



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Historia, Geografía y Letras
Departamento de Castellano

El desafío de formar estudiantes de Educación Media como lectores literarios de obras dramático-teatrales: Una propuesta didáctica a partir del análisis de percepciones de profesores de Lengua y Literatura en ejercicio en el sistema escolar chileno

Tesis para optar al título profesional de Profesora de Castellano

Autora: Macarena Banda Morales

Profesor guía: Cristián Basso Benelli

AÑO 2021

A Eloísa,
pequeña maestra,
impulso infinito de cambios en mi vida,
que revolucionó mis convicciones pedagógicas
hacia una educación más amorosa con la infancia y la juventud.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por su valiosa e incondicional ayuda, por otorgarme las condiciones necesarias para poder desarrollarme como mujer y hoy como profesora. Sin ti, mamita, sin tus cuidados, sin tu aliento, no estaría hoy donde estoy.

A mi padre, que siempre se preocupó por tenerme una biblioteca llena de libros que leer desde pequeña y de que nada me faltara.

A mi hermano, el primer niño que me enseñó lo valioso de la infancia y que hoy, me apoya en cada paso.

A mi familia entera, por confiar siempre en mí.

A mis amigas, siempre pendientes, siempre alentándome a terminar este camino, a las del colegio y las de la universidad, gracias por su amistad incondicional.

A mi profesor guía, por su increíble paciencia y sabiduría. Gracias por guiar esta investigación.

RESUMEN

El propósito fundamental de esta investigación es elaborar una propuesta didáctica para formar lectores literarios de obras dramático teatrales. La base de esta secuenciación didáctica son las percepciones y necesidades derivadas de profesores de Lengua y Literatura del sistema escolar chileno, con sustento teórico en la didáctica de la literatura.

La investigación de enfoque mixto, se llevó a cabo en dos etapas. En primer lugar, se aplicó una encuesta, en la cual se obtuvieron resultados sobre los conocimientos sobre Didáctica de la literatura, el uso de estrategias para abordar textos dramático-teatrales y la percepción de docentes sobre el tratamiento de este tipo de textos tanto en su propia experiencia, como en el programa de Lengua y Literatura. En segundo lugar, se determinó el estado del arte de la Didáctica de la literatura y el tratamiento didáctico de obras dramático-teatrales, por medio del análisis crítico de investigaciones académicas recientes relacionadas con estas disciplinas y también del tratamiento de obras dramático-teatrales en los actuales programas de Lengua y Literatura del MINEDUC. La investigación culmina con la propuesta de una secuenciación didáctica aplicable al aula para desarrollar la formación de lectores literarios de obras dramático-teatrales de primer ciclo de educación media.

ABSTRACT

The fundamental purpose of this piece of research is to elaborate a pedagogical proposal to train literary readers on plays and dramatic texts. The base of this didactic sequencing are the literature teacher's perceptions and needs derived from the Chilean school system and theoretical support taken from literature didactic studies.

The present study used mixed methods and was developed in two stages. First, the state of art was described considering the didactics of literature and the current didactic treatment of plays and dramatic texts. All this by means of a critical analysis of recent academic studies related to these disciplines, as well as the treatment of dramatic texts in the current syllabus

of *Lengua y Literatura* established by MINEDUC. Secondly, a survey was applied to Literature teachers in order to obtain information about their knowledge of literature didactics, strategies to face dramatic texts and their own perception about this type of texts in both their personal experience as well as in a *Lengua y Literatura* syllabus. This piece of research concludes by providing a pedagogical sequencing proposal to be applied in the classroom with the aim of developing learners' knowledge on dramatic texts and plays in the first cycle of secondary education.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la literatura, educación literaria, obras dramático-teatrales, competencia lecto-literaria, secuenciación didáctica, Teatro aplicado en Educación

KEY WORDS

Literature didactic studies, Literary education, Dramatic texts, Literary competence, Didactic sequencing, Didactic treatment of plays and dramatic texts.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I.....	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos	17
CAPÍTULO II.....	19
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	19
1. Didáctica de la Literatura, educación literaria y lector literario	20
2. Formación literaria y mediación lectora.....	26
3. Teoría de la recepción.....	30
4. Educación literaria y competencia lecto-literaria	33
5. El intertexto lector como clave de lectura e interpretación del discurso literario .	40
6. La lectura literaria y la formación lectora en la escuela	45
7. Discurso dramático teatral y la formación lecto-literaria	49
8. Arte dramático, género dramático, pedagogía teatral y teatro aplicado en educación	57
9. Género dramático y currículum escolar chileno.....	61
10. Obra dramática y obra teatral.....	67
CAPÍTULO III	70
MARCO METODOLÓGICO	70
CAPÍTULO IV	76
ANÁLISIS DE RESULTADOS DE APLICACIÓN DE ENCUESTA	76
OBSERVACIONES FINALES.....	113
DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA	113
I. Antecedentes generales del docente	113
II. Información sobre el quehacer docente	113
III. Información sobre la experiencia docente	114
CAPÍTULO V	116
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA.....	116
CAPÍTULO VI.....	144

CONCLUSIONES	144
BIBLIOGRAFÍA.....	149

INTRODUCCIÓN

El cambio de paradigma de enseñar literatura a desarrollar la competencia literaria en la formación escolar significa un importante desafío didáctico para los profesores de Lengua y Literatura que se desempeñan en el sistema educativo chileno actual. En este contexto, la Didáctica de la literatura, como ciencia social implicada en los procesos educativos, ha aportado, desde la investigación académica, valiosos avances en el tratamiento didáctico de las obras literarias (Mendoza Fillola, 2004; Colomer, 2016; Lerner, 2001; Cerrillo, 2017, Munita, 2018, entre otros), especialmente narrativas y líricas. Sin embargo, aún persiste la necesidad del abordaje didáctico de la lectura de obras dramático-teatrales.

A este respecto, los didactas coinciden en que el eje de la formación del lector literario parte del principio de que la recepción lectora es fundamental para el desarrollo de la competencia literaria y que la clase de literatura debe girar en torno a un texto literario cuya mediación es tarea esencial del profesorado. De los géneros literarios tradicionales, el narrativo y el lírico tienen también mayor presencia en los lineamientos curriculares del MINEDUC, en comparación con el dramático-teatral, cuyas obras literarias han sido abordadas históricamente desde un “modelo pro-técnico que se limita al aprendizaje del teatro como materia curricular, colocando en primer plano el conocimiento técnico de los periodos, obras, estilos y géneros teatrales” (Motos, 2009, p.10).

En un país en el cual la mayoría de los estudiantes aprenden y la mayoría de los docentes enseñan en Servicios locales de educación o colegios particulares subvencionados, tiene como resultado que los actores educativos deben accionar pedagógicamente según los lineamientos ministeriales, cumpliendo objetivos de aprendizaje requeridos según nivel y ocupando metodologías propuestas orientadas hacia la obtención de una calificación, dejando de la lado la importancia del proceso de aprendizaje y específicamente en Lengua y Literatura, la experiencia de la lectura.

Generalmente, la medida que toma un profesor autodidacta para mejorar sus prácticas pedagógicas son la continuación de estudios, o bien, la revisión bibliográfica de estudios didácticos. En ambos casos, lo que encontrará el docente es que el modelo de enseñanza de

la literatura en Chile dista demasiado de lo expuesto por los didactas que proponen una formación de lectores literarios.

La Didáctica de la Literatura, a la fecha, no ha propuesto mucho al respecto. Si el panorama en forma general es complejo para la educación literaria en Chile, cuando se habla del tratamiento didáctico de obras dramático-teatrales surgen otras problemáticas específicas que ponen de manifiesto que, aunque un docente de Lengua y Literatura busque desarrollar la competencia lectora por medio de la lectura de obras dramático-teatrales en sus estudiantes con ayuda de la Didáctica de la literatura, quedará todavía al debe de igual forma, pues la Didáctica de la Literatura está pensada para desarrollar mayoritariamente una formación literaria con énfasis en textos narrativos, líricos y no literarios.

El sistema educativo chileno propone que las obras dramático-teatrales sean revisadas parcialmente en los planes de estudio de Lengua y Literatura del sistema escolar chileno. Es más, se ha disminuido su presencia a solo dos cursos de Educación Media y las orientaciones relativas a este género literario apuntan a la posibilidad de reemplazarlas si se considera necesario. El género dramático, como comúnmente se conoce a este tipo de textos, resultan en la constatación del tratamiento de un contenido más por revisar, por lo cual se desconoce desde la educación tradicional alternativas didácticas atractivas para los estudiantes, que permitan su abordaje en las clases de Lengua y Literatura.

En relación con lo anteriormente expuesto, la presente memoria de título propone el diseño de una didáctica específica para el tratamiento de la lectura literaria de obras dramático-teatrales en el aula escolar de Educación Media, con especial atención a estudiantes de primer y segundo año medio. Estos niveles educativos se escogen porque en los programas de estudio del currículo escolar chileno se declara para dichos cursos el análisis de textos dramático-teatrales.

La metodología investigativa que se empleará para el diseño de la propuesta didáctica responde al enfoque de investigación mixto. Es el enfoque más apropiado cuando los objetivos de la investigación buscan pensar y accionar frente a una problemática que requiere indagar en las percepciones y necesidades de los profesores, es decir, de los agentes educativos que ponen en práctica su tratamiento en la clase de Lengua y Literatura en

Educación Media para ofrecerles una alternativa didáctica que contribuya a su abordaje en el aula, necesidad que se justifica en esta investigación. Se proyecta, entonces, el desarrollo de un análisis crítico a partir de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de la aplicación de una encuesta analítica a un universo acotado de docentes que imparten clases en el sistema escolar chileno y al estudio de la revisión bibliográfica de las líneas investigativas actuales de la didáctica de la literatura ligada a la temática de la tesis.

Con respecto de la encuesta, a través de su aplicación y análisis se busca detectar percepciones y necesidades derivadas de la experiencia docente de los profesores encuestados en torno al tratamiento de la lectura literaria de obras dramático-teatrales en el aula escolar. Otros datos que se consideran para el diseño didáctico provienen del análisis de la presencia de la lectura de obras dramático-teatrales en los programas de estudio de Lengua y Literatura propuestos por el MINEDUC y del Estado del Arte relativo a las investigaciones recientes que se han llevado a cabo en el campo de la didáctica de la literatura (lector literario, formación lecto-literaria, modelos didácticos y competencia literaria). Las percepciones de los profesores que participan de esta encuesta constituyen, junto con las investigaciones académicas actuales recientes en el ámbito de la Didáctica de la Literatura, un recurso sustancial para el avance de la investigación.

Finalmente, este informe de tesis culmina con la exposición del diseño de una secuenciación didáctica como propuesta de intervención pedagógica, cuyo objetivo radica en contribuir al desarrollo de la competencia literaria y a la formación de lectores de textos literarios dramático-teatrales en estudiantes de Educación Media que cursan los dos primeros años de dicho ciclo educativo. Para ello, se consideran, principalmente, las necesidades que los docentes manifiestan en la encuesta. La secuenciación didáctica busca ser un recurso didáctico útil para profesores de Lengua y Literatura.

Otro objetivo fundamental de esta investigación es abogar por una investigación-acción, es decir, que no todo sea solo revisión bibliográfica, sino que también se accione concretamente frente a las necesidades del gremio docente y, por supuesto, de la principal preocupación de los profesores: sus estudiantes. De esta forma, la propuesta didáctica contempla lo experiencial y lo teórico, de forma de que las actividades sean susceptibles de ser llevadas al

aula para formar lectores literarios, considerando la realidad educativa de los actores involucrados. Si bien esta investigación no considera la aplicación y los resultados de la aplicación de la propuesta didáctica, dichas experiencias pueden ser un recurso ideal para proyectar la investigación hacia la concreción de postulados de la Didáctica de la Literatura en torno al tratamiento de obras dramático-teatrales en el aula escolar de Educación Media.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Planteamiento del problema de investigación

La enseñanza de la literatura en Chile, consiste en un tipo de educación que centra su atención en la labor de enseñar y olvida lo que sucede al aprender, consiste en una educación de enfoque historicista, que enfatiza los elementos que rodean la obra, más que la obra misma. Conceptualmente, se hará referencia a la enseñanza de la literatura en esta tesis, como Educación literaria, pues es necesario subvertir los significados del antiguo paradigma de educación y considerar tanto la enseñanza como el aprendizaje en la lectura de textos.

En primer lugar, el programa de Lengua y Literatura actual, emanado desde el Ministerio de Educación, no ha realizado las actualizaciones suficientes para enfocar el aprendizaje de los estudiantes hacia la Formación Literaria. En este sentido, existe una problemática transversal en la Educación literaria, que afecta a todos los textos literarios abordados en la asignatura de Lengua y Literatura, en la educación chilena.

Quando la actividad de aula se centra en la exposición de peculiaridades de la vida y del estilo de determinados autores y en la presentación de algunas consideraciones valorativas e interpretativas tomadas de diversos críticos, *enseñar literatura* equivale a decir *enseñar historia literaria* y *memorizar* recursos estilísticos y caracterizaciones genéricas de movimientos literarios. A causa de la disparidad de los factores que intervienen en el hecho literario, son muchos los casos en los que la actividad didáctica se resuelve por la vía de la simplificación y, además, tomando como eje de formación la realización de ejercicios que, en realidad, solo son actividades complementarias porque no sirven para resolver las dificultades de comprensión que pueda presentar el discurso literario. (Mendoza Fillola, 2004, p.38)

En segundo lugar, el programa de Lengua y Literatura y el currículum actual, coloca a las obras dramático-teatrales en un panorama un poco más complicado. Eliminó la revisión de este tipo de obras en tercero y cuarto año de Educación Media y el tratamiento propuesto en el programa reduce, en comparación a otro tipo de textos literarios, el tiempo de abordaje, los objetivos de aprendizaje y no orienta en la posible potenciación de habilidades importantes de desarrollar en los adolescentes del país.

Por otro lado, la labor docente requiere constante actualización, pero al recurrir a la teoría planteada desde la Didáctica de la Literatura, para abordar la Educación literaria, los docentes pueden encontrarse con diferencias significativas entre lo que el programa de Lengua y Literatura propone y lo que teóricos como Mendoza Fillola (2004), Colomer (2005), Lerner (2001), entre otros, han expuesto en sus obras sobre Educación Literaria. Más aun, en el área de los textos dramático-teatrales, pueden encontrarse con que la Didáctica de la literatura no ha propuesto estrategias metodológicas para abordar obras dramático-teatrales, como sí lo hecho con obras líricas, narrativas y textos no literarios. Cuando se recurre a textos académicos sobre educación teatral, surgen interrogantes sobre cómo abordar las propuestas netamente prácticas que allí se proponen, teniendo en cuenta el tratamiento fundamentalmente teórico que se le atribuyen a los textos dramático-teatrales. Realizar cambios paulatinos es la clave y lograr esto es el desafío vertebral de esta investigación.

Entonces, la cuestión en torno a la cual se problematiza en esta investigación, es bastante compleja, pues incluye un análisis a la forma en que se abordan las obras dramático-teatrales desde la Didáctica de la literatura y desde el programa de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación, así como también desde el Teatro aplicado en educación. El estado del arte en esta investigación, conlleva una revisión exhaustiva de bibliografía relacionada con todo lo que se ha dicho y hecho en torno a la Educación literaria y a las obras dramático-teatrales, la que arroja en primera instancia como resultado, un vacío de conocimiento sobre el abordaje pedagógico de este tipo específico de textos.

En primera instancia, se presenta un tratamiento conceptual pertinente de problematizar, relacionado con lo que se conoce por género dramático, y por consecuente, la diferenciación hecha entre obras dramáticas y obras teatrales. Se produce así, el cuestionamiento sobre cómo referirnos a estas obras, con la finalidad de poder incluirlas a todas en un solo concepto, independiente del trabajo que se llevará a cabo con ellas en aula.

En el terreno de la enseñanza y del aprendizaje al hablar de teatro, bien lo consideremos como texto o como espectáculo nos estamos refiriendo a un producto para contemplar, estudiar o analizar. Mientras que la dramatización es un proceso expresivo que para que tenga lugar necesita que el sujeto, el alumnado, se implique. Pero en la práctica educativa la dramatización es el proceso y forma de trabajo que conduce al teatro (Motos, 2009, p. 4)

En este sentido, surge la necesidad de renombrar en este proceso investigativo, para referirnos de modo general a este tipo de textos, se escoge el nombre de “Obras dramático-teatrales”, las que serán entendidas como aquellos textos escritos en diálogo, susceptibles de ser representados, dramatizados o simplemente leídos en voz alta o en silencio.

En cuanto al estado de la cuestión sobre el tratamiento de obras dramático-teatrales, los teóricos de la Didáctica de la Literatura suelen remitir, en su mayoría, a textos narrativos y líricos al ejemplificar aspectos sobre la competencia literaria y proponer metodologías emanadas desde esta ciencia social para formar lectores literarios. La lírica y la narrativa son los géneros predilectos de la Didáctica de la Literatura para proponer actividades que fomenten una lectura literaria, en menor medida, se encuentran propuestas para el análisis de textos dramático-teatrales, produciéndose así la primera necesidad vislumbrada en esta investigación, que es la de generar conocimiento metodológico para trabajar este tipo de textos desde una didáctica específica, que tome en cuenta características relevantes del tipo de lectores de las escuelas chilenas.

En lo que respecta al currículum chileno, este se presenta como un conjunto de objetivos y criterios pedagógicos en el que prevalece la transmisión y evaluación constante de contenidos de acuerdo a una progresión de objetivos ambiciosa y poco susceptible de completarse a cabalidad en la práctica. Los programas de estudio de Lengua y Literatura en primer y segundo año medio, abordan las obras dramático-teatrales con especial énfasis en los análisis estructurales, conceptuales y de tópicos literarios. También, se deja abierta la posibilidad de analizar otro tipo de textos, en unidades que señalan al género dramático como contenido a revisar entre paréntesis, lo que finalmente resulta en elecciones pedagógicas que se inclinan por obras líricas y narrativas, las cuales tienen mayor posibilidad de trabajo en el aula.

Aquí, por ejemplo, se declaran los propósitos de unidad, en los que se evidencia lo expuesto en este planteamiento del problema:

El propósito de esta unidad, titulada Relaciones humanas en el teatro y la literatura, es que los y las estudiantes, al identificar las características del género dramático, especialmente la tragedia, reconozcan en este tipo de obras una

manifestación literaria que desde sus orígenes ha trascendido debido a la universalidad de su temática. (Mineduc, 2016, p. 142)

En esta unidad, se busca que los y las estudiantes analicen, interpreten y comenten críticamente diversas obras literarias, con especial énfasis en el género dramático. (Mineduc, 2017, p 224)

Lo que al mismo tiempo se condice con lo expuesto por teóricos de la Didáctica de la literatura:

Es frecuente que este tipo de enseñanza se complemente con el particular análisis de los rasgos estilísticos de alguna obra o texto, realizando limitadas prácticas de comentarios de texto, cuyo mayor problema es que, en general, siguen un esquema excesivamente formalizado que sólo sirve de pauta para aplicar algunos saberes conceptuales. (Mendoza Fillola, 2004, p. 38-39)

Siguiendo con el estado de la cuestión sobre el tratamiento pedagógico de obras dramático-teatrales que se dará a conocer en esta tesis, resulta pertinente la revisión de trabajos teóricos sobre Pedagogía teatral y Teatro aplicado en educación, con la finalidad de encontrar sustento teórico y metodológico que permita desarrollar propuestas didácticas para la revisión en aula de obras dramático-teatrales. Surge en esta misma línea, la necesidad de definir qué disciplina se acerca más a los objetivos pedagógicos que tienen los docentes chilenos, relacionados directamente con el currículum al que se deben alinear y por supuesto sus posibilidades reales en aula.

Si a todo lo expuesto en este planteamiento del problema, se le agrega un antecedente: la situación actual de Chile en cuanto a comprensión lectora en enseñanza media, donde se obtiene “nota roja” según el último Diagnóstico Integral de Aprendizajes (2021), prueba recientemente aplicada en diferentes niveles educativos para evaluar objetivos priorizados, la tarea de formar lectores conscientes se vuelve cada vez más difícil. Formar lectores literarios va más allá, por supuesto, de lo que pruebas estandarizadas puedan decir, sin embargo, estas entregan un panorama oficial sobre el estado actual de la Competencia lectora y la Competencia literaria en nuestro país.

Si por un lado, la Didáctica de la Literatura no desarrolla suficiente teoría sobre el tratamiento de obras dramático-teatrales en aula, si por otro lado, el Ministerio de Educación no propone un tratamiento literario basado en la Didáctica y el Teatro aplicado, o bien, disciplinas actuales que no busquen solo la acumulación teórica de conocimiento en clases, es necesario

plantear la siguiente interrogante: **¿Cómo desarrollar aportes para el tratamiento de las obras dramático-teatrales, actualizados y con base en la Didáctica de la Literatura y en las posibilidades reales de profesores de Lengua y Literatura?**

Es necesario que las soluciones vengan desde el mismo gremio que las necesita. Difícilmente las soluciones adecuadas emanaran de organismos que poco y nada conocen del quehacer cotidiano de los docentes de Lengua y Literatura en Chile, es por esto, que en esta investigación, a partir de las necesidades que manifiesten profesores de la asignatura, por medio de una encuesta sobre el tratamiento literario de obras-dramático teatrales, en conjunto con lo investigado sobre este tipo de textos, se propondrán medidas de acción concretas para formar lectores literarios de obras dramático teatrales a partir de una propuesta didáctica.

Objetivo general

Diseñar una secuenciación didáctica que contribuya a la formación de lectores literarios de obras dramático-teatrales en el aula escolar de primer ciclo de Educación Media, a partir de las percepciones y necesidades derivadas de la experiencia docente de profesores de Lengua y Literatura que ejercen en el sistema escolar chileno actual.

Objetivos específicos

- Analizar críticamente el tratamiento de las obras dramático-teatrales en los actuales programas de Lengua y Literatura propuestos por el MINEDUC.
- Conocer los resultados de investigaciones académicas recientes en el ámbito de la didáctica de la literatura, relacionadas con la formación lecto-literaria de estudiantes de Educación Media.
- Aplicar una encuesta analítica a profesores de Lengua y Literatura que ejercen en el sistema escolar chileno actual para obtener datos cualitativos y cuantitativos asociados al tratamiento didáctico de textos literarios dramático-teatrales en el aula escolar de Educación Media.
- Recopilar datos acerca de las percepciones y necesidades del ejercicio docente en el tratamiento de la lectura literaria de obras dramático-teatrales.

- Analizar los datos obtenidos en la aplicación de la encuesta aplicada a los docentes de Lengua y Literatura que imparten clases de Lengua y Literatura en el sistema escolar.
- Proponer reflexiones pedagógicas que orienten el diseño didáctico de actividades de aprendizaje en torno a la lectura de obras literarias dramático-teatrales en el aula escolar.
- Formular criterios de selección de obras dramático-teatrales que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de Lengua y Literatura del sistema escolar.

Diseñar una estrategia de didáctica específica evaluable y aplicable al aula escolar para desarrollar la formación de lectores literarios de obras dramático-teatrales en primer y segundo año de Educación Media.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Marco teórico referencial

Para desarrollar una *perspectiva teórica* de la investigación, como señala Hernández Sampieri (2010) es preciso dar sustento teórico a lo expuesto en esta tesis, la cual contempla la revisión bibliográfica como uno de sus ejes. El estado del arte se determinará a través de la definición de una serie de conceptos utilizados en las disciplinas consultadas, así como también por medio de la revisión de investigaciones y antecedentes previos relacionados netamente con la Didáctica de la Literatura. En primer lugar, es necesario conocer esta ciencia social desde su génesis, sus influencias, hasta su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, es menester entender qué es la Educación literaria, la Competencia lecto-literaria y sus implicancias en la educación. Por último, se señalará, en esta investigación, el rol que cumple el currículum nacional en la relación a la revisión de obras dramático-teatrales y lo que proponen hoy, teóricos del discurso dramático-teatral aplicado a la educación.

