



INCLUYE DOSSIER

**"INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS DE
FORMACIÓN DOCENTE: LOS DESAFÍOS DEL NUEVO
SIGLO ANTE LA IA Y LAS PEDAGOGÍAS
EMERGENTES"**

PARTE 2

COORDINADO POR:

Mtra. Martha Nictze ha Frías Lara (ENSQ)
Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez (ENSQ)

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES

Directores

Mtro. Ezequiel Fabricio Barolin - Instituto Mora, Universidad Anáhuac, México

Mtra. Orfilia Damiano Obando - Universidad Iberoamericana, México

Dr. Luis Alonso Hagelsieb Dórame - Universidad de Sonora, México

Comité Científico

*Dr. Adriana Tervén - Escuela Nacional de Antropología e Historia –
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Universidad
Autónoma de Querétaro - México*

Dra. Alejandra Navarro Smith - Instituto de Estudios Superiores de Occidente - México

Dr. Alejandro Rabinovich - Universidad Nacional de La Pampa - Argentina

Dr. Antonio Arvizu - Universidad Autónoma de Querétaro - México

Dr. Armando Preciado - Universidad de Guanajuato - México

Dra. Cristina Viano - Universidad Nacional de Rosario - Argentina

Dra. Fausta Gantús - Instituto Mora - México

Dr. Félix Martínez - Universidad del Tolima - Colombia

Dr. José Elías Palti - Universidad Nacional de Quilmes - Argentina

Dra. Marcela Ternavasio - Universidad Nacional de Rosario - Argentina

*Dra. María Elisa Servín - Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional
de Antropología e Historia - México*

Dr. José Manuel Buenrostro Alba - Universidad de Quintana Roo - México

Colaboradores Editoriales

Mtro. Alan Suah Islas Ruiz / Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco - México

Arq. Christian Pulido / Universidad Autónoma de Querétaro – México

Dra. Cecilia Maldonado Lorenzo / TESI-Tecnológico Nacional de México – México

Lic. Claudia Jazmín Cruz Ramírez / SEP – México

Mtro. Darío Machuca / Universidad Nacional de Formosa – Argentina

Mtra. Diana Baltazar Mozqueda / Universidad Autónoma de Zacatecas - México

Mtro. Douglas Véliz Vergara / Universidad de Atacama – Chile

Dr. Federico Hans Hagelsieb / Universidad de Sonora - México

Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez / Escuela Normal Superior de Querétaro - México

Dr. Juan Antonio Acacio / Universidad Nacional de La Plata/ CONICET - Argentina

Dra. Laura Victoria Rodríguez Zaragoza / Universidad de Guadalajara – México.

Mtro. Lázaro Gerardo Valdivia Herrero / Universidad de las Artes de Cuba (ISA) -Cuba

Dra. Lidia González Malagón / Universidad Nacional Autónoma de México – México

Prof. Natalia Paola Montoya / Universidad Nacional de Jujuy - Argentina

Mtro. Cristopher Sotelo Rodríguez / Instituto Mora – México

Mtra. Katia Merari Mota Arceo / Instituto Mora – México

Dra. Ilse Mayté Murillo Tenorio / Universidad Autónoma de Querétaro - México

Diseño de portada

Mtra. Orfilia Damiano

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES, Año 7, Volumen 1, Número 13, agosto 2025-enero 2026. Es una publicación semestral, igital, autónoma y autogestiva, editada la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ), México, y el Grupo de Estudios en Integración y Cooperación en América Latina (GEICRAL) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Av. Pie de la Cuesta #1203, Colonia Ricardo Flores Magón, Santiago de Querétaro, Qro., C.P. 76148, Teléfono +52 442 547 9177. Página electrónica: <https://revistas.ensq.edu.mx/index.php/ecumene>. Dirección electrónica: ecumene@ensq.edu.mx, revistaecumenecs@gmail.com Editor responsable: Mtro. Ezequiel Fabricio Barolín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-072617305300-102, ISSN 2683-3077, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número: ISC. Efrén Rodríguez Reséndiz, Tel. +52 442 214 4941, Correo electrónico: erodriguezr@ensq.edu.mx. Fecha de última modificación: 30 de agosto de 2026. El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES. Esta obra puede compartirse y adaptarse, siempre que se otorgue el crédito correspondiente a las personas autoras y a la Revista Ecúmene de Ciencias Sociales, se cite la fuente, se indique cualquier modificación realizada, no se utilice con fines comerciales y las adaptaciones se distribuyan bajo la misma licencia.



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Los artículos y toda la información suministrada en ellos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los miembros de la revista.

SUMARIO

EDITORIAL pp. 7-8

ARTÍCULOS POR CONVOCATORIA ORDINARIA

VISIBILIDAD DE LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ CON REFERENTES DE CRIANZA EN PRISIÓN EN EL ESTADO DE MÉXICO pp. 9-20

Visibility of the protection of children's rights with references of upbringing in prison in the state of Mexico

Por ITZEL ARRIAGA HURTADO & JOSÉ BENJAMÍN BERNAL SUÁREZ & TANIA EDITH REYES GARCÍA

LOS CAMINOS DE LA EXIGIBILIDAD DEL DERECHO HUMANO A LA ALIMENTACIÓN EN MÉXICO pp. 21-38

Pathways to the Enforceability of the Human Right to Food in Mexico

Por ALEJANDRA JUKSDIVIA VÁZQUEZ MENDOZA

APROXIMACIÓN COMPARADA ENTRE MÉXICO Y COLOMBIA DE LA PRUEBA ILÍCITA DENTRO DE LA DOGMÁTICA PENAL pp. 39-52

A comparative approach between Mexico and Colombia to illegally obtained evidence within criminal law dogmatics

Por LUIS ALONSO HAGELSIEB DÓRAME & OSCAR EUGENIO CAMPAZ HERNÁNDEZ

MASCULINIDAD NORMATIVA Y VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LOS DEBATES CONTEMPORÁNEOS (2000–2025): UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO pp. 53-65

Normative masculinity and symbolic violence in contemporary debates (2000–2025): an interdisciplinary analysis

Por HÉCTOR TORRES MUÑOZ

BRECHAS DE GÉNERO EN EL MERCADO DEL ARTE: REPRESENTACIÓN Y VALORIZACIÓN DE MUJERES ARTISTAS CUBANAS Y LATINOAMERICANAS EN EL MERCADO SECUNDARIO pp. 66-97

Gender Disparities in the Art Market: Representation and Valuation of Cuban and Latin American Female Artists in the Secondary Market

Por PEDRO EDGAR RIZO PEÑA

LA NARCOCULTURA COMO DISCIPLINA Y OBJETO: HACIA UNA DEFINICIÓN REFLEXIVA DESDE LA POSMODERNIDAD, EL NEOLIBERALISMO Y EL PATRIARCADO pp. 98-112

Narco-Culture as a Discipline and Object of Study: Toward a Reflexive Definition from the Perspectives of Postmodernity, Neoliberalism, and Patriarchy

Por OMAR FERNANDO CONTRERAS AGUIRRE

PROBLEMAS SOCIO-DISCURSIVOS EN LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO DEL RELATO NO LITERARIO: UNA PROPUESTA DE SUS FUNCIONES DIDÁCTICAS pp. 114-131

Socio-discursive problems in the teaching of the non-literary narrative genre: a proposal of its didactic functions

Por OSCAR EUGENIO CAMPAZ HERNÁNDEZ & MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA

ENSAYOS

LAS MOVILIZACIONES OBRERAS FRENTE A LA REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA: EL CASO DE NACIONAL MONTE DE PIEDAD, 2025-2026 pp. 132-155

Workers' mobilizations against process of restructuring productive apparatus: Nacional Monte de Piedad, 2025-2026

Por ULISES JURADO CONTRERAS & ADRIANA RAMOS ESPARZA

ANDRÉS DE URDANETA: NAVEGANTE, EXPLORADOR, FRAILE. SU INFLUENCIA EN LA PRIMERA GLOBALIZACIÓN DEL SIGLO XVI pp. 151-167

Andrés de Urdaneta: sailor, explorer, friar. His influence on the first wave of globalization in the 16th century

Por JOSÉ LUIS ESPINOSA PIÑA

RESEÑAS

Tillería Pérez, Daniel y Carlos Alfredo da Silva. Viaje al corazón de Corpus Christi. Los ejecutados políticos de Pedro Donoso 582-A. Santiago de Chile: RIL Editores, 2026, 252 pp. -pp. 168-173

Nombrar la violencia, comprender el poder y disputar el tiempo

Por EZEQUIEL FABRICIO BAROLIN

Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros: valores universales para el siglo XXI* (G. García, Trad.). Pasado & Presente. (Obra original publicada en 2020). 411 pp. -174-176

El nuevo realismo y los viejos problemas, una reseña de ética para los tiempos oscuros

Por FEDERICO HANS HAGELSIEB

SECCIÓN DOSSIER

LA LITERATURA COMO RECURSO PEDAGÓGICO pp. 175-184

Literature as a Pedagogical Resource

Por DAYNA DÍAZ URIBE

LUDIFICACIÓN DEL AULA Y APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN SECUNDARIA TÉCNICA DESDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA pp.185-198

Classroom gamification and service-learning: an experience in teaching spanish in technical secondary education from the perspective of the new mexican school

Por JUAN ANTONIO AGUAS GALLARDO

PERCEPCIÓN ÉTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LOS PROFESORES. UNA REFLEXIÓN SOBRE EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN pp. 199-216

Teachers' Ethical Perceptions of Artificial Intelligence: A Reflection on the Future of Education

Por AFHIT HERNÁNDEZ VILLALBA & KAREN WAGNER SINIGER

EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ESPAÑOL A TRAVÉS DE LA ESCENIFICACIÓN DE LA LITERATURA pp. 217-241

Interdisciplinary experience in Spanish teacher training through the dramatization of literature

Por MARTHA NICTZE HA FRÍAS LARA & ANGÉLICA ARACELI VÁZQUEZ RICAÑO & SANDRA LORENA AGUIRRE LÓPEZ

EDITORIAL

El Año 7, Volumen 1, Número 13 de la **Revista Ecúmene de Ciencias Sociales (RECS)** representa un momento especialmente significativo en nuestra trayectoria, no sólo por la continuidad de este proyecto, sino también por los nuevos espacios de reconocimiento y fortalecimiento institucional que hemos alcanzado.

Uno de los acontecimientos más relevantes para **RECS** en este periodo tuvo lugar el 7 de agosto de 2026, cuando nuestra revista fue admitida en el Padrón del Sistema Nacional de Publicaciones Científicas y Humanísticas (SNPCyH), derivado de nuestra participación en la Convocatoria para el Reconocimiento de Revistas Nacionales de Acceso Abierto en el Sistema Nacional de Publicaciones Científicas y Humanísticas 2026. Este reconocimiento, otorgado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), constituye un paso importante en la consolidación de nuestra labor editorial y representa, al mismo tiempo, una reafirmación al trabajo que durante estos años hemos desarrollado para fortalecer la calidad, integridad y accesibilidad de nuestra publicación.

