/> <hr/>

Si necesitara encontrarte en el diccionario, ¿cómo definirías quién eres? _____

Lectura sólo para sentir

La cuestión del ser no sólo es propia de un autor o de una preocupación personal, mira estas composiciones: ¿qué sentido tienen para ti? ¿encuentras alguna relación con el Tópico?

(Fragmento del auto sacramental *La vida es sueño*)¹²

SEGISMUNDO. ¡Ay mísero de mí! ¡Ay infelice!

Apurar, cielos, pretendo,
ya que me tratáis así,
qué delito cometí
contra vosotros naciendo;
aunque si nací, ya entiendo
qué delito he cometido:
bastante causa ha tenido
vuestra justicia y rigor,
pues el delito mayor
del hombre es haber nacido.
Sólo quisiera saber,
para apurar mis desvelos
(dejando a una parte, cielos,
el delito de nacer),
¿qué más os pude ofender,
para castigarme más?
¿No nacieron los demás?
Pues si los demás nacieron,
¿qué privilegios tuvieron
que yo no gocé jamás?
Nace el ave, y con las galas
que le dan belleza suma,
apenas es flor de pluma,
o ramillete con alas,
cuando las etéreas salas
corta con velocidad,
negándose a la piedad
del nido que deja en calma:
¿y teniendo yo más alma,
tengo menos libertad?
Nace el bruto, y con la piel
que dibujan manchas bellas,
apenas signo es de estrella

gracias al docto pincel,
cuando atrevido y cruel
la humana necesidad
le enseña a tener crueldad,
monstruo de su laberinto:
¿y yo, con mejor instinto,
tengo menos libertad?
Nace el pez, que no respira,
aborto de ovas y lamas,
y apenas bajel de escamas
sobre las ondas se mira,
cuando a todas partes gira,
midiendo la inmensidad
de tanta capacidad
como le da el centro frío:
¿y yo, con más albedrío,
tengo menos libertad?
Nace el arroyo, culebra,
que entre flores se desata,
y apenas, sierpe de plata,
entre las flores se quiebra,
cuando músico celebra
de las flores la piedad
que le da la majestad
del campo abierto a su huída:
¿y teniendo yo más vida,
tengo menos libertad?
En llegando a esta pasión,
un volcán, un Etna hecho,
quisiera arrancar del pecho
pedazos del corazón:
¿qué ley, justicia o razón
negar a los hombres sabe
privilegio tan suave,
excepción tan principal,
que Dios le ha dado a un cristal,
a un pez, a un bruto y a un ave?

(S. XVII) PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA

¹² Pedro Calderón de la Barca, *La vida es sueño*, Madrid, Espasa-Calpe, 1959, pp. 109-217, p. 114-116.

*Árbol adentro*¹³

Creció en mi frente un árbol.
Creció hacia adentro.
Sus raíces son venas,
nervios sus ramas,
sus confusos follajes pensamientos.
Tus miradas lo encienden
y sus frutos de sombras
son naranjas de sangre,
son granadas de lumbre.

Amanece
en la noche del cuerpo.
Allá adentro, en mi frente,
el árbol habla.

Acércate, ¿lo oyes?
(1987) OCTAVIO PAZ

¡Tercera llamada!: ¿Quién eres en escena?

Una de las formas que el ser humano encuentra para mostrar quién es, es el teatro. Desde la antigüedad, el drama convierte la historia de la propia existencia en acción; basta recordar a los griegos que representaban los mitos y tradiciones, logrando mantener viva la identidad de su pueblo. La representación escénica permite descubrir quién eres en el uso de tus diversas capacidades y crear un escenario donde se interprete la vida de tu historia.

Antes de leer *Es una la luna*

¿He necesitado actuar con seguridad de lo que soy para lograr algo? Al hacerlo ¿sentí que podía cambiar mi mundo en alguna medida? Lee con atención la siguiente obra y mira cómo el personaje asume vigorosamente quién es para lograr su propósito.

¹³Octavio Paz, “Árbol adentro”, en *Árbol adentro*, México, Seix Barral, 1988, p. 137.

Es una la luna¹⁴

COMEDIA

Para Froylán

PERSONAJES:

JUAN AUGUSTO

UN BORRACHO

UN HOMBRE QUE CARGA ENORME LIBRO

UN GANDALLA

CRISTINA

Tacubaya, D. F., 1981.

El personaje dice, primero, un hai-ku de Tablada, después fragmentos de una oda de Neruda.

Un callejón. Ventana enrejada al fondo. Es más de media noche.

Un joven se pasetea.

JUAN AUGUSTO: Podría ser Orizaba. Muros, ramas de árbol, ventanas enrejadas, zaguanes sombríos... Y pasan gatos. Hacen citas, corren, festejan... Gatos amorosos... Bichito, bichito... Desconfiados, hacen bien. Haría falta un farol, para que fuera calle de pueblito. Y el periférico allí a la vuelta, y allá el viaducto. Y para allá el eje vial. Nadie creería que esta misma luna sirve para todo. Aquí parece la de pueblo, la de harina, la de buenas costumbres, la de noviazgo con serenata... (*Pausa.*) No son horas. No es posible que hasta estas horas duren despiertos sus padres. Podría citarme, siquiera, a media noche. El otro día me amaneció, van dos veces que se queda dormida. Sí, mucha vergüenza, ay, qué pena, pobrecito de mí. ¿Y qué se pensará que yo hago mientras, a la interperie, en el callejón?

Recorriendo su tela
esta luna clarísima
tiene a la araña en vela.

(*Se sienta.*) Ha de pensar que hago extravagancias. Cree que soy extravagante. Se imaginará que me paro de manos, o que echo

¹⁴ Emilio Carballido, "Es una la luna", en *D.F. Nueva Serie. 13 obras en un acto*, México, Grijalbo, 1994, pp. 43-52.

machincuepas... Y con el cuarto a oscuras, ni la cara le veo. Podría salir su hermana en vez de ella y no iba yo a notarlo. (*Se incorpora.*) Su hermana es atroz. (*Se acuesta.*) ¿No irán a parecerse con los años? No... No creo. Luego las hijas se vuelven como las madres. (*Se levanta: horrible idea.*) No todas. (*Se pasetea.*) Más bien algunas se parecen a sus abuelas. (*Se tranquiliza.*) ¿Cómo serían las abuelas de Cristina? Voy a preguntarle. ¡El amor es irracional! Es la necedad del mundo. Sentimiento enfermizo, anormal, confuso, inconcebible. Vamos a ver, ¿qué piensa de mí Cristina? Que soy estafalario, que soy vago, que escribir versos no sirve para nada. Le enseñé mi libro de cuentos; cree que tampoco sirve para nada. Y no le parezco muy guapo, ni... ¿Pues por qué me quiere? Como si ella estuviera tan bonita... Y no es inteligente, y no acabó ni la secundaria... ¿Pues qué le habré visto? (*Suspira. Se acuesta cuan largo es.*) Fuerza irracional de la pasión. El amor: puras aberraciones. Debería traerme una colchoneta. ¡Claro! Una colchoneta. A qué horas se me ocurre. Cuando ya no va a hacer falta. Espero que ya no va a hacer falta. Confío. Nada es tan fácil, nada. A veces salen mal las cosas. Esto no. Esto no... Esto saldrá bien. (*Se tiende.*)

Viene un BORRACHO. Lo ve.

BORRACHO: Ah, chingaos.

JUAN AUGUSTO: Buenas noches.