1. Didáctica de la Literatura, educación literaria y lector literario

Para entender los objetivos que persigue esta tesis y lo que se quiere lograr con la propuesta didáctica planteada más adelante, es necesario definir un aspecto sustancial como lo es el enfoque desde cual está siendo analizada la literatura. *¿Qué es la literatura?* Es una pregunta que muchos teóricos se han hecho, pero que Culler aborda desde una mirada crítica:

“Ocurre más bien que los críticos y teóricos tienen la esperanza de que, al definir de una manera concreta la literatura, adquieran valor los métodos críticos que ellos consideran más pertinentes y lo pierdan los que no tienen en cuenta esos rasgos supuestamente fundamentales y distintivos de la literatura. En el contexto de la teoría reciente, esta pregunta tiene importancia porque ha desvelado la literariedad de toda clase de textos. Pensar la literariedad, entonces, es mantener ante nosotros, como recursos para el análisis de esos discursos, ciertas prácticas que la literatura suscita: la suspensión de la exigencia de la inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se producen el significado y el placer.” (Culler, 1997, p. 55)

El cuestionamiento sobre *¿Qué es literatura?* nos conduce hacia un concepto o enfoque crítico sobre esta, en cual cambia sustancialmente el paradigma bajo el cual se revisan las obras literarias. Surgen entonces, nuevos conceptos tales como reflexión, atención y placer, a los

que rara vez se les toma la importancia necesaria en el análisis de textos. Junto con la problematización sobre qué es literatura, también se problematiza su transmisión en las aulas. Los nuevos enfoques para analizar literatura están en constante actualización y es conveniente hacer una revisión de estos, acorde a los tiempos en los cuales estamos viviendo, con la finalidad de entender un poco más la literatura como objeto de estudio en la educación actual.

Un estudio sobre las perspectivas didácticas de la formación literaria habría de partir de la interrogación *¿La literatura como objeto de aprendizaje?* La literatura no resulta ser una materia ('asignatura') que permite un 'aprendizaje' homogéneo y tipificado, a causa de la multiplicidad de variantes que se acumulan en las consideraciones respectivas al autor, a la obra o al receptor. (Mendoza Fillola, 2004, p. 15)

Inevitablemente los cambios de paradigma para concebir la literatura, conllevan a un cuestionamiento en las formas de enseñarla. Se produce así, la transición de estudiar y enseñar literatura desde las teorías tradicionales con enfoque en el contenido a un enfoque en los procesos cognitivos llevados a cabo al leer, que conduce, en el ámbito educativo, a tener que explicar los términos de didáctica general y didáctica específica, ambas dirigidas a la producción de conocimiento de enseñanza-aprendizaje, pero con diferencias importantes, pues la segunda deriva de las necesidades específicas de la primera.

En tanto que la didáctica general se ocupa de dar respuestas (...) sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimiento, niveles de la educación, edades o tipos de establecimientos, las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. (Caminolli, s.f., p. 1)

Esta investigación, aborda e indaga el proceso de lectura de obras dramático-teatrales desde el enfoque de una didáctica específica como lo es la Didáctica de la Literatura, pues interesa, como eje central saber qué ocurre con el estudiante al leer este tipo de textos. Munita (2014) explica que la especificidad de la Didáctica de la literatura, radica en el interés por estudiar la relación entre contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje, diferenciándose así de disciplinas que estudian el contenido por sí solo.

Se abordan las características de esta ciencia social, definiendo el Concepto de didáctica de la literatura fundamental para entender objetivos del nuevo paradigma de enseñanza literaria.

(...) el objetivo central de la DLL no es el presentar directa y escuetamente los «recursos eficaces» dispuestos ya para su aplicación inmediata en el aula. Si nos limitáramos a eso, sin duda correríamos el riesgo de convertir la disciplina en una mera técnica para producir materiales y generar actividades, que marginaría los interesantes apartados de valoración didáctica de los supuestos teóricos que, precisamente, son las fases que confieren propiedad a nuestra área y que la consolidan como espacio científico. (Mendoza Fillola, 2003, XIII, Introducción)

Así como en literatura ocurre este cambio de paradigma del que hablaba Culler, se repiensa la literatura también en educación. La Didáctica de la literatura no está en busca de formar expertos en literatura ni lingüistas, sino que está enfocada en formar lectores conscientes de sus experiencias personales al leer, que no busquen la memorización forzada de miles de conceptos y movimientos literarios. Sobre las bases de lo expuesto por Colomer en palabras de Munita, se menciona lo siguiente:

(...) para explicar el cambio de paradigma: la del paso de una enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, a una educación literaria orientada a la formación de una competencia específica de lectura (COLOMER, 1991) (...) esta nueva perspectiva tiene como propósito central ayudar a los estudiantes a progresar, durante toda la escolaridad obligatoria, en sus posibilidades de interpretación y de disfrute en tanto lectores literarios. (Munita, 2014, p. 5)

El paradigma de la enseñanza literaria historicista, clásico y estructuralista, a la que le bastaba el comentario literario para considerar la capacidad reflexiva del individuo, es el resultado de un tipo de enseñanza que limitaba sus estrategias a lo que rodeaba el texto, más que el texto en sí:

Cuando la actividad en aula se centra en la exposición de peculiaridades de la vida y del estilo de determinados autores y en la presentación de algunas consideraciones valorativas e interpretativas tomadas de diversos críticos, *enseñar literatura* equivale a decir *enseñar historia literaria* y *memorizar* recursos estilísticos y caracterizaciones genéricas de movimientos literarios (...) Este frecuente que este tipo de enseñanza se complemente con el particular análisis de los rasgos estilísticos de alguna obra o texto, realizando limitadas prácticas de comentarios de texto, cuyo mayor problema es que, en general, siguen un esquema excesivamente formalizado que sólo sirve de pauta para aplicar algunos saberes conceptuales. (Mendoza Fillola, 2004, pp. 38-39)

En este sentido, queda atrás el paradigma historicista, y si bien, no se adopta un paradigma claro de ahora de adelante, sí se decide abogar por una educación literaria, que busca que uno de los motores de la lectura sea el placer y la formación de lectores conscientes de las habilidades que desarrollan, es decir, activos en su proceso de interpretación.

La base didáctica se centra en un enfoque basado en la actividad receptora del alumno; se trata de un enfoque innovador y adecuado a los objetivos de la educación literaria porque pone en contacto al alumno con el objeto de conocimiento (los textos, las obras) y porque centra el desarrollo de las habilidades que intervienen en la interacción receptora, en la construcción del significado y en la elaboración de la interpretación (...) (Mendoza Fillola, 2004, p. 77)

Es importante hacer hincapié en que la Didáctica de la literatura, como menciona Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003) se concreta en la adaptación y selección del saber lingüístico y literario por una parte y por otro, en las teorías del aprendizaje del desarrollo cognitivo, relevantes en la adquisición, la enseñanza y el uso de habilidades comunicativas.

Prestando atención a los procesos, entonces, el esquema tradicional que seguía la enseñanza de la lengua se descompone, y la concepción monolítica y secular basada en enseñar contenidos «sobre la lengua» o «sobre la literatura» se muestra inadecuada, incluso indeseable, sencillamente porque el objetivo no es formar lingüistas sino hablantes; ni formar filólogos sino lectores. Así, sólo cuando se desplaza la actividad formativa y educativa hacia el proceso de aprendizaje y se centra en la actividad comunicativa y de valoración estética que es capaz de desarrollar el alumno, surge la DLL como disciplina propia, no como «aplicación» de la lingüística o la filología, ni como «especialización» de la pedagogía. (Mendoza Fillola y Cantero Serena, 2003, p. 7)

Dentro de los objetivos de la Didáctica de la literatura, como bien se mencionó más arriba, está la formación de lectores literarios, por medio de una Educación literaria, que busca la formación de un lector más consciente de sus procesos de lectura.

La didáctica de la literatura ha de plantearse que el objetivo esencial y genérico de la formación y educación literaria de los alumnos de un determinado nivel escolar tiene un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario. Para ello, las competencias esenciales que habrá de desarrollar el alumno se perfilan en dos direcciones:

- La que atiende a las competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura, y, consecuentemente, dotar de una elemental poética y retórica literarias.

- La que se ocupa del conjunto de saberes que permiten a la historicidad que atraviesa el texto, como saberes necesarios y mediadores para poder descubrir y/o establecer nuestra valoración interpretativa. (Mendoza Fillola, 2004, p.15)

En este sentido, no se busca una elisión completa de la consideración de los datos historicistas dentro del análisis literario, ya que enriquecen la interpretación que se haga de las obras, pero sí es necesario atender la necesidad de asimilar la experiencia lectora como un proceso digno de atención dentro del aprendizaje.

Si cambia el paradigma desde el cual se transmite la literatura en las escuelas, la secuenciación de contenidos también lo debe hacer como consecuencia del objetivo que persigue la educación literaria.

Obviamente, la secuenciación de los contenidos de un programa encaminado a la formación literario se centra en la actividad del lector, en su formación como lector implícito de un amplio conjunto de obras y en el desarrollo de su competencia literaria. Todo aquello remite a un tipo de secuenciación de contenidos muy diferente al que correspondería a una orientación de base historicista.

Resulta evidente que los contenidos historicistas necesarios se mantienen (...) han cedido su exclusividad y prioridad a otro tipo de contenidos que garanticen la formación de la base de la competencia literaria, como lo es por ejemplo la sistematización y la participación literaria, como es por ejemplo la sistematización de la habilidad lectora y la participación del lector en la interpretación. (Mendoza Fillola, 2004, pp. 86-88)

Teniendo en cuenta y habiendo esclarecido el cambio de paradigma de una educación literaria historicista a la educación literaria, en esta revisión bibliográfica compete señalar las definiciones y la función de lectura literaria y lector literario. Esta investigación contempla “el desafío de formar lectores literarios” por lo que saber a qué se está refiriendo el concepto como tal, es fundamental.

La lectura literaria, en tanto en cuanto que es un acto de comunicación peculiar, constituye un acto de creación estética susceptible de ser caracterizado desde la teoría pragmática de la comunicación. El discurso literario, en efecto, produce una transformación en el lector justamente porque éste se encuentra situado ante un acto lingüístico de naturaleza muy similar a la del enunciado performativo: mientras el enunciado constataivo se define por el hecho de verificar algo (afirmar la verdad o la falsedad de un contenido) el performativo se define, más que como un enunciado que informa de algo, como un enunciado que hace algo porque produce una acción.

Producir una acción (o, si se prefiere, una conducta) mediante el lenguaje debería ser una de las constantes para orientar (y para justificar) la intervención mediadora del profesor de literatura: lo importante no es, por consiguiente, lo que ocurre en el interior de las estructuras textuales, tal y como han sostenido las concepciones estructuralistas y formalistas de la poética del texto, lo decisivo es lo que ocurre con nosotros mismos como consecuencia de haber leído el texto, según viene poniendo de manifiesto la poética de la lectura. (Mendoza Fillola, 2003, p. 297)

Esta lectura literaria, influenciada por lo que significa introspectivamente la lectura en los individuos, posiciona en primer lugar, aspectos como la experiencia literaria, el placer lector, que serán determinantes en la conformación del lector literario.

El lector es el agente de la recepción literaria y el responsable de la activación (metacognitiva) del proceso de lectura. Con su implicación y su participación, el alumno-receptor aporta los saberes operativos y estratégicos que le son necesarios para la interpretación personal. Por ello necesita que se atienda al desarrollo de su competencia literaria. Para hacer que la lectura literaria y los aprendizajes vinculados resulten significativos, es preciso que el lector relacione sus saberes metaliterarios con sus experiencias lectoras, a través de la personalizada recepción de las obras y de la incidencia de las variantes personales de recepción. (Mendoza Fillola, 2004, p. 71)

Este individuo, descrito como participante activo del proceso de lectura, requiere de una formación que le permita conectar constantemente el saber académico con sus propias experiencias. En este sentido, la configuración del lector literario como lector habitual en su cotidiano es fundamental en la educación literario. Este individuo...

(...) comparte sus experiencias lectoras con otras personas (comenta, sugiere, reflexiona), sabiendo que todos los libros no les gustan a todos los lectores, que siempre hay un libro para cada lector. El lector literario casi nunca desaconsejará la lectura de un libro: dirá que a él no le gustó. El lector literario puede abandonar la lectura de un libro, aunque ya la haya iniciado, porque no empatiza con el - sencillamente, porque no le gusta-, sabiendo que eso no es un desdoro ni una frivolidad, sino un derecho. (Cerrillo, 2016, p. 11)

Es decir, el lector literario, es un lector con opinión respecto a lo que lee, con la capacidad de recomendar un libro y fomentar el hábito lector en otros. Este lector literario debería ser el objetivo primero de una formación literaria en la escuela. En consecuencia la formación de lectores literarios que los docentes deben llevar a cabo si desean educar desde la didáctica de la literatura, debe contener también la consideración fundamental de que estos lectores son niños y jóvenes, con gustos propios forjándose a medida que crecen. Aparecen así, parte

de la Didáctica de Literatura, conceptos como Literatura para la juventud, mediación lectora, agentes de motivación y promoción de la lectura, factores determinantes en la lectura, que se deben revisar para entender más a fondo en qué consiste la lectura literaria.

2. Formación literaria y mediación lectora

En cuanto a la educación literaria para jóvenes, Colomer (2010) señala que los docentes suelen ofrecer la lectura de obras juveniles como una continuación de la lectura en primaria y lo hacen como “un mal menor” ante la poca práctica lectora de los estudiantes. Al no existir vinculación alguna de estas obras con una programación literaria en aula, sumado a la escasa formación profesional sobre literatura juvenil, se seleccionan obras de calidad dispar. La teórica es enfática, al mencionar que el contacto con las primeras lecturas es fundamental en la formación literaria:

Gran parte de la formación literaria de los niños y niñas se produce a través de su contacto directo con la literatura dirigida a la infancia y adolescencia (...) con la contemplación y lectura de esos libros se forman muchas de las expectativas acerca de lo que uno puede esperar de la literatura, se aprende a interrelacionar la experiencia cultural fijada por la palabra y se domina progresivamente un gran número de las convenciones que rigen este tipo de textos. (Colomer, 2005, p. 99)

Por su parte Cerrillo (2016) expone que algunos problemas que aquejan a la Literatura Infanto-Juvenil son el empobrecimiento lingüístico y estilístico de algunas obras literarias, lo que resulta en obras de poca calidad. Sin embargo, señala también que...

Cualquier canon es restrictivo, por eso siempre se deben formar a partir de las buenas lecturas que deberían ser “imprescindibles” en la formación lectora, humanística y literaria de los alumnos. No se trata de proponer un canon exclusivo de obras de LIJ, sino de lograr que en él convivan obras de LIJ con otras que, en su origen, no tenían unos destinatarios definidos por su edad. (Cerrillo, 2016, p. 121)

Sanjuán (2011) señala que la literatura juvenil es importante para establecer una relación con la lectura, pues sirve de puerta de entrada a otras lecturas:

Aunque uno de los objetivos esenciales de cualquier educación literaria sea el de guiar a los alumnos para que sean capaces de leer literatura de calidad, es decir, literatura y no cualquier otra cosa, es indudable que, como en cualquier aprendizaje, tiene que haber una progresión. La cuestión clave es si la narrativa juvenil actual, cercana en temas, personajes y estética a los gustos de los lectores adolescentes, pero de calidad literaria a veces dudosa, puede servir para establecer puentes hacia otras

lecturas de más calado. La elección de los textos, por otra parte, no es una cuestión inseparable del tratamiento didáctico que se desarrolle con esos textos, fundamentalmente la manera de abordar su lectura. (Sanjuán Álvarez, 2011, p. 95-96)

Mendoza Fillola (2004) también hace alusión a lo limitante que resulta un canon escolar poco cercano a sus receptores y la importancia de validar las lecturas personales de los jóvenes, pues son parte fundamental de la formación literaria.

Por su parte, la adecuación del canon también dinamiza la funcionalidad de la formación; esta concepción necesita un concreto canon formativo, o sea, el conjunto de los textos objeto de lectura -que, probablemente, no pertenecen en su totalidad a un canon de especialización, ni de autores consagrados-. Además, habría que atender a otras lecturas de los escolares, o sea, el *canon personal* que, indudablemente, también interviene en la finalidad formativa: el lector se forma según sean sus lecturas.

La formación literaria del individuo se desarrolla en la sucesión de los distintos niveles y momentos escolares, pero también a través de lecturas libres y extraescolares. (Mendoza Fillola, 2004, p. 82)

No cabe duda, entonces, que el canon escolar requiere de una actualización, la cual contemple lecturas que incluyan a los jóvenes y sus gustos literarios, sin esta inclusión, es bastante poco probable lograr una formación de lectores literarios.

En este sentido, la desactualización del canon afecta negativamente a los objetivos de la educación literaria como por ejemplo la mediación lectora. Resulta necesario replantear qué recursos literarios serán utilizados para mediar entonces.

El cuestionamiento del predominio de lo historicista ha apelado a diversas facetas problemáticas, como son: (...)

La mediación determinista que supone la fijación oficial del canon escolar, que no siempre puede resultar adecuado para sus destinatarios, y, en ocasiones, ni siquiera es aceptado. (Mendoza Fillola, 2004, p. 40)

La importancia de la mediación lectora en la Didáctica de la Literatura, radica específicamente en que la facilitación de la lectura desde pequeños, repercute positivamente en la formación literaria de los individuos.

En lo que respecta a la didáctica aplicada a la enseñanza, es necesario mencionar uno que resulta sustancial de aplicar en las estrategias educativas, nos referimos a la Transposición didáctica del conocimiento:

La escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento -el saber científico o las prácticas sociales que se intenta comunicarse- convierte en “objeto de enseñanza”. Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar contenidos. *La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo.* (Lerner, 2001, p. 51)

En consecuencia, pensamos que es importante incluir en la escuela la lectura de textos difíciles, pero que también es muy importante definir con gran cuidado cuáles son las condiciones didácticas en las cuales es posible leer esos textos. Es necesario profundizar en el estudio de las intervenciones del maestro que resultan más productivas -empezando por aquellas que se han revelado eficaces en las experiencias ya realizadas-; hay que precisar mejor cómo conviene distribuir la incertidumbre entre el maestro y los alumnos respecto a la construcción del sentido de los textos: en qué momento brindar información y en qué momento no brindarla y devolver el problema a los chicos incitándolos a buscar ellos mismos las respuestas a las preguntas que se están haciendo... (Lerner, 2001, p. 109)

Es necesario, hacer la distinción entre la mediación en la escuela y la mediación que llevan a cabo padres, familiares o cercanos en la vida de un niño. Ambas son igual de relevantes en la formación de lectores literarios.

Chambers (2007) señala respecto a la mediación de la lectura, la influencia que tienen cercanos en nuestra vida respecto al gusto por la lectura:

Cuando niños, todos fuimos influidos (...) por lo que decían acerca de los libros quienes ya los habían leído, las personas que nos agradaban, a quienes respetábamos y escuchábamos; libros que nosotros leíamos gracias a su estímulo. (Chambers, 2007, p. 18)

Petit, por su parte, va a algo mucho más sustancial respecto a la mediación:

No obstante, lo que variaba de un medio social a otro eran los obstáculos. Para unos, todo ya estaba dado por nacimiento o casi; para los otros, el alejamiento geográfico se añadía a las dificultades económicas y a las prohibiciones culturales. Si habían logrado incluso leer, era siempre gracias a mediadores específicos, al

acompañamiento cálido y discreto de algún facilitador que tenía también el gusto por los libros, que había hecho deseable su apropiación. (Petit, 2009, p. 18)

Por su parte Teresa Colomer también reflexiona sobre este ámbito:

Si la mediación cultural tiene éxito, si los niños se interesan por los libros, aprenden a leerlos y se familiarizan con la forma en la que circulan socialmente (...), la autonomía con la que acceden a ese objeto cultural progresará paulatinamente hasta su completa independencia en la vida adulta. (Colomer, 1999, p. 193)

En este sentido, vale la pena hacer la distinción entre aquellos hitos que va logrando un individuo a lo largo de su vida respecto a la lectura. Porque aprender a leer es el primer paso para seguir avanzando en una lectura consciente, pero si este primer paso no se da, es prácticamente imposible asegurar el placer lector y por ende al lector literario. Se vislumbra entonces, la brecha existente en la educación literaria aún muy latente. Es por esto que la mediación de la lectura puede remediar significativamente este hecho y marcar sustancialmente la relación de un individuo con la lectura.

Como bien Colomer (1999) señala, no se puede entender el acto de la mediación como tener simplemente una biblioteca en casa, si bien la escuela copia esta práctica de la burguesía cultivada, es necesario hacer más en cuanto a mediación. Es la misma autora, la que se refiere a la tarea del profesor en la mediación:

El profesor, el mediador entre los libros y los estudiantes lectores, ha de proponer textos que faciliten de forma secuencial y paulatina el desarrollo de la competencia literaria mediante la identificación del discurso y del sujeto. Nada mejor para ello que partir de las experiencias previas de los alumnos, esto es, de la competencia preexistente con que acceden al ámbito escolar procedente de las canciones de cuna, de los juegos de tradición oral, de las narraciones infantiles, de las estructuras narrativas audiovisuales, del cómic, de los dibujos animados, etc. Las intervenciones didácticas, en este sentido, han de procurar conciliar las experiencias vitales con las experiencias literarias de tal manera que desde el animismo infantil, desde las construcciones fantásticas propias de la infancia, desde la ficción del juego simbólico se pueda penetrar en la ficción de la literatura: el secreto del inicio de las actividades literarias reside en saber descubrir en el aula las concomitancias y los paralelismos entre las estructuras discursivas del juego y las estructuras discursivas del arte. (Colomer, 1999, p. 335)

La mediación lectora, se toma del aprendizaje significativo, de la experiencia previa del individuo para el desarrollo de la competencia literaria, además de esto, Cerrillo menciona otro aspecto relevante de este acto en el lector literario:

Quien tenga la responsabilidad de mediar entre libros y lectores (de manera especial, los profesores), y sobre todo si los lectores son niños, adolescentes o jóvenes, no debe olvidar que la lectura literaria posibilita en el lector la construcción de un mundo imaginario propio, dando respuesta así a la necesidad de imaginar que tienen las personas, una necesidad básica de todas las edades. (Cerrillo, 2016, p.14)

3. Teoría de la recepción

Dentro de la bibliografía revisada en esta investigación, es necesario revisar la teoría de la recepción, movimiento de crítica literaria que estudia el efecto de las obras en sus audiencias. A. Díaz-Plaja (2002) en Mendoza Fillola (2004) plantea ciertas correspondencias entre la teoría literaria y la proyección didáctica. Si en los años 40's y 60's, predominaba un enfoque teórico literario historicista, el enfoque didáctico era enseñar historia de la literatura, lo que tenía por objetivo el estudio de épocas, géneros, autor, obra, desde una globalidad posible solo gracias al aprendizaje memorístico. Luego, con la influencia del Formalismo ruso en los 60's y 80's, el comentario de texto fue el enfoque didáctico adoptado, que tenía por objetivo el análisis particular de tema, tono, forma-contenido, exégesis y el metatexto, algo que provocaba un aprendizaje mecánico. En los 90's, con la teoría de la recepción como protagonista de los estudios literarios, se coloca el énfasis en el lector y el profesor cumple un papel determinante. El enfoque didáctico contempla talleres literarios de lectura y los objetivos que persigue son la formación de lectores competentes, de la comprensión lectora, del placer, libertad en la lectura y en cuanto a creación y construcción de significados, menciona el intertexto y el hipertexto.

En este sentido, es el enfoque didáctico, el cual, pedagógicamente hablando, resulta fundamental para la génesis de la Didáctica de la literatura. Dicho enfoque, derivado de la teoría de la recepción es fundamental desde la perspectiva de varios teóricos:

Así, los aportes de la teoría literaria hicieron que, desde los años ochenta, el acto de lectura y los procesos de comprensión e interpretación que el lector pone en juego pasarán a ser la principal preocupación de la didáctica (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2005). La ruptura epistemológica que significaba el desplazamiento del

estudio del texto hacia el estudio del lector (ROUXEL, 1996), junto con la reconsideración (alentada desde la pragmática) de los diversos elementos del sistema literario en tanto factores que inciden en los procesos de lectura, conformaron finalmente las piedras angulares para un nuevo modelo de enseñanza de la literatura. (Varios autores en Munita, 2017, p. 4)

Del momento específico en que la teoría de la recepción genera los elementos necesarios para desarrollar el enfoque didáctico, se refiere Teresa Colomer:

Las teorías literarias, por otra parte, evolucionaron desde los planteamientos formalistas y estructuralistas, tanto hacia la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector. (Colomer, 2001, p. 3)

Dicha evolución influencia fuertemente el tratamiento didáctico de los textos literarios. Varios teóricos han reflexionado al respecto enfatizando que el proceso interno de interpretación llevado a cabo en la lectura es determinante y digno de análisis.