La incorporación al padrón del SNPCyH adquiere un significado especial para una revista como RECS, cuyo proyecto editorial se sustenta en el acceso abierto, la ausencia de cobros por envío, evaluación o publicación, así como en la convicción de que el conocimiento científico debe circular de manera libre, amplia y accesible. Nuestra revista mantiene como propósito contribuir a la producción, circulación, difusión y democratización del conocimiento en las ciencias sociales y las humanidades, promoviendo el diálogo interdisciplinario y la pluralidad de perspectivas.

Este reconocimiento también nos invita a mirar hacia adelante. Formar parte del SNPCyH no constituye un punto de llegada, sino una responsabilidad para continuar fortaleciendo nuestros procesos editoriales, mantener altos estándares de calidad académica, preservar la transparencia de nuestras prácticas y ampliar la visibilidad de las investigaciones que encuentran en RECS un espacio para compartir sus resultados y reflexiones.

En este número continuamos, asimismo, con nuestra vocación interdisciplinaria e internacional. Las contribuciones que integran esta edición reflejan la diversidad de perspectivas, enfoques metodológicos y problemáticas que caracterizan a las ciencias sociales contemporáneas. Cada texto publicado representa el resultado de un proceso de investigación, reflexión, evaluación y diálogo académico en el que participan autoras y autores, personas dictaminadoras y quienes integran el equipo editorial.

Por ello, extendemos nuestro más sincero agradecimiento a quienes han depositado su confianza en Revista Ecúmene de Ciencias Sociales y han contribuido a fortalecer este proyecto. Reconocemos particularmente la labor de nuestro cuerpo de dictaminadores, cuyo trabajo mediante el sistema de evaluación por pares doble ciego constituye uno de los pilares de la calidad académica de la revista, así como el compromiso permanente del equipo editorial que hace posible cada número.

De igual manera, reiteramos nuestro agradecimiento a la **Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ)**, institución editora de la revista, por el respaldo institucional que permite garantizar su continuidad y sostenibilidad, así como al **Grupo de Estudios en Integración y Cooperación en América Latina (GEICRAL)** de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, por su acompañamiento académico y por contribuir al carácter interinstitucional y latinoamericano que distingue a RECS.

A todas y todos quienes forman parte de este esfuerzo —autoras y autores, evaluadores, integrantes del equipo editorial, instituciones colaboradoras y, especialmente, nuestras lectoras y lectores—, nuestro más profundo agradecimiento.

Seguiremos trabajando con responsabilidad, entusiasmo y compromiso para que Revista Ecúmene de Ciencias Sociales continúe creciendo como un espacio abierto, plural,

interdisciplinario y latinoamericano para la producción y circulación del conocimiento científico y humanístico.

Ezequiel Fabricio Barolin

Orfilia Damiano Obando

Luis Alonso Hagelsieb Dórame

EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ESPAÑOL A TRAVÉS DE LA ESCENIFICACIÓN DE LA LITERATURA

*Interdisciplinary experience in Spanish teacher training
through the dramatization of literature*

MARTHA NICTZE HA FRÍAS LARA¹
ANGÉLICA ARACELI VÁZQUEZ RICAÑO²
SANDRA LORENA AGUIRRE LÓPEZ³

FECHA DE RECEPCIÓN: 16 DE JUNIO DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 30 DE JULIO DE 2026

DOI 10.5281/zenodo.22262870

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto del proyecto interdisciplinario *Escenas de la palabra* implementado en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español de la Escuela Normal Superior de Querétaro. El objetivo fue fortalecer los procesos de literacidad crítica mediante la escenificación de obras literarias. Se desarrolló un estudio de caso con enfoque cualitativo-interpretativo, basado en la sistematización de una intervención pedagógica

¹ Profesora-investigadora de la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ). Licenciada en Lenguas Modernas en Español, Maestra en Literatura Latinoamericana Contemporánea de México y América Latina, Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Querétaro, México. Especialista en Investigación Educativa por el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), Querétaro, México; Doctora en Educación Multimodal (UAQ), Querétaro, México. Correo electrónico: mfrias@ensq.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1597-7371>

² Licenciatura en Educación Media con Especialidad en Español, por la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ), Querétaro, México. Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje, por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Monterrey, México. Fue docente del nivel de secundaria y bachillerato durante 22 años. Ingresó a trabajar en la Escuela Normal Superior de Querétaro en el 2000, primero como docente de tiempo libre y en el 2005 como Docente Investigadora con Plaza de Tiempo Completo, durante los 26 años en servicio ha ocupado cargos de Subdirectora Académica, Coordinadora de la Maestría en Educación con Acentuación en Investigación Acción. Como Docente Investigadora, actualmente, cumple con horas de trabajo frente a grupo y realiza investigaciones en las líneas de didáctica, pedagogía y literatura. Correo electrónico: avazquez@ensq.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2699-3153>

³ Egresada de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Español con línea terminal en Lingüística y Docencia en 2017 por la Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. Estudiante de la Maestría en Enseñanza de las Lenguas y la Cultura por la misma universidad. Ha realizado Diplomados en Gestión Escolar, Educación Inclusiva, Contrastes desde el Español a mi profesión, así como en Gramática y Cultura del Otomí. Con experiencia impartiendo clases del español como lengua materna a nivel básico, medio superior y superior. Profesora interina de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de Querétaro, donde labora desde el 2022 impartiendo clases en el área de Lingüística y de Práctica Docente. Es miembro de la Academia de Español de dicha institución, así como del Comité de Ética. Sus intereses principales son el uso de la tecnología en el diseño de materiales para el aprendizaje del español, la innovación en la formación y práctica docente, así como diversidad lingüística. Correo electrónico: saguirre@ensq.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9491-0855>



realizada con 33 estudiantes de quinto semestre y tres docentes de la Academia de Español. La estrategia se llevó a cabo en tres fases: conversatorio, elaboración de un guion de escenificación y puesta en escena de la obra. El análisis se realizó a partir de rúbricas, listas de cotejo y la valoración cualitativa de los productos elaborados por el estudiantado. Los resultados evidenciaron que la articulación entre literatura, didáctica de la lectura y diversidad lingüística favoreció los procesos de interpretación, resignificación y negociación del significado que fortalecieron la literacidad crítica, la comprensión profunda de las obras a través del trabajo colaborativo y el uso contextualizado de diversas formas de variación lingüística. La estrategia de la escenificación mostró ser una práctica situada que permitió articular los saberes disciplinares y establecer una relación entre la teoría y la práctica con los cuales se desarrollaron los rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios 2022. Se concluyó que la interdisciplinariedad desde el trabajo colaborativo y la planeación colegiada desde la Academia de Español, constituye una vía pertinente para promover experiencias formativas integrales en la formación inicial de los futuros docentes.

Palabras clave: interdisciplinariedad, trabajo colaborativo, escenificación, literacidad crítica

ABSTRACT

This study analyzes the impact of the interdisciplinary project Scenes of the Word, implemented in the Bachelor's Degree Program in Teaching and Learning Spanish in Escuela Normal Superior de Querétaro. The objective was to strengthen critical literacy processes through the dramatization of literary works. A case study was developed with a qualitative-interpretive approach, based on the systematization of a pedagogical intervention carried out with 33 fifth-semester students and three teachers from the Spanish Department. The strategy was implemented in three phases: a discussion, the development of a dramatization script, and the performance of the play. The analysis was conducted using rubrics, checklists, and the qualitative evaluation of the products created by the students. The results showed that the integration of literature, reading pedagogy, and linguistic diversity fostered the processes of interpretation, reinterpretation, and negotiation of meaning, which strengthened critical literacy, a deeper understanding of the works through collaborative work, and the contextualized use of diverse forms of linguistic variation. The dramatization strategy proved to be a situated practice that allowed for the integration of disciplinary knowledge and the establishment of a relationship between theory and practice, thereby developing the characteristics of the 2022 Curriculum's graduate profile. It was concluded that interdisciplinarity, through collaborative work and joint planning within the Spanish Department, constitutes a relevant



approach to promoting comprehensive formative experiences in the initial training of future teachers.

Keywords: interdisciplinarity, collaborative work, staging, critical literacy

1. Introducción

El proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) posiciona la formación docente como un proceso situado, crítico y orientado a la transformación social. En este marco, la formación inicial en las Escuelas Normales promueve el desarrollo de la capacidad de agencia de las maestras y los maestros formadores de docentes como profesionales de la educación capaces de incidir en la construcción de propuestas educativas. Desde esta base, se vuelve necesario abrir espacios de diálogos didácticos, pedagógicos y epistemológicos, articulados con experiencias situadas que permitan repensar la práctica desde dentro.

En este entramado, las Escuelas Normales ponen de manifiesto las capacidades que las y los futuros docentes desarrollan y consolidan al concluir su formación. En el caso de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Español, el Acuerdo 11, establece en el perfil de egreso un conjunto de capacidades, conocimientos y saberes pedagógicos, junto con disposiciones éticas y actitudinales que constituyen el ser docente⁴. El desarrollo de este perfil requiere de un trabajo colegiado que acompañe y modele el desarrollo de habilidades para el pensamiento reflexivo, crítico, creativo y sistémico⁵, en su trayectoria formativa. Se trata de consolidar su capacidad de agencia, tejiendo de manera progresiva la articulación entre las diversas asignaturas y experiencias de formación de cada semestre.

El perfil profesional indica que el estudiantado se apropie de los fundamentos y enfoques disciplinares en la enseñanza del español para hacer transposiciones acordes a los contextos y las características de los entornos de intervención. La finalidad es contribuir al aprendizaje de los contenidos curriculares con los cuales se construya una praxis que articule la teoría y la acción, sustentada en los enfoques pedagógicos en función de las condiciones socioculturales del estudiantado.

En consonancia con los proyectos situados de la NEM, estos rasgos abren la posibilidad de vincular los saberes escolares con las prácticas sociales del lenguaje en escenarios concretos. Desde esta perspectiva, las y los estudiantes se forman como agentes de cambio a través del uso de la lengua “en todas sus dimensiones, con una visión clara y objetiva de la diversidad y variación lingüística para ampliar sus usos en nuevos ámbitos de comunicación académica y comunitaria”⁶.

En conjunto, estos elementos configuran una formación docente donde la investigación, la cultura escrita y el pensamiento crítico se entrelazan como un entramado de capacidades orientadas a comprender, problematizar e intervenir en la realidad educativa. Están orientados a formar docentes que establezcan relaciones y otorguen un sentido pedagógico y social.

En este marco, lo que se configura es un saber que articula el conocimiento disciplinar de la literatura, la conciencia sociolingüística y la mediación didáctica situada. Su desarrollo incide en la consolidación de habilidades intelectuales y de literacidad crítica, entendidas como un eje formativo fundamental que permite examinar discursos, prácticas y entornos desde una perspectiva analítica, ética, históricamente situada y significativa⁷.