BORRACHO: ¿Y ora qué le pasó?

JUAN AUGUSTO: Nada. Veía la luna.

BORRACHO: Uy, mano. Te fue peor que a mí. A ver, te ayudo a pararte.

JUAN AUGUSTO: No es necesario, gracias.

BORRACHO: Te va a pisar un coche. Échate siquiera en un zaguán. Yo creí que te habían matado. (*Lo ayuda, va a caerse él.*) Abusado, que por aquí anda la pandilla de los Gandallas. Te bajan todo y te dan navajazo de despedida. ¿No te queda un trago?

JUAN AUGUSTO: No, lástima. No me queda.

BORRACHO: A mí tampoco... Y ya empieza la cruz... Ahí nos vemos... (*Se va.*)

JUAN AUGUSTO: No tienen por qué salir mal las cosas. (*Ve el reloj.*) Ya se durmió. Eso sí puede pasar. Que no salga. Sería buen chasco. Y no estaría fácil volver a arreglarlo todo.

Viene un HOMBRE, menudo, cargando un libro inmenso, viendo los números.

HOMBRE: Ah, buenas noches. No encontraba yo la casa.

JUAN AUGUSTO: Sh, sh, sh... (*Lo arrastra lejos.*) ¿Cuál casa? ¿No entendiste nada? Aléjate, aléjate, no vaya a salir y nos vea.

HOMBRE: Si no nos ve, ¿cómo quieres que...?

JUAN AUGUSTO: Debo prevenirla, no sabe. Luego te explico. Hazte para acá. Vete mejor allá a la vuelta. Yo te llamo. Mira: voy a dar tres palmadas y entonces vienes, ¿entendido? ¡No vayas a dormirte!

HOMBRE: ¿En dónde? Ni modo que me acueste en el suelo.

JUAN AUGUSTO: ¿Por qué no? Digo, no, claro, no lo hagas. Anda.

HOMBRE: A ver si no me asaltan.

JUAN AUGUSTO: ¿Quién te va a asaltar? Barrio tranquilo; noche serena, luna de pueblo. ¡Anda!

Salió el otro. No vieron que entró un GANDALLA y estaba observándolos.

JUAN AUGUSTO: Bien mirada, la luna es una extravagancia increíble.

El GANDALLA llegó junto a él.

GANDALLA: Invita una caguama, ¿no?

JUAN AUGUSTO: ¿Caguama? Ah, cerveza. Oye uno eso y piensa, quiere que le convide una tortuga. Y sería mejor, carey, concha más fina. Aunque están en veda. ¿Por qué no abulones? Mejor que...

GANDALLA: No te hagas pendejo. Pasa la feria.

JUAN AUGUSTO: La trae el compañero. Ahorita cambiamos de turno, espérate un momento.

GANDALLA: ¿Cuál turno?

JUAN AUGUSTO: Somos los guardaespaldas del gobernador de Jalisco. Aquí vive su familia. ¿No has visto los soldados en la azotea?

GANDALLA: No...

JUAN AUGUSTO: Espérate a que venga el compañero y nos echamos un trago...

GANDALLA: No. No, ya me tengo que ir. Ahí nos vemos... (Se va.)

CRISTINA llama desde la reja.

CRISTINA: Psst... Psst...

JUAN AUGUSTO: ¡Vaya! Creí que te habías dormido.

CRISTINA: Jesús Santo, qué miedo. Ése era de los Gandallas. ¿Viste la chamarra que trae? Así andan todos. ¡Son malísimos! ¿Te asaltó? ¿Te robó? ¿Qué quería?

JUAN AUGUSTO: Nada. Platicar. Muy amable. Excelente joven.

CRISTINA: ¿Ves cómo estás loco? Platicar a estas horas con un gandalla y creer que es excelente.

JUAN AUGUSTO: A estas horas me citas tú.

CRISTINA: Ay... Todo es tan difícil.

JUAN AUGUSTO: Porque quieres. Eres mayor de edad. Salte y vámonos.

CRISTINA: ¿Cómo crees que le voy a hacer eso a mis padres? De mi casa, yo sólo puedo salir casada.

JUAN AUGUSTO: Pues por eso he pedido que nos casemos.

CRISTINA: Pero papá no quiere, ya viste.

JUAN AUGUSTO: Claro que vi: viejo violento, patán y estúpido.

CRISTINA: ¡No digas eso de papá!

JUAN AUGUSTO: Anciano iracundo, tosco y de dudosa racionalidad. ¿Eso te parece?

CRISTINA: Así suena menos feo.

Beso inmenso. Suspiros.

CRISTINA: Ay, Juan Augusto...

JUAN AUGUSTO: ¿Qué?

CRISTINA: Ay, ay...

Besos, abrazos incómodos.

JUAN AUGUSTO: Resumiendo; tú no puedes salir de tu casa más que casada.

CRISTINA: Claro.

JUAN AUGUSTO: Y no puedes casarte porque no te dejan salir.

CRISTINA: Sola, no. Ya ves que son muy serios.

JUAN AUGUSTO: Podemos hacerles un chiste. Para que se rían.

CRISTINA: Es que... si tuvieras otro empleo... Si escribieras mejor en la televisión, o fueras... No sé. Otra cosa.

JUAN AUGUSTO: Poseo lo máximo, ¿qué más pedir? Tengo imaginación y palabras.

CRISTINA: Ay, Juan Augusto.

JUAN AUGUSTO: Cuando la gente viene a pedirme que le dedique un libro, y allí estampo mi firma...

CRISTINA: Eso es bonito, claro.

JUAN AUGUSTO: ¿... Tú crees que nada cambia?

CRISTINA: Ay, ¿pues qué?

JUAN AUGUSTO: ¿Sabes tú cómo se transforma el mundo? Con palabras que se dicen, con las cosas que uno imagina y las escribe y ya después suceden. Así.

CRISTINA: (*Sarcástica.*) Pues imagínate que todo lo nuestro va a cambiar, y que cambie. Anda.

JUAN AUGUSTO: Ya me lo imaginé. Ya va a cambiar. Pero falta escribir algo, para que veas lo importante de la literatura. ¿Quieres poner tu firma, y ver cómo algo pasa? ¿Quieres?

CRISTINA: Sí. Eso quiero.

JUAN AUGUSTO: Bueno. Por allí andaba un admirador. Acabo de darle mi autógrafo. Vamos a darle también el tuyo.

CRISTINA: Ay, qué tonto. Sí, aquí a estas horas, un admirador...

JUAN AUGUSTO: Me siguen. Doy tres palmadas y vienen. Mira.

Da tres palmadas, entra el HOMBRE.

HOMBRE: Ah, ¡ah! Aquí está la primorosa interfecta.

CRISTINA: Eso de interfecta... Suena como a putrefacta.

HOMBRE: (*Risita.*) Buenas noches, casi buenos días.

CRISTINA: Hable quedito, por favor. Buenas noches. Usted, este...

JUAN AUGUSTO: A ver, ¿eres mi admirador o no? ¿Te gusta mi poesía? ¿Y mis cuentos, qué?

HOMBRE: Bellos poemas, cuentos espléndidos... Ojalá y yo... Pero el talento no lo tenemos todos. Flor rara, el talento...

JUAN AUGUSTO: Enséñale mi firma.

Él abre el librote.

CRISTINA: ¡Pero ese librote no lo escribiste tú!