Las teorías de la recepción tomaron al lector como objeto de estudio, analizaron el papel cooperativo que le otorga el texto y ofrecieron nuevos conceptos que también fueron determinantes para reformular los objetivos educativos, ya que ésta es una perspectiva especialmente interesante en el análisis de los libros infantiles y la actividad escolar. (Colomer, 2005, p. 31)

La construcción de significados o interpretación es una habilidad que requiere de otras previamente desarrolladas, es tarea de la escuela y de la educación literaria desarrollarlas.

Y es que la recepción del enunciado escrito requiere poner en juego todos los conocimientos del receptor para poder comprender los significados (que no pueden negociarse), y para conjeturar tal nivel pragmático del texto (las intenciones del emisor, el contexto de referencia que requiere o que genera): la recepción, por tanto, es un acto interpretativo, en el que los significados comprendidos (interpretados) por el lector pueden coincidir más o menos con los que pretendía plasmar el emisor, pero de los que no es responsable el emisor sino el propio lector. (Cantero y Mendoza, 2003, p. 41)

Si bien, cada cual puede llegar a una interpretación diferente, o no coincidir del todo con lo que el emisor intenta transmitir, dicha construcción de significados debe hacerse en base a competencias literarias que solo tendrá aquel estudiante formado como lector literario.

La comprensión eficaz del texto escrito depende, en parte, de la pericia del escritor de elaborar un texto completo, coherente, inteligible, que aporte toda la

información necesaria al lector sobre el sentido de sus palabras; pero también depende de la capacidad del lector para interpretar adecuadamente las pistas que le ofrece el emisor y, sobre todo, del nivel de desarrollo de su competencia lectora, que le permitirá comprender un tipo de textos pero no otro, en función de su temática, del nivel de lenguaje empleado, del contexto de referencia demandado, de su género, etc. (Cantero y Mendoza, 2003, p. 41)

Un factor determinante a la hora de formar lectores literarios es la motivación, extrínsecamente hablando, la motivación es un componente pedagógico determinante en el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario reconocer su base, con la finalidad de potenciarla adecuadamente:

La motivación de una enseñanza y de un aprendizaje significativo de la literatura se basa en la potenciación de las relaciones entre las experiencias lectoras y los conocimientos metaliterarios, es decir, entre habilidades, saberes e intuiciones y el saber conceptual. Entre esas relaciones, el reconocimiento de las denominadas tipologías textuales, es decir, la identificación de las peculiaridades formales de los géneros y de los usos estilísticos o expresivos en el discurso literario permiten apreciar estructuras y recursos reiterados de las distintas creaciones literarias. (Mendoza Fillola, 2004, p. 61)

Si los docentes son los encargados de crear la motivación extrínseca en los estudiantes, la cual es fundamental para la formación literaria. Es necesario también saber las motivaciones intrínsecas de los individuos, los gustos y preferencias que los mueven en cuanto a lecturas.

¿Qué les gusta leer a los jóvenes? ¿Qué temas les interesan? El estudio de los títulos muestra, en primer lugar, gran preferencia por la lectura de trilogías (Los juegos del hambre, Canciones para Paula), sagas (Divergente, Crepúsculo, El corredor del laberinto, Las crónicas de Narnia, Canción de hielo y fuego –Juego de Tronos-) y series (Harry Potter, After, El diario de Greg, Gerónimo Stilton). (Rivera Jurado, 2020, p. 8)

Rivera Jurado señala un elemento fundamental y ampliamente debatido en Literatura juvenil, relativo a las trilogías y Best Sellers, libros que por su popularidad son los más deseados por los jóvenes, es decir, podrían ser uno de los primeros acercamientos. Al respecto, este primer acercamiento podría considerarse un agente de motivación y promoción de la lectura y propiciaría el asentamiento de una educación literaria .

la influencia de la lectura recreativa, por placer, incide sobre el rendimiento académico, es preciso, conforme también a los resultados que se han obtenido, seguir apostando por líneas de investigación que se centren en el diagnóstico de perfiles

lectores adolescentes que contribuyan a visibilizar el consumo lector juvenil y, por extensión, puedan dar orientaciones a la labor metodológica del docente de Lengua y Literatura que redunden en mayores tasas de éxito. El análisis de los títulos que leen los adolescentes está aportando evidencias de que aprovechando los grandes éxitos que consumen los estudiantes será más sencillo acercarlos a las obras clásicas – aquellas que no se encuentran entre sus gustos lectores y suelen rechazar por su obligatoriedad- desde el reconocimiento de las conexiones que unos y otros textos guardan. En este sentido, a tenor de los datos recabados, la creación de lectores literarios dentro del canon escolar, desde la intervención docente, se contempla desde dos actuaciones fundamentales: la ampliación de la lectura con sello escolar y la creación de momentos de lectura interpretativa e intertextual. (Rivera Jurado, 2020, p. 8)

4. Educación literaria y competencia lecto-literaria

La enseñanza de la literatura debe entenderse como un proceso de “educación literaria” que formará lectores literarios capaces de acceder a una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal, es decir lectores con *competencia literaria*. (Cerrillo, 2016, p. 30)

Como bien describe Cerrillo, el fin último de la educación literaria es la de formar lectores literarios, el lector ideal que busca formar la Didáctica de la literatura.

Cuando se hace referencia a Educación literaria y a la competencia lecto-literaria, se debe entender que la primera, la cual está a cargo principalmente de la escuela y los docentes, está influenciada inevitablemente por la experiencia lectora y el placer lector, una conjugación de estos elementos resulta en la segunda: la competencia lecto-literaria, la cual es la capacidad de un individuo para desarrollar habilidades en cuanto a conocimientos relativos a lectura y literatura.

Psicológicamente, se parte de la base que la didáctica de la literatura debe provocar un aprendizaje significativo, en este sentido, la educación literaria está evidentemente conectada a teorías de los procesos de aprendizaje, tales como el constructivismo o el cognoscitismo:

El enfoque significativo del aprendizaje literario requiere que la experiencia lectora se construya en gran medida a partir de la recepción de la diversidad de las obras literarias, de los distintos géneros y de la variedad de estilos. De este amplio conocimiento surge la posibilidad de relacionar e inferir valoraciones en cada acto de lectura. La actividad del lector -en la que siempre se correlacionan e integran los

conocimientos previos- es el medio para el desarrollo y el enriquecimiento de la propia competencia literaria. (Mendoza Fillola, 2004, p. 49)

En consecuencia, la finalidad de la educación literaria contempla formar una amplia capacidad de interpretación por parte del lector literario en formación, si se analiza en qué consiste la interpretación, esta, según el Diccionario de la Lengua Española (2022) consiste en “Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto”. En este sentido, llevar a cabo una habilidad como interpretar durante la lectura, requiere de aprendizajes que se interconecten, de referir a otros conocimientos de forma constante.

Los objetivos de la formación literaria se orientan a la apreciación de los efectos expresivos surgidos del uso de recursos lingüísticos, a la valoración de las producciones literarias como exponente culturales y, a la (co)participación en el proceso receptor, en el que las actividades de comprensión y de valoración conducen al *objetivo final de saber interpretar*, con el que culmina la educación estética y el objetivo didáctico de formación literaria centrado en la actividad receptora del alumno. Todo ello supone un conjunto de actividades que potencian y guían al alumno para que sea un lector autónomo, con capacidad de asimilación recreadora y con una amplia competencia literaria para que aprecie, comente e interpreta las obras literarias. (Mendoza Fillola, 2004, p. 69)

(...) el objeto final de la educación literaria en los distintos niveles educativos, desde la Educación Primaria hasta los niveles de Educación Secundaria, sea la consolidación de la formación de los alumnos como lectores-receptores autónomos, como individuos capacitados para la recepción personal, valorativa y crítica de las producciones literarias. (Mendoza Fillola, 2003, p.35)

La consolidación para la lectura dentro y fuera del aula, es el objetivo de la formación literaria, es decir, se aboga por fortalecer la lectura dada en cualquier momento y no en instancias netamente académicas.

La formación del lector literario supone que se dote al aprendiz de saberes y estrategias de intervención e interacción, que se le forme para la observación, para la apreciación de rasgos y funciones que asume la expresión lingüística cuando se desarrolla bajo convencionalismos (y condicionantes) artístico-culturales. En este sentido, cuando se forma al lector, necesariamente se le dota de recursos para la observación y de instrumentos para el análisis. (Mendoza Fillola, 2004, p. 58)

La educación literaria es responsable de desarrollar habilidades lectoras desde un nivel incipiente, que vayan creciendo en complejidad, hasta un nivel avanzado, con la finalidad de

preparar lectores eficaces en diferentes instancias lectoras, desde la observación hasta la interpretación y análisis de textos.

Teresa Colomer (2005), quien también se refiere a los objetivos de la educación literaria, lo hace desde una perspectiva mucho más integral, considera la recepción literaria un aspecto sustancial para acceder a otros:

(...) el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, una formación que aparece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje. (Colomer, 2005, p. 38)

Por otra parte, la autora plantea, que dentro de la educación literaria existen aspectos evaluables y otros que no:

La función de la enseñanza literaria en la escuela puede definirse también como la acción de enseñar qué hacer para entender un corpus de obras cada vez más amplio y complejo. Eso es lo que los alumnos deben entender que están haciendo allí y lo que debe evaluarse. No su intimidad, sus gustos, su placer o su libertad de elección. Nada de eso, efectivamente, puede ser obligatorio, (Colomer, 2005, p. 58)

Entonces, la educación literaria, por Colomer, es entendida como un conjunto de acciones pedagógicas que permiten comprender la más variada gama de obras literarias, específicamente cómo leerlas, pero no debiera ser un espacio en donde se evalúen gustos personales de lectura.

Enunciada también como una formación para la recepción lectora (MENDOZA, 2002), esta nueva perspectiva tiene como propósito central ayudar a los estudiantes a progresar, durante toda la escolaridad obligatoria, en sus posibilidades de interpretación y de disfrute en tanto lectores literarios. (Munita, 2014, p.5)

Los nuevos objetivos adscritos a la educación literaria parecen orientados hacia dos grandes aspectos (COLOMER, 2001): por una parte, se trataría de favorecer el avance en la competencia interpretativa; por otra, promover la construcción de hábitos lectores, así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos. Lo anterior, que implica la superación tanto de una enseñanza literaria basada únicamente en el saber cómo de otra basada solo en el placer, permite avanzar en la concreción de objetivos que atiendan a las nuevas demandas sociales, y favorece un proceso formativo tendiente a lograr que los alumnos participen con efectividad en los procesos de recepción del discurso literario. (Munita, 2014, p.7)

Mientras tanto, Munita intenta hacer converger los dos grandes objetivos de la educación literaria, enfatizando la idea de que ambas propuestas buscan formar para la recepción efectiva de textos.

Si bien los teóricos tienen diferencias a la hora de definir los objetivos de la educación literaria, existe un consenso en que esta es un cambio radical respecto de la enseñanza literaria de antaño.

El objetivo básico de la educación literaria, cuando menos en los niveles de la Enseñanza Primaria y Secundaria, no puede ser ya la transmisión académica del legado de las obras y de los autores pertenecientes al canon oficial. Al contrario, el objetivo básico ha de pretender la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, concebida como una competencia lectora (específica) (...) En consecuencia, las intervenciones didácticas, por lo que se refiere a la educación literaria, tendrán que plantearse cómo se pueden conseguir las habilidades de la comprensión lectora (...) Claro que la búsqueda de un objetivo de esta naturaleza, en nuestra opinión, requiere de los profesores un cambio de orientación que se fundamente tanto en los presupuestos del aprendizaje significativo como en los presupuestos de aquellos paradigmas de la teoría literaria que incidan en el protagonismo del sujeto como dueño del proceso enunciativo.

El objetivo básico que acabamos de señalar, la formación de lectores (literariamente) competentes, se concreta en las ayudas y en las estrategias que la intervención didáctica le aporte al lector para que éste pueda moverse en el texto siguiendo los itinerarios inscritos en las estructuras del tejido textual. (Mendoza Fillola, 2003, p. 307)

Como bien se mencionó anteriormente, la educación literaria y el placer de la lectura pueden tener puntos de encuentro. Mientras unos teóricos recomiendan el desarrollo del placer de la lectura para fortalecer la educación literaria:

En ese contexto, la idea de que los libros no se trabajan, se disfrutan, adquirió fuerza y pasó a conformar una de las grandes tensiones que hasta el día de hoy dificultan la consolidación del nuevo modelo de educación literaria. Pues, si en la actualidad hay consenso en torno a la importancia del placer de leer como aspecto central en la lectura literaria, también lo hay en relación a la imposibilidad de fundar una didáctica únicamente con el placer como finalidad. (Munita, 2016, p. 384)

Otros recomiendan evitar mezclar deberes escolares y placer:

Por otro lado, debemos evitar la tentación, particularmente en secundaria y bachillerato, de asociar la lectura obligatoria con la finalidad de crear hábitos lectores, pues no siempre placer y obligación pueden ir de la mano en las lecturas escolares.

En esas etapas educativas bastará con valorar el esfuerzo de los alumnos en la realización de una actividad que, en muchos casos, resultará complicada, así como valorar su capacidad para comprender, abstraer y comentar unos textos que a veces no serán de su inmediato agrado, y ello con la ayuda y la guía del profesor. (Cerrillo, 2016, p. 122)

Desarrollar la competencia literaria y la competencia lectora es el objetivo que persigue la educación literaria. Sin embargo, es necesario hacer la distinción entre ambas, ya que no son lo mismo:

Entendida como conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario, la competencia literaria se compone de conocimientos de diversa orientación que hacen posible la construcción del significado, esto es la comprensión, y especialmente, la interpretación. La competencia literaria es un concepto amplio, puesto que en ella converge y se integra el conjunto de saberes que hacen posible el desarrollo de las facetas de la formación literaria. Por esta razón, el objetivo genérico de la educación literaria se centra en formar y desarrollar esta competencia literaria. Una sólida y amplia competencia literaria permite la recepción constructiva del significado del discurso literario, porque activa los saberes, las habilidades y las estrategias, además de criterios para establecer una aproximación valorativa de la significación cultural y artística del texto. (Mendoza Fillola, 2004, pp. 71-72)

La competencia literaria es lo que se quiere lograr con la formación literaria. Ella permitiría la eficaz recepción de los textos, pues es el eje articulador dentro del aprendizaje literario de los estudiantes. Por otro lado, la competencia lectora, contenida por la competencia literaria, apunta hacia el ámbito metacognitivo de la lectura:

La competencia lectora pone de manifiesto la capacidad del lector para seguir las normas que rigen la interacción entre el texto y el lector. La competencia lectora incluye el conocimiento reflexivo del proceso de recepción -o sea la metacognición de las fases y las actividades que se producen en cada una de ellas- que, como lector activo (cooperante e implicado), desarrolla en cada momento de la lectura. Con esta interacción el individuo se implica en la construcción de la significación del texto y la culmina con la atribución de una interpretación. La competencia lectora guía esta interacción que es la actividad cognitiva que controla la aproximación al estudio o a la sistematización del conocimiento literario. La lectura es una actividad personal, en la que el receptor aporta todos sus conocimientos sobre el sistema lingüístico y los convencionalismos discursivos, pero, además, aporta los saberes metaliterarios de distinta codificación semiótica. (Mendoza Fillola, 2004, p. 72)

Se entiende entonces a la competencia literaria como un conjunto de habilidades macro que contienen de manera micro a la competencia lectora. Al leer, el individuo pone en práctica

directamente su competencia lectora, activando también sus conocimientos sobre literatura aprendidos a largo plazo, es decir, la competencia literaria.

El lector tiene la responsabilidad de actualizar el significado de un texto. La competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción lectora y también al goce estético. La competencia literaria y la competencia lectora tienen una estrecha interdependencia, pues si bien la competencia lectora es una parte de la competencia literaria, ésta se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lecto-receptoras del individuo. La competencia lectora, formada esencialmente por saberes de tipo operativo (...) es un bloque esencial entre los componentes de la competencia literaria. (Mendoza Fillola, 2004, p. 143)

Se entiende, entonces, que hacer referencia a la competencia lecto-literaria es lo adecuado para considerar tanto la interacción inmediata con el texto como la activación de conocimientos adquiridos a largo plazo en relación con la lectura.

La lectura tiene considerable interés en la formación de la competencia literaria. La recepción, la experiencia lectora y la competencia literaria van unidas, y mantienen relaciones de interdependencia y de complementación. Los diversos tipos de conocimientos junto con las experiencias receptoras del lector permiten construir el significado del texto. (Mendoza y Cantero, 2003, p. 54)

Mendoza y Cantero (2003) describen, además, a la competencia literaria como un conjunto de saberes adquiridos durante las experiencias lectoras de un individuo, que se activan cognitivamente al momento de la lectura y permiten diferentes tareas, tales como, saberes lingüísticos, textuales, discursivos para la descodificación y el reconocimiento de estructuras textuales, saberes pragmáticos que permiten la reconstrucción de la situación enunciativa, conocimientos de uso literario de la lengua, estructuras retóricas y referentes metaliterarios, conocimientos sobre el saber cultural, tópicos, estrategias para leer diferentes tipos de textos, además del saber intertextual.

La competencia literaria se vincula estrechamente con la lectura, de modo que leer es la actividad de base para la construcción de la competencia literaria, en ese sentido, leer quiere decir comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo. La lectura es un proceso que concluye en la interpretación y, a su vez, la interpretación de un texto enlaza con la acción de valorar, y ésta es la actividad más compleja que realiza la competencia literaria porque esta acción requiere necesariamente comprender, integrar e interpretar los componentes del discurso literario que, autónomamente, gocen de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones.

(...) los conocimientos que integran la competencia literaria permiten reconocer, identificar, valorar y disfrutar las producciones de signo estético-literario (...) (Mendoza y Cantero, 2003, p. 54-55)

Es fundamental, entonces, estudiar la competencia literaria en relación a las teorías de la recepción, vistas anteriormente, y al intertexto lector, pues mucho de estos conocimientos determinan el desarrollo de la competencia literaria en los individuos.

(...) todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble. (Kristeva en Navarro, 1997, p. 3)

Kristeva fue la primera teórica en hablar de intertextualidad y esta relación entre textos que permite remitir de uno en otro. Es por esto, que se estudia el intertexto lector, como pieza fundamental de la construcción de la competencia literaria.

La intertextualidad suele ser entendida como el fenómeno de interconexión de textos y significaciones. Constituye una referencia teórica cada vez más potenciada en el marco de los estudios literarios, que necesariamente, se relaciona con los efectos de la recepción, tal como señalan las actuales revisiones. (Mendoza Fillola, 2004, p. 201)

Cada vez más común, es el uso del intertexto en literatura y su revisión en los estudios literarios. Al ser uno de los ejes de la teoría de la recepción, es necesario comprender su función en la recepción de textos:

Particularmente relevante en el proceso de recepción es la capacidad de relacionar un texto nuevo con los otros textos (semejantes o no) que el receptor ha leído y comprendido anteriormente: el intertexto lector (Mendoza y Cantero, 2003, p. 41)

(...) Mendoza (2001: 97) “El intertexto lector permite que el lector perciba las relaciones entre una obra y otras que la han precedido, de modo que le ayuda a construir, con coherencia, el significado de un texto” en (Cerrillo, 2016, p. 98)

5. El intertexto lector como clave de lectura e interpretación del discurso literario

El intertexto lector es de gran ayuda, como menciona Cerrillo, para la interpretación de textos, es clave en la recepción de obras literarias y algunos teóricos como Mendoza y Cantero (2003) especifican más en lo que produce a nivel cognitivo:

El intertexto lector es el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan en la recepción literaria ante determinados estímulos textuales y que permiten establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual; su función es aportar los conocimientos precisos y pertinentes para la construcción de (nuevos) conocimientos significativos lingüísticos y literarios que se integran en el marco de la competencia literaria.

Resulta ser un concepto clave para comprender que la actividad cognitiva en la recepción literaria conecta las valoraciones personales con las valoraciones que suscita la lectura y la valoración de determinadas obras, géneros, épocas, movimientos literarios, así como, en un mayor grado de desarrollo, con otras interpretaciones y valoraciones críticas que las obras han acumulado en el devenir histórico. La funcionalidad didáctica del intertexto lector destaca los referentes y la actividad integradora entre los datos representativos que componen y aportan la competencia literaria (lecto-literaria). (Mendoza Fillola, 2003, p. 369)

En el ámbito didáctico, la importancia del intertexto lector radica principalmente en las habilidades puestas a disposición para descifrar relaciones entre textos:

El objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre las producciones culturales es básico en la formación literaria, puesto que apunta el *feed-back* cultural que contiene y genera la literatura. (...) (Mendoza Fillola, 2004, p. 31)

El momento en que se relaciona intertexto lector y competencia literaria ocurre cuando, este conocimiento literario y de mundo, adquirido durante la vida y a lo largo de los años, se activa conectando múltiples significados con aquellos significantes que el intertexto pone a disposición a medida que la lectura avanza:

El intertexto del lector es el componente de la competencia literaria que se ocupa de activar y seleccionar los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras ante estímulos textuales (Mendoza, 2001). El intertexto del lector enlaza las aportaciones de la competencia lectora con las de la competencia literaria durante la actividad receptora. Sus funciones son las de orientar y de regular la actividad de asociación que genera el lector y la de conectar activamente las aportaciones de la competencia literaria con las respuestas/reacciones del receptor a los estímulos del

discurso literario. El intertexto del lector es un mecanismo cognoscitivo que favorece la recepción y el desarrollo de la competencia literaria.

(...) se entiende que el intertexto del lector (o del receptor) es el mecanismo que activa selectivamente saberes y estrategias para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual. (Mendoza Fillola, 2004, p. 144)

En este sentido, la combinación de competencia literaria, competencia lectora e intertexto lector

(...) es la base para la actividad participativa del lector ante un texto concreto y promueve una de las manifestaciones del goce de la lectura: la satisfacción de poder atribuir interpretaciones que resulten de una coherente comprensión en relación con los saberes previos del lector, a la vez que construye nuevas referencias (inter)textuales e (inter)culturales a partir de los datos que la lectura le aporta. (Mendoza Fillola, 2004, p.72)

En el ámbito de niveles de concreción de la competencia lecto-literaria, resultan tres clasificaciones sobre tipos de lectores que se podrían encontrar en aula, lo que finalmente señala Mendoza (2003) son niveles de concreción de la competencia literaria:

Un nivel primario, inicial, muy próximo al conocimiento intuitivo que permitiría reconocer el exponente literario, aun en aquellos casos de desconocimiento metaliterario o crítico por parte del receptor. Un lector dotado de una competencia literaria básica es capaz de captar o reconocer la genérica cualidad literaria básica es capaz de captar o reconocer la genérica cualidad literaria de un texto, aunque no sepa justificar las razones de esa especificidad.

Un nivel de competencia basado en saberes procedentes del aprendizaje, es decir, basado en el conocimiento consciente, resultante del estudio de los contenidos de instrucción y del análisis de los textos literarios. El lector que posee una competencia literaria basada es el aprendizaje sólo podrá explicitar algunas razones sobre la valoración literaria de un texto.

Un tercer nivel que sintetiza lo anterior, porque se combinan los conocimientos intuitivos, los aprendizajes y los conocimientos metaliterarios y los resultantes de la experiencia receptora y lectora. En este caso, el lector que integra una amplia experiencia receptora contará con más habilidades para intervenir en el proceso hermenéutico. Este nivel de síntesis se perfila, consecuentemente, según las características del tipo de las obras objeto de las lecturas previas. (Mendoza, 2003, p. 55)

Por otro lado, Mendoza Fillola se refiere a dos tipos de lectores, relacionados principalmente con las condiciones propicias de recepción del texto. Por un lado, un lector ideal y por otro,

un lector capaz. En base al primero, el autor construye el texto; es un conjunto de características ideales que debiera tener un lector para llevar a cabo una recepción eficaz. Y es el segundo, el que, llamado de otra forma, podría corresponder al lector literario que propone formar la educación literaria.