⁴ Secretaría de Educación Pública. *Anexo II* (Ciudad de México: SEP, 2022).

⁵ Secretaría de Educación Pública. *Anexo II*.

⁶ Secretaría de Educación Pública. *Anexo II*, 14.

⁷ Daniel Cassany y Josep M. Castellà, “Aproximación a la literacidad crítica”, *Perspectiva* 28, no. 2 (2010).



El fortalecimiento de las habilidades intelectuales y lingüísticas asociadas a la literacidad crítica incide en la construcción de significaciones⁸ que sostienen el saber pedagógico. En este proceso la reflexión y el análisis amplían el perfil de las y los normalistas, quienes dejan de limitarse al dominio técnico de la literatura, la lengua y la didáctica para proyectarse como docentes con capacidad de agencia y transformación social.

Al situar estos planteamientos en el marco del Plan de Estudios 2022 y de los principios de la NEM, la formación inicial de docentes de Español se orienta hacia la articulación entre el saber disciplinar, la mediación didáctica y la investigación de la práctica. No obstante, esta aspiración entra en tensión con las condiciones reales de formación. Diversas investigaciones han documentado que los estudiantes de nivel superior presentan dificultades estructurales en la escritura, particularmente en la organización de ideas, argumentación y uso de convenciones discursivas⁹.

La situación planteada evidencia una brecha entre el perfil de egreso y los rasgos que desarrolla el estudiantado de manera efectiva. En el caso de la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ), esta tensión se expresa en debilidades en la literacidad crítica que limitan la capacidad del estudiantado para construir saber disciplinar y realizar transposiciones didácticas contextualizadas. El problema nos enfrenta a desafíos contemporáneos de la formación docente que implican superar la fragmentación, articular saberes disciplinares y pedagógicos, desarrollar multiliteracidades y generar experiencias colaborativas vinculadas con situaciones comunicativas concretas. Desde esta perspectiva formar docentes exige construir escenarios situados donde la lectura, la escritura y la oralidad converjan en una misma experiencia formativa.

De manera específica, las docentes integrantes de la Academia de Español de la ENSQ observaron durante el ciclo escolar 2024-2025, algunas áreas de oportunidad en los procesos de literacidad académica de las y los normalistas. Lo anterior se manifestó en lecturas poco profundas de los textos académicos y literarios, dificultades para realizar relaciones intertextuales, pobreza en el dominio disciplinar y carencias en las habilidades de escritura. Este conjunto de elementos repercute directamente en la construcción de saberes disciplinares y en la posibilidad de elaborar transposiciones didácticas contextualizadas con los principios de la NEM.

A partir de lo señalado, se propuso el diseño de una intervención interdisciplinar que atendiera las observaciones realizadas por las docentes, en concordancia con lo que establece el Plan de Estudio, el cual “enfatisa la importancia del trabajo docente colaborativo en el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulado y congruente con los contextos socioculturales”¹⁰. Las asignaturas que fueron parte de este proyecto, pertenecen a las docentes que integran la Academia de Español y que forman parte de las asignaturas del 5to semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español. Cada uno de los programas de las asignaturas señaladas tiene una orientación específica como se enuncia a continuación.

El curso de *Didáctica de la lectura*¹¹ tiene como propósito general formar docentes capaces de promover la lectura como una práctica social, cultural y formativa, más allá de la simple decodificación de textos. También se enfoca en lograr que el estudiantado normalista desarrolle capacidades didácticas para generar encuentros significativos entre los lectores y la cultura escrita, favoreciendo experiencias de lectura que contribuyan al aprendizaje, la reflexión crítica y la participación social.

⁸ Bill Cope y Mary Kalantzis, “Futuros de la Investigación en Educación”, *Filosofía y teoría de la Educación* 54, no.11 (2022).

⁹ Nadia Hernández Hernández et al., “Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora” *Diálogos sobre la educación* 23, no. 12 (2021).

¹⁰ Secretaría de Educación Pública, *Anexo 11*, 1.

¹¹ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Estudios de Didáctica de la lectura* (Ciudad de México: SEP, 2022).



En el curso se analizan los fundamentos teóricos de la lectura, los enfoques didácticos contemporáneos y las perspectivas metodológicas actuales que orientan la enseñanza y el aprendizaje de esta práctica. Asimismo, se reflexiona sobre el papel del docente como mediador de la lectura y se diseñan estrategias que permitan atender la diversidad de contextos, intereses y necesidades de los lectores. Se enfatiza la comprensión de la lectura como una práctica social del lenguaje, en la que los sujetos interactúan con distintos tipos de textos para construir significados, interpretar la realidad, desarrollar el pensamiento crítico y participar activamente en su comunidad. Se promueve la creación de ambientes lectores, el uso de materiales diversos y el desarrollo de propuestas didácticas que favorezcan la formación de lectores autónomos, críticos y competentes.

El curso de Diversidad lingüística intercultural¹² tiene como propósito que los estudiantes normalistas desarrollen habilidades lingüísticas al reconocer sus conceptos y metodologías básicas, los principios legales, filosóficos y pedagógicos de la educación intercultural, al analizar situaciones de un contexto específico para así poder elaborar diagnósticos lingüísticos áulicos para promover, diseñar y aplicar proyectos desde un enfoque inclusivo. Derivado de ello, las y los normalistas revisan durante una unidad del curso los diferentes tipos de variación lingüística; diastrática, diafásica, diatópica y diacrónica.

Da a conocer la teoría sobre la clasificación de la variación lingüística y ayuda a comprender que el cambio lingüístico es parte de la evolución de una lengua, el porqué existen esas diferencias. De esta manera el estudiantado pueda hacer conciencia de su uso y fomentar el respeto a las diferencias lingüísticas y culturales según el contexto en el que impartan clase.

El curso de *Literatura hispanoamericana*¹³ tiene como propósito formativo realizar un recorrido analítico e histórico de la literatura hispanoamericana y latinoamericana. Aborda desde las raíces prehispánicas hasta las expresiones contemporáneas, mediante la lectura crítica de obras representativas, el análisis de sus contextos históricos, culturales y estéticos. También se propone diseñar estrategias de mediación lectora desde un enfoque comunicativo sociocultural. Esto busca fortalecer el acervo literario de los futuros docentes para promover prácticas de lectura, análisis e interpretación de textos literarios en educación obligatoria.

El abordaje de los contenidos requiere un acercamiento interdisciplinario con los cursos trabajados en semestres anteriores, así como las descritas previamente. La organización contempla tres unidades de aprendizaje: las raíces de la literatura hispanoamericana, el surgimiento de la literatura hispanoamericana y la literatura latinoamericana de los siglos XX y XXI.

Los tres cursos fueron parte esencial del proyecto. En la última unidad de cada uno, se pusieron en práctica los aprendizajes interdisciplinarios con los que el estudiantado elaboró la adaptación dramática a partir de un guion, para llevarlo a la escenificación y favorecer el desarrollo de la literacidad, el trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad.

A partir de este escenario, se planteó la necesidad de diseñar una intervención que permitiera a las docentes superar la enseñanza fragmentada del currículum, fomentar la interdisciplinariedad para fortalecer los procesos de literacidad crítica, vinculando la teoría con la práctica. En este sentido, el objetivo de la investigación consistió en: explorar los procesos de articulación interdisciplinaria a partir del desempeño de la literacidad y el trabajo colaborativo en una experiencia situada de lectura, escritura de guiones y escenificación de una obra literaria en estudiantes normalistas de quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español de la ENSQ.

¹² Secretaría de Educación Pública, *Programa de Estudios de Diversidad lingüística intercultural* (Ciudad de México: SEP, 2022).

¹³ Secretaría de Educación Pública, *Programa del curso Literatura hispanoamericana* (Ciudad de México: SEP, 2022).



Derivado del objetivo se plantearon las siguientes preguntas que orientaron la investigación ¿cómo influye la implementación de un proyecto interdisciplinario en el desempeño de la literacidad y el trabajo colaborativo a partir de una experiencia situada? y ¿qué aportes y límites identifican las docentes a partir de la experiencia situada en el estudio de caso?

La escenificación literaria entendida como práctica interdisciplinaria situada fortalece la comprensión de textos y activa procesos de interpretación, apropiación y resignificación que inciden en el desarrollo de la literacidad crítica. Por lo tanto, constituye una estrategia didáctica con potencial transformador en la formación docente, al articular saber disciplinar, mediación pedagógica en contextos reales que permitan superar la fragmentación curricular.

1. Marco teórico

Los fundamentos teóricos que enmarcan la propuesta giran en torno a los saberes que surgen de la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la literacidad. Estos conceptos orientaron a las docentes para construir una propuesta de intervención sólida.

2.1 Interdisciplinariedad

Las diversas investigaciones revisadas señalan que la interdisciplinariedad emerge como una vía para superar la fragmentación del conocimiento. Lenoir¹⁴, advierte que no se trata de yuxtaponer contenidos, sino de generar relaciones epistemológicas entre saberes, fundamentando las intervenciones interdisciplinares y evitando prácticas sin sustento teórico. Desde esta perspectiva, tanto Lenoir¹⁵ como González et al.,¹⁶ afirman que es necesario crear las condiciones adecuadas que propicien proyectos integradores donde el principal objetivo sea la apropiación de saberes por parte del estudiante. Por lo tanto, deben realizarse los ajustes pertinentes a nivel curricular, didáctico y pedagógico para desarrollar sus niveles cognitivos.

El trabajo interdisciplinar y colaborativo fortalece las relaciones entre las asignaturas incluyendo un “sistema de hábitos, habilidades y capacidades que deben lograrse como resultado del proceso docente educativo”¹⁷. Por lo tanto, la interdisciplinariedad es aquella que tiene como referencia central al sujeto que aprende y busca formar vínculos entre las disciplinas, con el objetivo de abordar problemáticas académicas o sociales de manera fundamentada y crítica¹⁸.

2.2 Trabajo colaborativo

La conjunción del trabajo interdisciplinario puede articularse a través del trabajo colaborativo, ya que es una vía para optimizar el desarrollo de las habilidades del estudiantado. El impacto de este trabajo reorganiza una responsabilidad compartida con el fin de transformar la práctica en el aula¹⁹. Su organización permite promover en el estudiantado la posibilidad de reflexionar de manera dialógica, crítica, inclusiva y multicultural, la enseñanza de los contenidos de la lengua y la literatura, desde un enfoque basado en la diversidad lingüística, la estética y la comprensión lectora. A su vez, toma en cuenta la construcción de experiencias vividas por el estudiantado en el diseño de estrategias didácticas que puedan ser replicadas.

¹⁴ Yves Lenoir, “Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización”, *INTERDISCIPLINA* 1, no. 1 (2015).