JUAN AUGUSTO: Lo firmé. Y ahora vas tú. Saca tu manita, a ver. Ten esta pluma. Y firma.

CRISTINA: ¿Yo? ¿Firmar? ¿Para qué?

JUAN AUGUSTO: En eso quedamos. Me pediste que te demostrara algo, ¿no?

CRISTINA: Bueno, ya firmé. ¿Ahora qué?

HOMBRE: Muchas felicidades. A los dos. Mil felicidades. Qué alegría.

JUAN AUGUSTO: Anda, anda. No te desveles más. Anda.

HOMBRE: Los dejo. Muy honrado. Ha sido un placer. Los dejo solos...

JUAN AUGUSTO: Anda, gracias, mil gracias. (*Aparte, le da dinero.*)

HOMBRE: ¿Cómo crees? Esto lo hice por... De ti ni un centavo, no hermano, de veras. No... La verdad... Cómo serás... Bueno, por no ofenderte. Gracias. (*Se va.*)

CRISTINA: ¿Para qué querían que firmara?

JUAN AUGUSTO: Para que vieras cambiar todo.

CRISTINA: Ay, sí. ¿Qué va a cambiar?

JUAN AUGUSTO: Ese amigo mío trabaja en el Registro Civil. Me hizo el favor de sacar un libro de actas... Ya firmamos antes los testigos y yo. Faltabas tú. ¡Ya estamos casados!

CRISTINA: ¿Qué? ¡No es cierto! ¡Cómo va a ser!... ¿Ese librote...?

JUAN AUGUSTO: Claro.

CRISTINA: ¡Registro Civil!

JUAN AUGUSTO: Casamiento. Y ya puedes salir de tu casa. Y si tu padre no te deja, lo acuso de secuestrar a mi esposa, traigo mi acta y dos policías ¡y te llevo!

CRISTINA: ¡Díos mío, cómo va a ser! ¡Qué has hecho! ¿Qué va a decir mi mamá?

JUAN AUGUSTO: Que te casaste.

CRISTINA: No puede ser. Me engañas. ¡Qué va a decir papá!

JUAN AUGUSTO: Misa. Puede decir misa.

CRISTINA: Ese librote... Claro, vi uno igual, cuando se casó la Nena. ¡Me engañaste! Me has atrapado con engaños.

JUAN AUGUSTO: Sí.

CRISTINA: Qué listo eres... Ay, qué zorro...

JUAN AUGUSTO: ¿Ya te enojaste mucho?

CRISTINA: Muchísimo. Bastante. ¡No te pongas a bailar, que es una ridiculez!

JUAN AUGUSTO: No bailo, un zapateo, nada más.

CRISTINA: Ay, Juan Augusto... ¿De verdad soy tu mujer? Qué raro. Es cierto que cambió todo.

JUAN AUGUSTO: A ver si así crees más en la imaginación y en la poesía.

CRISTINA: Tu mujer... (*Risita.*) ¿A qué horas vas a venir por mí?

JUAN AUGUSTO: A mediodía. Tráete toda tu ropa. Y... A ver si algunos trastos de cocina. Tráete un reloj despertador, se descompuso el mío, y tráete un foco.

CRISTINA: Debería yo estar furiosa contigo... (*Suspiro.*) ¡Quién sabe cómo va a ser eso de vivir juntos!

JUAN AUGUSTO: Lo mismo pienso. Quién sabe.

Besos inmensos.

CRISTINA: Hasta mañana... ¡marido mío! (*Se va.*)

JUAN AUGUSTO: Hasta mañana... ¡Pero no vayas a seguir diciéndome así!

Va a alejarse cuando ella reaparece.

CRISTINA: Y ya después podemos hacer otro matrimonio, con mi vestido blanco y mi velo y ... ¡todo! ¿Verdad?

JUAN AUGUSTO: Mh, puede ser. Mañana lo platicamos en nuestra casa.

CRISTINA: ¡Nuestra casa! (*Desaparece.*)

JUAN AUGUSTO: Tan extraño el amor... Ojalá dure mucho. (*Suspira.*) El amor...

Luna,
clarísima
alta

acción de platino,
suave
muerta
resbalas por la noche...

En la mañana
vendes
pan de luna,
leche de estrella
blanca...
Reloj nocturno,
magnolia
del árbol de la noche,
queso puro,
vaca celeste...
¡Luna! (Se va.)
TELÓN

Conversando con la obra dramática

Espacio: ¿Cuál es el lugar donde se desarrolla la acción y cómo es el ambiente: es de día, al atardecer, llueve, etc.?

¿Qué puede significar ese ambiente, sería lo mismo para el desarrollo de los acontecimientos si fuera distinto?

Tiempo: ¿En qué época suceden los acontecimientos y en cuánto tiempo transcurren?

Personajes: ¿Qué personajes intervienen? Identifica sus nombres y cómo les dicen. _____

¿Cómo se llama el personaje principal? ¿Cómo es su carácter? ¿Su carácter determina lo que sucede en la obra? ¿Crees que si fuera de otro modo hubiera logrado lo mismo?

¿Qué quiere lograr el personaje? _____

¿Qué obstáculos, fuerzas o personas vence para lograr su propósito? _____

Lenguaje: ¿Cómo es el lenguaje de los personajes? _____

Ritmo: ¿cómo es el ritmo de la obra: es ágil, pausado, lento o normal?

Argumento o trama: Resume en pocas palabras lo que sucede en la obra.

Planteamiento: ¿Cuál es el suceso que comienza la obra?

Nudo: ¿Cuál es el conflicto que plantea la historia?

Descenlace: ¿Cómo termina la obra? Trata de resumirlo en una frase.

¿Los personajes terminaron felices? _____

¿Te deja la expectativa de lo que sucederá después? ¿Qué crees que sucederá?

Tema: ¿Cuál crees que es la idea central o principal que trata la obra? Fíjate en lo que logra el personaje al final, de qué se vale para hacerlo, en el carácter de los dos personajes principales y en lo que parece que sucederá una vez logrado el objetivo.

Cuestiones que necesito saber

La **obra drámatica** es un discurso que cuenta los hechos de una historia a través de la representación escénica. Se vale de una sucesión de diálogos y de la interacción que los actores mantienen en el escenario.¹⁵

Acotación: en una obra teatral, son las notas aclaratorias o descripciones escénicas.¹⁶

En la obra es necesario delimitar: Quiénes son los **personajes o tipos** (el borracho, el cojo, el ladrón, la bella, etc.), cómo es el **lenguaje**, el **espacio**, el **tiempo** en que transcurren los hechos, el **ritmo**, la **extensión** (número de actos y escenas), el **tema o idea central**, el **planteamiento**, el **conflicto** o nudo, el **desenlace** y el **clímax**.

Escribe el guión dramático de tu cuento

Intégrate con tus compañeros en grupos de 5 o 6 personas para leer sus cuentos. Después, elijan uno para darle forma de guión teatral. Puedes organizar tu equipo en pares y tríos para dialogar improvisadamente como si fueran los personajes del cuento y que así vayan surgiendo las ideas del guión. Empieza por ordenar los elementos de tu historia como en el siguiente ejemplo:

Si en el cuento es

en el teatro sería

Título: <i>La conversión de los judíos</i>	Título: <i>La conversión de los judíos</i>
Lugar: La casa de Ozzie y la escuela secundaria a la que asiste.	Espacio y ambiente: Determinar los escenarios que se pueden adaptar: Pueden ser tres: <ol style="list-style-type: none">1. La casa de Ozzie: Con una mesita, velas y un teléfono.2. El salón de clase: Con dos

¹⁵ Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, p. 161.