Se denomina *lector implícito* al que prevé el autor como *destinatario ideal* de sus textos; es un tipo de lector ideal que habría de estar dotado de todos los específicos conocimientos que le permitieran identificar e interpretar legítimamente cualquiera de las referencias textuales, a través de una activa cooperación de sus competencias y de su intertexto, contando con la intervención de las *ineludibles aportaciones* personales. (Mendoza Fillola, 2004, p. 153)

Un 'lector competente' sería el que coincide (o el que más se aproxima, en términos de ideal) al denominado 'lector implícito', que se corresponde con el lector que se ha previsto en el texto, el que puede aportar ciertos saberes de base, deseables para que establezca sus horizontes de expectativa. (Mendoza Fillola, 2004, p. 154)

Cuando se estudia la formación lecto-literaria, es necesario saber reconocer en qué nivel se encuentran los estudiantes, puesto que las descripciones desde la teoría permiten saber los objetivos que deben tenerse en cuenta al momento de formular las estrategias didácticas. Por otro lado, también es necesario saber los tipos de lectores a los que se enfrentan hoy los docentes, ya que son individuos que vienen permeados de una cultura específica, con hábitos y costumbres que determinan de antemano el cómo aprenden. A este respecto, se refieren Cerrillo y Senís en Cerrillo (2016):

Parece indiscutible que la lectura tiene que asumir nuevos retos en estos tiempos que ha abierto el tercer milenio; son retos que van a exigir lectores competentes. Hace ya más de diez años nos referimos (*vid.* Cerrillo y Senís, 2005) a la coexistencia de de dos tipos de lectores:

1. El primero es el lector tradicional, lector de libros con la competencia lectora consolidada, es decir lector literario que, además, lee habitualmente en los nuevos soportes de lectura.
2. El segundo es el lector nuevo, el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo - o casi sólo- lee en ella (información, divulgación, juegos), que se comunica con otros (en chats, WhatsApp o redes sociales), pero que no es lector de libros, quizás tampoco lo ha sido antes. Es un lector que -en algunas ocasiones- tiene dificultad para discriminar mensajes y que -en otras- incluso no entiende algunos de ellos

El lector nuevo - esencialmente lector digital- suele responder al perfil de un joven que no ha tenido la experiencia de haber vivido la cultura oral que vivieron sus antepasados, porque la cadena de la literatura oral se está rompiendo (...) (Cerrillo, 2016, pp. 176-177)

Como bien se mencionó anteriormente, en la formación de lectores literarios es fundamental entender qué valor se le otorga a la lectura en la vida de los individuos, más específicamente qué desencadena la experiencia lectora. La competencia literaria existe gracias a dichos elementos, no por sí sola. Por esta razón, serán analizados a continuación:

El aprendizaje de la literatura resulta especialmente significativo cuando se potencia didácticamente la relación entre los saberes metaliterarios y las experiencias lectoras. La lectura de una obra literaria supone unos reconocimientos; a través de éstos reconocimientos la competencia literaria se manifiesta en la activación del complejo sistema de conocimientos metaliterarios, de estrategias y experiencias personales de recepción que la integran. (Mendoza Fillola, 2004, p. 50)

Si algo enfatiza constantemente la educación literaria, es lo crucial que resultan las experiencias lectoras para la formación de lectores literarios. Ya se ha hablado de la formación para dentro y fuera del aula y, en ese sentido, saber este aspecto esencial, permitiría a los docentes elaborar estrategias didácticas que motiven la lectura personal.

A propósito del contexto actual de pandemia, es pertinente mencionar a Michèle Petit, quien reflexiona sobre el papel de la lectura en contextos de guerra y crisis. La autora, al respecto, menciona lo siguiente:

¿Qué esperar de ella (la lectura) sin ilusiones vanas, en espacios donde la crisis es particularmente intensa, ya se trate de escenarios de guerra o de violencia reiterada, de desplazamientos de poblaciones más o menos forzosos o de quebrantos económicos acelerados?

En contextos como esos, muchos niños, adolescentes y adultos podrían redescubrir el papel de esa actividad en la reconstrucción de sí mismos y la contribución indiscutible de la literatura y del arte a la actividad psíquica. Y a la vida en pocas palabras. Esta hipótesis puede sonar paradójica en una época de mutaciones tecnológicas donde lo que más preocupa es la eventual disminución de las prácticas de lectura. Y puede parecer todavía más audaz, incluso incongruente, considerando que el gusto por la lectura y su práctica en gran medida se construyen socialmente. (Petit, 2009, pp. 15-16)

La actividad lectora se describe como “un acto de crecimiento introspectivo. Sus beneficios van mucho más allá del intelecto, son más bien transversales a la vida del ser humano”. Aidan Chambers, reflexiona sobre este punto también y sobre el rol de los docentes respecto de la lectura:

(...) la “lectura” no tiene que ver sólo con pasar la vista sobre palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a que los niños participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto) directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), público (receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto), es lo que considero nuestro trabajo como maestros de la lectura. (Chambers, 2007, p. 16)

Por último, resulta relevante revisar lo que menciona Mendoza Fillola respecto de las posibilidades de un individuo frente a la lectura de un texto:

El discurso literario, siempre que reúna las condiciones que lo definen operativamente como tal, resulta ser un instrumento privilegiado del que dispone el individuo para instaurar la identidad de su propio YO y para descubrirse a sí mismo como sujeto, gracias a las posibilidades de significación que le brindan los textos. (Mendoza Fillola, 2003, p. 299)

En este proceso de recepción del texto, la construcción de significados que se haga sobre lo que se lee permitirá hablar de un cumplimiento de objetivos de la competencia literaria:

La “recepción literaria” del texto literario se realiza desde el nivel cultural, donde la obra literaria es un signo estético-cultural. Pero hay que matizar que la recepción del texto literario se inicia a partir del código lingüístico (código semiótico 1- nivel lingüístico), según cuyas normas se organiza y acumula sucesivas ‘codificaciones’ (...)

Aunque la identificación lingüística primaria permite la descodificación del código de lengua, la lectura ha de llegar a re-construir el nuevo signo que constituye la obra literaria, hasta llegar a la interpretación, con la que se logra la definitiva integración de la obra en la experiencia lectora y en la competencia literaria del lector. (Mendoza Fillola, 2004, p. 105)

Queda clara la estrecha relación que existe entre interpretación, experiencia lectora y competencia literaria. Sin embargo, esto es lo que se plantea de manera ideal y teórica, por lo que resulta menester considerar que cada estudiante es un mundo y en su formación literaria son muchos los factores que pueden influir.

La competencia literaria no responde a una medida estándar ni única; en ella intervienen factores variados: desde los lingüísticos a los psicológicos, pasando por factores sociales, históricos, culturales o, por supuesto, literarios; por ello, no es descabellado considerar los aprendizajes en torno al hecho literario como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal, destacando, por sí misma, la experiencia lectora (Cerrillo, 2005, p. 11)

Aquella lectura que propicia la experiencia lectora es, entonces, la lectura literaria.

6. La lectura literaria y la formación lectora en la escuela

Este tipo de lectura es definido por Sanjuán Álvarez (2011):

La lectura literaria como creadora de sentido, como vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad, o como práctica liberadora, constituyen las principales dimensiones de la experiencia lectora, y están presentes tanto en las historias de lectura de los lectores anónimos que han vivido la lectura, como en la rememoración autobiográfica que numerosos escritores hacen de sus experiencias de lectura más tempranas.

La capacidad de construir experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto literario es la principal fuente de satisfacción para el lector. Pero hay distintas maneras de leer, y no todas conducen a esa experiencia vital. (Sanjuán Álvarez, 2011, p. 93)

A lo que se refiere la autora, principalmente, es que para que la lectura literaria y la experiencia literaria sean las que se esperan, no se pueden obviar las emociones del individuo que lee:

El componente emocional es intrínseco al acto de lectura, no un mero «añadido» o concesión al enfoque cognitivo habitual para hacer de la lectura algo más «lúdico» o «placentero». Sin la implicación emocional del lector no es posible la interpretación. La intuición primera del texto, la primera reacción, aunque tenga un carácter impresionista y emocional, puede ser muy valiosa. Esa primera lectura impresionista y emocional de los alumnos-lectores debería constituir el punto de arranque de todo proceso de lectura literaria, en cualquier nivel educativo. Luego habrá que analizar y desarrollar esa intuición, con ayuda de herramientas de racionalidad y conocimiento literario. (Sanjuán Álvarez, 2011, p. 96)

El proceso de recepción literaria depende fundamentalmente de la concepción de educación literaria que se tenga, es por ello que se dará paso a la descripción de cómo debe llevarse a cabo la formación literaria que abogaríamos por tener como resultado a un lector literario.

Durante mucho tiempo se ha privilegiado una concepción instrumental, formalista, pretendidamente «científica» de la lectura literaria, y se ha rehuido en la enseñanza de la literatura toda experiencia de lectura subjetiva. Otros factores pedagógicos que han dificultado el desarrollo de una verdadera experiencia de la lectura en el aula son los que se derivan de determinados enfoques metodológicos que no favorecen la lectura personal de los alumnos, ese lento proceso de apropiación del sentido desde las lecturas subjetivas e impresionistas de los receptores, bien porque se adscribe desde el principio a los textos un sentido canónico, sancionado por la crítica, bien porque se sujeta al alumno a todo un protocolo de lectura excesivamente dirigido que dificulta, cuando no impide totalmente, la expresión de la voz personal del lector. La transposición de los modelos de competencia lectora o competencia lecto-literaria al aula puede favorecer el referirse a los jóvenes lectores como «lectores incompetentes» o «poco competentes», «ingenuos», «incapaces», «no lectores», etcétera, cuando los profesores comprueban que los alumnos «no comprenden» lo que leen, sin advertir que muchas veces esa incompreensión se genera a partir de unos modelos teóricos previos sobre la comprensión lectora. (Sanjuán Álvarez, 2011, p. 93-94)

El problema de no comprender lo que se lee radica en antiguos modelos de enseñanza literaria en el cual los objetivos difieren mucho de la enseñanza literaria propuesta desde la didáctica de la literatura. Diferencias tales como solo adquirir habilidades para luego ser evaluados es una de las más relevantes. Ante esto, vale la pena entonces, cuestionarse...

¿Por qué se enseña una única manera de leer? Ésta es, en primer lugar, una consecuencia inmediata de la ausencia de propósitos que orientan la lectura, porque la diversidad de modalidades sólo puede hacerse presente -como veremos luego- en función de los diversos propósitos a los que el lector apunta y de los diversos textos que utiliza para cumplirlos. Cuando el propósito que la institución plantea es uno solo -aprender a leer o, a lo sumo, ser evaluado-, la modalidad que se actualiza es también única. Cuando el trabajo se realiza con unos pocos libros que además pertenecen al género “texto escolar”, se obstaculiza aún más la posibilidad de que aparezcan diferentes maneras de leer. Por otra parte, permitir el ingreso facilita el ejercicio de un importante requerimiento institucional: el control riguroso del aprendizaje. (Lerner, 2001, p. 121)

En consecuencia, la forma en que aprende el estudiante en la educación literaria basada en la didáctica de la literatura aboga por una recepción activa y crítica de obras literarias:

La formación y el desarrollo de la competencia literaria centran el reto de la innovación en el tratamiento didáctico de la formación literaria, cuyo objetivo es formar y capacitar al lector para la recepción comprensiva y valorativa de creaciones artísticas de signo lingüístico, reconocidas en el contexto semiótico de la cultura y de la estética. (Mendoza y Cantero, 2003, p. 55)

Por otro lado, Delia Lerner (2001) es enfática en aconsejar que las escuelas no deben, en cuanto a la enseñanza literaria, intentar controlarlo todo, algo que, en palabras más simples, puede traducirse a velar solamente por aquello que vale la pena enseñar:

La escuela enfrenta una paradoja: si se aspira a enseñar mucho, resulta imposible controlarlo todo y, si se intenta controlar todo, entonces se opera una fuerte reducción en los contenidos y se renuncia a aquellos cuyo control resulta más complejo. Ser consciente de esta tensión hace posible tomar la decisión de intentar evitar la reducción de lo enseñado en función de las necesidades del control. Esto no significa renunciar al control, sino hacer coexistir actividades en las cuales sea posible controlar la comprensión y el aprendizaje de la lectura en general -sin perjudicarlos- con otras que promuevan la elección por parte de los alumnos y favorezcan que ellos lean mucho. (Lerner, 2001, p. 107)

Lo que debería concentrar la tarea de los docentes es, en cambio, formar lectores literarios, por medio del control de los objetivos de aprendizaje y actividades que propicien el encuentro de los lectores con su experiencia personal de lectura.

Poner en primer plano el propósito de formar lectores competentes nos llevará, en cambio, a promover la lectura de libros completos aunque no podamos controlar con exactitud todo lo que los alumnos han aprendido al leerlos; enfatizar ese propósito nos conducirá además a proponer en algunos casos que cada alumno o grupo de alumnos lea un texto diferente, con el objeto de favorecer la formación de criterios de selección y de dar lugar a las situaciones de relato mutuo o de recomendación que son típicas del comportamiento lector, aunque esto implique correr el riesgo de no poder corregir todos los eventuales errores de interpretación; privilegiar los objetivos de enseñanza nos llevará asimismo a dar un lugar más relevante a las situaciones de lectura silenciosa aunque resulten de más difícil control que las actividades de lectura en voz alta.

Saber que el conocimiento es provisorio, que los errores no se “fijan” y que todo lo que se aprende es objeto de sucesivas reorganizaciones permite aceptar con mayor serenidad la imposibilidad de controlarlo todo. Brindar a los niños todas las oportunidades necesarias para que lleguen a ser lectores en el pleno sentido de la palabra plantea el desafío de elaborar -mediante el análisis de lo ocurrido en el curso de las situaciones propuestas - nuevos parámetros de evaluación nuevas formas de control que permitan recoger información sobre los aspectos de la lectura que se incorporan a la enseñanza. (Lerner, 2001, p. 148-149)

Finalmente, gran parte del saber leer literario parte cuando se acaba con el orden preestablecido de las interpretaciones correctas y las interpretaciones erróneas para asignar puntajes que resulten en notas. Lerner llama a una subversión de lo que significa evaluar,

ligado también a su consejo de “dejar de querer controlarlo todo” y más bien abogar por la autonomía literaria de los estudiantes:

Por otra parte, orientar las acciones hacia la formación de lectores autónomos hace necesario redefinir la forma en que están distribuidos en el aula los derechos y deberes relativos a la evaluación. En efecto, para cumplir este objetivo es necesario que la evaluación deje de ser una función privativa del maestro, porque formar lectores autónomos significa, entre otras cosas, capacitar a los alumnos para decidir cuándo su interpretación es correcta y cuándo no lo es, para estar atentos a la coherencia del sentido que van a construyendo y detectar posibles inconsistencias, para interrogar el texto buscando pistas que avalen tal o cual interpretación o que permitan determinar si una contradicción que han detectado se origina en el texto o en un error de interpretación producido por ellos mismos... Se trata entonces de brindar a los niños oportunidades de construir estrategias de autocontrol de la lectura. (Lerner, 2001, p. 149)

Si la preocupación pedagógica central de todo docente, consistiera en fomentar el goce de la lectura y no la evaluación de la lectura, definitivamente habría más lectores en todas las escuelas del mundo, dispuestos a leer por leer y no leer para calificar.

Cada línea de la obra literaria puede estimular el goce estético en la recepción y la apreciación recreativa de los efectos estéticos y expresivos; el efecto estético se incrementa cuando el lector es capaz de establecer identificaciones y relaciones sobre la modalización del discurso, sobre la forma, sobre el contenido o sobre las peculiaridades de estilo, entre otros aspectos. (Mendoza Fillola, 2004, p. 42)

Y si bien resulta importante considerar elementos como el contenido y el conocimiento adquirido a lo largo de la escolaridad para interpretar los textos, los teóricos postulan que la adquisición de saberes no lo es todo para la formación literaria:

Hay que matizar que, aun siendo necesario el conocimiento y el aprendizaje de saberes teóricos que potencian la valoración y el disfrute de la literatura, este tipo de saberes teóricos no constituyen la finalidad básica de la formación literaria ni ha de ser el eje central de la actividad de ‘estudio’ de la literatura.

En este sentido, el alma de la formación literaria es la experiencia personal de lecturas. Una verdad que muchos profesores de literatura desconocen, pues se ven permeados aún por una enseñanza literaria historicista con énfasis en la memorización de contenidos.

Es de suma importancia prestar atención a la experiencia lectora, a lo que produce leer, al gusto por la lectura en sí, al goce estético de la obra, a los sentidos que se activan en el individuo al momento de leer y asimilar en el acto de recepción lectora una obra:

En primer lugar deben tratarse los conocimientos que permiten vivirla, integrarla en la experiencia personal. Por eso, en contraste con la memorización de conceptos y abstracciones, el tratamiento didáctico de la literatura procura que la aproximación para aprender a valorar, a apreciar y a interpretar las creaciones de signo estético-literario se haga a través de la propia actividad y de la experiencia personal. En la construcción de la competencia literaria tiene prioridad las destrezas y los procedimientos que intervienen activa y formativamente en la recepción, en la valoración y en la interpretación de producciones creadas a partir del uso estético de la lengua. (Mendoza Fillola, 2004, pp. 77-78)

En consecuencia, es importante mencionar la importancia del placer lector, pues son aquellas sensaciones experimentadas, buenas y malas, en la lectura que se quedan en la memoria del lector y las que le permiten finalmente recomendar un libro, vibrar con una historia o sentir pavor por lo sucedido al protagonista, pero después de todo, agradecer o no la posibilidad de conocer dicha historia.

Eso es, grosso modo, el bovarismo, la satisfacción inmediata y exclusiva de nuestras sensaciones: la imaginación brota, los nervios se agitan, el corazón se acelera, la adrenalina sube, se producen identificaciones por doquier, y el cerebro confunde (momentáneamente) lo cotidiano con lo novelesco (...)

ahí la necesidad de acordarnos de nuestras primeras emociones de lectores, y de levantar un altarcito a nuestras antiguas lecturas. Incluidas las más «estúpidas». Desempeñan un papel inestimable: conmovernos de lo que fuimos riéndonos de lo que nos conmovía. No hay duda de que los muchachos y las muchachas que comparten nuestra vida ganan con ello en respeto y en ternura. (Pennac, 1993, pp. 146-147)

7. Discurso dramático teatral y la formación lecto-literaria

De la misma forma en que se han revisado para el marco teórico de esta tesis conceptos importantes relativos a la Didáctica de la literatura, sobre Educación literaria y Competencia lecto-literaria, resulta necesario realizar una revisión exhaustiva de conceptos del Discurso dramático teatral y de la formación lecto-literaria.

En primer lugar, resulta relevante la revisión de la perspectiva teórica del texto dramático. A partir de la teoría literaria, respecto al texto dramático teatral se sostienen algunas reflexiones importantes de revisar:

El teatro es el arte de la representación, es la vivencia creativa de roles distintos a nuestra identidad propia. Desde edades tempranas tenemos una disposición natural para la imitación y la actividad dramática manifestada por primera vez en el juego dramático. (González, p. 49)

Sin duda, el teatro es un escenario de mensajes sociales y un vehículo de transmisión a lo largo de los tiempos. Es un espacio de encuentro inter y transdisciplinar. A través del teatro se viven conceptos históricos, sociales, políticos, psicológicos, literarios y todo aquello que encontramos en la vida misma. (González, p. 50)

Por un lado, la idea de concebir el teatro como metáfora de vida tal como reflexiona Cynthia González, vislumbra la importancia de la revisión literaria de obras dramático-teatrales. Los seres humanos y su disposición natural al juego y la imitación serían la razón principal para consumir teatro, en primera instancia. Por otro lado, resulta un texto necesario de análisis literario por los mensajes sociales que comunica, llenos de símbolos e historia.

El texto dramático posee características singulares que la alejan de la obra teatral, de la cual está tan vinculada por su “virtualidad teatral”. El análisis e interpretación no puede realizarse de modo plano, distante y subjetivo. Por el contrario, a partir de la materialidad lingüística se debe estudiar cada elemento, la relación de estos con los otros y el valor de que son portadores. El mundo del drama es dinámico y cambiante; un mundo con sentido y en el cual es posible identificar una determinada construcción dramática como organizadora del mundo. (González Kukulis, 2008, p. 6)

La dicotomía conceptual que lleva a hacer la distinción entre obra dramática y obra teatral, vislumbra diferencias entre ambos nombres, sin embargo, al compartir varios elementos, permite clasificarlos dentro de un mismo concepto: el de obras dramático-teatrales, nombre que ha sido escogido en esta investigación con la finalidad de referirse a un conjunto de obras literarias con características específicas.

Villegas (2000) plantea que “La *interpretación de los textos dramáticos y teatrales requiere de una estrategia que los inserte dentro de sistemas semióticos de imágenes legitimadas por los productores y receptores culturales en los contextos de su producción.*”³ El autor (y director) funda su lenguaje teatral en el sistema de

imágenes visuales y códigos teatrales⁷ y dramáticos de su sistema cultural, las que utiliza en función de la posible competencia del posible receptor. El estudio de la obra dramática y de la obra teatral involucra la consideración del sistema cultural historizado. El planteamiento de la obra literaria como lenguaje, como signo, puede llevar a enfatizar el proceso de emisión, el mensaje, el destinatario o el contexto de la comunicación. El énfasis en el signo en cuanto mensaje lleva a privilegiar el sentido. Hay distintos modos de leer el objeto cultural, dependiendo en que se ponga la mirada y ello condicionado por la cultura sustentadora y por las ideologías imperantes en los discursos críticos. (Villegas en González Kukulis, 2008, p. 7)

La virtualidad que ofrece la obra dramático-teatral, que propicia la creatividad del receptor y el mensaje transmitido, lleno de carga social, política y simbólica, son los elementos más característicos de las obras dramático-teatrales.

En cuanto a texto, nos comunica lenguaje escrito el que se organiza en dos tipos de discurso: el discurso de los personajes y el del acotador. La relación complementaria de ambos discursos hace presente la teatralidad y despliega la dramaticidad. En la representación escénica de la obra dramática desaparece el discurso del acotador, ya que lo dicho por él se realiza y objetiva en la escenografía y la actuación. La obra dramática es el discurso literario articulador de una serie de actos enunciativos y sus situaciones que presenta, en consecuencia, actualizadamente una serie de acontecimientos organizados temporal y espacialmente. (González Kukulis, 2008, p. 8)

Los diálogos y las acotaciones son el recurso de las obras dramático-teatrales a disposición para la interpretación, aquí se debe aprender a prescindir de narradores omniscientes que nos detallan todo lo que piensan y sienten los personajes. En las obras dramático-teatrales, es fundamental prestar atención a la acción de los personajes para comprender los propósitos de estos dentro de la historia.

El texto dramático es una unidad de lengua escrita, con una modalidad propia genérica que lo caracteriza, tal como su forma dialógica de hacer mundo y didascálica de vehicular la información. El diálogo comprende las unidades de réplica de los personajes que se exhortan e interactúan en la acción; es la manifestación del actuar de los personajes, es la presencia pronominal de los mismos y su desenvolverse para el logro de sus intereses.

El diálogo es el verdadero soporte de la acción. Carece de introductor, es directo y vital. La acción progresa gracias a los sucesivos diálogos entre los personajes. Luego, el modo dramático es el de un lenguaje predominantemente apelativo, por cuanto las frases del drama son sólo frases de agonistas, instrumentos de la interacción dramática. El lenguaje presenta una lógica discursiva dialógica que

se despliega en las acciones que encarnan los personajes. (González Kukulis, 2008, p. 8)

Las acotaciones actúan a modo de elementos descriptivo-narrativos: son breves notas, que suelen imprimirse en letra cursiva, en las que se indica cómo es y cómo viste alguien, cómo es la escena, qué actitudes adopta el personaje, etc. Para el lector estas notas cobran realidad práctica en la visualización mental del desarrollo de la acción, forman parte del texto y son formuladas por un hablante dramático básico. (González Kukulis, 2008, p. 9)

El guion escrito es literatura dramática. Acordemos entonces, el Teatro, la representación o hecho teatral, dentro y fuera de la escuela, es un texto que se "escribe" en un espacio con acciones. Un texto que está construido por un conjunto complejo de signos pertenecientes a diferentes códigos, que se organizan con intencionalidad artístico-expresiva, para provocar en el espectador la percepción de un mensaje único que llega desde diferentes planos.

Esta condición de texto múltiple otorga al Teatro su capacidad para seducir y su eficacia expresiva y comunicativa. (Trozzo, 2003, p. 19-20)

Así como el diálogo y las acotaciones son el elemento central en la representación teatral o dramática, es importante, poner especial atención, también, a la ideología subyacente del discurso dramático, ya que lo que se presenta como obra dramático-teatral, los personajes, los espacios, el mensaje, se entenderán, sustancialmente, cuando sea analizado el contexto de producción de la obra.

El texto dramático incluye la configuración visual del mundo o la configuración de un imaginario social o de los personajes. El texto construye un imaginario social mediatizado por la ideología del autor, la contextualidad histórico-social y estética, los códigos culturales imperantes en el momento de su creación.