¹⁵ Lenoir, “Interdisciplinariedad en educación”.

¹⁶ Daimí González Toledo et al., “La construcción de textos con un enfoque interdisciplinario.” *VARONA* 1, no. 10 (2015).

¹⁷ González et al., “La construcción de textos con un enfoque interdisciplinario”.

¹⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (Argentina: Siglo XXI, 2023).

¹⁹ Vianey Sariñana Roacho y Santa E. Sariñana Roacho, “El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes: diversidad de concepciones”, *Revista Científica de Investigación Educativa* 5, no. 1 (2020).



El trabajo colaborativo permite realizar una construcción conjunta de significados, decisiones y productos culturales mediante la interacción dialógica, la negociación de ideas, la distribución de responsabilidades y la aportación de saberes individuales para alcanzar un objetivo común²⁰. Estas acciones son fundamentales para el desarrollo de la literacidad, pues permite un ejercicio dialógico con el cual se lleva a cabo la construcción del sentido. Esta estrategia permite construir entre el estudiantado un ambiente para la generación de epistemes²¹ en donde se estreche la relación teórico-práctica. Es decir, en la interacción y el diálogo, se posibilita la realización de actividades tomando las propias experiencias con las cuales realizar una comprensión más holística.

2.3 Literacidad

Desde los nuevos estudios de literacidad, leer y escribir son prácticas sociales situadas, atravesadas por relaciones de poder, identidad y cultura Street²², Gee²³. Esto implica que el concepto de literacidad requiere desprenderse de la noción de alfabetización que enmarca solamente al proceso de decodificación. Esta nueva idea sobre la capacidad de leer y escribir está relacionada con los contextos sociales, académicos y digitales en donde las personas se desenvuelven.

Este concepto incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. La diversidad de contextos les permite interpretar, comprender, analizar, reflexionar los textos que se les presentan y a su vez los que producen. Por tal motivo, estas habilidades cognitivas son vistas como herramientas poderosas para desarrollar una lectura crítica en el porque permite apropiarse de los saberes disciplinares con los cuales se puede participar activamente en la sociedad.

Cassany y Castellà²⁴ plantean que la literacidad crítica implica analizar los discursos desde su dimensión ideológica, mientras que Cope y Kalantzis²⁵ amplían esta visión al concepto de multiliteracidades, donde la construcción de significados se da en múltiples modos. Sin embargo, ambas tienen que ver con el desarrollo de la lectura crítica, basadas en la conformación social del sentido del texto. Asimismo, consideran que en la producción escrita intervienen diferentes significados sociales y culturales, así como la variedad de textos multimodales como pueden ser visuales, auditivos y tecnológicos, para facilitar la participación y promover el sentido de pertenencia.

En el contexto latinoamericano, el giro decolonial ha problematizado la imposición de modelos hegemónicos de lectura, evidenciando cómo estos contribuyen a la exclusión de saberes locales y prácticas culturales diversas. Hernández-Zamora²⁶ muestra que la literacidad debe entenderse como una práctica política que forma sujetos con voz y agencia. En este sentido, las lecturas literarias son analizadas desde las perspectivas teóricas, pero también pasan por el tamiz de las experiencias de cada estudiante.

Por otro lado, de acuerdo con Kalantzis et al., (2010) citados en Parra²⁷ mencionan que el reconocimiento de los textos se construye a partir de la variación lingüística, es decir,

²⁰ Pierre Dillenbourg, "What do you mean by collaborative learning?", en *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* (Suiza: Emerald Group Publishing Limited, 1999).

²¹ Mauricio Castro Cifuentes, "Formación práctica del profesorado de Lengua y Literatura: hacia un modelo didáctico y colaborativo para la enseñanza de la literacidad" *Desde el sur* 17, no. 2 (2025).

²² Brian Street, "Alfabetización social: Enfoques críticos de la alfabetización en el desarrollo, la etnografía y la educación", *Open Journal of Social Sciences* 11, no. 2 (2014).

²³ James Paul Gee, *Lingüística social y alfabetización: la ideología en los discursos* (USA: Routledge, 2015).

²⁴ Cassany y Castellà, "Aproximación a la literacidad crítica".

²⁵ Cope y Kalantzis, "Futuros de la Investigación en Educación".

²⁶ Gregorio Hernández Zamora, "De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad" *Revista de Lenguaje y Cultura* 24, no. 2 (2019).

²⁷ María Luisa Parra Velasco, "La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia" *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia* (Massachusetts: Routledge, 2022).



a partir de diferentes dialectos, acentos y registros. Por lo que afirma que es deber de los docentes diseñar experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante reconocer la diversidad lingüística y cultural. A su vez, reflexionar sobre diferentes contextos comunicativos y sociales, así como aplicar lo aprendido con un enfoque descriptivo que incluya una reflexión crítica sobre la relación entre las variaciones lingüísticas.

2.4 Escenificación

La interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo constituyen dos ejes fundamentales en esta investigación. Su implementación favorece espacios donde el estudiantado puede desarrollar sus habilidades de lectura para fortalecer su comprensión de la literatura, pero también de su realidad. La escenificación es una estrategia de intervención que estimula la creatividad y el uso didáctico de la literatura. Con ella, se potencializan los procesos cognitivos, expresivos y socioculturales del lenguaje. Con ellos se transforma el acto de lectura en una experiencia de apropiación crítica, significativa y estética que amplía las posibilidades de interpretación semiótica con mayor profundidad Lax²⁸; Leyva-Ortiz y Vaca-Morales ²⁹.

El entramado de actividades que se lleva a cabo para realizar la escenificación de una obra literaria como: lectura individual, colaborativa en voz alta y la construcción de guiones, activa procesos de creación del sentido a través del análisis de la obra original, proyectándose hacia su contextualización y adaptación, integrando nuevo vocabulario y comprensión³⁰. En estos procesos se pueden observar los diferentes recursos multimodales en los que los lectores incorporan sus interpretaciones y experiencias, estableciendo un vínculo más cercano con la obra a través de la comprensión.

La lectura en voz alta es una actividad de mediación complementaria que juega un papel fundamental en la comprensión de la lectura porque implica la selección de un tono, estilo, pausas y ritmo de lectura³¹. Quien lee selecciona las inflexiones de la voz, los silencios, los gestos, la actitud para que quien escucha comprenda si es una situación cómica, dramática o cómo es el carácter de los personajes. Por lo tanto, esta actividad se convierte en un espacio de socialización del conocimiento en el cual se comienzan a negociar los significados de lo leído³².

La escritura de guiones para la escenificación activa procesos de selección de información que contribuyen a la comprensión del sentido, porque implica la generación de un relato audiovisual³³. En esta actividad de producción textual se establece qué y cómo será representada una obra, pues en las acotaciones aparecen definidos los elementos que se muestran en el escenario, las entradas y las salidas de los personajes y el uso del lenguaje³⁴.

Así, la escenificación realizada desde una práctica interdisciplinaria situada se convierte en un simulador de prácticas lingüísticas reales. Al mismo tiempo, las y los estudiantes, al asumir el papel de lectores-actores, ajustan sus registros lingüísticos y movilizan habilidades intelectuales, comunicativas e interpretativas que incide en el

²⁸ Fulgencio M. Lax. "Adaptación de obra literaria al teatro" *Anagnórisis*, no. 10 (2014).

²⁹ Jesús A. Leyva Ortiz y María A. Vaca Morales, "La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa", *Educare* 24, no. 2 (2020).

³⁰ Nile Stanley y Brett Dillingham, *Performance Literacy through Storytelling* (USA: Maupin House, 2009).

³¹ Felipe Garrido, *Cómo leer (mejor) en voz alta* (México: SEP, 1989).

³² Lilia Patricia Ruiz-Ruiz, "Mediación de lectura en voz alta: estrategia para potenciar y acercar la literatura", *Kinesis. Revista de Investigación Docente*, 10 no. 10 (2025).

³³ Pablo Moreno et al., *La escritura del guion bajo una perspectiva audiovisualizante* (Buenos Aires: EDULP, 2025).

³⁴ Fabio García-Camello, "La escritura de guiones cinematográficos: una estrategia didáctica para el fomento de la escritura pensada desde el contexto de los estudiantes de grado décimo del colegio San Anselmo", (Tesis de licenciatura, Universidad la Gran Colombia).



desarrollo de la literacidad crítica³⁵. En este sentido, constituye una estrategia didáctica con potencial transformador en la formación docente.

3. Metodología

El estudio partió de un enfoque cualitativo-interpretativo de alcance descriptivo orientado a explorar los procesos de articulación interdisciplinaria, a través de la implementación de una intervención pedagógica en un contexto específico de formación de docentes. El análisis presenta un estudio de caso de una intervención sistematizada a partir del proceso realizado y los resultados obtenidos. Como señala Stake³⁶, el estudio de caso tiene como naturaleza la particularización, no la generalización.

En el estudio participaron 33 estudiantes normalistas de quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español y tres docentes de la Escuela Normal Superior de Querétaro que forman parte de la Academia de Español e imparten las tres asignaturas trabajadas de manera interdisciplinaria y colaborativa. El estudio siguió la lógica reflexiva de la investigación-acción en el que las tres docentes fueron partícipes del diseño de la planeación, la implementación, la observación colegiada y la evaluación de la experiencia.

El proyecto *Escenas de la palabra* se implementó durante el semestre A, en el ciclo 2025-2026. La planeación colegiada por parte de la academia de español comenzó en agosto del 2025 como propuesta de proyecto semestral, en donde las docentes impartían los cursos descritos. El proyecto se basó en el diseño e implementación interdisciplinaria que integrara saberes y habilidades didácticas, literarias y lingüísticas para desarrollar en las y los normalistas la capacidad de adaptar y representar una obra literaria, mediante un guion teatral construido en equipos de manera colaborativa, incorporando elementos de las tres asignaturas: enfoques interculturales, estrategias de mediación lectora y análisis literario.

Las técnicas e instrumentos utilizados en la valoración de los productos se realizaron a partir de la elaboración colegiada, por parte de las docentes, de rúbricas y listas de cotejo. Cada docente evaluó las evidencias generadas por los equipos con base en los criterios acordados; posteriormente, los niveles de desempeño se sintetizaron mediante porcentajes derivados de los instrumentos. Los porcentajes se emplearon como recurso descriptivo para organizar y hacer visible el desempeño obtenido en los equipos en congruencia con el enfoque del estudio.

Las categorías de análisis se operacionalizaron mediante indicadores observables incorporados en la lista de cotejo y las rúbricas de las fases de la intervención. La interdisciplinaria se valoró mediante la articulación explícita de saberes literarios, didácticos y sociolingüísticos en las decisiones de adaptación; la literacidad crítica a partir de la selección de información relevante, la elaboración de inferencias, la interpretación contextual y la resignificación de las obras; y el trabajo colaborativo a través de la negociación de significados, la distribución de responsabilidades, la participación y la construcción conjunta de cada uno de los productos.