¹⁶ Villanueva (coord.), *Diccionario Anaya de la Lengua*, p. 35.

	<p>mesabancos y un pequeño pizarrón, libretas, algunos libros y mochilas.</p> <p>3. El jardín y el tejado: Con una pequeña escalinata hecha con cajas y que el borde simule el tejado; el jardín, con un pedazo de tela verde (o hacerlo en el jardín de la escuela del equipo). Para el sonido y la iluminación, serviría una grabación que emita truenos y con un pedazo de tela o cartulina gris que simule que el cielo está nublado.</p> <p>Antecedente a la acción: Describir el salón en el texto (acotar): <i>Es una salón de clase de una escuela secundaria judía. Las paredes son blancas y hay mesabancos color azul. Tiene grandes ventanales por donde podría entrar mucha luz, si no fuera porque cuelgan unas gruesas cortinas grises. Son alrededor de las cinco de la tarde y se escucha un murmullo sutil, nada parecido a un salón de clase donde las mentes activas exponen sus ideas.</i></p>
<p>Personajes: Ozzie Freedman, Itzie Lieberman, el rabino Binder, el viejo Yakov Blotnik, la madre pingüino, bomberos y niños.</p>	<p>Personajes y caracterización: ¿Cómo te imaginas a cada personaje? Delimita sus características y decide quién de los miembros del equipo puede caracterizarlos mejor.</p>
<p>Narración de sucesos: “Ozzie colgó el teléfono y se acercó a la mesa de la cocina, donde su madre había empezado a preparar los dos servicios para la comida de cuatro platos del sabbat. Le dijo que tenía que ver al rabino Binder el miércoles siguiente a las cuatro y media y luego le explicó por qué”.</p>	<p>Diálogos y acotaciones: OZZIE FREEDMAN: <i>(Se acercó a su madre con el respeto para alguien que le causa tanta emoción encender las velas del sabbat.)</i> Mamá, el rabino Binder te espera el miércoles próximo a las cuatro y media. Es porque le dije que ojalá que los cincuenta y ocho muertos del accidente aéreo hubieran sido todos judíos y que si Jesucristo había podido crear la luz y los animales en seis días, porque no iba a poder permitir que una mujer tuviera un hijo sin tener relaciones sexuales.</p>

Si en tu cuento es

en tu obra dramática es

Título:	Título:
Tema o idea central:	Tema o idea central:
Lugar: ¿Alguna marca que determine dónde se desarrolla la historia?	Espacio y ambiente: ¿Cuáles escenarios pueden adaptarse?:
Tiempo: ¿En qué época sucede la historia?	Tiempo: ¿En qué época suceden los hechos? Y ¿En cuánto tiempo transcurren?
Personajes:	Personajes o tipos (el ladrón, el glotón, la bella, el feo, el borracho, etc.):
Narración de sucesos Principio:	Diálogos y acotaciones Planteamiento:
Problema, conflicto o nudo:	Nudo:
Desarrollo: _____	Desarrollo:
¿Dónde se da el clímax , aquí o al final?	
Final:	Descenlace:

Unos consejos para escribir el guión

I. Recurre sin miedo a cualquier idea que se te ocurra. Cuéntala en forma de acción dramática, lo más claramente posible, y dirígela a un público determinado.

II. Como autor no se te pide que digas la verdad, sino que seas verosímil en lo que pretendes contar. No sustituyas lo verdadero por lo disparatado. Lo que inventes tiene que ser creíble, de manera que pueda suscitar una emoción o reflexión en el lector y el espectador.

III. No escribas lo que todo el mundo conoce de antemano. Aunque es difícil encontrar temas nuevos, la originalidad también radica en la forma de contar la historia.

IV. Una vez que terminaste el borrador, trabaja sobre él; modifícalo cuantas veces creas necesario. Busca que mantenga el interés desde la primera a la última página.

V. La historia quedará frustrada desde el principio si cortas el relato principal de la anécdota con incidentes demasiado triviales; éstos deben tener una estrecha relación con el tema central y estimular la imaginación.

VI. Las descripciones a través de la acción de los personajes deben ser reales, a menos que los espacios donde se sitúen sean imaginarios. Por ello, debes conocer las características del lugar donde se realiza la acción.

VII. Si los personajes tienen que razonar, que sea sin pretensiones intelectuales. El autor no debe moralizar o externar opiniones propias, sino el personaje. Debe hacerlo con un mínimo de palabras y un máximo de sabiduría.

VIII. Se debe llegar al desenlace en forma natural, aún dentro de lo inesperado; jamás forzadamente, sino debido a las circunstancias de la anécdota.

IX. Es necesario establecer un tiempo para escribir cada día: las descripciones, las ideas, sentimientos, imágenes mentales, percepciones y recuerdos intuitivos.

X. Es necesario leer cada día las noticias del periódico, para identificar la información que nos parece con potencial dramático. Organizar estos datos en un archivo de posibles puntos de partida para una historia.¹⁷

¹⁷ Edgar Ceballos, *Principios de construcción dramática*, México, Grupo Editorial Gaceta, 1995.

Representa tu obra dramática

Puedes hacerlo en el salón o en uno de los jardines de la escuela, pero considera que cuentas con 30 o 40 minutos máximo para montar, representar y desmontar la obra. También escribe un comentario sobre lo positivo, lo negativo y lo interesante de las representaciones de los otros equipos y entrégaselas para que sean de ayuda en la reflexión de su trabajo. Para planear mejor la representación, escribe el proyecto; ayúdate del contenido del siguiente cuadro:

Elementos del proyecto de representación

- 1) Título de la obra
- 2) Tema (asunto que trata)
- 3) Roles de organización (quién estará a cargo de la dirección, de la actuación, etc.)
- 4) Diseño de cartel (debe mostrarse en la pared del salón tres días antes de que empiecen las representaciones)
- 5) Reparto de personajes
- 6) Escenografía
- 7) Equipo técnico (¿Habrà música o algún efecto de luz?)
- 8) Mobiliario y utilería
- 9) Vestuario y maquillaje
- 10) Fecha de presentación y el número de turno

Ensayo de expresión¹⁸

Práctica de sensibilización e integración para los roles del proyecto

Antes de especificar los roles de tu equipo, practica tu expresión con tus compañeros del salón y con el profesor. Camina y actúa simulando algunos tipos: borracho, rey, cojo, como si estuvieras desnudo, chango, entre otros que le quieras proponer al profesor. Se trata de crear una comunidad donde lo importante es soltar la expresión y olvidar la idea de hacer el ridículo, ya que todos intentan lo mismo. Después reúnete con tu equipo para hacer la lectura de la obra en voz alta y elegir los roles. Tiempo de duración aproximado: 1 1/2 hrs.

Ensayo de expresión previo a la representación:

Con tus compañeros de clase y el profesor, organicen los asientos en un gran círculo de manera que el espacio del centro sirva como escenario. Con previo aviso del profesor para prepararte, tienes de 1 a 3 minutos para expresarte como tu desees: cantando una canción, bailando, recitando un poema, contando un chiste o imitando algún personaje. El propósito es que, poco a poco, empieces a familiarizarte con la sensación de mostrar tu interpretación; también servirá para que conozcas mejor a los demás y veas que está bien corregir si algo no sale como lo habías planeado. El turno de participación comenzará por el profesor y seguirá en el orden alfabético de la lista; el grupo se repartirá en dos sesiones.