Se postula el texto como indicio de la ideología subyacente en el discurso, de las condiciones culturales o políticas que conforman el contexto de su producción. El texto es un discurso mediatizado. (González Kukulis, 2008, p. 8)

Cuando hay que dar razones sobre la importancia de incorporar obras dramático-teatrales en aula, remitimos, como anteriormente se mencionó, a la disposición natural de los individuos al juego, a la imitación, podría agregarse también la necesidad de autoconocimiento:

Otro argumento más para incluir el teatro en el currículum reside en considerar el teatro como una metáfora de la vida. Y en la vida todo es comunicación y el teatro es su manifestación creativa y humana más rica y compleja. Esta complejidad viene expresada por la cantidad de signos que intervienen en la

comunicación teatral (...) la comprensión y el manejo de la complejidad de los signos teatrales van a preparar al alumnado para comprender un mundo cada vez más complejo, más imprevisible, dinámico, plural y en constante evolución en el que les ha tocado vivir. (Tajada, 2020, p. 13)

Enseñar teatro en la educación literaria proporciona la posibilidad de trabajo colectivo y colaborativo, Motos (2009) reflexiona sobre este elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Las técnicas dramáticas demandan la participación y la colaboración, favorecen la relación armónica entre los componentes del grupo, puesto que permite a los participantes tomar conciencia colectiva del trabajo y realizarlo contando con el esfuerzo de todos, y, además, posibilitan situaciones en las que hay necesidad de una precisa y clara comunicación. En el modelo de teatro basado en el conjunto los efectos del teatro van más allá de los límites del tema y del aula y tienen la ambición de impactar en la calidad de vida de los jóvenes y en el aprendizaje dentro de una comunidad más amplia. (Motos, 2009, p.10)

Laferrière señala la importancia del trabajo artístico y predominantemente educativo que se lleva a cabo al trabajar el teatro en las escuelas:

Porque cuando se hace teatro fuera de los muros de la escuela se representa y se muestra una filosofía de vida ante un público. Se trata de hacer una presentación pública de una concepción artística desde el punto de vista de una compañía teatral. Sin embargo, cuando se hace teatro en la escuela intentamos compartir una filosofía de vida con un grupo de estudiantes. Se trata más de un trabajo educativo que artístico, pero, a pesar de todo, a veces se puede llegar a un nivel artístico bastante bueno (Laferrière, s.f., p. 60)

Al trabajar con texto dramático-teatrales, también se están desarrollando las habilidades comunicativas, es decir, estamos ante la potenciación de habilidades de comprensión lectora, tales como la interpretación, la evaluación o la creación, lo que lo vuelve un tipo de texto en el que se trabajan las más variadas competencias.

Estimula la imaginación y el pensamiento creativo, fomenta el pensamiento crítico y un uso más elevado de procesos cognitivos. Utiliza las inteligencias múltiples. Y también las técnicas dramáticas actúan como puente de conexión entre las competencias en comunicación lingüística o la competencia social y ciudadana, y la competencia cultural y artística. (Motos, 2009, p. 8)

Cuando el docente elige un texto teatral que ambienta una temática determinada, se abren espacios de discusión. La obra siempre se ubica en un tiempo

y en un contexto. Sobre estos tópicos giran los personajes. A lo que surgen las preguntas ¿Cómo era ese tiempo?, ¿Cómo vivía la gente? ¿Qué representa tal personaje?, ¿En qué lugar ocurren los hechos?, ¿Cómo hacer la representación? El tema se aborda desde la realidad que viven los personajes. Entonces se activa la imaginación y se empiezan a obtener diversas respuestas creativas sobre los mismos personajes y lo que trata la historia que se quiere contar en escena. Allí comienza a generarse una reflexión crítica del mundo que rodea al estudiante. (Garzón, 2015, p. 40)

Dicho lo anterior, es necesario en las aulas tanto el análisis literario y transversal. Concebir las obras literarias, en específico, las dramático-teatrales sobre la base de un contexto histórico y social conducirá a una vasta interpretación, en lo histórico, literario e incluso moral.

Pues se considera el teatro en la enseñanza como un cuerpo de conocimientos centrado en la historia y la literatura dramática o en el desarrollo de técnicas actorales. Desde esta concepción, en las clases y talleres se intenta reproducir a menor escala lo que se realiza en las aulas de las escuelas de Arte Dramático. (Motos, 2009, p. 4)

Al hablar sobre la enseñanza del teatro, Motos siempre lo hace teniendo en cuenta a las obras dramáticas y a las obras teatrales, lo que deja en claro que estas técnicas y metodologías son fácilmente aplicables a los dos planos, al virtual y al escrito, evitando diferenciaciones que traban la enseñanza teatral en aula.

En el terreno de la enseñanza y del aprendizaje al hablar de teatro, bien lo consideremos como texto o como espectáculo nos estamos refiriendo a un producto para contemplar, estudiar o analizar. Mientras que la dramatización es un proceso expresivo que para que tenga lugar necesita que el sujeto, el alumnado, se implique. Pero en la práctica educativa la dramatización es el proceso y forma de trabajo que conduce al teatro. (Motos, 2009, p. 4)

Al respecto, Motos, enfatiza en el rol mediador de los docentes al acercar este tipo de textos a los estudiantes. Nadie se interesa en las obras dramático-teatrales si no existe un acercamiento previo.

La enseñanza del teatro ha de tener también una componente de alfabetización artística. Y ello implica ver/leer teatro, expresarse mediante teatro y hablar sobre teatro, es decir adquirir las capacidades mínimas que permitan a la persona llegar a ser un espectador activo y reflexivo –escucha activa y mirada consciente- capaz de valorar y disfrutar de la obra de arte. Se trata de conseguir que los jóvenes comprendan y aprecien las obras artísticas en sus diversas dimensiones como

espectadores capacitados, críticos conscientes. Es decir, alfabetizar en arte dotando a los futuros ciudadanos y ciudadanas de una competencia s gnica que les permita entender el arte de la sociedad en que viven. (Motos, 2009, p. 7)

El objeto último de la mediación es la alfabetización artística, entendida como la adquisición de las capacidades mínimas que permitan a la persona llegar a ser un espectador activo y reflexivo – escucha activa y mirada consciente - y crítico, capaz de valorar y disfrutar de la obra de arte. (Motos, 2009, p. 22)

En este ámbito, el profesorado actúa como mediador fundamental en el proceso de iniciación y formación de espectadores. Este será el agente encargado de provocar en el alumnado el deseo de ver/leer teatro y hablar sobre teatro, de orientarles para saber focalizar la mirada. (Motos, 2009, p. 23)

Al conocer los postulados sobre enseñanza del teatro de Tomás Motos, queda claro que el desafío para enseñar obras dramático-teatrales radica en comprender la teatralidad como un todo, se requiere competencia literaria, alfabetización artística y capacidad de goce estético. La recepción de este tipo de textos debe ser mediada por los docentes.

Desde esta perspectiva los centros educativos son el ámbito básico de la mediación pues en ellos se ponen los fundamentos de los pilares que van a influir en la satisfacción y disfrute personal derivados de las artes. Por ello, han de incluir entre las vivencias y contenidos ofrecidos en el currículum la oportunidad de que el alumnado tenga experiencias artísticas (hacer y ver teatro), adquiera conocimientos artísticos (lenguaje teatral, variedad de manifestaciones teatrales según las sociedades y épocas históricas), y unas experiencias sociales de asistir a espectáculos, pues, sobre todo, en la adolescencia y juventud es el grupo de iguales el que estimula a participar o no en las manifestaciones de ocio y de cultura. (Motos, 2009, p. 24)

Es la escuela, el lugar donde los estudiantes deberían conocer el arte en general y el teatro en específico, es decir, propiciar en el aula escolar la formación literaria de textos dramático-teatrales.

Si no existe una asignatura de teatro como tal a cargo de los profesores de Lengua y Literatura dónde podría ocurrir ese primer acercamiento. Por esta razón, resulta necesario saber qué se dice sobre esta realidad.

Mediante el teatro nos acercamos a un aprendizaje integrado, entendiendo este como un proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados, al mismo tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas. Y, en la didáctica de las lenguas, se nos ofrece como recurso, como estrategia y como escenario formativo para experimentar un aprendizaje ling stico integrado. (González, s.f., p. 51)

Reconocemos en el teatro una disciplina social que permite abordar la realidad desde diversas lecturas. Es un arte porque busca el goce estético, las formas, el color, el ritmo. Es poesía en su lirismo, en su musicalidad. Una ceremonia que acompaña al hombre desde sus mitos y sus cultos a las deidades. La materialización de la palabra escrita en la voz del actor en la corporeidad de los personajes. (Garzón, 2015, p. 14)

¿Son las obras dramático-teatrales una buena opción para fortalecer la lectura en los estudiantes? No son pocos los teóricos que señalan que sí son una buena opción. A continuación, Garzón da algunas razones:

El guion teatral se desmenuza parte por parte, con énfasis en los signos de puntuación para darle sentido a las frases y oraciones, la entonación adecuada a los signos de interrogación y admiración. El lenguaje se matiza con ritmos en las oraciones, pausas, entonación, intensidad de voz, coros, rimas, cantos. Así de un lenguaje plano el texto se transforma en un poema lleno de color y musicalidad y el niño empieza apreciar la lectura como una fuente para comunicar y para recrearse. La lectura no es impuesta, el juego dramático nos introduce en la historia contada por los mismos personajes. La lectura colectiva ayuda a que el niño se preocupe por leer bien. El maestro estará atento a cada palabra y signo de puntuación facilitando la comprensión del texto y sacando al niño o niña de las lagunas que consiga en el guion. (Garzón, 2015, pp. 50-51)

Se mencionó en este marco teórico la importancia del diálogo y las acotaciones en las obras dramático-teatrales en materia de análisis literario. Es importante conocer también las posibilidades didácticas de estos recursos en la enseñanza de textos dramático-teatrales:

El diálogo es la expresión natural del teatro. Los personajes interactúan a través del mismo. El diálogo que está impreso en el guion empieza a ser parte de la cultura del escolar. Se enriquece su vocabulario, utiliza la pausa, las entonaciones, adecúa la voz de acuerdo al contexto de la conversación o el estado anímico del personaje. Pronto el estudiante descubre que estos diálogos que parecen una ficción corresponden a la realidad de su cultura, de su comunidad. El docente debe estar atento a las dudas que se generen y resolverlas de manera colectiva. Cada niño o niña dará un aporte importante hasta aclarar el término extraño que no se entiende o lo que quiere decir una frase de determinado personaje. Esto favorece el juicio crítico de los estudiantes y les va a proveer una mayor seguridad en sus argumentos. (Garzón, 2015, p. 41)

Se han nombrado hasta aquí varias razones para incorporar o incrementar la enseñanza de textos dramático-teatrales a la enseñanza en general y en la educación literaria en particular. Sin embargo, vale la pena preguntarse lo siguiente: ¿Qué pasa si los docentes no están preparados para enseñar teatro?

El docente que sin ninguna experiencia teatral se atreve a hurgar en esta disciplina con la finalidad de recrear algún aspecto de la educación, queda frustrado cuando se consigue con la escasa bibliografía teatral, y con obras cuyas escenografías son prácticamente imposibles de concebir, además de textos muy extensos, planos y desabridos, personajes acartonados y grises, obras extensas divididas en varios actos y cuadros. También es difícil conseguir teatro que aborde nuestra realidad histórica, cultural y social. (Garzón, 2015, p. 26)

8. Arte dramático, género dramático, pedagogía teatral y teatro aplicado en educación

En cuanto a definiciones, es necesario referir la diferencia teórica entre enseñanza del teatro, el arte dramático, el género dramático y la pedagogía teatral. ¿Qué sirve de cada cual en la enseñanza literaria que es el campo que le compete al docente de Lengua y Literatura?

En primer lugar, tenemos el arte dramático, el cual se considera de una u otra forma según la perspectiva con la cual se le quiera mirar.

¿Cuál es el límite y el punto de unión entre el arte y la pedagogía? ¿Cómo definir el arte dramático en el mundo de la educación? ¿Debemos favorecer el proceso, el producto, o los dos sin distinción? ¿Cuántas cuestiones difíciles de contestar y problemas por resolver para llegar a definir lo que es el arte dramático en la enseñanza!

En primer lugar, podríamos decir que el arte dramático está considerado como una asignatura; sin embargo, muchas personas opinan que es una herramienta pedagógica excelente para la enseñanza de otras materias curriculares. En ambos casos podemos decir que estamos hablando de una forma estética de la enseñanza y del arte. Podríamos considerar el arte dramático como una pedagogía en sí misma, porque, como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y muchos datos teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones del profesor a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes. (Laferrière, s.f., p. 55-56)

Llaupé (2007) es quien se detiene a explicar los conceptos de género dramático y pedagogía teatral, el primero, mucho más conocido en nuestros planes y programas de Lengua y Literatura es la manera en que la educación chilena nombra a las obras dramático-teatrales:

Enseñar la unidad de género dramático implica enfocarse en trabajar las habilidades comunicativas de los estudiantes y desarrollar los contenidos literarios que establece el programa de estudios. Lo anterior se puede llevar a cabo a partir del trabajo en función de la formación cognitiva, afectiva, creativa y crítica-reflexiva del estudiante, para lograr una mirada holística de la enseñanza-aprendizaje. Al abordar

de esta forma el género dramático se involucra la pedagogía teatral, abarcando el acto educativo implementado desde las técnicas teatrales.

¿Cuál es la diferencia entre género dramático y pedagogía teatral? Si la pedagogía teatral es la encargada de incluir técnicas teatrales al espacio educativo, el género dramático es el vínculo entre el teatro y la literatura. Por lo tanto, trabajar el género dramático en el aula no es priorizar el conocimiento de los textos y el contenido establecido en el programa de estudios, sino, es generar una relación equitativa entre los textos, los contenidos y las técnicas teatrales.

Se evidencia la transposición de los saberes teatrales vinculados al género dramático de forma pragmática a través de una metodología activa que fomente la participación de los estudiantes y los involucre con la exploración de los contenidos a trabajar. (Llaupe, 2007, p. 10)

La revisión del género dramático, entonces, debiera ser entendida como la transposición didáctica del mundo del teatro a la educación literaria.

En el área de Lenguaje y Comunicación, el género dramático se aborda en los establecimientos educativos desde la enseñanza de la literatura y no como arte teatral. Para esto se quiere enfatizar su valor reflexivo, social y comunicativo. Teniendo presente que no es una oposición a la literatura, sino, una reivindicación al mismo género. Es decir, llevarlo a cabo como arte teatral, enseñándolo desde la pedagogía y luego dirigiéndolo a su escenificación colectiva, plasmando la creación, creatividad y libertad que tendrán los estudiantes en su formación artística, literaria y comunicativa.

Esta propuesta requiere de teorías, actividades didácticas y metodológicas que ayuden a desarrollar el aprendizaje del estudiante y a enseñar el género dramático de forma distinta. Parte de esta teoría está guiada a la enseñanza de técnicas corporales presentes en la improvisación y el juego teatral. (Llaupe, 2007, p. 12)

La pedagogía teatral busca acercar al docente hacia nuevas metodologías para un mayor análisis y formas de abordar el género dramático. Es decir, hacerlo consciente para poner en práctica la pedagogía teatral y que pueda identificar una diferencia entre el drama y teatro. El primero, “es el género literario compuesto para el teatro, aunque el texto no sea representado” (Pavis, 1998, p.143). El segundo, es aquel que permite el encuentro de las manifestaciones humanas, teniendo como propósito generar intercambios culturales en la comunicación y en la forma de relacionarse con el mundo. (Llaupe, 2007, p. 13)

Resulta interesante conocer las diferencias entre género dramático y pedagogía teatral y, al mismo tiempo, entender cómo el género dramático se complementa con estrategias didácticas tomadas de la pedagogía teatral. Ocurre que, debido a vacíos teóricos, se suele creer que la

pedagogía teatral escapa de lo posible pedagógicamente en la educación literaria y gracias a Llaupe, se logra entender mejor la relación entre género dramático y pedagogía teatral.

Chile en sus reformas educativas a partir de 1990 entiende que la educación es el eje de desarrollo y su principal prioridad como país. En este sentido el estado promueve una serie de acciones encaminadas a mejorar el nivel educativo en condiciones de igualdad y calidad. En estas reformas se incluye el teatro dentro de su sistema curricular como una alternativa estratégica que integra el aprendizaje, que motiva la enseñanza, facilita la expresividad, fortalece experiencias creativas. La pedagogía teatral es vista como un elemento que centra su campo de enseñanza en el desarrollo afectivo del individuo con dirección a contribuir en el proceso de aprendizaje. (Garzón, 2015, p. 27-28)

Si bien en Chile se incluyó al teatro en el sistema curricular con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de habilidades como la expresividad y la creatividad desde 1990 a la fecha, queda preguntarse si se han cumplido estos objetivos en la formación literaria de obras dramático-teatrales. Y es que, como se ha mencionado a lo largo de esta memoria de título, pues este tipo de textos no ha tenido el espacio adecuado en la educación literaria, es decir, para su revisión y desarrollo formativo en el aula escolar.

Hay una concepción bastante generalizada entre los docentes de otras áreas en cuanto a la definición del término “teatro”:

Teatro es, en el ámbito escolar, "la representación de un texto por parte de un grupo de niños que lo ha memorizado". Si estos niños pueden lucir trajes fieles a la historia representada y se puede montar una escenografía acorde, mejor. Y como actividad escolar es un procedimiento que se utiliza para organizar actos conmemorativos.

Esta visión tan parcializada nos genera problemas. Por un lado, porque las temáticas y los momentos de producción no están relacionados con los intereses de los alumnos sino con el calendario. Por otro lado, porque coloca al texto lingüístico en un lugar preponderante y como elemento generador del fenómeno teatral. Todo lo que ocurre alrededor de ese texto se considera complemento. Este concepto es erróneo, ya que ese "todo" que rodea al texto literario como complemento, posee gran significación y está constituido por un entramado de textos gestuales, sonoros y visuales con mensajes expresivos que fortalecen, profundizan o, en ocasiones, se oponen al texto lingüístico, para re significarlo. (Trozzo, 2003, p. 19-20)

Los beneficios de incluir el teatro, la enseñanza teatral en la educación literaria o bien de fortalecer el género dramático como transposición didáctica de la pedagogía teatral son transversales y necesarios de conocer en detalle:

La inclusión de Teatro en la EGB, crea un espacio en el que se aprenderá a expresar emociones y sentimientos, sintiendo el placer de crear y construyendo puentes entre la realidad circundante, la realidad escolar y la realidad simbólica, promoviendo así procesos de asimilación-acomodación, transferibles a lo que cada niño vivirá en el mundo.

El Teatro como arte es un saber social poco difundido. Su inclusión en el currículum de la escolaridad obligatoria, lo hará accesible a todos los integrantes de la comunidad. (Trozzo, 2003, p. 24)

En síntesis, el Teatro resulta un contenido valioso en los diez años de escolaridad obligatoria porque:

- Favorece la unicidad y la integridad en el desarrollo de la personalidad, mediante un entramado permanente de conceptos, procedimientos y afectos.
- Estimula la función estética de la inteligencia porque contacta a los niños con el mundo de la metáfora y la ficción y le da elementos para aprender a producir arte.
- Desarrolla el pensamiento creativo porque permite al alumno encontrar códigos de comunicación propios y llegar a la autoexpresión a través de su pensamiento, su cuerpo, su voz y su acción, creando estéticamente situaciones que lleven a la reflexión, al diálogo y al debate constructivo.
- Promueve la formación de escalas de valores porque inicia en el análisis de las actitudes y los modos de resolver conflictos desde los distintos roles que se juegan.
- Ejercita en la toma de decisiones desde la propia perspectiva y enseña a advertir las consecuencias de las mismas.
- Facilita la inserción en la sociedad porque el trabajo en grupo permite a los alumnos vivenciar la necesidad de organizarse y participar activamente para lograr resultados, valorando el esfuerzo cooperativo.
- Afianza la seguridad personal porque posibilita el descubrimiento de las propias habilidades y posibilidades al ponerlas en juego en la interacción lúdica.
- Enseña a leer los maravillosos mensajes que emite el arte y a ser más exigente con la calidad de sus producciones y en la apreciación de las producciones ajenas.

(Trozzo, 2003, p. 29)

Un aprendizaje integral que estimula la creatividad, que favorece el juego y la imitación, que enseña a leer y ver el arte desde una perspectiva más exigente, que desarrolla habilidades

comunicativas y que fortalece el trabajo colectivo. Esos son los beneficios de recibir la enseñanza del teatro en la escuela. Sin embargo, si se limita la enseñanza de obras dramático-teatrales al paradigma educativo centrado en la acumulación de información para ser evaluada, es poco probable que se pueda lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes:

En Chile, al interior del sistema educativo, el teatro también queda sujeto a las capacidades del profesor para integrarlo transversalmente en su programación, lo que a menudo no sucede producto del peso excesivo dado a las asignaturas consideradas troncales, como son Lenguaje y Matemática. Dentro de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, el teatro se incluye como parte de los objetivos de aprendizaje del eje de Comunicación oral, que suele ser el menos desarrollado, ya que no hay pruebas estandarizadas que midan estas habilidades con el mismo rigor con el que se miden las habilidades de lectoescritura. Se privilegian, de este modo, los ejes de Lectura y Escritura, cuyos objetivos de aprendizaje sí se miden en pruebas del tipo SIMCE o PISA. (Fariña, García Huidobro y otros, 2021, p. 54)

Interesa, entonces, saber qué sucede en la práctica educativa. Bastante se ha hablado en este marco teórico acerca de qué piensan distintos autores sobre la formación literaria teatral, sus posibilidades en el aula escolar y los objetivos que persigue, sin embargo, es necesario revisar qué propone el currículum escolar chileno respecto del género dramático, eje que agrupa a las obras dramático-teatrales.

9. Género dramático y currículum escolar chileno

El género dramático en el actual programa de Lengua y Literatura se enseña en los niveles iniciales de educación media en las unidades de *Relaciones humanas en el teatro y en la literatura*, en 1° medio, y *Poder y ambición*, en 2° medio.

El propósito de unidad de *Relaciones humanas en el teatro y en la literatura* es

(...) que los y las estudiantes, al identificar las características del género dramático, especialmente la tragedia, reconozcan en este tipo de obras una manifestación literaria que desde sus orígenes ha trascendido debido a la universalidad de su temática. Al ahondar en este género, tendrán la oportunidad de reflexionar acerca de la naturaleza de las relaciones que establecen y han establecido hombres y mujeres en la historia de la humanidad, considerando encuentros y desencuentros, evidenciando así la naturaleza compleja de los vínculos humanos debido al carácter único e irrepetible de cada individuo. En esta unidad, a través del análisis de obras dramáticas, principalmente la tragedia clásica, analizarán a personajes enfrentados a temas tales como el amor, la muerte o el destino trágico, y

tendrán la oportunidad de reflexionar acerca de cómo muchas veces los seres humanos nos vemos sometidos a nuestras propias emociones e impulsos, lo que nos lleva a no relacionarnos debidamente con las y los demás. Es así como, por medio de la lectura y análisis de estas obras, algunas con desenlace trágico, el profesor o la profesora podrá abordar, entre otras temáticas, la violencia en las relaciones de pareja, la importancia del diálogo para la resolución de conflictos, el valor de la comunicación dentro de la familia, el rol de la mujer. (Mineduc, 2016, p. 142)

Entonces, esta unidad pedagógica busca el análisis principalmente de tragedias clásicas y las relaciones de amor, muerte o destino trágico que establecen los personajes y trascienden independientemente de la sociedad, el contexto, etc. Se propone la lectura y el análisis de obras literarias clásicas que se colocarán en contraste con problemas en las relaciones modernas de la sociedad.

Las orientaciones docentes siempre son un recurso del programa de asignatura importante de revisar, puesto que otorga las directrices para el trabajo pedagógico del profesor. En esta unidad se señala lo siguiente:

La comprensión de las características más elementales de la tragedia permitirá a los y las estudiantes valorarlas y comprenderlas mejor; es por eso que para la lectura de estas obras es importante considerar su estructura. Otra característica fundamental de destacar es el carácter noble de los protagonistas de las tragedias y los conceptos de hybris y catarsis; La explicación de estos conceptos se realiza en función de la mejor comprensión y valoración de la tragedia clásica y no son objetivos de aprendizaje; por lo tanto, el y la docente no debe ahondar excesivamente en ellos. (Mineduc, 2016, p. 149)

Las orientaciones docentes de esta unidad invitan a poner especial atención a las características propias del subgénero dramático o tragedia.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje que persigue la unidad, se rescatan los siguientes:

OA 5: Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

>>El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él

.>>Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones.