La intervención se llevó a cabo en tres etapas, cada una de ellas con acciones específicas que permitieran desarrollar las habilidades de la literacidad y el trabajo colaborativo, mediante actividades centrales, como se observa en la figura 1.

³⁵ Hernández, “De los nuevos estudios de literacidad”.

³⁶ Robert Stake, *Investigación con estudio de casos* (Madrid: Morata, 1999).



ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

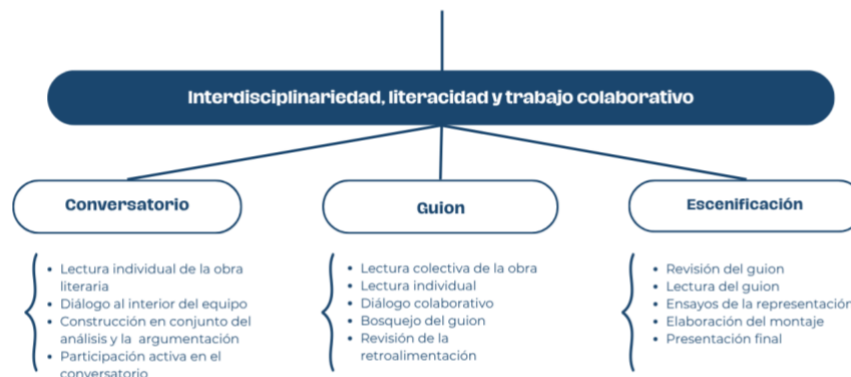


Figura 1. Estrategia de intervención. *Fuente:* elaboración propia

Para el conversatorio se formaron 11 equipos integrados por tres estudiantes. Los criterios de evaluación establecidos giraron en torno al rescate de las ideas principales, la interpretación del texto y finalmente la reflexión. A través del desarrollo de las actividades se realizó la retroalimentación y evaluación mediante una lista de cotejo elaborada para observar el desempeño de los estudiantes en la lectura de comprensión.

En la elaboración de guiones se formaron nueve equipos conformados por tres, cuatro o cinco estudiantes. El corpus utilizado para la sistematización fue de tres de los nueve guiones, seleccionados aleatoriamente, que correspondían a tres obras diferentes, para ser analizados a profundidad por cada una de las docentes, dada la extensión de los guiones y la exploración que se pretendía realizar. Durante el proceso de construcción todos los guiones fueron evaluados a partir de una rúbrica que valoró los siguientes aspectos: comprensión profunda de la obra literaria; actualización del contexto; variación lingüística; adaptación del fragmento; estructura del guion teatral; coherencia narrativa y fluidez; creatividad y originalidad; y redacción.

El análisis de la escenificación se llevó a cabo a partir de una rúbrica. Se valoraron las tres obras seleccionadas previamente en el guion, las cuales fueron *La tortuga gigante* de Horacio Quiroga, *El inmortal* de Jorge Luis Borges, al que los estudiantes renombraron como “El sabiondo”, y finalmente, la novela de *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez. En ellos se realizó una identificación selectiva de lo producido por los estudiantes.

4. Resultados y análisis

Desde una perspectiva sociocultural el aprendizaje de la lengua y la literatura no se basa solo en la enseñanza de la gramática y la sintaxis de manera aislada. El objetivo principal es situar al estudiante en ambientes reales de aprendizaje que le ayuden a desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas por medio de prácticas sociales reales. Como sugiere Vygotsky³⁷ el lenguaje es la herramienta social y cultural que ayuda al hablante a aprender de sí mismo y de su entorno en diferentes situaciones comunicativas. En este sentido, el docente es el responsable de proponer escenarios donde se practique la lengua y la literatura potenciando diferentes aprendizajes implícitos y significativos.

En el proyecto, la escenificación fue el simulador de una práctica real que, llevarán a cabo los futuros docentes de español como parte de sus actividades profesionales y académicas. Al realizar una adaptación textual en la que aplicaron las diferentes variaciones lingüísticas revisadas en clase, los alumnos mostraron una mejor comprensión

³⁷ Lev Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Crítica, 2009).

del texto y experimentaron una gama de posibilidades al representarlo. Esto implicó la elección del registro, transitando de lo formal a lo informal (variación diastrática), la selección de un dialecto distinto al original (variación diatópica) para la resignificación de la obra.

De esta manera, la escenificación se convirtió en una estrategia didáctica para visibilizar y valorar la diversidad lingüística y cultural desde la adaptación de las obras literarias. Además, permitió al alumno ampliar su repertorio léxico y su comprensión de la alteridad cultural, competencias esenciales como enseñantes de lengua y literatura.

Para llegar a la escenificación, se realizaron actividades previas como la lectura de cuentos y novelas de escritores latinoamericanos, tanto de manera individual, como colaborativa en voz alta, que culminaría en un conversatorio. La lectura de obras literarias y la creación de diálogos para un conversatorio contribuyeron en el desarrollo de la literacidad al movilizar prácticas de comprensión, interpretación, análisis y producción escrita en contextos comunicativos reales.

Los instrumentos empleados mostraron que la lectura favoreció el desarrollo de la literacidad permitiendo que los estudiantes construyeran significados, reflexionaran sobre los contenidos y relacionaran la información con sus experiencias desde una postura crítica. La elaboración de diálogos para un conversatorio exigió organizar ideas, argumentar, seleccionar información relevante y comunicarla de manera coherente, lo que fortaleció las habilidades de comprensión, así como las de producción oral y escrita.

En conjunto, estas actividades promovieron el desarrollo de una literacidad en prácticas sociales de lectura y escritura. Esto coadyuvó a la preparación de las habilidades en el estudiantado para sintetizar una obra literaria y escribieran el guion que escenificarían. El vínculo colaborativo activó la participación en la creación de significados y la comunicación asertiva para tomar decisiones. A partir de esto, se lograron interacciones dialógicas que movilizaron la reflexión y la evaluación individual y colectiva para la puesta en escena.

El trabajo interdisciplinario a través de la reflexión y evaluación de las obras literarias vinculó los saberes adquiridos en otros cursos o las historias de vida. El análisis de los productos obtenidos de esta intervención se mostrará por fases.

4.1 Primera fase

El conversatorio fue orientado a evaluar el nivel de comprensión lectora de cuentos y novelas de la literatura hispanoamericana. La dinámica se desarrolló en un primer momento mediante el diálogo sobre los criterios de la lista de cotejo con la que serían evaluados durante el conversatorio. Dichos criterios se dirigieron hacia la identificación de las ideas principales, la interpretación del texto, la reflexión y valoración crítica de las obras. La descripción detallada de las subcategorías se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1. Instrumento de valoración del conversatorio. *Fuente:* elaboración propia

Excelente	Bueno	Regular
Muestra que el trabajo o el comportamiento cumple con lo esperado de manera sobresaliente y sin inconsistencias.	De forma satisfactoria cumple con los objetivos planteados. Se muestra la habilidad comunicativa o la conducta esperada, aunque puede presentar ciertas inconsistencias.	Indica que el desempeño cumple con lo mínimo indispensable para considerarse aceptable, no obstante muestra, inconsistencias que requieren atención y mejora

Categoría	Subcategoría	Descripción
------------------	---------------------	--------------------

Literacidad	Lectura de comprensión Ideas principales. Interpretación del texto. Reflexión y evaluación	Obtiene información que evidencie la capacidad de focalizar la información relevante del texto. Muestra la aptitud que tienen de construir significados y hacer inferencias a partir de un análisis. Demuestra la capacidad de relacionar el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias lectoras.
Interdisciplinariedad	Lectura de comprensión Reflexión y evaluación	Los diálogos contruidos y complementarios son claros y ordenados, se observa una lectura profunda y reflexiva que muestra conocimiento y experiencia lectora.
Trabajo colaborativo	Participación Comunicación Aportes críticos y analíticos	Realiza en los plazos requeridos las tareas asignadas y comparte la información, conocimientos y experiencias. Comunicación proactiva y se respetan las ideas de los demás. Colabora activamente a través de un análisis profundo de la obra y una reflexión sustentada.

En la identificación de ideas principales en la lista de cotejo se plantearon dos criterios, el primero “Hablan sobre los hechos más relevantes de cada novela y con ello muestran la temática”, el 55.5 % obtuvo un desempeño bueno y el 45.5 % excelente, sin registros en el nivel regular, lo que indica que los 11 equipos fueron capaces de reconocer y comunicar los acontecimientos centrales de las obras, relacionándolos con su temática principal.

En el segundo criterio “Son precisos en los personajes más relevantes y el papel que jugaron en la trama”, el 63.6% alcanzó un nivel excelente y el 36.4 % un nivel bueno, sin casos en el nivel regular. Esto evidencia el análisis realizado en la identificación y comprensión de los personajes principales y de su función dentro del desarrollo narrativo. Estos resultados muestran que los estudiantes activaron procesos de comprensión de las ideas principales de las novelas o cuentos, ya que reconocieron tanto los acontecimientos más significativos como los personajes fundamentales, elementos que les permiten construir una interpretación global y coherente de las obras.

En relación con la interpretación textual los estudiantes alcanzaron el 63.6 % del nivel excelente y el 36.4 % en bueno, sin registros en el regular. Estos resultados evidencian que los equipos fueron capaces de analizar elementos en la lectura, tales como: espacios, ambientes, símbolos y psicología de los personajes. Los datos reflejan que lograron identificar significados implícitos y establecieron relaciones entre los elementos narrativos y el desarrollo de la trama. En consecuencia, en el registro realizado a través de las listas de cotejo, se obtuvo un buen desempeño en las habilidades sólidas de interpretación literaria, favoreciendo una comprensión más crítica y reflexiva de las novelas y los cuentos estudiados.

En cuanto a la capacidad de reflexión y evaluación de las obras literarias, en el criterio “Correlacionan las novelas con la investigación y comprenden el impacto del autor, del contexto y del aporte a la literatura”, el 54.5 % alcanzó un nivel bueno y el 45.5 % un nivel excelente, sin registros en el nivel regular. Esto demuestra que los equipos lograron establecer relaciones entre las novelas y los contextos históricos y literarios estudiados, comprendiendo la relevancia de los autores y de sus contribuciones a la literatura.

Asimismo, en el criterio “Los diálogos contruidos y complementarios son claros y ordenados, se observa una lectura profunda y reflexiva que muestra conocimiento y experiencia lectora”, el 72.7 % obtuvo un desempeño excelente y el 27.3 % bueno, lo que evidencia un alto nivel de análisis, argumentación y apropiación de los textos leídos. Los estudiantes fueron capaces de expresar sus ideas de manera coherente y fundamentada, demostrando una lectura crítica y una comprensión profunda. En conjunto, estos resultados mostraron que, a partir de las intervenciones realizadas, los estudiantes comprendieron los contenidos literarios y se fomentaron las habilidades de reflexión, interpretación contextual y valoración crítica, aspectos fundamentales para la formación de lectores analíticos y competentes.