¹⁸ Es necesario que el profesor promueva un ambiente de confianza para realizar esta práctica.

Informa lo sucedido

Redacta un informe con tu equipo, que incluya el proceso de creación: la planeación, la realización y las reflexiones finales de la experiencia de la representación escénica. Toma en cuenta los siguientes aspectos y el modelo que se muestra enseguida.

Cuestiones que necesito saber

Un **informe** es una exposición que se hace, en forma oral o por escrito, del estado de un asunto o de una persona. Puede presentarse una sola vez o periódicamente y sirve para darse cuenta del desarrollo del trabajo que se realiza.

Toma en cuenta:

1° Situarse en el tiempo y en el espacio.

2° Indicar el tema principal.

3° Anotar datos precisos.

4° Proporcionar uno o varios datos sobre aquello que se tratará en el siguiente informe.¹⁹

Modelo de Informe:

Estimados compañeros,

En esta temporada, tenemos varias noticias que comunicar a ustedes con respecto a la pasada puesta en escena, el viernes 10 de marzo.

Empezaré señalando que el nombre de la obra fue “La flor de Margarita”, coautoría de Martín González, Cecilia Pérez, Gerardo Noriega, Martha Ríos y Javier Salas. En cuanto a la periodicidad de las representaciones, el equipo de colaboradores dirigido por la profesora Eleonora Salinas, decidió que sea una presentación escolar única, con el fin de dar espacio al montaje de las obras de otros compañeros. Por otra parte, les informo que la composición y organización de la obra consistió en lo siguiente:

I. La escritura del guión. El argumento se basó en el texto de Martín. La selección de su cuento se debió, principalmente, a que la mayoría del equipo se sintió identificado con el tema que trataba la profunda soledad de Margarita. La organización para escribir los diálogos consistió en distribuir el equipo en parejas que improvisaran un una plática como si fueran los personajes del cuento. En

¹⁹ Ana María Maqueo y Leticia Rosales, *Para escribirte mejor 3: Ortografía y redacción*, México, Limusa, 1999, p. 165.

realidad esta parte fue menos caótica de lo que creímos porque hubo bastante creatividad, lo más difícil fue la corrección, que parecía que nunca terminaba.

II. La organización de los roles de trabajo. El equipo se conformó de 5 integrantes. En realidad no hubo problema para definir la función de cada uno. Martín quiso ser el director, Cecilia fue “Margarita”, la protagonista, Gerardo fue “la flor” y el encargado del diseño del cartel, aunque todos le aportamos ideas. La escenografía y los efectos los hicieron principalmente Martha y Javier, aunque también hubo un poco de colaboración de todos. Finalmente, para el maquillaje y el vestuario se aportaron varias ideas y prendas de la familia, aunque la decisión final fue de los actores.

III. Lugar. Se decidió que el mejor lugar para la representación era el segundo jardín de la escuela Melchor Ocampo, a la que asistimos. Esta elección se debe a que tiene un gran árbol que proyecta una iluminación especial, y que creímos adecuada para la soledad que siente el personaje.

IV. Mobiliario. En realidad la obra necesitó poca utilería. Se llevaron algunas sábanas que prestó la mamá de Martín, un espejo de cuerpo entero de Verónica y algunos cojines. Para el sonido, Javier prestó su grabadora. Es sorprendente lo que pudimos lograr con esas pocas cosas.

V. Ensayo. La reunión para los ensayos fuera de la escuela resultaba un poco caótica, así que se decidió dejar un poco de tiempo a la salida de clases para ensayar en el segundo jardín, esto nos facilitó estar familiarizados con el lugar el día de la representación.

VI. Tiempo. La duración de la obra era de 17 minutos, pero quisimos adaptarla a 15, porque nos veíamos muy apretados de tiempo para trasladarnos al lugar y montar y desmontar la escena.

VII. Reflexiones. Con la lectura de los comentarios de la audiencia nos dimos cuenta que...

Por esta ocasión, ha sido todo. No dejaremos de informarles si decidimos presentar una segunda temporada.

Muchas gracias por su atención.²⁰

²⁰ El texto es una adaptación personal, basada en un modelo de informe de revista. Maqueo y Rosales, *Op. cit.*, p. 164-165.

4.2.1. Revisión y corrección de borradores

La corrección es una operación indispensable para el aprendizaje de la escritura, pero compleja. Se refiere a la “Alteración o cambio que se hace en las obras escritas o de otro género, para quitarles defectos o errores, o para darles mayor perfección”;²¹ por lo que su proceso consta de dos operaciones: la búsqueda de errores o imperfecciones y la reformulación de ellos. La dificultad para realizarla está en la falta de modelos que permitan proceder de forma mecánica, pues se debe asumir una postura diferente ante el género textual de cada escrito, además de que debe favorecer un tipo de corrección adecuada para el mejoramiento de cada estudiante. Para llevar a cabo una corrección lo más apropiada posible, es recomendable tomar en cuenta los siguientes principios:

1. La corrección no debe ser ambigua
2. Los errores deben ser reagrupados y catalogados
3. Se debe estimular al estudiante para que vea las correcciones hechas, que las comprenda y que trabaje sobre ellas
4. Se deben corregir pocos errores en cada escrito
5. El profesor debe estar dispuesto a aceptar el texto del estudiante
6. La corrección debe ser adecuada a la capacidad del estudiante²²

Generalmente, la corrección se lleva a cabo en las versiones finales de las composiciones, pero las investigaciones sobre escritura revelan que es mejor para el aprendizaje concentrarse en los borradores o versiones intermedias del texto, porque se pone énfasis en el proceso de composición. Tradicionalmente, practicarla en el producto acabado hace que se de prioridad a la forma, pero hacerlo en los borradores favorece

²¹ Daniel Cassany, *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, 2004, p. 25.

²² María Teresa Serafini, *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*, México, Paidós, 2004, p.124-129.

concentrarse en el contenido; de modo que en una corrección que se puede llamar “procesal”²³ es más factible atender ambos aspectos. Sus características son las siguientes:

- Énfasis en el proceso. Se corrigen los borradores previos.
- Énfasis en el escritor. Trabaja con los hábitos del alumno.
- Énfasis en el contenido y en la forma. Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
- El maestro colabora con el alumno a escribir.
- El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto.
- Norma flexible. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
- Corrección como revisión y mejora de textos.²⁴

Considerando que es excesivo y casi imposible para el docente revisar dos borradores y una versión final por cada alumno, en grupos que generalmente son de 40 estudiantes, se puede optar por la autocorrección y la corrección entre alumnos. Esta modalidad ofrece ventajas que son apropiadas en el caso de esta secuencia:

- Es seguro que los alumnos se responsabilizan más de su propio aprendizaje si pueden participar activamente en la corrección.
- Se interesan más por los errores que hacen y son más conscientes de los problemas que tienen y de los contenidos que van aprendiendo.
- El proceso de corrección también es, él mismo, objetivo de aprendizaje.
- Se trata de un tipo de corrección más rápida que la del profesor.²⁵

La corrección entre alumnos puede realizarse de diversas formas. En esta ocasión, el mecanismo para el cuento es que el alumno tenga un tiempo aproximado de 10 minutos para revisar y corregir su texto en clase, para después intercambiarlo con un compañero; éste anotará las sugerencias y el autor del texto estará en libertad de aceptar o no los

²³ Cassany, *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*, p. 21.