>>Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.

>>Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.

>>Los elementos (hechos, símbolos) que gatillan o anuncian futuros eventos en la tragedia.

>>Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación y relaciones intertextuales con otras obras.

OA 6: Comprender la visión de mundo que se expresa a través de las tragedias leídas, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OA 16: Usar consistentemente el estilo directo y el indirecto en textos escritos y orales: >>Empleando adecuadamente los tiempos verbales en el estilo indirecto. >>Reflexionando sobre el contraste en aspectos formales y de significado entre estilo directo e indirecto, especialmente en textos del ámbito académico.

OA 23: Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada. (Mineduc, 2016, p. 144-147)

Todos estos objetivos están orientados al análisis literario de obras dramáticas, en tanto conflicto, que corresponde al eje de la unidad, así como el análisis relacionado con los personajes (su caracterización), de la visión de mundo, de los símbolos y tópicos. Es importante rescatar el análisis semiótico que se propone porque, como ya se mencionó anteriormente, resulta relevante para establecer relaciones de significado en la lectura. También se propone un trabajo sobre los diálogos, mucho más de forma que de fondo para analizar tiempos verbales y el estilo directo o indirecto de lo escrito. Cuando se habla de analizar elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos es posible apreciar una propuesta interpretativa de fondo.

Las obras propuestas para trabajar en este 1° año medio en la unidad *Relaciones humanas en el teatro y en la literatura* pertenecen predominantemente al canon literario de obras clásicas, lo que se condice con el propósito de unidad de revisar principalmente tragedias, pero que queda al debe en cuanto a actualización de dicho canon.

Cada grupo deberá escoger una tragedia, por ejemplo, alguna de las señaladas a continuación: Edipo Rey, Agamenón, Medea, Antígona, Fedra, Electra, Prometeo

encadenado, entre otras. *Romeo y Julieta*, *Bodas de sangre*, *La casa de Bernarda Alba*, *La negra Ester*, *El Zoológico de Cristal*. (Mineduc, 2016, p. 150)

En cuanto a las actividades de aprendizaje, el Mineduc (2016) propone una exposición oral sobre la tragedia, el análisis y la reflexión sobre obras, la comparación entre la visión de hombre y de mujer presente en poemas de Sor Juana Inés de la Cruz, Alfonsina Storni y la elaboración de un informe sobre *Bodas de Sangre*, de Federico García Lorca, mediante el desarrollo de la lectura colectiva o la puesta en escena de algún episodio. También se sugiere la lectura dramatizada de un fragmento de obra dramática, el análisis de recursos paraverbales usados en un radioteatro y el análisis y reescritura de un fragmento de estilo directo a uno de estilo indirecto.

En cuanto al propósito de la unidad *Poder y ambición*, en 2° medio, consiste en que:

(...) se busca que los y las estudiantes analicen, interpreten y comenten críticamente diversas obras literarias, con especial énfasis en el género dramático. Los temas de la unidad son el poder y la ambición, estos han estado presentes de manera inseparable en las relaciones humanas de todos los tiempos, motivando decisiones, posibilitando grandes ascensiones o precipitando grandes caídas. El trabajo fundamental en esta unidad se centra en el análisis de las dimensiones humanas en que el poder y la ambición operan como agentes de movilización y dominio. Estos temas se observarán en las obras leídas, tanto en los diálogos de los personajes, la voz del narrador, como otros aspectos constitutivos del discurso literario. En este trabajo con la literatura, los y las estudiantes tendrán la oportunidad de expresar sus posturas personales por medio del intercambio oral de ideas, la investigación en fuentes que respalden sus opiniones y puntos de vista, y la escritura creativa. Esta unidad, además, permite profundizar en los temas del poder y la ambición en diferentes contextos —sociales, políticos, históricos— y en torno a las relaciones humanas, por medio de la aproximación a obras dramáticas, narrativas y nuevos géneros asociados a la narrativa gráfica.

Por otra parte, el carácter de la unidad, centrado especialmente en el género dramático, invita a los y las estudiantes a desarrollar sus potencialidades en los diversos requerimientos que una puesta en escena plantea. (Mineduc, 2017, p. 224)

Al leer el propósito de la unidad, se observa que, si bien se menciona que se debe colocar especial énfasis a las obras dramáticas, no es privativa de analizar otras obras literarias. Mucho más claro queda cuando se habla de una aproximación a obras narrativas y de narrativa gráfica, lo que resulta inconsistente, ya que se señalan también los desafíos que

significa la unidad en los estudiantes frente a la posibilidad de trabajar con una puesta en escena.

El eje de la unidad es similar al de la anterior ya revisada. Se propone el análisis de dimensiones del ser humano o bien las relaciones humanas ligadas al poder, la dominación y la ambición. Se propone el debate, la investigación y la escritura creativa como metodologías de trabajo.

Existen objetivos de aprendizaje que se repiten respecto de la unidad de 1° medio, pero se rescatan los siguientes:

OA 6: Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan. 227

OA 8: Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

>>Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.

>>Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.

>>Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.

>>La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación. (Mineduc, 2017, p. 233)

Se puede apreciar, entonces, lo fundamental que resulta la revisión de obras nuevamente clásicas, específicamente del Siglo de Oro español. El carácter historicista del análisis contempla la revisión del contexto de producción. Cabe destacar, eso sí, la proposición de formular críticas sobre obras literarias usando referencias.

En lo que respecta a las orientaciones docentes, estas son las siguientes:

Antes de la lectura se sugiere realizar una breve contextualización de la obra, aclarar dudas de vocabulario e incentivar la lectura en voz alta por turnos, asignando a cada estudiante un personaje. Puede formular preguntas durante la lectura, en escenas que requieren de orientaciones de parte del profesor o la profesora, debido a su complejidad.

En comunicación oral, es importante considerar que el trabajo de la representación teatral es una de las experiencias de aprendizaje que más valoran los y las estudiantes en el ámbito escolar. Las múltiples posibilidades que ofrece esta actividad les permiten desarrollar también variadas habilidades en relación con la actuación, la dirección, la escritura de textos dramáticos, el montaje de escenografías, la música, el maquillaje y el vestuario. Es por esto que se recomienda brindar tiempo y espacio para el desarrollo de este tipo de actividades que fomentan de manera significativa la integración del lenguaje en el ámbito de la lectura, la escritura y la producción oral. Además, el montaje de fragmentos de una obra teatral constituye una experiencia enriquecedora para los y las estudiantes durante el proceso de creación que ello implica, y fortalece la valoración personal de cada integrante en cuanto a su participación en un grupo con metas comunes. (Mineduc, 2017, p. 234)

Las directrices para el trabajo docente mantienen la tónica de contextualizar las obras, a lo que se suma el trabajo de vocabulario y la lectura en voz alta. Se señala la importancia de estas obras dramáticas para el eje de comunicación oral. A diferencia de la unidad anterior, aquí se observa una clara aspiración a trabajar la representación teatral.

Las obras propuestas para trabajar en esta unidad son mucho más variadas. Hay obras clásicas y contemporáneas e incluso se incluyen películas y series de TV:

- *Trono de Sangre* (Kumonosu-jô), de Akira Kurosawa (1957, película).
- *El retorno de las brujas* (Hocus Pocus), de Kenny Ortega (1993, película).
- *Jóvenes y brujas* (The Craft), de Andrew Fleming (1996, película).
- *Embrujadas* (Charmed) (1998, serie de TV).
- *Prófugos*, de Pablo Larraín (2011, serie de TV).
- *Juego de tronos* (Game of thrones) (2011, serie de TV).
- *House of cards* (2013, serie de TV).
- *Macbeth*, de Justin Kurzel (2015, película)
- *El alcalde de Zalamea*, Calderón de la Barca.
- *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca
- *El vergonzoso en palacio*, de Tirso de Molina.
- *La prudencia en la mujer*, de Tirso de Molina.
- *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega.
- *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, de Lope de Vega.
- *Hamlet*, de William Shakespeare.
- *El rey se muere*, de Eugène Ionesco.
- *El león en invierno*, de James Goldman.
- *Gemelos*, de Compañía La Troppa.
- *Los miserables* (musical), de Víctor Hugo, Claude-Michel Schönberg y Alain Boublil.
- *Pobre Inés sentada ahí*, de Alejandro Sieveking.
- *Tres noches de un sábado*, de Alfonso Alcalde.

- *Ayayema*, de María Asunción Requena.
- *Cinema Utoppia*, de Ramón Griffero.
- *HP. Hans Pozo*, de Luis Barrales.
- *Macbeth*

(Mineduc, 2017, pp. 234-244)

Considerando la nómina anterior, sigue existiendo una deuda con la incorporación de un canon más actualizado, que incluya obras dramático-teatrales contemporáneas, chilenas y latinoamericanas. Algo preocupante si de educación teatral se trata, pues, como se reflexionó en este marco teórico, las obras dramático-teatrales son esenciales para entender nuestra propia realidad histórica y actual.

En cuanto a actividades propuestas, llama la atención que se proponga la elaboración de un cómic para trabajar objetivos relacionados con la novela gráfica, ya que, si bien este tipo de textos resulta beneficioso para el trabajo con los estudiantes, podría no ser pertinente para la unidad, la que precisamente pretende poner especial énfasis a las obras dramáticas. Se propone la creación de un texto dramático y su posterior puesta en escena, lo que podría suponer bastante trabajo que no logre concretarse en los tiempos establecidos si se compara con el tiempo real que se tiene para la realización de la unidad.

10. Obra dramática y obra teatral

En último lugar, resulta relevante referirse a las obras dramático-teatrales desde una perspectiva interpretativa semiótica, pues es sabido que toda obra literaria es un conjunto de significantes que permitirán una vasta construcción de significados al momento de su recepción en la lectura:

La obra literaria -considerada como unidad semiótica y como unidad significativa que incluye en sí componentes procedentes de varios sistemas (lingüístico, literario, cultural), de diversas referencias (ideología, saber enciclopédico, vivencial...)-es una producción única con valores propios. A pesar de su carácter único, la obra se define también por sus relaciones con otras producciones del mismo signo estético en el marco genérico de una tradición cultural, y es considerada como un exponente cultural. (Mendoza Fillola, 2004, p.31)

Ahora bien, en el caso de las obras dramático-teatrales existe la peculiaridad de tener dos planos de realización de la obra conocidos como “obra dramática” y “obra teatral”. En ambas

realizaciones, entran en juego aspectos semióticos distintos que serán revisados a continuación con la principal función de conocer los análisis semióticos que se pueden llevar a cabo en una obra dramático-teatral, según sea el plano de realización.

En este sentido, el texto tiene una realidad lingüística (obra en papel) y una puesta en escena (espectáculo, realización semiótica), de modo que el lector-espectador es quien une ambos horizontes y, en consecuencia, participa en la construcción del drama mediante su imaginación (Barajas y Barrera, 2020, p. 18)

Hemos distinguido en el hecho teatral dos <<macroelementos>> básicos: el texto y la representación que, para nosotros, dan lugar a dos fases: la textual y la espectacular respectivamente. De entre los componentes hallados, unos son sistematizables, agrupables en códigos, e interpretables con arreglo a dichos códigos en la fase espectacular. (Gutiérrez, s.f., p. 80)

Las obras dramático teatrales analizadas desde el esquema de la situación comunicativa son susceptibles de interpretación semiótica, así como también las obras líricas y narrativas. Pues bien, no hay pretextos para no hacer uso de ella en la escuela y mucho más específicamente en la asignatura:

¿Es el hecho teatral un proceso comunicativo? ¿Es posible la semiótica teatral? (...) creemos que el hecho teatral es una situación comunicativa imaginaria, completa y compleja, como lo es toda obra literaria, aunque con unas peculiaridades comunicativas, como comunicación literaria mimética que es... (Gutiérrez, s.f., p. 78)

Como bien se menciona, la particularidad de la obra dramático-teatral radica en su mimética, es decir, en la capacidad de imitación de gestos, actitudes, espacios, acciones de manera explícita e implícita, que se llevan a cabo en estas obras y que resultan la esencia de este arte, en comparación con otras obras.

La funcionalidad mimética (dramática) de los elementos teatrales debe ser objeto de especial estudio (tanto si son verbales como no verbales), para poder completar el análisis semiótico y tratar de encontrar la dramaticidad. Para ello puede tomarse el texto como objeto base de análisis, ya que contiene, potencialmente, todos los signos operantes en la representación (actualización del texto) aunque el espectador solo perciba los signos actualizados. (Gutiérrez, s.f., pp. 91-92)

En este sentido, existen diferentes formas de llevar a cabo un análisis semiótico. Todo depende de los elementos en torno a los cuales se pretenden construir significados. Así será posible analizar solo el texto, enfatizando los diálogos y acotaciones, es decir, elementos

verbales; o bien colocar el énfasis en los aspectos no verbales, propios de la representación teatral como vestuario, luces, movimientos, es decir, lo performático del teatro.

(...) Varias han sido las propuestas de análisis semiótico teatral aparecidas en los últimos años, y numerosas las orientaciones para su confección. En líneas generales, la crítica semiótica teatral ha adoptado una de las tres posturas siguientes: 1º dar primacía al estudio del lenguaje (del texto); 2º considerar en igualdad de condiciones todos los elementos del hecho teatral; y 3º estimar predominantes los elementos no lingüísticos, prestando especial atención a los componentes de la *representación*. (Gutiérrez, s.f., p. 79)

Hay elementos del hecho teatral de carácter verbal, definibles en términos lingüísticos (poseen la doble articulación del lenguaje), que pueden ser analizados diegéticamente con las categorías y según la formulación de los partidarios del <<análisis estructural del relato>> para la narrativa, Pero junto a ellos *hay otros elementos no verbales*, cuya definición y estudios deben realizarse con la ayuda de otros criterios. (Gutiérrez, s.f., p. 91)

Entonces, lo que se logra vislumbrar es que las obras dramático-teatrales ofrecen la posibilidad de un análisis semiótico complejo, pues en su totalidad constituye una obra significativa. A disposición de lectores y docentes queda la tarea de definir qué analizar, cómo analizarlo y si dicho análisis contemplará toda la obra o tan solo un fragmento.

En el hecho teatral, complejo lugar de interacción se componentes y elementos, no puede aislarse con claridad un signo (semejante al lingüístico) que podamos denominar teatral. De poderse llevar a efecto ese aislamiento encontraríamos un signo pluriforme, heterogéneo y plurívoco, pues la homogeneidad sólo se da entre los elementos (¿signos?) que pertenecen a un mismo código o subcódigo de entre los descritos. (Gutiérrez, s.f., p. 91)

Las posibilidades de análisis y propuestas para llevar a cabo un análisis semiótico en aula serán abordadas en el apartado en el cual se desarrolla la propuesta didáctica anunciada al inicio de esta investigación.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

Marco metodológico

Una investigación consiste, según Hernández Sampieri (2010), en un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos aplicados al estudio de un fenómeno determinado, es decir, posee una metodología que permite llevarla a cabo.

La investigación que se expone en este informe de tesis aborda un fenómeno ligado a la educación, específicamente al área de Didáctica de la literatura y a la enseñanza teatral. Se determinó una serie de objetivos específicos que conducen a la realización de un objetivo general. Para cumplir dichos propósitos, se trabaja y analiza información obtenida por medio de datos objetivos y otros subjetivos. Mientras algunos se requieren por su precisión, otros se necesitan principalmente por su complejidad, razón por la cual es necesario describir la metodología de trabajo aplicada a la investigación presente.

En primer lugar, el enfoque investigativo empleado para los fines de esta investigación es de carácter mixto, es decir, la combinación existente y posible entre enfoque cualitativo y cuantitativo. El enfoque mixto permite una comprensión del problema planteado mucho más exhaustiva y completa.

Por un lado, Sampieri (2010) describe el carácter cuantitativo de la investigación como aquel que permite utilizar la recopilación estadística, probar o refutar la pregunta investigativa y analizar la relación de causa-efecto entre lo planteado en la teoría y lo recabado en la práctica. Permite un análisis objetivo, deductivo, secuencial y probatorio, pues entrega precisión y predicción de los resultados, los cuales van permitiendo un avance en la investigación.

En una investigación cuantitativa, señala Sampieri (2010), se debe realizar una revisión de lo investigado hasta ese entonces sobre el fenómeno, se derivan hipótesis que se someten a prueba para refutar o confirmar teorías. La hipótesis generada depende de la recolección y análisis de datos por medio de procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica. El enfoque permite observar un fenómeno desde el “mundo real” desde el cual obtener información relevante para su estudio.

Al final, con los estudios cuantitativos se intenta explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto

significa que la meta principal es la construcción y demostración de teorías (que explican y predicen).

Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, y las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento. (Hernández Sampieri, 2014, p.6). Por otro lado, el carácter cualitativo de la investigación, según Sampieri (2010), es aquel que permite la exploración de los fenómenos y significados en profundidad. Como no se funda en la estadística, permite un análisis de realidades subjetivas, amplitud y riqueza interpretativa, así como una contextualización del fenómeno en cuestión.

En la investigación cualitativa, señala Sampieri (2010), los estudios se guían por áreas o temas significativos de investigación. Se describe como un proceso “circular” debido a que la indagación es dinámica en ambos sentidos: hechos e interpretaciones. La secuencia utilizada no es tan rígida como en el enfoque cuantitativo.

La revisión de lo investigado sobre el tema puede complementarse en cualquier etapa del estudio. Este enfoque permite la revisión constante de lo ya revisado en etapas anteriores. Las hipótesis pueden generarse durante el proceso. No existe una medición numérica: el enfoque aboga por la recolección de datos que otorguen perspectivas y puntos de vista de los participantes tales como sus emociones, prioridades, experiencias y significados.

A menudo se llama holístico (el enfoque cualitativo) porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes.

(El enfoque cualitativo) Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores.

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (Hernández Sampieri pp. 9-10)

Tal como se menciona anteriormente, para el desarrollo de esta memoria de título se ha planteado una investigación que requiere del enfoque mixto, pues, por un lado, como afirma Hernández Sampieri (2010), existe información que amerita la dispersión o expansión de los datos cualitativos y también acotar la información de los datos cuantitativos.

La realidad de la investigación mixta se debe conocer, pero al mismo tiempo descubrir, construir e interpretar. Sus metas son describir, explicar y predecir los fenómenos por medio de las percepciones de los participantes. La postura del investigador es dual, pues por un lado requiere neutralidad e imparcialidad ante el procedimiento objetivo, pero también en algunos puntos puede dar a conocer su opinión, pues interactúa y se involucra con el fenómeno por medio de la propuesta didáctica. El planteamiento del problema posee aspectos delimitados, acotados y específicos, pero, por otro lado, si el procedimiento lo amerita se puede flexibilizar.

La metodología de enfoque mixto se concreta tanto el proceso investigativo aquí desarrollo como en la posterior formulación de una propuesta didáctica, derivada del análisis aplicado a la recolección de datos por medio de la aplicación de una encuesta a un universo acotado de receptores y la revisión bibliográfica de las líneas investigativas actuales de la didáctica de la literatura y la educación teatral. Tanto los datos recabados de este instrumento como la bibliografía revisada serán parte de un análisis crítico.

La encuesta de carácter analítica será aplicada a un universo acotado de profesores de Lengua y Literatura del sistema escolar chileno, que se encuentran actualmente en ejercicio docente en educación media, lo que excluye a egresados/as, a profesores titulados que no ejerzan docencia o docentes de enseñanza básica, pues interesan los datos y apreciaciones que puedan proporcionar aquellos profesionales que trabajan cotidianamente con la realidad que nos interesa investigar, ligada al primer ciclo de Educación Media: 1° y 2° medio.

Con respecto de la encuesta, a través de su aplicación y análisis se busca, por un lado, conocer la realidad y, por otro, detectar percepciones y necesidades derivadas de la experiencia docente de los profesores encuestados en torno al tratamiento de la lectura literaria de obras dramático-teatrales en el aula escolar.

Etapas investigativas

Las etapas de esta investigación son tres:

En primer lugar, se determina el Estado del arte por medio de la revisión bibliográfica de investigaciones académicas actuales en torno a la Didáctica de la literatura, la Educación literaria, sus objetivos y metodologías asociadas. Es esta revisión la que confirma o refuta el vacío de conocimiento en el tratamiento didáctico de obras dramático-teatrales que se plantea que existe. Por otro lado, se revisa bibliografía en torno a la educación teatral y, por supuesto, se complementa esta acción con la consulta directa a los actores involucrados en el tema. De la educación teatral, la pedagogía teatral o, como se denomina en la actualidad, en el teatro aplicado a la educación también se rescata un *estado del arte*, convirtiendo esta investigación en un trabajo con teoría actualizada sobre la disciplina que se aborda.

En segundo lugar, se aplica una encuesta que busca ser respondida por personas con ciertas características específicas, lo que la vuelve excluyente. Dichas características están asociadas al desempeño laboral y formativo de sus destinatarios: haber obtenido el título profesional de Profesor de Educación Media en la especialidad de Lengua y Literatura, lo que deja fuera a estudiantes de carreras afines, licenciados y profesores de Educación Básica. El total de la muestra considera una muestra de habilitados que responden 23 preguntas, divididas en tres segmentos: I) Antecedentes generales del docente, II) Información sobre el quehacer docente en la asignatura de Lengua y Literatura, III) Información sobre la experiencia docente en el tratamiento de obras dramático-teatrales. De las 23 preguntas, 3 corresponden a preguntas que consultan la opinión de los docentes, en donde tienen que desarrollar sus respuestas.

La encuesta está construida en *Google Forms* y se difunde mayoritariamente a través de redes sociales. Tras socializarla y aplicarla, alcanzó un total de 60 encuestados que la respondieron, y en aquellas preguntas en donde se solicitaba que los docentes se expresaran se alcanza un máximo de 28 respuestas.

Los resultados de la encuesta, al igual que el Estado del arte, permiten la confirmación o refutación de la hipótesis planteada como también llevan a cabo la tercera y última parte de

esta investigación: el diseño de una secuenciación didáctica basada en el análisis crítico de la información y el análisis de resultado obtenidos de la aplicación de la encuesta.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE RESULTADOS DE APLICACIÓN DE ENCUESTA

Análisis de resultados de la aplicación de la encuesta

En este apartado se presenta una descripción objetiva de los datos obtenidos y el análisis de la **encuesta sobre percepciones de la experiencia docente en el tratamiento de obras literarias dramático-teatrales en la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Media** aplicada a profesores de dicha especialidad que ejercen actualmente en el sistema escolar chileno.

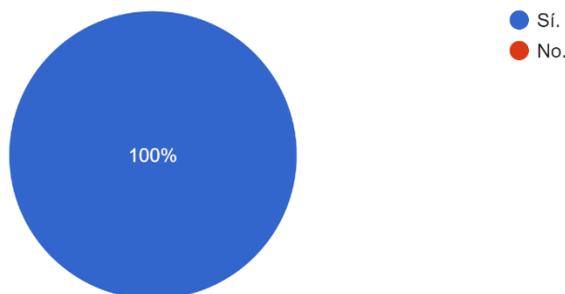
La encuesta fue aplicada a un universo total de 60 personas por medio de *Google Forms*. El formato *online* de la encuesta permitió su difusión por correo electrónico y redes sociales. En cuanto a la recepción de esta encuesta, se obtuvo mayor número de respuestas mediante la difusión por redes sociales, pues permitían acceder al link de la encuesta mediante hipervínculos de rápido acceso.

Las 60 personas encuestadas autorizaron por medio de un consentimiento informado, la utilización de la información que proporcionaron para esta investigación. La autorización del consentimiento se generó en el mismo formulario, como una opción obligatoria de marcar para poder seguir adelante con la encuesta.

I. Antecedentes generales del docente

1. ¿Está habilitado(a) para impartir la asignatura de Lengua y Literatura en Educación media?