Con respecto a la categoría de la interdisciplinariedad en la subcategoría de lectura de comprensión, se tomó como punto de análisis el criterio 5 de la lista de cotejo del conversatorio “Los diálogos contruidos y complementarios son claros y ordenados, se observa una lectura profunda y reflexiva que muestra conocimiento y experiencia lectora”, El hecho de que el 72.7 % alcanzara un nivel excelente y el 27.3 % un nivel bueno, sin registros en el nivel regular, demuestra que las actividades de mediación para el conversatorio permitieron a los equipos construir diálogos claros, coherentes y bien fundamentados necesarios en el desarrollo de los cursos involucrados.

Estos resultados sugieren que los estudiantes aplicaron habilidades propias de la literatura, como la comprensión e interpretación de textos, así como aquellas vinculadas con la comunicación oral, el pensamiento crítico, la reflexión histórica y el análisis sociocultural. El diálogo realizado entre los equipos evidenció la relación entre los contenidos literarios con otros saberes y contextos, enriqueciendo la comprensión de las obras desde múltiples perspectivas.

Referente al trabajo colaborativo en la subcategoría de *participación* se agruparon dos criterios, el primero "Se orienta a la consecución de acuerdos y objetivos comunes y se compromete con ellos", así como en el segundo "Participa de forma activa en los espacios de encuentro del equipo y comparte la información, los conocimientos y las experiencias" se obtuvieron los mismos resultados, el 94.3 % de los participantes se ubicó en el nivel excelente, el 1.9 % en bien y el 3.8 % en regular. Por lo tanto, se infiere que la mayoría demuestra una alta disposición para colaborar, alcanzar metas compartidas y asumir compromisos en beneficio del grupo a partir de una responsabilidad compartida. No obstante, el pequeño porcentaje ubicado en el nivel regular sugiere la necesidad de fortalecer estas competencias en algunos participantes mediante acciones de acompañamiento.

En la subcategoría sobre *comunicación*, los resultados obtenidos en los cuatro criterios evaluados muestran un predominio hacia el nivel excelente, con porcentajes que oscilan entre 88.7 % y 94.3 %. Estos resultados permiten concluir que los participantes fortalecieron sus competencias comunicativas para el trabajo colaborativo, ya que llevaron a cabo acuerdos para el logro de un objetivo común. En la interacción consideraron y valoraron los puntos de vista de los demás, contribuyendo al establecimiento de una comunicación respetuosa y constructiva.

En la subcategoría *aportes críticos y analíticos* 92.5 % de los participantes se ubicó en el nivel excelente, 3.8 % en bien y 3.8 % en regular. Se infiere que en la mayoría de las interacciones y participaciones se potencializaron las capacidades para analizar, reflexionar y organizar ideas gracias a la lectura comprensiva, el diálogo interno en los equipos y la participación grupal durante el conversatorio.

A partir de esta primera fase se evidenció que las actividades realizadas favorecen

la construcción colectiva del conocimiento, contribuyendo a la síntesis de las obras y al establecimiento de relaciones entre los textos y sus contextos. El alto porcentaje de valoraciones en el nivel excelente refleja un adecuado desarrollo de la actividad para fortalecer la literacidad crítica y el trabajo colaborativo. Aunque los porcentajes en los niveles bien y regular son mínimos, estos sugieren la conveniencia de continuar fortaleciendo las habilidades de análisis, argumentación e interpretación en algunos participantes para alcanzar un desempeño aún más homogéneo.

4.2 Segunda fase

En la segunda fase de la intervención pedagógica se elaboró el guion de escenificación. Este momento permitió observar la manera en que el estudiantado movilizó los saberes construidos durante las actividades previas: análisis literario, conversatorio y variación lingüística como un trabajo interdisciplinario. En este sentido, más que valorar un producto escrito aislado, el instrumento diseñado permitió reconocer el proceso mediante el cual el trabajo colaborativo realizado en equipos transformó una obra narrativa en una propuesta escénica para ser representada. El instrumento utilizado para su valoración se presenta a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Instrumento de valoración del guion de escenificación

Excelente	Bueno	Regular	Necesita apoyo
Evidencia de manera consistente, clara, coherente, profunda y sólida los indicadores de la categoría analizada que muestran una apropiación significativa del texto en la construcción del guion.	Presenta coherencia y comprensión adecuadas, aunque algunos elementos podrían desarrollarse con mayor profundidad y apropiación para la construcción del guion.	Se observan avances en la comprensión, construcción del texto, pero existen inconsistencias o limitaciones que afectan la calidad global del guion.	Se identifican dificultades significativas en la comprensión, construcción, articulación del guion.

Categoría	Subcategoría	Descripción
Escenificación	Producción escrita (Adaptación/ versión)	Texto derivado de la lectura de una obra literaria que está diseñado para realizar una escenificación con una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Construcción coherente temática y discursivamente en un guion a partir de la selección de capítulos o fragmentos de las obras que se convierten en escenas.
	Dramaturgia	Reconstrucción de sentido de una obra a través de la lectura y la modelización semiótica de los lectores para producir un guion teatral.
Literacidad	Comprensión de lectura	Producción de significado a partir del análisis del sentido y la reflexión de las obras literarias.
Interdisciplinariedad	Saber disciplinar	Vínculo entre asignaturas manifestado en la variación lingüística y la comprensión crítica de los elementos narrativos (narrador, personajes, tiempo, espacio, trama y conflicto)
Trabajo colaborativo	Construcción colectiva del sentido	Escritura colaborativa y creativa que reinterpreta la obra desde un contexto contemporáneo. Participación de los integrantes, coordinación en la escritura del guion.

Fuente: elaboración propia

En esta segunda fase se activaron los procesos de comprensión de la lectura que se vieron reflejados en la selección de los capítulos o fragmentos, la síntesis, la interpretación y la recreación textual. De los tres guiones analizados con profundidad el 66.7 % alcanzaron el nivel excelente, mientras que el 33.3 % obtuvo un nivel bueno. Estos resultados muestran que los equipos lograron construir guiones coherentes y con cohesión textual. Es decir, el estudiantado construyó el sentido de las obras mediante un proceso de adaptación o versión, organizando los acontecimientos con una estructura dramática coherente con: inicio, desarrollo y cierre. Desde esta perspectiva los estudiantes asumieron el papel de intérpretes capaces de adaptar un texto.

En los guiones con desempeño excelente, la construcción del nuevo texto se manifestó en escenas claramente delimitadas, cuya organización mantuvo la coherencia narrativa, sin perder los elementos significativos de la obra. En *La tortuga gigante*, por ejemplo, la división en seis escenas: “La sentencia, La ley de la selva, La deuda, El viaje heroico, Las luces y El zoológico”, evidencian los momentos fundamentales del relato sin fragmentar la lógica narrativa. Así mismo, la intervención del narrador denota que el equipo

no únicamente resumió la historia, sino que recuperó el principio ético del cuento y lo convirtió en el eje articulador de la representación “en la selva, como en la vida, la lealtad se paga con lealtad”.

De manera similar en el guion de “El sabiondo”, el equipo trasladó la historia al contexto de una escuela argentina contemporánea, sustituyendo la inmortalidad por la búsqueda de la sabiduría absoluta. En este caso se conservó la estructura narrativa y el conflicto de la obra y al final el narrador señala que Marco “era conocido por ser alguien que siempre tenía una respuesta apropiada para todo... por no equivocarse nunca”. Este cambio modifica el objeto de la búsqueda, pero conserva la reflexión sobre el vacío que produce la ausencia de límites. Hay un traslape de inmortalidad por el conocimiento absoluto.

Ambos guiones permiten identificar un proceso de resignificación. Los equipos conservaron los conflictos centrales de las obras, pero modificaron escenarios, registros lingüísticos y situaciones dramáticas para acercarlas a experiencias del contexto de los futuros docentes. Los guiones guardan una relación con la noción de versión planteada por Lax³⁸ al conservar la dependencia estructural de la obra original, aunque adaptan la configuración dramática para responder a nuevas intenciones comunicativas y pedagógicas.

Por otro lado, el guion basado en la novela de Márquez obtuvo un nivel bueno porque en la dramaturgia desarrolló menos densidad interpretativa. Los acontecimientos principales se conservan, como el romance entre Florentino Ariza y Fermina Daza. En este guion el narrador tuvo un papel predominante al construir el sentido general de la obra completa. Lo anterior es importante porque invita a los que no la han leído a hacerlo sin explotar todos los detalles. La frase “El barco aún no llega a puerto. La historia no está cerrada. Porque a veces... el amor necesita más capítulos” motiva al espectador a conocerla completa. Es preciso tomar en cuenta, que la extensión de esta obra es mucho mayor que la de los cuentos y sintetizarla a un texto breve fue un reto para el equipo.

Un aspecto importante que las tres obras realizaron fue la incorporación de recursos humorísticos. Esta transformación exige un nivel de comprensión profundo para mantener la coherencia, la intencionalidad y la intertextualidad con la obra original. En los dos primeros guiones hay una mayor transformación; y en la última, se mantiene una mayor fidelidad. Aunque en los tres casos se pudo observar una comprensión profunda, es decir un desarrollo de la literacidad porque implicó una mediación ideológica y estética en la construcción de los personajes y la selección de escenas significativas³⁹. La asignación de personajes y la definición de los elementos de escenificación en las acotaciones del guion mostraron en los tres casos, el trabajo colaborativo realizado por los equipos.

Dentro del análisis de los guiones se valoraron los cambios en la variación lingüística. En la tabla 3, se describe el uso de los distintos tipos de variación que se revisaron en la adaptación realizada por los equipos.

Tabla 3. Instrumento de valoración de adaptación lingüística en el guion.

³⁸ Lax, “Adaptación de obra literaria al teatro”.

³⁹ Leyva Ortiz y Vaca Morales, “La lectura en voz alta y la escenificación”.



Excelente Uso de la(s) variaciones lingüísticas manera coherente personajes contexto; variación intencional lograda.	Bueno Uso de la(s) pero no lingüísticas adecuada pero no siempre consistente.	Regular Uso de variaciones lingüísticas limitadas o poco pertinentes.	Necesita apoyo No hace uso de variaciones lingüísticas visibles en el guion.
---	---	---	--

Categoría	Subcategoría	Descripción
Guion	Variación Geográfica/Diatópica	Se centra en las diferencias geográficas que hay entre los hablantes de una misma lengua.
	Variación Social/Diastrática	Se sitúa en la dimensión social de los hablantes según su estatus socioeconómico y/o nivel cultural.
	Variación Temporal/ Diacrónica	Relaciona y explora la variedad de la lengua desde una perspectiva histórica.
	Variación Contextual/ Diafásica	Identifica y usa los distintos tipos de registro que maneja un hablante según el momento y contexto de la situación comunicativa en la que se desenvuelve.