²⁴ *Ibid.*, p. 21-22.

²⁵ *Ibid.*, p. 46.

cambios que le proponen. Se hará lo mismo para la corrección del guión y del informe, pero a nivel de equipo.

Considerando que el alumno no sabe cómo enfrentarse a un borrador inicial, es necesario precisar qué se corrige en cada tipo de texto, cómo debe revisar, qué tipo de errores debe atender primero y de qué forma. Para ello, el profesor debe entregar una rúbrica que indique estos aspectos y su valor en la evaluación.

Además de la rúbrica, es fundamental que el docente acuerde con los alumnos las marcas precisas que se usarán para indicar una corrección determinada; la precisión ayuda a evitar la ambigüedad. También, debe aclarar que una falta no es lo mismo que un error: la falta se debe a la distracción o a un hábito, mientras que el error se comete por el desconocimiento de algo. Es recomendable respetar las mismas marcas a lo largo del curso y agregar otras para la nueva información; esto favorece que el estudiante se vaya familiarizando con el proceso y la continuidad del mismo.

Hay que recordar que el dominio de la escritura requiere de práctica continua, por lo que conviene corregir menos cantidad pero con más dominio en cada ocasión, para que el proceso sea un espiral de aprendizaje creciente.

Criterios para la corrección del cuento (Narración)²⁶

FORMA:	1. Adecuación (1 p.) •Presentación limpia: que tenga márgenes y líneas rectos, párrafos	2. Coherencia (2 p.) •Información: que no haya enunciados contradictorios.	3. Cohesión (2 p.) •Puntuación: que haya al menos un punto y seguido en medio de cada párrafo; que haya	4. Gramática (3 p.) •Ortografía: que no tenga faltas de ortografía. 0 faltas: 2 p.
--------	--	---	--	--

²⁶ Estos criterios se basan en los aspectos que especifica Cassany sobre la corrección de la narración y en los tiempos señalados para la composición del cuento. Cassany, *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*.

	separados, sangría a partir del segundo párrafo, título y nombre del autor.	<ul style="list-style-type: none"> •Párrafos: que cada párrafo tenga una idea principal y distinta. •Estructura: que no tenga repeticiones y lagunas que originen falta de sentido en la historia. 	<p>punto y aparte cuando la idea se refiere a algo diferente de lo que decía el párrafo anterior; que haya comas cuando haya una lista serial de nombres, adjetivos o verbos, excepto el último cuando está precedido por algunas de las conjunciones y, e, o, ni.; que haya punto y coma para separar frases y oraciones largas y complejas, así como antes de las conjunciones adversativas (pero, sino, aunque, sin embargo o no obstante).</p> <p>•Orden de las palabras: que estén ordenadas de forma lógica y comprensible.</p>	1-4 faltas: 1 p. Más faltas: 0 p.
CONTENIDO:	<p>5. Lugar y tiempo (1 p.) Que sea claro dónde y cuándo se sitúa la historia.</p>	<p>6. Personajes (2 p.) Que se identifique quién o qué es el protagonista y cómo es, así como los demás personajes que intervienen.</p>	<p>7. Estructura (2 p.) Que tenga principio, nudo y desenlace. Que tenga un tema y que éste tenga que ver con el tópico generativo. Que el título tenga relación con el sentido del hecho narrado.</p>	<p>8. Historia (2 p.) Que el argumento sea claro y pueda resumirse. Que mantenga viva la atención del lector.</p>

TOTAL: 16 puntos

Criterios para la corrección del guión dramático²⁷

FORMA:	<p>1. Adecuación (1 p.)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Presentación limpia: que tenga márgenes y líneas rectos, título y nombre del autor. •Estructura: que respete la forma de guión dramático en un acto: que tenga diálogos, acotaciones, descripciones y anuncie las transiciones; que las acotaciones en los diálogos estén entre paréntesis. 	<p>2. Coherencia (2 p.)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Información: que haya continuidad en el sentido de los diálogos. •Estructura: que no tenga repeticiones y lagunas que originen falta de sentido en la historia. 	<p>3. Cohesión (2 p.)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Puntuación: que haya al menos un punto y seguido en medio las descripciones; que haya comas cuando haya una lista serial de nombres, adjetivos o verbos, excepto el último cuando está precedido por algunas de las conjunciones y, e, o, ni.; que haya punto y coma para separar frases y oraciones largas y complejas así como antes de las conjunciones adversativas (pero, sino, aunque, sin embargo o no obstante), y que haya dos puntos y seguido cuando empieza la voz de los personajes. •Orden de las palabras: que 	<p>4. Gramática (3 p.)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ortografía: que no tenga faltas de ortografía. 0 faltas: 2 p. 1-4 faltas: 1 p. Más faltas: 0 p. •Que haya concordancia entre el sujeto y el verbo. (1 p.)
--------	--	--	--	---

²⁷ Estos criterios se apoyan en los principios de construcción dramática, señalados en el cuadro de análisis dramático. No se busca abarcarlos todos, sino tratar de avanzar gradualmente. El docente podrá graduar su dificultad al observar el proceso del desempeño. Lo mismo se aplica para las demás rúbricas.

			estén ordenadas de forma lógica y comprensible.	
CONTENIDO:	<p>5. Lugar y tiempo (1 p.) Que sea claro dónde y cuándo se desarrolla la acción.</p>	<p>6. Personajes (2 p.) Que se pueda identificar quién o qué es el protagonista y cómo es, así como los demás personajes que intervienen.</p>	<p>7. Estructura (2 p.) Que tenga estructura interna: planteamiento, nudo y desenlace, argumento y tema. Estructura externa: de un acto y que las escenas tengan sentido completo. Que el título tenga relación con el sentido de las acciones de la obra.</p>	<p>8. Imagen (2 p.) Que especifique las características de la escenografía, el sonido y la iluminación.</p>

TOTAL: 16 puntos

*Criterios para la corrección del informe:*²⁸

FORMA:	<p>1. Adecuación (1 p.)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Presentación limpia: que tenga márgenes y líneas rectos, párrafos separados, sangría a partir del segundo párrafo, título y nombre del autor. 	<p>2. Coherencia (2 p.)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Información: que no haya enunciados contradictorios. Que contenga datos precisos y relevantes. •Párrafos: que cada párrafo tenga una idea principal y distinta. •Estructura: que no tenga repeticiones y lagunas que originen falta de sentido. Que el texto tenga continuidad y se desarrolle en sentido cronológico. 	<p>3. Cohesión (2 p.)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Puntuación: que haya al menos un punto y seguido en medio de cada párrafo; que haya comas cuando haya una lista serial de nombres, adjetivos o verbos, excepto el último cuando está precedido por algunas de las conjunciones y, e, o, ni.; que haya punto y coma para separar frases y oraciones largas y complejas así como antes de las conjunciones adversativas (pero, sino, aunque, sin embargo o no obstante). •Orden de las palabras: que estén ordenadas de forma lógica y comprensible. 	<p>4. Gramática (3 p.)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ortografía: que no tenga faltas de ortografía. 0 faltas: 2 p. 1-4 faltas: 1 p. Más faltas: 0 p. •Que haya concordancia en género y número entre el sujeto y el verbo. (1 p.)
CONTENIDO:	<p>5. (2 p.) Que indique en que se basó la elección del cuento y como fue la organización para hacer el</p>	<p>6. (2 p.) Que incluya las reflexiones del equipo y de la audiencia, acerca de la relación entre lo planeado y el</p>	<p>7. (2 p.) Que indique cómo se organizaron los roles para la representación, qué cosas funcionaron conforme a lo</p>	<p>8. (2 p.) Que indique si hubo ensayos de la representación y cómo se organizaron.</p>