60 respuestas



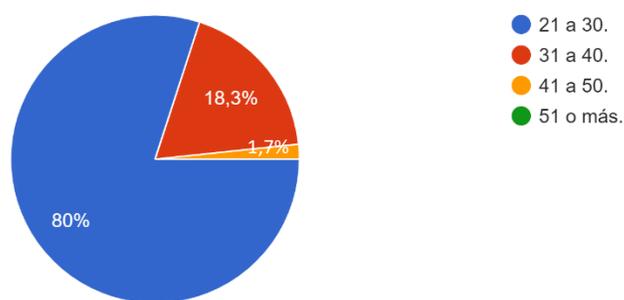
Existe la necesidad determinante, para efectos de esta investigación, de recoger datos acerca de los encuestados en cuanto a su habilitación para impartir la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Media. Con el empleo del término “habilitados”, la encuesta

hace referencia a que los encuestados deben contar con el título profesional de Profesor de Educación Media en la especialidad de Lengua y Literatura, lo que deja fuera a estudiantes de carreras afines, licenciados y profesores de Educación Básica. En la descripción de la encuesta, y en esta pregunta en específico, esto se solicita como requisito excluyente para responderla. Tras aplicarla al universo de encuestados mencionado, el 100% de la muestra, es decir, la totalidad de los encuestados, declaran encontrarse habilitados para impartir la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Media.

La encuesta, al arrojar un 100% de profesores habilitados que la responden, deja a disposición 60 respuestas válidas para el análisis respectivo asociado a los fines de esta investigación, ya que resulta fundamental conocer las percepciones y los datos proporcionados por actores educativos validados e idóneos.

2. ¿En qué rango de edad se encuentra?

60 respuestas



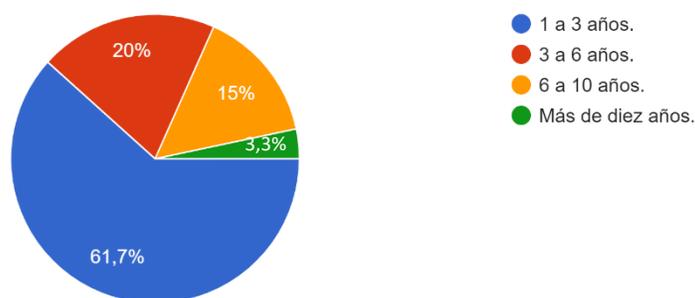
El factor etario permite formular una caracterización del universo de personas que respondieron la encuesta. En este sentido, el rango de edad en el que se encuentra el 80 % de los encuestados, es decir, 48 personas, oscila entre los 21 a 30 años. Un 18, 3% correspondiente a 11 personas, se encuentra en el rango de 31 a 40 años, mientras que el 1,7%, equivalente a una sola persona, pertenece al rango etario de 41 a 50 años. Por otra parte, ningún encuestado supera los 50 años de edad.

Podemos concluir de estos datos cuantitativos, que el 80% del universo de encuestados son profesionales de la educación jóvenes que no superan los 30 años, es decir, que se

encuentran dentro de la clasificación generacional denominada *Millennials*, grupo etario conformado por personas que nacieron entre los años 1981 y 2000. Asimismo, se han sintetizado las principales características que definen a esta generación: “alta exposición a la tecnología y la información, uso intensivo de Redes Sociales, comportamiento multiplataforma” (Ruiz Cartagena: 2017, p. 347). En consecuencia, el rango etario de la mayoría de quienes respondieron la encuesta se explica porque accedieron a ella gracias a su difusión a través de las redes sociales, es decir, estuvo al alcance de personas entre 21 a 40 años, quienes, según algunos teóricos, usan de manera intensiva dichos medios tecnológicos.

3. ¿Cuánto tiempo lleva de ejercicio docente?

60 respuestas



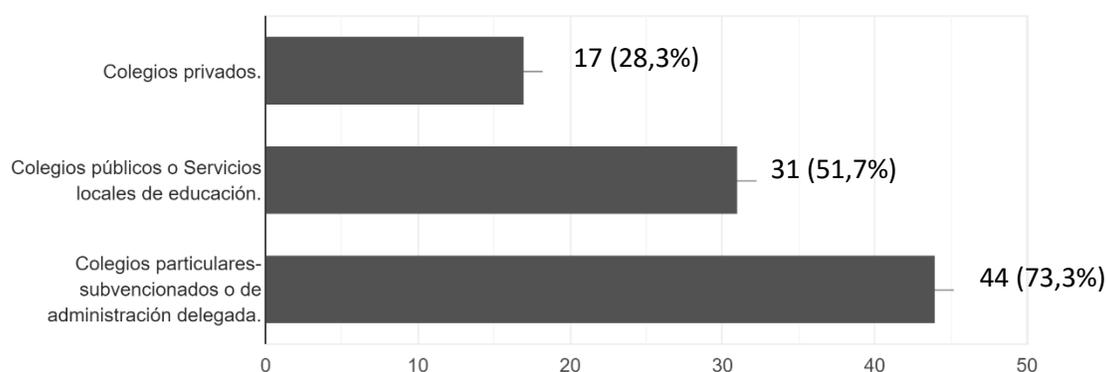
De acuerdo con el gráfico anterior, el 61,7%, equivalente a 37 personas, llevan de 1 a 3 años ejerciendo la docencia en Lengua y Literatura en el sistema escolar. El 20%, correspondiente a 12 personas, han alcanzado una trayectoria laboral docente de 3 a 6 años. Asimismo, un 15%, es decir, 9 personas, llevan entre 6 a 10 años ejerciéndola. Por último, 2 personas, con el 3,3% del porcentaje total, han alcanzado más de diez años.

Acerca del tiempo de ejercicio docente que llevan los profesores encuestados, se obtiene que la mayoría de ellos lleva de 1 a 3 años en el sistema escolar, lo que los clasifica como “profesores nuevos”, que se han incorporado recientemente a dicho sistema. Se condice este dato con la corta edad de la mayoría de los que contestaron y su correspondiente clasificación generacional de *Millennials*.

En este sentido, al tener las percepciones y los datos proporcionados por profesores con poca trayectoria docente, se podría afirmar que son profesionales que cuentan con un manejo normalizado de las herramientas tecnológicas, sumamente necesarias en los últimos dos años de educación remota, en línea o híbrida. Principalmente, porque como se mencionó anteriormente, se clasifican dentro de la generación que ha sido altamente expuesta al uso de la tecnología.

4. ¿En qué tipo de colegios ha trabajado?(Puede seleccionar más de una alternativa)

60 respuestas



El tipo de colegio en el que han trabajado los encuestados es diverso. Mientras 17 profesores, es decir, el 28,3%, solo ha trabajado en colegios privados; 31 de ellos, o sea, el 51,7% ha trabajado únicamente en colegios públicos o en Servicios Locales de Educación. Un 73,3%, correspondiente a 44 de los encuestados, ha trabajado en ambos tipos de establecimientos educacionales.

Acerca del tipo de colegio en el que han trabajado los profesores encuestados, la mayoría conoce ambas realidades y manifiestan preferencias similares en cuanto a los lugares de trabajo docente, información que permite sostener que existe una visión amplia de las percepciones de los docentes, pues, al responder esta encuesta, están compartiendo sus experiencias docentes, las que pueden provenir de la educación pública o privada.

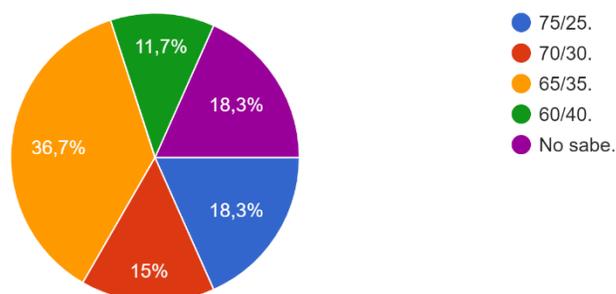
La posibilidad de tener una amplia diversidad de encuestados en este ámbito, es decir, profesores que trabajan en instituciones con diferentes financiamientos y proyectos

educativos, propociona resultados representativos y evita una visión sesgada de los resultados. cabe señalar que no existían, para responder esta encuesta, requisitos excluyentes sobre el tipo de institución en el que se trabajaba, pues, el interés de esta investigación se relaciona directamente con el objetivo de conocer el tratamiento didáctico de obras dramático-teatrales que llevan a cabo los docentes en sus prácticas educativas.

II. Información sobre el quehacer docente en Lengua y Literatura

5. ¿En qué proporción están dispuestas sus horas lectivas y no lectivas para la asignatura?

60 respuestas



Sobre la proporción en que están dispuestas las horas lectivas y no lectivas en la labor docente de los encuestados, los resultados arrojan que el 36,7% de los profesores encuestados, es decir, 22 de ellos, cuenta con una proporción de 65/35 en la disposición de sus horas lectivas y no lectivas; un 18,3%, equivalente a 11 personas, cuenta con una disposición 75/25, otro 18,3% desconoce la proporción en la que están dispuestas sus horas. Un 15%, correspondiente a 9 personas, tiene una disposición horaria de 70/30, mientras que un 11,7%, es decir, 7 personas, una disposición horaria de 60/40.

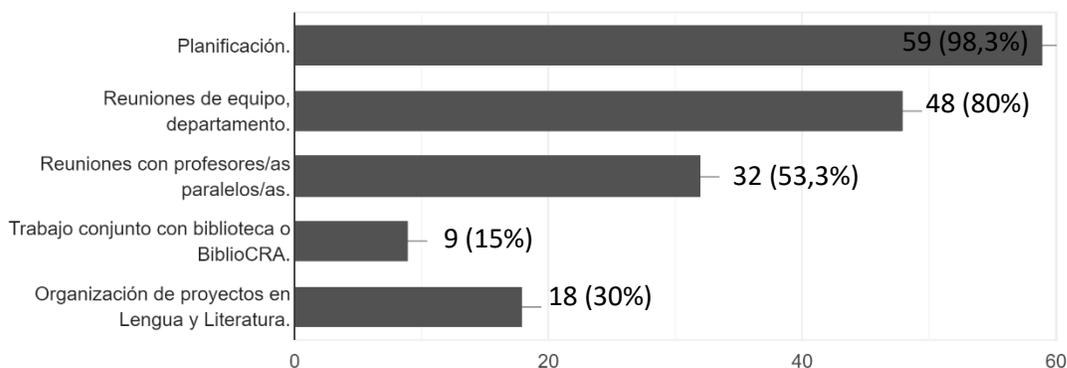
El tiempo con el que cuenta un docente para planificar su trabajo de aula puede ser determinante en cuanto a la calidad de las estrategias didácticas y metodológicas empleadas en sus prácticas docentes y la respectiva repercusión que alcanzan en el

aprendizaje de los estudiantes. Tal como se menciona en el documento del CPEIP “Incremento del tiempo no lectivo: Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela”, se propone que el año 2019 la disposición de horas lectivas y no lectivas sea 65/25, dejando atrás lo estipulado en 2017 cuando la distribución horaria era de 75/25. Dicho aumento se traduce en mayor tiempo para que los docentes de establecimientos que reciben financiamiento del Estado puedan realizar actividades curriculares fuera del aula con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y su desarrollo profesional. (CPEIP, 2019, p.2)

En cuanto a la pregunta por la proporción en la que están dispuestas las horas lectivas y no lectivas para la asignatura, tenemos una situación variada. Predomina la proporción 65/35, es decir, aquella en la cual se dispone de más tiempo de planificación docente y menos tiempo frente a la clase, asignación horaria recomendada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Esta proporción fue acogida por varios establecimientos públicos y privados durante las clases en línea e híbridas llevadas a cabo en el contexto de pandemia por Covid-19 entre los años 2020 y 2021 como medida para disminuir el tiempo de los estudiantes frente a las pantallas. Sin embargo, varios colegios han decidido mantener la proporción, aunque se concluye que sigue existiendo un gran porcentaje de docentes con una disposición horaria poco propicia para el desarrollo de metodologías y didácticas que aboguen por el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6. ¿Con cuál de las siguientes instancias cuenta para el trabajo de la asignatura? (Puede seleccionar más de una opción)

60 respuestas



La mayoría de los encuestados, es decir el 98,3%, que equivale a 59 personas, cuenta con tiempo para la planificación de material: Un 80%, correspondiente a 48 personas, cuenta con instancias tales como reuniones de equipo o departamentales. Un 53,3%, es decir, 32 profesores encuestados, cuenta con instancias de reunión entre profesores que imparten paralelamente un curso. Un 15%, o sea 9 personas, cuenta con trabajo conjunto con la biblioteca del colegio mientras que un 30% de los encuestados, correspondiente a 18 personas, cuenta con instancias para organizar proyectos en la asignatura.

A este respecto, El CPEIP recomienda que el tiempo no lectivo, en su mayoría, debe destinarse a reuniones con profesores paralelos o profesores pares: “A lo menos un 40% de las horas no lectivas debe destinarse a actividades de preparación y evaluación de clases, o a otras actividades profesionales que el director determine como relevantes, previa consulta al Consejo de Profesores” (ART 69 INCISO 7 DFL N°1/1997 DE EDUCACIÓN). El resto del tiempo no lectivo (60%) puede destinarse a actividades de DPD y desarrollo de la comunidad escolar, considerando las prioridades del establecimiento.

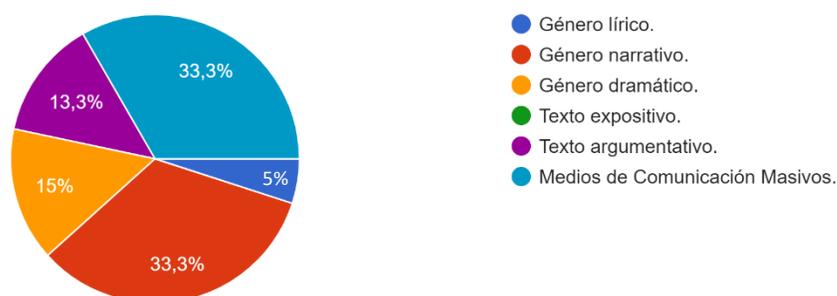
Es importante que el director o directora organice las horas no lectivas de sus docentes de tal forma que posibiliten tiempo para el trabajo entre pares (Mineduc- CPEIP, 2017). Por

ejemplo, si un directivo en el marco del Plan Local de Formación Docente decide implementar comunidades de aprendizaje con profesores que tienen responsabilidad frente a un mismo curso y/o nivel, debe resguardar que estos docentes cuenten con tiempo no lectivo que coincida en horario. (CPEIP, 2019, p.6)

En este sentido, la mayoría de los encuestados (80%) cuenta con reuniones de equipo o departamento, lo que refleja que, efectivamente, tienen un trabajo de planificación óptimo según lo recomendado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas mientras que la mitad de los encuestados (53,3%) cuenta efectivamente con tiempo de trabajo con su profesor paralelo. Por los resultados expuestos, se puede concluir que falta aún redistribuir adecuadamente el trabajo que se lleva a cabo en las horas no lectivas.

7. ¿Cuál de los siguientes contenidos relativos al currículum de Lengua y Literatura le parece más atractivo de enseñar?

60 respuestas



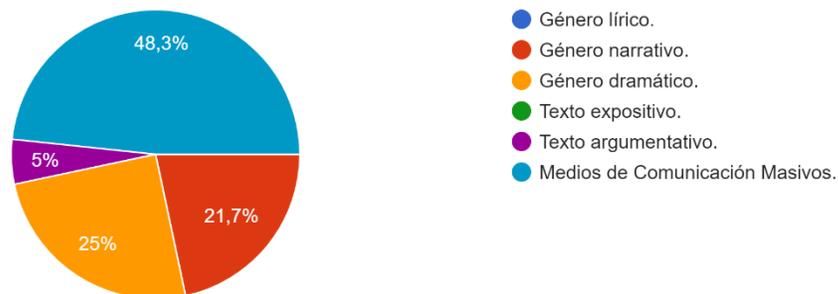
Los contenidos relativos al currículum de Lengua y Literatura más atractivos de enseñar para los docentes encuestados son el Género narrativo y los Medios de Comunicación Masivos: ambos con un 33,3% de las preferencias (20 profesores en cada caso), quienes comparten estas percepciones. Le siguen a esta mayoría un 15% de las preferencias por el Género dramático, equivalente a 9 profesores, y con un 13,3% quienes optan por el Texto argumentativo con total de 8 docentes que lo prefieren. Por último, el contenido relativo al currículum de Lengua y Literatura menos atractivo de enseñar es el Género lírico, que cuenta con un 5% de aprobación, es decir, 3 preferencias solamente.

Entre los contenidos más atractivos de enseñar según la percepción de los docentes, están el Género narrativo y los Medios de comunicación masivos, lo que se comprende con la cantidad de actividades y estrategias didácticas y metodológicas que propone el MINEDUC en sus planes y programas para con estos contenidos.

En relación con esta pregunta, se consultó acerca de qué contenido se considera más atractivo de enseñar, pues los docentes de Lengua y Literatura que forman lectores literarios deben llevar a cabo el tratamiento didáctico de la literatura, procurando que la aproximación para aprender a valorar, a apreciar y a interpretar las creaciones de signo estético-literario se haga a través de la propia actividad y de la experiencia personal. (Mendoza, 2004)

8. ¿Cuál de los siguientes contenidos relativos al currículum de Lengua y Literatura cree usted que es más atractivo de aprender para sus estudiantes?

60 respuestas



Los contenidos relativos al currículum de Lengua y Literatura más atractivos de aprender para los estudiantes según las percepciones de los profesores son, en primer lugar, y con un 48,3%, equivalente a 29 personas, los Medios de Comunicación Masivos. Le sigue con un 25%, correspondiente a 15 personas, el Género dramático; con un 21,7%, es decir, 13 personas, el Género narrativo y, en último lugar, con 3 personas que corresponden al 5% del total, el Texto argumentativo.

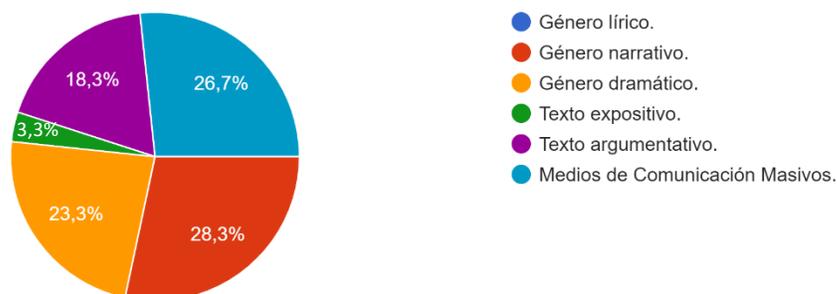
En cuanto a la percepción de los profesores respecto de qué contenido resulta más atractivo de aprender para los estudiantes, predominan los Medios de comunicación masivos y, sorpresivamente, el Género dramático, lo que, por un lado, responde a que es más atractivo de enseñar a los profesores, pero, por otro lado, deja un vacío respecto de la enseñanza y aprendizaje del Género dramático. Los profesores perciben que el Género dramático es atractivo de aprender, pero no tanto así, de enseñar, esto principalmente por las posibilidades didácticas y prácticas que ofrece en su aplicación.

En Chile, al interior del sistema educativo, el teatro también queda sujeto a las capacidades, conocimientos específicos y manejos que el profesor tenga para integrarlo transversalmente en su programación de clases, lo que a menudo no sucede producto de la carga excesiva que tienen las asignaturas consideradas troncales como Lenguaje y Matemática. Dentro de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, el teatro se incluye como parte de los objetivos de aprendizaje del eje de Comunicación oral, que suele ser el menos desarrollado, ya que no existen pruebas estandarizadas que midan estas habilidades con el mismo rigor con el que se miden las habilidades lectoescritoras. Se privilegian, de este modo, los ejes de Lectura y escritura, cuyos objetivos de aprendizaje sí se miden en pruebas tipo como SIMCE o PISA. (Del Canto, et al.: 2021, p.54)

Los docentes en Chile siguen limitando su quehacer a lo estipulado curricularmente por el Ministerio de Educación, pues hay pruebas estandarizadas que solicitan, año tras año, que las metodologías de enseñanza se enfoquen en la preparación de estas y no siempre en el desarrollo focalizado de habilidades y aptitudes de los estudiantes en otras dimensiones de Lengua y Literatura.

9. ¿Cuál de los siguientes contenidos relativos al currículum de Lengua y Literatura, a su criterio, tiene más posibilidades metodológicas de trabajo en aula?

60 respuestas



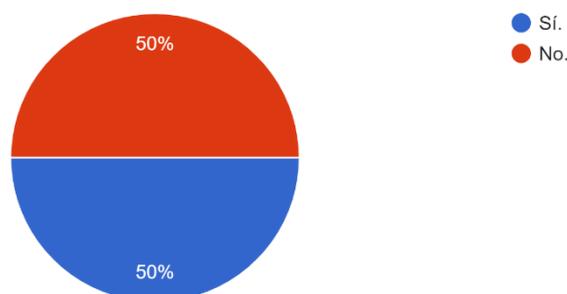
En cuanto a su posibilidad metodológica en aula, el contenido relativo al currículum de Lengua y Literatura, que, a criterio de los docentes encuestados, tiene más posibilidades en el aula escolar, con un 28,3%, correspondiente a 17 profesores, es el Género Narrativo. Le sigue con un 26,7%, es decir, 17 encuestados, los Medios de Comunicación Masivos y más atrás, con un 23,3% el Género Dramático, o sea, con 14 preferencias del total. Con un 18,3%, equivalente a 11 personas de la muestra, se posiciona el Texto argumentativo y, en último lugar, con 2 preferencias, equivalentes al 3,3% del total, se ubica el Texto Expositivo.

La percepción de los docentes sobre qué contenidos poseen más posibilidades de tratamiento didáctico se comprende porque los contenidos que consideran ellos más atractivos de enseñar se repiten nuevamente: Medios de comunicación masivos y Género narrativo, lo que nos permite inferir que a los profesores les es más atractivo de enseñar aquello que posee una mayor posibilidad metodológica y didáctica en el aula escolar, es decir, aquello que posee más orientaciones docentes disponibles, más actividades propuestas y, por supuesto, más cercanía a la cotidianidad de los estudiantes, pues es más recurrente encontrarse con la lectura y el tratamiento didáctico de textos narrativos, género ampliamente difundido que cuenta con productos derivados de los Medios de comunicación masivos, presentes gracias al uso diario de la tecnología.

Lo anterior se respalda, principalmente, en las unidades propuestas en el programa regular de Lengua y Literatura de primero a cuarto medio. En primer ciclo de Educación Media, se encuentran explícitamente las unidades que tratan sobre Género narrativo y Medios de comunicación masivos, mientras que, en segundo ciclo, el trabajo con este tipo de textos se recomienda de forma implícita, como, por ejemplo, por medio de la sugerencia de discursos surgidos en comunidades digitales. (Mineduc, 2018)

10. ¿Conoce estrategias de la Didáctica de la literatura para desarrollar la Competencia lecto-literaria en sus estudiantes?

60 respuestas



Al preguntar sobre el conocimiento que tienen los docentes respecto de estrategias de la *Didáctica de la literatura* para desarrollar la *Competencia lecto-literaria* en los estudiantes, se obtienen los siguientes resultados: Un 50% de los encuestados, es decir, 30 de ellos, sí declara conocer estrategias de la Didáctica de la literatura, mientras los otros 30, equivalentes al otro 50%, declara no conocer dichas estrategias.

A su vez, la mitad de los docentes de Lengua y Literatura consultados afirma no conocer ninguna estrategia emanada de la Didáctica de la literatura, mientras que la otra mitad sí. A pesar de tener esta dicotomía, resulta preocupante que una gran cantidad no conozca ni aplique estrategias didácticas para la formación literaria, pues es sumamente necesario incorporar la didáctica específica en la educación actual.

Los resultados podrían deberse, principalmente, a la formación docente de las universidades, especialmente en los últimos diez años, en las que no siempre se incluye la

didáctica literaria en las mallas curriculares de la formación profesional, ya que esta es una disciplina de las ciencias sociales relativamente nueva en nuestro país, aun cuando ya hace varias décadas se desarrolla e implementa en Europa.