Fuente: elaboración propia

La variación lingüística geográfica fue usada por 75 % de los equipos que optaron por hacer adaptaciones al guion. El “El sabiondo” y “La tortuga gigante” realizaron variaciones diatópicas a partir del español argentino. En los dos equipos se pudo apreciar el uso de léxico (palabras) específico y la variación fonológica (pronunciación) de dicha variante. Ellos lograron según los criterios descritos un nivel de desempeño excelente.

La variación social fue una de las más representadas, ya que se hicieron adaptaciones de variación lingüística social de nivel alto (acroleto) y de nivel bajo (basilecto). El 50 % obtuvo un nivel de desempeño bueno, ya que, aunque integraron algunas palabras referentes a la clase social, no fueron tan representativas en la adaptación del guion. El resto de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño excelente, porque sus adaptaciones fueron representativas en el tipo de variación seleccionada.

En cuanto a la variación temporal, uno de los equipos cambió la temporalidad de su obra e hizo una adaptación usando la variación diacrónica actual en un nivel de desempeño excelente. Asimismo, la variación contextual fue utilizada correctamente por todos los equipos, identificando y adaptando el lenguaje al contexto formal o informal de las escenas seleccionadas.

Los guiones se convirtieron en la evidencia tangible de cómo el estudiantado trabajó de manera colaborativa, las negociaciones del sentido de las obras⁴⁰. Su elaboración

⁴⁰ Dillenbourg, “What do you mean by collaborative learning?”



permitió a los equipos leer, seleccionar y discutir de manera progresiva el significado. Es importante señalar que la retroalimentación constante entre estudiantes y docentes favoreció la construcción de los productos finales. Por lo tanto, la construcción del guion permitió aterrizar la mediación realizada en la primera fase en relación con el análisis de la lectura de obras literarias.

4.3 Tercera fase

La escenificación constituyó la fase final del proyecto en donde se observó el impacto de los tres cursos involucrados y las actividades preparatorias ya analizadas. En la tabla 4 se muestran los criterios de valoración del producto final.

Tabla 4. Instrumento de valoración de la escenificación.

Categoría	Excelente	Bueno	Regular	Necesita apoyo
Adaptación del guion	El guion adapta el texto con gran claridad, coherencia y creatividad, respetando el sentido de la obra.	La adaptación es clara y coherente, con ligeras omisiones o ajustes poco desarrollados.	La adaptación es parcial; se pierde claridad o coherencia del texto original.	La adaptación es confusa o no refleja la obra literaria.
Comprensión y contextualización de la obra literaria	La escenificación evidencia comprensión profunda de temas, personajes y ambiente. Se contextualiza la obra de manera clara y profunda.	Se muestra comprensión general de la obra y sus elementos principales. Se contextualiza la obra de manera clara o profunda.	La comprensión es limitada o superficial. La contextualización de la obra no es del todo clara.	No se evidencia comprensión de la obra. La contextualización de la obra es confusa.
Expresión oral y corporal	Voz, dicción, gestos y movimientos fortalecen claramente la escena.	La expresión es adecuada, aunque con áreas de mejora.	La expresión es poco clara o insegura.	La expresión dificulta la comprensión de la escena.

Creatividad y recursos escénicos	Uso creativo y pertinente de vestuario, escenografía y/o música.	Uso adecuado de algunos recursos escénicos.	Uso limitado o poco pertinente de recursos.	No se utilizan recursos escénicos.
---	--	---	---	------------------------------------

Trabajo en equipo	El equipo muestra organización, colaboración y participación equilibrada.	La mayoría del equipo participa activamente.	La participación es desigual.	Falta coordinación y trabajo colaborativo.
--------------------------	---	--	-------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

En la adaptación del guion de “La tortuga gigante” se apreció una representación escénica construida con claridad, coherencia y creatividad, ya que el equipo logró recuperar el argumento central de la obra respetando su sentido narrativo, su intención comunicativa y el mensaje de fondo, por lo que fue tendiente a la excelencia. La adaptación no se limitó a reproducir los acontecimientos principales del cuento, sino a un proceso de comprensión lectora profunda, porque se observó que se identificó, interpretó y mostró algunos de los elementos esenciales del texto.

Asimismo, en la escenificación se apreció una comprensión sólida del tema, de los personajes y del ambiente narrativo, lo que permitió una adecuada representación de las acciones, los conflictos y las relaciones entre los personajes. Esta apropiación de la obra permite advertir un nivel de comprensión literal, al reconocer la secuencia de hechos y las características básicas del relato; y también, una comprensión inferencial y reflexiva, pues los participantes lograron interpretar las motivaciones de los personajes, reconstruir el sentido de las situaciones presentadas y proyectar el trasfondo humano.

Sobre la expresión oral, el desempeño del equipo fue en general adecuado, ya que la mayoría de las representaciones se expresaron con seguridad y mantuvieron una comunicación comprensible. No obstante, se identifican áreas de mejora relacionadas con la modulación de la voz, la entonación y la dicción, aspectos fundamentales en una puesta en escena.

Respecto al uso del vestuario, este resultó pertinente y creativo, pues funcionó como un recurso que apoyó la caracterización de los personajes y la ambientación de la historia. Su selección evidencia intención estética y comprensión del contexto narrativo, ya que se empleó como parte de la construcción del significado escénico. De este modo, el vestuario contribuyó a reforzar la atmósfera de la obra y a hacer más comprensible la representación narrativa. Finalmente, el equipo mostró organización, colaboración y una participación equitativa entre sus integrantes, lo que demuestra un trabajo bien articulado. La coordinación durante la representación y las acciones de cada participante mostraron la responsabilidad compartida del equipo.

En la escenificación de “El sabiondo” se obtuvo un nivel de desempeño bueno con rasgos cercanos al nivel excelente, al mostrar cómo se logró trasladar el cuento a un espacio escénico. En la representación se observaron las relaciones entre los personajes a partir de la adaptación del guion, conservando y acentuando los rasgos humorísticos incorporados en la interpretación del texto original.

La representación se llevó a cabo por tres estudiantes mujeres, disfrazadas de hombres. Ellas tuvieron una organización clara de las entradas y las salidas, desarrollando una secuencia narrativa en la que se observó el conflicto del cuento. Se evidenció una comprensión profunda de los personajes a través de las actuaciones mostradas sobre las características de cada uno de ellos, así como en las escenas seleccionadas, en las que se

simplificaron algunos de los pasajes para adecuarlos al tiempo de la presentación. Algunos de los rasgos estéticos que se observaron fue la coherencia narrativa y el tono satírico característico de la obra original.

La dramatización de los personajes evidenció la comprensión del texto en la actuación del protagonista. En este caso, fue una estudiante quién representó el papel de Marco, adaptando su expresión oral y corporal para que la historia fuera comprensible para el público en la representación de cada escena. Uno de los elementos más notables fue la variación fonológica adoptada para mostrar un español de Argentina, en la que se incluyeron palabras como “che”, “pive”, “quilombo” y el “vos”. Estas adecuaciones ayudaron a construir la ambientación y contextualización, pero también el sentido de la obra a través del discurso verbal.

La creatividad y los recursos escénicos utilizados como: una proyección digital como fondo escenográfico, la disposición de objetos utilitarios y el mobiliario para recrear la escena, mostraron la comprensión profunda del texto más allá de la lectura literal. A su vez, se observó un trabajo colaborativo coordinado que permitió al público, mediante la actuación clara y equilibrada, comprender los rasgos esenciales de la obra, a través de la representación y la ambientación.

La puesta en escena evidenció que la adaptación teatral del cuento de Borges favoreció una apropiación significativa al realizar una adaptación y una nueva versión con la integración de: expresión verbal, corporal, recursos visuales y un escenario configurado a partir del trabajo colaborativo. Por lo tanto, la escenificación confirma que la estrategia didáctica impulsó los procesos de interpretación, la construcción y apropiación colaborativa del sentido, así como vínculo interdisciplinario.

La escenificación adaptada de “El amor en los tiempos del cólera” mostró un nivel de desempeño excelente. El equipo que conformó esta puesta en escena estuvo integrado por 5 mujeres, de las cuales 2 actuaron como hombres. Hicieron una selección de diversas escenas en las que se podía apreciar la trama de la novela original.

La adaptación escénica de la obra literaria demuestra la comprensión e interpretación de la misma. A partir de ello, las estudiantes optaron por adaptar la obra a un contexto actual, con el fin de generar afinidad con el público. Esto se demuestra al hacer uso de la variación lingüística diafásica o contextual, que se puede ver reflejada en frases como “*La ciudad entera quedó en shock*”, “*Sí, digo no, digo... vine por el pan. Y por usted*”. También adaptan algunas partes del guion para que fueran cómicas, sin perder la esencia del texto original.

En la representación, las estudiantes hacen uso de diferentes recursos visuales, vestuario y utilería que ayudan al espectador a situarse en el tiempo y contexto de la obra. Queda evidenciada la creatividad de las alumnas en el uso de utilería, ya que con pocos recursos lograron ambientar la obra para los espectadores, así como representar y caracterizar a los personajes, incluso los masculinos son recreados de manera asertiva y convincente.

Por último, se muestra un trabajo colaborativo, ya que todas las integrantes tuvieron participación en la obra, como actrices o como narradora, cada una cumplió un papel fundamental desde la preparación y adaptación del guion para que todas formaran parte del proyecto de forma equitativa.

5. Discusión

Los hallazgos obtenidos nos permiten sostener que la escenificación literaria como estrategia colaborativa e interdisciplinaria favoreció procesos formativos propios del perfil de egreso que difícilmente podrían alcanzarse mediante la enseñanza de las asignaturas de manera aislada. El proyecto articuló conocimientos y prácticas que permitieron al estudiantado movilizar saberes literarios, lingüísticos y didácticos en una misma experiencia de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la intervención confirma que la interdisciplinariedad es una forma de organizar la experiencia educativa desde la vinculación curricular.

Lo anterior coincide con los planteamientos de Lenoir⁴¹ y de González, et al.⁴² quienes sostienen que el trabajo interdisciplinario genera aprendizajes significativos porque se establecen relaciones epistemológicas entre los saberes que fortalecen la capacidad de agencia. Lo anterior se mostró en las decisiones tomadas por el estudiantado durante el conversatorio, la lectura de los textos literarios, la escritura del guion y la escenificación, porque consideraron los criterios estéticos de las obras e incorporaron las variaciones lingüísticas. Por lo que, la comprensión de las obras se realizó más allá de lo literal y se convirtió en una lectura situada.

El entramado de actividades con las que se construyó la intervención tomaron en cuenta las dificultades iniciales observadas por las docentes en la ENSQ y al mismo tiempo, las identificadas en la literatura revisada, en donde las y los estudiantes de nivel superior, presentan dificultades para comprender y producir textos, así como para relacionar la teoría con la práctica profesional.