²⁸ Estos criterios se basan en los aspectos de composición del informe, referidos al indicar el inicio del desempeño.

	guión.	resultado de la representación.	esperado y cuáles hubo que improvisar. Que indique si el equipo tuvo una participación equilibrada en la repartición de responsabilidades.	
--	--------	---------------------------------	--	--

TOTAL: 16 puntos

4.2.2. Evaluación

Partiendo de que “la evaluación como concepto y como práctica es inherente a todo proceso educativo”,²⁹ es necesario determinar la forma de evaluar la secuencia, pues es una parte de la tarea educativa para observar el aprendizaje y valorarlo dentro de un sistema de educación. En este caso, siguiendo con el Proyecto de Investigación Colaborativo de la Enseñanza para la Comprensión, la evaluación de la unidad se basa en determinar una evidencia de desempeño aceptable que muestre el proceso de aprendizaje.

La manera de hacerlo es seguir la evidencia mediante dos portafolios donde cada estudiante organice los borradores individuales y los del equipo al que pertenece. Los alumnos sabrán que el portafolio representa la evidencia de su trabajo, y podrán recurrir a él para revisar y hacer las correcciones necesarias cuando lo crean conveniente. El portafolio mostrará los borradores y versiones finales del cuento, guión dramático, proyecto teatral e informe. Se espera que estos desempeños representen el avance en la comprensión, en términos de la colección de evidencia durante el proceso y no sólo en un evento final, como suele suceder.

En el caso de las composiciones escritas, se especifica claramente los puntos a evaluar, pero para la representación escénica es más complicado precisarlos. La dificultad radica en que es un trabajo a realizar en equipo, que implica la capacidad de comunicación y organización entre sus miembros; además de integrar una variedad de recursos expresivos individuales que no deben limitarse, ya que son fundamentales para la originalidad de la representación y el descubrimiento de las habilidades de los alumnos. Bajo la perspectiva de

²⁹ Porfirio Morán Oviedo, “Evaluación con referencia al criterio o dominio”, en *La docencia como actividad profesional*, México, Guernika, 1995, pp. 104-108, p. 107.

respetar, en la medida de lo posible, la diversidad que puede ofrecer este proyecto, se utilizan los criterios orientativos siguientes:

1. Asistencia regular: 25 puntos.
2. Participación e integración en el trabajo por equipo (lo que puede observarse en la representación escénica y en el informe): 10 puntos.
3. La proximidad para lograr expresar el asunto que trata la obra y desarrollar una expresión unificada y armoniosa en la interpretación en equipo: 7 puntos.

Además de estos aspectos se incluye la lectura de la novela corta, por lo que la rúbrica global de la unidad es la siguiente:

- Composiciones escritas: 48 puntos.
- Representación escénica y trabajo en equipo: 17 puntos.
- Asistencia regular: 25 puntos.
- Lectura de la novela corta: 10 puntos.

V. Conclusiones

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura, la escuela tradicional no ofrece evidencias positivas de una formación orientada hacia la comprensión. En vista de la situación, se valoró buscar otras alternativas basadas en estudios de reflexión de la práctica; esta propuesta de secuencia es un intento de esa exploración.

Más allá de que el Proyecto de la Enseñanza para la Comprensión se origine en un contexto educativo distinto al mexicano, sus fundamentos se centran en lograr la comprensión del aprendiz, mediante una postura que implica la capacidad de desempeño propio, la atención en el proceso de aprendizaje, la interdisciplinariedad y la relación con temas significativos para la vida. Estas bases son fundamentales para el buen desenvolvimiento de cualquier ser humano en los diversos aspectos de la vida; por lo que representa una visión flexible que, en teoría, ofrece posibilidades para adaptarse al contexto mexicano.

Siguiendo las bases de la Enseñanza para la Comprensión, se espera que la secuencia favorezca el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como la formación integral del estudiante. Para lograrlo, sitúa al alumno como el realizador y receptor de la acción, tanto en los desempeños de escritura como en la representación escénica; lo que implica el compromiso con él mismo, con sus compañeros y la audiencia para expresar sus capacidades y esfuerzos en un objetivo específico. Integra, en el proceso, un alto grado de responsabilidad para lograr organizar, analizar y corregir el portafolio personal, que representa la prueba visual y material del desempeño y el aprendizaje. Se propicia la oportunidad de diseñar un cartel publicitario, así como la valoración del teatro y del

esfuerzo creativo que lo rodea en la composición e interpretación de historias; lo que permite el encuentro con capacidades que, posiblemente, traerán un descubrimiento personal y de los compañeros. Este acercamiento al teatro y la interacción entre compañeros para lograr un proyecto, fomenta la sensibilidad humana y el respeto a la diferencia en la capacidad de los demás.

La propuesta se diseñó durante el transcurso de la Maestría para la Educación Media Superior (MADEMS), área de Español, campus Ciudad Universitaria de la UNAM, como trabajo de tesis para obtener el grado. Durante el curso, la asignatura de *Práctica docente* propuso el aprovechamiento de las horas de esas prácticas para aplicar, en la medida de lo posible, el tema de tesis. En este caso, por las condiciones del grupo y del tiempo de horas disponibles en que se realizó la práctica y porque no se tenía aún clara la secuencia, sólo se aplicó las ideas iniciales de la planeación.

Los primeros esbozos consistieron en llevar a cabo el desempeño de escritura de un guión dramático por equipo, en un grupo de último grado de nivel medio superior. Se utilizó la estrategia de escribir a partir de una obra que sirviera como modelo; una vez hecha la lectura se hizo un análisis previo de su estructura, haciendo inferencias y utilizando el cuadro de análisis dramaturgico que se muestra en la propuesta. Los alumnos escribieron sus obras respetando el tono de comedia, el tema de corrupción y la extensión de un acto que planteaba la obra: “¿Quién anda ahí?” de Emilio Carballido, y se basaron en experiencias y conocimientos previos sobre corrupción para desarrollar el argumento.

Únicamente se dispuso de tres horas de práctica, por lo que no hubo tiempo para que los alumnos representaran escénicamente sus obras. Sólo un equipo alcanzó a pasar

al frente del salón a leer su composición en voz alta. Al principio, se mostraron tímidos, leían con bajo volumen y poca concentración, pero en el transcurso se notó un avance para dar intención a la lectura y en la seguridad de estar frente a los demás.

Varios de los equipos manifestaron que les hubiera gustado pasar a leer su trabajo; por lo que se acordó que, al menos, un representante de cada equipo contara brevemente el argumento de su obra al resto del grupo. Al final de la sesión, los alumnos contestaron una evaluación a la práctica docente, que requería que comentaran lo positivo, lo negativo y lo interesante de las clases.

En sus evaluaciones apuntaron que les gustó realizar ese desempeño de escritura y también el análisis de la obra modelo, ya que pudieron conocer y experimentar la composición de una obra dramática. Dos de ellos comentaron que no sabían que eran capaces de escribir una obra pues, aunque cursaban la clase de teatro, sus profesores no lo habían propuesto. Para fortuna de los alumnos y del docente, el aspecto negativo fue que les hubiera gustado disponer de más tiempo de clase y que hubiera sido en otro momento, porque estaban en periodo de exámenes finales. Algunos comentaron que hubiesen querido corregir su texto, pero ya no hubo tiempo.

A pesar de las condiciones mencionadas, esta práctica aportó indicios de que el desempeño aplicado podía ofrecer un potencial más próspero. Los alumnos se habían interesado, habían aprendido y además buscaban continuar el proceso con la corrección de las composiciones; lo que corroboró la importancia de la corrección de borradores como parte fundamental, portadora de sentido y continuidad en el proceso de aprendizaje. Las reacciones positivas de los alumnos representan un primer avance de lo que teóricamente se espera lograr con la secuencia.

Durante la planeación para integrar el proyecto de la representación escénica, rastreamos algunas tesis que proponen su aplicación para favorecer la educación en general y el aprendizaje de la escritura. Ninguna de ellas se basa en este enfoque, pero queremos registrar su existencia para mostrar algunos antecedentes de este trabajo, respecto a la utilización del teatro en la escritura. Los datos se incluyen en la bibliografía.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-NOVOA, Carlos, *Dramatización: El teatro en el aula*, Barcelona, Octaedro, 1997.

ARISTÓTELES, *El arte poética*, traducción directa del griego por José Goya y Muniain, México, Espasa-Calpe Mexicana, 1989.

BERISTÁIN, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 2000.

BRUNER, Jérôme S., *The Process of Education*, Cambridge-Massachusetts, Harvard University Press, 1965.

CAÑAS TORREGROSA, José, *Didáctica de la expresión dramática: Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, Barcelona, Octaedro, 1992.

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, “La vida es sueño, I”, en *Autos Sacramentales, II*, Madrid, Biblioteca Castro, vol. II, 1997, pp. 181-224.

—, *La vida es sueño*, Madrid, Espasa-Calpe 1959, pp. 109-217.

CARBALLIDO, Emilio, “Es una la luna”, en *D.F. Nueva Serie. 13 obras en un acto*, México, Grijalbo, 1994, pp. 43-52.

CARBALLO BASADRE, Carmen, *Teatro y dramatización: Didáctica de la creación colectiva*, Granada, Ediciones Aljibe, 1995.

CASSANY, Daniel, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999.

—, *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, 2004.

CEBALLOS, Edgar, *Principios de construcción dramática*, México, Grupo Editorial Gaceta, 1995.

- COLOMER, Teresa y Amparo CAMPS, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste Ediciones / M.E.C., 1996.
- Consejo Nacional de Investigaciones, Comité Nacional de Estándares y Evaluación Diagnóstica de Educación Científica: *National Science Education Standards: An Enhanced Sampler*, Washington, D.C., National Research Council, 1993.
- DEWEY, John, *Experience and Education*, Nueva York, The Macmillan Company, 1938.
- , *El niño y el programa escolar: II credo pedagógico*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1954.
- FERNANDES, Evaristo, *Psicopedagogía de la adolescencia*, Madrid, Narcea, 1991.
- FERREIRO, Pilar y Eduardo ZAYAS-BAZÁN, “Cómo redactar un informe”, en *Cómo dominar la redacción*, Madrid, Playor, 1997, pp. 115-122.
- FLIOTSOS, Anne L., y Gail S. MEDFORD (editores), *Teaching Theatre Today: Pedagogical Views of Theatre in Higher Education*, Nueva York, Palgrave Macmillan, 2004.
- GADAMER, Hans-Georg, *La educación es educarse*, trad. Francesc Pereña Blasi, Paidós, Barcelona, 2000.
- GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*, trad. Ma. Teresa Melero Nogués, Barcelona, Paidós, 1995.
- GOODMAN, Kenneth, *El lenguaje integral*, trad. Claudia Gillman, Buenos Aires, Aique, 1986.
- HARLEN, Wynne, “Evaluar la alfabetización científica en el Programa de la OECD para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)”, *Enseñanza de las ciencias*, 20 (2), 2002, pp. 209-216.

- HESSE, Hermann, “Siddhartha”, en *Autores Selectos: Hermann Hesse*, trad. Marco A. Garibay, Carmín Romero y Luis Rutiaga, México, Grupo Editorial Tomo, 2003, pp. 179-276.
- KATZ, David, *Psicología de las edades: Del nacer al morir*, trad. Agustín Serrate, Madrid, Ediciones Morata, 1964.
- LERNER, Delia, *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2003.
- MAQUEO, Ana María y Leticia ROSALES, *Para escribirte mejor 3: Ortografía y redacción*, México, Limusa, 1999.
- MIDGLEY, Mary, “Utilidad e inutilidad del aprendizaje”, en *Delfines, sexo y utopías: Doce ensayos para sacar la filosofía a la calle*, trad. Jesús Izquierdo, México, FCE, 2002, pp. 77-97.
- MILLER, J. H., “Narrative”, en *Critical Terms for Literary Study*, Lentriccia, F. y McLaughlin, T. (compiladores), Chicago, The University of Chicago Press, 1995, pp. 66-79.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio, “Evaluación con referencia al criterio o dominio”, en *La docencia como actividad profesional*, México, Guernika, 1995, pp. 104-108.
- Performance Standars*, Nueva York, Board of Education of the City of New York, 1997.
- PAZ, Octavio, *Árbol adentro*, México, Seix Barral, 1988.
- ROTH, Philip, “La conversión de los judíos”, en *Antología del cuento norteamericano*, Selección y prólogo de Richard Ford, trad. Cruz Rodríguez, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2002, pp. 946-962.
- SAMPERIO, Guillermo, *Después apareció una nave: Recetas para nuevos cuentistas*, México, Alfaguara, 2004.

SERAFINI, María Teresa, *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*, México, Paidós, 2004.

STONE WISKE, Martha (compiladora), *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*, trad. Cristina Piña, Buenos Aires, Paidós, 2003.

TOMLINSON, Carol Ann, *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*, trad. Gloria Vitale, Buenos Aires, Paidós, 2005.

VILLANUEVA, Georgina (coord.), *Diccionario Anaya de la Lengua*, Madrid, Anaya, 1991.

WIGGINS, Grant y Jay MCTIGHE, *Understanding by Design*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1998.

ZARZAR CHARUR, Carlos, *Habilidades básicas para la docencia: Una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora*, México, Editorial Patria, 2003.

Internet

<http://www.ocdemexico.org.mx>

<http://www.pisa.oecd.org>

http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=514

http://www.dominicos.org/estudiar/esrel1/cur1/el_judaismo3.htm

Tesis

ÁLVAREZ TOSTADO, Arcelia, *La aplicación del teatro como recurso didáctico para mejorar algunas de las habilidades requeridas en el área de español*. Tesis de Licenciatura en Educación Primaria. Escuela de Educación Primaria. UPN, 1982.

GOTTDIENER ESTRADA, Eloísa, *La reforma educativa y la actividad artística en la educación media básica y superior*. Tesis de Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 1976.

LEÓN MAGAÑA, Ma. Lilia, *La importancia del teatro dentro de la educación adolescente*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Escuela de Administración Pública y Ciencias Políticas. Universidad Autónoma de Baja California, 1985.

ROJAS MANDUJANO, Carmen, *El teatro, un medio didáctico, un apoyo constructivo para la formación del adolescente en la Educación Media Superior*. Tesis de Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 1995.

SUAREZ DIOSDADO, Claudia, *Una propuesta metodológica para la enseñanza de la redacción*. Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México, 2003.