A partir del trabajo colaborativo se obtuvieron resultados favorables, ya que las y los normalistas mantuvieron una participación activa, una comunicación efectiva y relaciones de respeto, confianza y cooperación que favorecieron el logro de los objetivos comunes. El intercambio de ideas, la escucha atenta y la construcción conjunta de argumentos permitieron que el aprendizaje trascendiera el ámbito individual para convertirse en un proceso de construcción colectiva del conocimiento. Se confirma lo planteado por Vygotsky⁴³ quien sostiene que el aprendizaje tiene un carácter eminentemente social y se potencia mediante la interacción con los demás.

El proceso llevado a cabo en el conversatorio mostró avances en el desarrollo de la literacidad del estudiantado debido a que lograron comprender los textos a partir de la reflexión y evaluación de la obra, en donde pusieron en juego varios saberes adquiridos durante su formación académica. Esto implicó la movilización de conocimientos, valores y actitudes vinculados con el uso social del lenguaje escrito, favoreciendo una lectura reflexiva, crítica y situada. En este sentido, Cassany y Castellà⁴⁴ afirman que se desarrollan las habilidades de lectura y escritura a través de las prácticas sociales y culturales mediante las cuales las personas construyen, interpretan y comunican significados.

La elaboración del guion mostró que las decisiones tomadas por el estudiantado para su construcción fueron producto de la negociación del significado y de las decisiones interpretativas compartidas a través del trabajo colaborativo. La selección de los momentos más significativos de las obras, su contextualización a través de las acotaciones y la incorporación de los registros lingüísticos y expresivos, así como la utilización del toque humorístico permiten analizarlas desde la noción de adaptación propuesta por Lax⁴⁵.

En el guion de *La Tortuga gigante* y *El amor en los tiempos del cólera* el texto original mantuvo una secuencia narrativa muy similar a la original, pero con un desglose contextual muy evidente en las acotaciones sobre el escenario, las variaciones lingüísticas tanto escritas como orales. En *El sabiondo* se evidenció una transformación de la obra base, manteniendo el sentido y el contexto, pero desde una versión actualizada, mucho más cercana a las experiencias del estudiantado, por lo que se realizó una comprensión más allá de las líneas como plantea Cassany y Castellà.⁴⁶

Las características mencionadas en la construcción de los guiones resultan significativas para la formación docente porque pone de manifiesto que adaptar una obra literaria implica comprenderla profundamente, antes de modificarla. Las decisiones tomadas de manera conjunta en cuanto a la selección de las escenas, la construcción de

⁴¹ Lenoir, "Interdisciplinariedad en educación".

⁴² González et al., "La construcción de textos con un enfoque interdisciplinario".

⁴³ Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

⁴⁴ Cassany y Castellà, "Aproximación a la literacidad crítica".

⁴⁵ Lax, "Adaptación de obra literaria al teatro".

⁴⁶ Cassany y Castellà, "Aproximación a la literacidad crítica".

los personajes, la variación lingüística y la incorporación de escenarios cercanos y actuales fue posible a través de las lecturas individuales y colaborativas con las que se llevó a cabo el análisis colectivo.

Por otro lado, en la escenificación las muestras del desarrollo de la literacidad fueron más evidentes porque la representación incluyó la integración de recursos verbales, corporales, espaciales y visuales, con las que se ampliaron las formas de construcción del sentido. Esta convergencia dialoga con los planteamientos de Cope y Kalantzis⁴⁷ porque se establece a partir de múltiples modos semióticos. Las actuaciones evidenciaron la movilización de habilidades de lectura, escritura, oralidad, expresión corporal y escenificación con la que se construyó una experiencia significativa y multimodal.

En la última fase del proyecto se constató el impacto del trabajo colaborativo en las negociaciones para llevar a cabo la puesta en escena en la que se provocaría nuevamente una construcción del sentido por parte del público, a partir de su actuación. Por lo que se estableció una dinámica cercana a la propuesta de Dillenbourg⁴⁸, donde el significado emergió a partir de la actuación de los estudiantes. Con estos elementos en puerta, se confirma que el trabajo colaborativo fue parte fundamental del aprendizaje.

6. Conclusiones

La intervención desarrollada evidencia que la interdisciplinariedad comenzó en la planeación colegiada con las docentes de la Academia de Español y posteriormente, se concretó en una experiencia integradora para el estudiantado. La construcción compartida de propósitos, criterios de evaluación y productos integradores hizo posible vincular los saberes de los tres cursos involucrados. Esta mediación docente constituye una de las principales aportaciones del estudio porque muestra cómo superar la fragmentación curricular a partir del trabajo colegiado previo a su aplicación en el aula. La intervención aporta una evidencia importante sobre el potencial formativo del trabajo interdisciplinario y colaborativo entre docentes, prácticas que siguen siendo poco documentadas dentro de la investigación educativa, especialmente en las Escuelas Normales.

En relación con la primera pregunta de investigación se mostró a partir de los resultados de las actividades propuestas que, se movilizan articuladamente los procesos de literacidad y trabajo colaborativo. La selección e interpretación de fragmentos, la resignificación de las obras, el uso contextualizado y negociado del lenguaje permitieron integrar saberes didácticos, literarios y lingüísticos en una práctica comunicativa común. Aunque los resultados no fueron comparados a partir de un diagnóstico inicial, sí permitieron a las docentes participantes registrar una mejora con respecto a lo observado antes de la implementación.

Respecto a la segunda pregunta, las docentes identificaron que la escenificación ofrece posibilidades pedagógicas para enfrentar los desafíos de la formación inicial, de los que partió el proyecto: la fragmentación curricular, el desarrollo de la multiliteracidad y la construcción de experiencias colaborativas y situadas. Su alcance formativo reside en articular lectura, escritura, oralidad, corporalidad y recursos multimodales con un propósito común a partir de este caso particular.

El estudio presenta limitaciones asociadas con su carácter situado, la ausencia de un diagnóstico inicial que permita hacer comparaciones con los resultados finales, la participación de las docentes responsables de la intervención en la valoración de los productos y el análisis en profundidad de una parte de las producciones para reconocer la mirada docente en la evaluación. Aun con estas limitaciones, la experiencia permite sostener que un proyecto interdisciplinario y colaborativo puede generar experiencias pedagógicas auténticas que coadyuven a la formación docente. Escenificar una obra literaria permitió a las y los normalistas ensayar maneras de leer, interpretar y enseñar a

⁴⁷ Cope y Kalantzis, "Futuros de la Investigación en Educación".

⁴⁸ Dillenbourg, "What do you mean by collaborative learning?".



construir el conocimiento con otros; estos son algunos de los saberes centrales del perfil de egreso del Plan de Estudios 2022 y de la Nueva Escuela Mexicana.

REFERENCIAS

- Cassany, Daniel y Josep M. Castellà. "Aproximación a la literacidad crítica." *Perspectiva* 28 no. 2 (2010): 353-374. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>.
- Castro-Cifuentes, Mauricio. "Formación práctica del profesorado de Lengua y Literatura: hacia un modelo didáctico y colaborativo para la enseñanza de la literacidad." *Desde el sur* 17 no. 2 (2025): 1-28. <https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0021>.
- Cope, Bill y Mary Kalantzis. "Futuros de la Investigación en Educación." *Filosofía y teoría de la Educación* 11 (2022).
- Dillenbourg, Pierre, ed. *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Suiza: Emerald Group Publishing Limited, 1999.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Primera reimpresión ed. Argentina: Siglo XXI, 2023.
- García-Camello, Fabio H. "La escritura de guiones cinematográficos: una estrategia didáctica para el fomento de la escritura pensada desde el contexto de los estudiantes de grado décimo del colegio San Anselmo." Universidad La Gran Colombia, 2024. <https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/2e71bf66-307b-44c4-abc6-52ed92fe5f3b/content>.
- Garrido, Felipe. *Cómo leer (mejor) en voz alta*. México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, 1989.
- Gee, James P. *Lingüística social y alfabetización: la ideología en los discursos*. USA: Routledge, 2015.
- González Toledo, Daimí, Eraidá Campos Maura y Jerly W. Grueiro Morales. "La construcción de textos con un enfoque interdisciplinario." *VARONA*, no. 61, (2015) 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360643422023>.
- Hernández y Hernández, Nadia D, Lilián I. Salado Rodríguez, y Alfonso Vargas Franco. "Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora." *Diálogos sobre la educación* 12 (2021): 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.968>.
- Hernández Zamora, Gregorio. "De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad." *Revista de Lenguaje y Cultura* 2: 1-3 (2019). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Lax, Fulgencio M. "Adaptación de obra literaria al teatro." *Anagnórisis*, no. 10 (2014), 140-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7324599>.
- Lenoir, Yves. "Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización." *INTERDISCIPLINA* 1 (2015): 51-86. <https://doi.org/10.22201/ceich.24485705e.2013.1.46514>.
- Leyva Ortiz, Jesús A. y María A. Vaca Morales. "La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa." *Educare* 2 (2020): 508-526. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.25>.
- Moreno, Pablo. *La escritura del guion bajo una perspectiva audiovisualizante*. Buenos Aires: Libros Cátedra, 2025. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/179625/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Parra Velasco, María Luisa. "La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia." Editado por Diego Pascual y Cabo and Julio Torres. In *Aproximaciones Al Estudio Del Español Como Lengua de Herencia*. Massachusetts: Routledge, 2022. https://www.researchgate.net/publication/362703025_La_literacidad_multiple_e_n_el_aprendizaje_del_espanol_como_lengua_de_herencia_en_D_Pascual_y_Cabo_y_J_Torres_Eds_Aproximaciones_al_estudio_del_espanol_como_lengua_de_herencia_Routledge_pp_97-110.



- Ruiz-Ruiz, Lilia P. "Mediación de lectura en voz alta: estrategia para potenciar y acercar la literatura." *Kinesis. Revista de Investigación Docente*, 10 (2025). <https://revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/167/101>.
- Sariñana Roacho, Vianey y Santa E. Sariñana Roacho. "El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes: diversidad de concepciones." *Revista Científica de Investigación Educativa* 1 (2020): 429-438. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1086>.
- Secretaría de Educación Pública. *Anexo 11*. Ciudad de México: SEP, 2022. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/izg1zyOTP-ANEXO_11_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa del curso de Didáctica de la lectura*. Ciudad de México: SEP, 2022.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa del curso Diversidad lingüística intercultural*. Ciudad de México: SEP, 2022.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa del curso Literatura hispanoamericana*. Ciudad de México: SEP, 2022.
- Stake, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- Stanley, Nile, and Brett Dillingham. *Performance Literacy through Storytelling*. USA: Maupin House, 2009.
- Street, Brian. "Alfabetización social: Enfoques críticos de la alfabetización en el desarrollo, la etnografía y la educación." *Open Journal of Social Sciences* 2 (2014).
- Vygotsky, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducido por Silvia Furió. 3a ed. Barcelona, España: Crítica, 2009.