La escasa formación en la especialidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura de los estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación y en carreras afines se puede evidenciar en la lectura literaria al egreso de la formación inicial docente, la cual se describe de la siguiente forma: “De todo lo dicho se proyecta una figura de docente para el que la literatura resulta más bien un objeto de aprendizaje escolar y académico, antes que una experiencia autónoma y vital, instaurada como una práctica legítima desde sus espacios de ocio y recreación. Aunque el carácter de dicha formación lectora plantea interrogantes acerca del rol de este grupo de nuevos profesores (...) como mediadores escolares de lectura literaria y sus posibilidades para, por ejemplo, innovar en dicho rol, esta construcción instrumental de sus itinerarios de lectura no debe considerarse, por sí sola, una variable de valoración del conjunto de su actuación profesional”. (Asfura y Real: 2019, p.110)

11. Si su respuesta fue sí ¿Cuáles conoce? (Describa brevemente, por favor)

1. Uso de tic, vinculación con el CRA, recursos Multimodales, actualización plan lector, en base a opciones, etc.
2. Habilidades del lenguaje
3. Aprendizaje colaborativo a través de taller literario, aprendizaje basado en proyectos
4. Creación de proyectos tipo reseña libre Juegos lingüísticos (trivia películas conocidas, sección juego de palabras Cranium) incluir explicación Práctica grupal y constante de lecturas seleccionadas + lecturas a elección Análisis de canciones a elección

Como aclaración terminológica, “*Cranium* es un juego de mesa divertido para jugar en grupos, creado por Richard Tait y Whit Alexander en 1998. En *Cranium*, los jugadores se dividen en equipos. Para avanzar en el tablero, deben completar una serie de actividades. *Cranium* es un juego bastante fácil de jugar, siempre y cuando sigas las instrucciones al pie de la letra. Debe ser una versión “literaria” de un juego de mesa” (<https://es.wikihow.com/jugar-Cranium>)

5. Método Montessori
6. Desarrollar grupos que promuevan la lectura en textos breves - asignación de lecturas breves semanales individuales - exposición de textos en diferentes soportes (uso de redes sociales) - representación de textos por medio de diferentes medios, ya sea audiovisuales, productos artísticos, reescritura *
Lectura distribuida en partes equitativas en periodos determinados de tiempo y monitorear el progreso, de manera de transformar una actividad en un hábito
7. El desarrollo de las competencias lecto-literaria en estudiantes es posible llevarla a cabo a través de estrategias didácticas como por ejemplo el uso de plataformas interactivas que se basan en la entretención como *beereaders*, entendida como una “Plataforma para crear experiencias de lectura digital únicas, que motivan y fortalecen a las nuevas generaciones de estudiantes de habla hispana. *Beereaders* fortalece las capacidades de comprensión lectora de los estudiantes” (<https://www.beereaders.com/>)
8. Además, la utilización de la lectura expresiva nos permite la mejor comprensión y el desarrollo de habilidades de lectura.
9. A través de taxonomía de Bloom. Practicando cada habilidad desde lo más básico a lo más complejo de ejercitar.
10. Aportar conocimiento previo con contexto y trasfondo del texto; hacer hipótesis y verificarlas con la lectura por medio de inferencias; análisis de imágenes del texto; identificación e interpretación de simbolismos dentro del texto; llevar el texto a lo cotidiano y actual para formar un vínculo entre los y

- las estudiantes y el escrito; trabajo de vocabulario utilizado; analizar acciones de los personajes, etc.
11. Hacer consciente la lectura como proceso, lectura guiada, uso de guías afines, uso de textos atractivos al estudiante, variación de texto acordes al contexto, etc.
 12. Literacidad social
 13. Enseñanza recíproca, club de lectura, teatro aplicado
 14. Utilización de libro-álbum, que es un subgénero literario, asociando las ilustraciones a la narración, generando una labor fundamental en el imaginario de los y las estudiantes.
 15. No estoy segura si es una forma, pero al menos he trabajado con el antes, durante y después. En el sentido, que con los chicos tomamos el texto o lectura complementaria, conocemos un poco del autor, acerco a los chicos al texto, conociendo un poco su contexto, los invito a leer en conjunto el primer capítulo o parte de él; voy preguntando cómo la lectura, dudas, consultas. Dependiendo, trabajamos un capítulo clave o de dificultad y una vez realizada o durante la actividad o prueba sumativa, reflexionamos sobre la lectura, enseñanza o moraleja, opiniones o trabajo de lleno sobre la opinión crítica del texto y/o relación con algún contexto actual, etc.
 16. El reconocimiento de palabras clave, donde las y los estudiantes deben reconocer los referentes que participan en la historia y las palabras que más se repitan, para luego poder enlazarlas y entender mejor el texto.
 17. Discusión productiva. Discusión colectiva en la que los estudiantes construyen el aprendizaje en base a diálogo mediado por el/la docente. Se pone un tema y a partir de la opción de un estudiante, el compañero genera su opinión y así sucesivamente. Permite, sobre todo, la discusión en torno a lo literario.
 18. Análisis de textos a partir de su contexto histórico, social, cultural, político. Tipos de mundo, personajes, ambiente. Lectura dramatizada e intencionada.
 19. Desarrollo de la comprensión del efecto estético.

20. Grupos lectores, el trabajo de un texto en equipo para comparar interpretaciones e ideas con respecto a las percepciones de cada estudiante.
21. Interpretación y análisis de textos, el Menú Literario, el trabajo de BookTube.
22. Didáctica metacognitiva, que sean explícitos los procesos cognitivos indicados, para reconocer propósitos de aprendizaje. Diversificar las temáticas, autores y contextos de producción de textos literarios, para promover la habilidad de reconocer la diversidad discursiva. Utilizar narrativas que tengan un tema o contexto de producción similar al del grupo curso, para así apelar a la identificación y generar interés.
23. estrategias de lectura como seguir la secuencia, tema idea principal, interpretación del texto
24. Investigar contexto de la o el autor para generar lazos de similitud y reconocimiento con sus propias experiencias o vidas. Realizar lecturas conjuntas y análisis, para generar un diálogo y combatir perspectivas.
25. Planificación de la escritura Estrategias *star*: “El método o modelo STAR es una técnica diseñada para evaluar comportamientos que evidencien si el entrevistado posee o no la competencia que se pretende evaluar (Estrategia de reclutamiento de personal llevada a la educación)” ([https://www.esan.edu.pe/conexion-esan/el-metodo-star-para-reclutar-personal#:~:text=La%20palabra%20STAR%20\(estrella%20en,\)%20y%20Results%20\(Res%20ultados\).&text=El%20m%C3%A9todo%20o%20modelo%20STAR,competencia%20que%20se%20pretende%20evaluar\).](https://www.esan.edu.pe/conexion-esan/el-metodo-star-para-reclutar-personal#:~:text=La%20palabra%20STAR%20(estrella%20en,)%20y%20Results%20(Res%20ultados).&text=El%20m%C3%A9todo%20o%20modelo%20STAR,competencia%20que%20se%20pretende%20evaluar).)
26. Hacer efectivos los procesos de lectura: 1) ANTES DE LA LECTURA: activación de conocimientos previos, realización de predicciones y/o hipótesis, preguntas directrices; 2) DURANTE LA LECTURA: resolver preguntas directrices, identificar posibles dificultades y acudir a un experto, elaboración de nuevas preguntas; 3) DESPUÉS DE LA LECTURA: resolución grupal de preguntas, reflexión, proyecciones para nuevas instancias lectoras.
27. Momentos de la lectura, Visualización, Predicciones a través de entrevistas con los personajes, etc.
28. Momentos de la Lectura, actividades trabajando las funciones del lenguaje.

Respecto de las estrategias conocidas y derivadas de la Didáctica de la Literatura, 27 encuestados describieron cuáles usaban mientras algunos de los encuestados simplemente mencionaron la actividad o el nombre de la estrategia usada. Otros, en cambio, describieron brevemente en qué consistía la estrategia didáctica empleada. Las respuestas son diversas y en varias ocasiones se evidencia confusión sobre lo que se considera como estrategia derivada de la Didáctica de la Literatura y la noción de ser un profesor “didáctico” para enseñar.

En dos respuestas (4 y 7) se considera el uso de juegos lúdicos, actividad derivada de la didáctica que no necesariamente está relacionada con la formación literaria. Asimismo, en la respuesta 5 se asocia el Método Montessori a la Didáctica de la Literatura. No hay evidencia que permita demostrar que María Montessori trabajó con adolescentes, puesto que se preocupó principalmente de los procesos neuro-psicológicos los primeros doce años de un individuo (Cifuentes et al: 2016). Por esta razón, no existen estrategias derivadas del método aplicables a esta etapa escolar, que es el primer ciclo de Educación Media; sin embargo, las escuelas Montessori son experimentales en cuanto a métodos utilizados con adolescentes y, si en la infancia se fomenta el placer lector, se espera que existe una continuidad de esta forma de abordar la lectura en la misma línea, por lo que sí podría aplicarse, eventualmente, la Didáctica de la Literatura en escuelas Montessori, pero el método en sí mismo no deriva de la DLL (Caracterización de los Modelos Escolares. Una mirada objetiva (2016). Instituto Universitario Anglo Español. México).

En algunas preguntas (1, 6 y 7) se atribuye el uso de recursos multimodales a Didáctica, lo que no necesariamente es propio de esta ciencia social aplicada al aula. Otras respuestas como 2, 7, 8, 9, 21, 22 y 28 hacen alusión al trabajo metacognitivo en clases, en el que se enfatiza el trabajo de habilidades cognitivas aplicadas en la formación de la competencia lectora. Estas estrategias sí tienen un nexo comprobable con la Didáctica de la literatura, pues, aunque no se ocupen las mismas taxonomías o jerarquías para hacer referencia a las habilidades, le dan mucha importancia al hecho de que el estudiante comprenda las acciones que lleva a cabo en el proceso lector y al incremento de la complejidad entre una habilidad y otra. Hay que advertir que tanto comprender como aprender no es una cuestión de «todo o nada», sino de grados (Solé: 1992):

“Comprendemos en función del texto, de su estructura, contenido, claridad y coherencia; y comprendemos en función de nuestros conocimientos, motivos, objetivos y creencias. Pero aun siendo decisivas, estas variables no explican por sí mismas la comprensión: comprendemos gracias a lo que podemos hacer con el texto, mediante las estrategias que utilizamos para intensificar nuestra comprensión, así como para detectar y compensar posibles lagunas u obstáculos. Sin entrar en detalle, estas estrategias implican:

- Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla.
- Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura.
- Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera. (Solé, 2011, p.53. En <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>).

A su vez, “(...) el concepto de habilidad remite a la capacidad real o potencial de actuación de un sujeto en una situación o un tipo de situaciones. Algunas habilidades son más dependientes de lo innato; otras de lo adquirido o aprendido (...) Las habilidades tienen inicialmente un carácter inestable y modificable, de modo que pueden estancarse, mejorar y empeorar, no obstante, una vez adquiridas, tienden a la estabilidad” (Briz, 2003, p.189). En algunas respuestas (7, 12 y 17) se mencionan estrategias ligadas a la Pedagogía teatral o al Teatro aplicado, que tienen un muy buen resultado en el aprendizaje de los estudiantes:

Como sabemos, el arte escénico en general y el teatro en particular son una cognición en sí mismos, ya que el proceso de enseñanza de la experiencia teatral, de naturaleza presencial, práctica y física, asegura a nivel virtual, teórico e intelectual, el resultado cognitivo de los objetivos de aprendizaje experimentados. (García Huidobro, 2021, p.60)

En cuanto a otras observaciones derivadas de la encuesta, resulta importante mencionar la pertinencia de aquellas respuestas (10,14,24 y 25) que describen el proceso de lectura. Los momentos en la lectura resultan un tema de interés para la Didáctica de la literatura y específicamente para la formación lectora:

La atención didáctica hacia la actividad del lector ha promovido la búsqueda del enfoque y de la metodología en torno a la metacognición del proceso de lectura (...) La consideración didáctica de la metacognición indispensable para la formación del lector literario, porque ha de ser su guía durante todo el proceso haciendo posible que el lector organice e identifique cada una de las fases de su lectura. Este soporte metacognitivo permite que el lector aplique las diversas estrategias que le sean requeridas por el texto y así infiera significados del texto. (Mendoza Fillola, 2004, p.146)

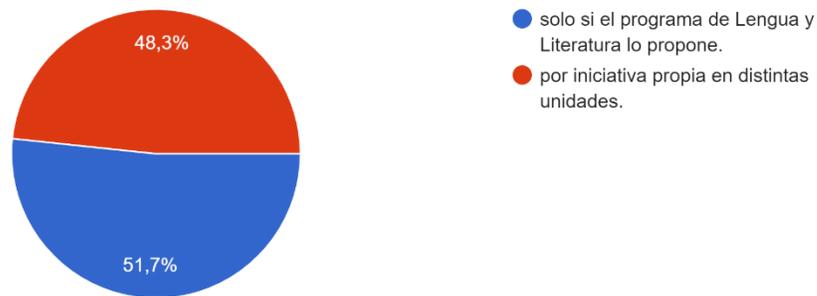
En las respuestas 9, 11, 17 y 23 se aprecia que el análisis, a partir del contexto de producción, es una estrategia metodológica usada por muchos años, este procedimiento, los teóricos de la Didáctica de la Literatura, lo cuestionan en cuanto a pertinencia para adentrarse netamente en las obras: “En el ámbito de la enseñanza, la orientación historicista se convirtió en modelo de secuenciación, de exposición y en pauta de metodología de estudio, más que en un procedimiento para acceder a las obras mismas”. (Mendoza Fillola, 2004, p.43)

Aquellas respuestas como las contenidas en las 16, 18 y 19 mencionan estrategias derivadas de la Didáctica de la literatura, tales como Discusión productiva, apreciación del efecto estético, interpretación, análisis y contraste de obras son estrategias propias de la Educación literaria que exponen autores como Mendoza Fillola y Munita: “Se trata, pues, de una situación dialógica, de co-construcción acumulativa de los sentidos de un texto, gestionada por el mediador y orientada a hacer emerger la comprensión de niñas y niños a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en un grupo ante una lectura compartida”. (Munita, 2017, p.388)

III. Información sobre la experiencia docente en el tratamiento de obras dramático-teatrales

12. Usted revisa obras dramático-teatrales con sus estudiantes

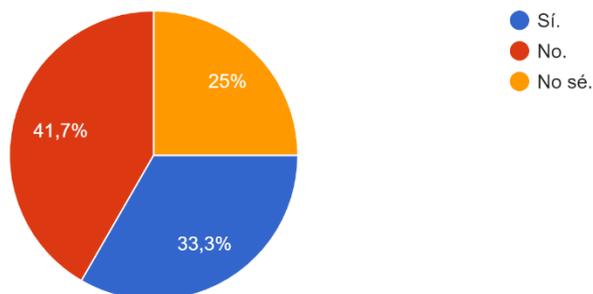
60 respuestas



De acuerdo con la revisión de obras dramático-teatrales en el aula escolar, un 51,7% de los encuestados, es decir, 31 de ellos, declara revisar estos textos solo si el programa de Lengua y Literatura lo propone, mientras que 29 de los encuestados, correspondiente al 48,3% del total, declara revisar estos textos por iniciativa propia en distintas unidades. Predomina la utilización, por parte de los docentes, de las obras dramático-teatrales solo si el programa de Lengua y Literatura lo propone, sin embargo, un gran porcentaje de profesores trabaja este tipo de textos por iniciativa propia, lo que permite concluir que los estudiantes revisan constantemente obras dramático-teatrales en aula. También es posible aseverarlo pues en el programa regular de Lengua y Literatura se proponen unidades orientadas a la revisión de obras dramático-teatrales, principalmente en los cursos de primero y segundo medio. Queda a criterio del docente qué tipos de obras se revisarán en segundo ciclo de Educación Media, es decir, recién en tercero y cuarto medio.

13. ¿Le parece adecuado el tratamiento de las obras dramático-teatrales en los actuales programas de Lengua y Literatura del MINEDUC?

60 respuestas



Cuando se pregunta sobre el tratamiento de obras dramático-teatrales en los actuales programas de Lengua y Literatura del MINEDUC y si lo consideran adecuado o no para su abordaje en el aula escolar, un 41,7%, equivalente a 25 personas, declara no parecerle adecuado. Un 33,3%, es decir, 20 personas, declara que sí le parece adecuado y un 25%, 15 personas, no sabe si le parece adecuado o no el tratamiento de las obras dramático-teatrales en los programas de Lengua y Literatura.

Tanto quienes no están de acuerdo con el tratamiento de las obras dramático-teatrales en los programas del Mineduc como quienes no saben conforman el 66,7 % de las preferencias, lo que comunica una insatisfacción por parte del profesorado sobre cómo se abordan ciertos contenidos literarios, en este caso, cómo se abordan las obras dramático-teatrales. Esto puede deberse, fundamentalmente, a que es sabido entre docentes que el currículum educativo da mayor importancia a un tipo de aprendizaje por sobre otro: “Esta división entre materias ha heredado la jerarquización de las disciplinas, lo que sumado a otros componentes del sistema, como las evaluaciones estandarizadas, ha mantenido la valoración de unas asignaturas por sobre otras, así como el predominio de un modelo de aprendizaje sometido a criterios selectivos y funcionales y a un determinado tipo de logros”.(Rojas: 2016, p.32. En cuaderno3_web.pdf (cultura.gob.cl))

14. Si su respuesta fue No ¿Qué considera usted que se debiera modificar respecto a las obras dramático-teatrales en los programas del MINEDUC?

1. Obras de contingencia, atractivas para los estudiantes
2. Debería existir más atención a las obras teatrales y no solo pasar el tema como teoría, que los alumnos sean capaces de presentar obras frente a un público, enseñar la redacción de libretos, utilización de vestuario y maquillaje, etc.
3. Horas dedicadas, tratamiento del contenido, enfoque más práctico.
4. Creo que se propone trabajar con obras muchas veces alejadas del contexto de los estudiantes, básicamente porque no conocen el contexto de producción, por ello su apreciación se vuelve compleja y poco significativa.
5. Incorporación (a mayor escala) de obras teatrales chilenas
6. Dar más espacio crítico y reflexivo, para que no esté tan alejada de la experiencia de los estudiantes
7. La reducción de la aparición de obras dramáticas en los programas del Mineduc ha hecho que se haya dejado de lado este tipo de lecturas. Esto debido a la eliminación de la evaluación de estas en las pruebas estandarizadas como por ejemplo la PAES.
8. La prioridad. Pues se relegan a las últimas unidades del año y se da poca o nula cobertura
9. Trabajar con teatro chileno. Incorporar más obras teatrales creadas por mujeres de la historia chilena.
10. Las obras dramático-teatrales son una gran alternativa para trabajar contextos, formas y simbolismos diferentes, porque, al igual que el resto de la literatura en el aula, este es un medio para vincular al educando con aquello que lee y crear una significación y aprendizaje desde la cercanía y crítica que el texto pueda generar. Si hablamos específicamente de las obras en comparación al resto de la literatura, es menospreciada siendo que este tipo de texto es más amplio y da más libertad para el trabajo en el aula que cualquier texto narrativo, pues se puede leer, analizar, visualizar y representar sin mayor modificación necesitada, además de que para la lectura es más liviano, rápido y dinámico de trabajar tanto

individualmente como en conjunto. Dicho esto, considero que lo que se debe modificar con respeto a las obras en los programas es la existencia constante de estos textos en el libro de clases, en las planificaciones, como ejemplos, fragmentos a trabajar, actividades formuladas y como posibilidad para la lectura complementaria y obligatoria en la totalidad de las unidades presentadas por el MINEDUC y no solo en la unidad de género dramático.

11. Para eso existen los talleres (de teatro en este caso), si se implementara en los colegios y en una complementación estratégica con las clases de Lengua y Literatura, el interés y comprensión de las obras dramáticas se vería potenciado, aportando al interés cultural y desarrollo personal del estudiantado.
12. Lamentablemente, al Estado y a los colegios los talleres son casi omitidos o dejados en segundo plano, por lo que el desarrollo potencial se ve desperdiciado por completo.
13. Amplitud temática y prioridad. Suele dejarse la unidad para final de año y no dictarse con el tiempo necesario.
14. Actualización de textos teatrales.
15. Siempre este contenido se deja al último o muchas veces piden dejarla para el final, no siempre se permite ir a teatro o acercarlos (físicamente). Falta un espacio específico para enseñar teatro, conocerlo (sobretudo el chileno) y no solo verlo como contenido duro.
16. Cambiar la perspectiva siempre renacentista y tomar más en cuenta obras modernas que sean un poco más cercanas y atractivas para los estudiantes
17. Incorporar obras dramáticas contemporáneas. Si bien es necesario la lectura de los clásicos, también es importantes incorporar obras emergentes y que den cuenta de la realidad social actual.
18. Se podrían incluir obras chilenas y de autores contemporáneos
19. Más instancias de representación de obras o fragmentos, más variedad de textos contemporáneos, no relegar el trabajo de textos dramáticos solo a su unidad correspondiente, sino que incluirlo en otras unidades también.
20. El tiempo de duración de las unidades y las sugerencias de lectura.

21. Los OA son pobres, no abordan el análisis de la obra en su complejidad y tampoco recursos teatrales desde todos los niveles de lenguaje que se encuentran
22. Las obras dramático teatrales deberían tener una mayor presencia en el programa, puesto que permiten una amplia gama de habilidades, actitudes, conceptos y aprendizajes que pueden ser transversales a los contenidos propuestos.
23. Considero que debería abarcarse en otras unidades, que debería ser pertinente en temática y contexto sociocultural, además de enfocarse a la representación y no sólo en conceptos académicos.
24. Creo que se le da muy poca relevancia al contenido de drama y, por lo general, es orientado solamente a las obras reconocidas y que no generen mucho ruido. Poca lectura crítica de los contextos chilenos y mundiales. Se el salsita mucho la comedia, y se pone poco énfasis en el drama.
25. El plan lector del MINEDUC debiese incluir más dramaturgas en su listado. Esa es mi gran queja del plan.
26. Algunas son adecuadas, pero creo que debe hacerse una actualización de las lecturas recomendadas en los programas.
27. Actualizar a obras que sean más cercanas a los estudiantes. También dejar de pretender que ellos se lean una obra entera en una clase, o que se la lean en la casa y la traen lista para trabajar en la clase.

Con respecto de la idea de no considerar adecuado el tratamiento de las obras dramático-teatrales en los actuales programas de Lengua y Literatura del MINEDUC, 27 encuestados expresan su percepción sobre las modificaciones que consideran pertinentes de realizar en los programas del MINEDUC. Una gran cantidad de respuestas (1, 4, 5, 9, 14, 16, 17, 18, 25, 26, 27) hace referencia al canon de obras que los programas de Lengua y Literatura proponen para revisión en clases. Dentro de las respuestas se considera que el criterio de selección está alejado del contexto de los estudiantes, con énfasis en la revisión de obras clásicas, desactualizado y no contempla la incorporación de obras escritas por dramaturgas ni obras dramático-teatrales chilenas. Esta es una problemática que no solo se presenta en obras dramático-teatrales ni tampoco solo en Chile. Ya expuso

Mendoza Fillola (2004) su opinión al respecto: “El canon escolar (...) se limita y restringe según condicionantes del marco educativo (nivel, objetivos, características del alumnado funcionalidad formativa...) y se establece según fines educativos y formativos básicos (en lo estético y cultural), aunque las obras que incluya no siempre se correspondan con los intereses personales de los alumnos” (Mendoza Fillola, 2004, p.119). La reflexión sobre las razones que justifican la elección de unas u otras obras, o sobre la presencia de unos autores frente a la ausencia de otros, sugiere la revisión crítica de los criterios que rigen en un momento determinado de la evolución histórica y socio-cultural y pone de manifiesto algo que durante décadas pareció no estar cuestionado en la institución escolar: el hecho de que el canon pudiera y debiera adaptarse a unas necesidades específicas de formación. (Mendoza Fillola: 2004, p.123)

Otro grupo de respuestas (3, 7, 8, 12, 13, 15) se refiere al poco tiempo dedicado a la revisión de obras dramático-teatrales en el currículum escolar, a la escasa o nula presencia de este tipo de textos en algunos niveles educativos, así como también la eliminación de obras dramático-teatrales de evaluaciones estandarizadas donde hasta 2021 se revisaban. En varias respuestas se comenta que tienen que relegar la revisión de obras dramático-teatrales durante el año, priorizando otras unidades. Si bien no hay evidencia clara al respecto en los programas de Lengua y Literatura, la razón de revisar “en último lugar” las unidades ligadas a este tipo de textos, podría deberse a que en primero medio se corresponde con la tercera unidad, mientras que, en segundo medio, es la última unidad que se trata. Al respecto, es pertinente citar a García Huidobro (2021) y su opinión sobre la poca relevancia de las artes escénicas en la educación chilena:

“La realidad de las artes en el sistema escolar chileno es abiertamente desigual, también lo es a nivel global. La hegemonía la han tenido las artes visuales y las artes musicales, ya que han estado insertas en el currículum escolar desde inicios del siglo XX. Las artes audiovisuales se incorporaron en la década de los 90 y las artes escénicas en el inicio del siglo XXI, muy discretamente en el año 2001, junto al nuevo milenio”. (García-Huidobro: 2021, p.59)

Por último, hay respuestas (2, 6, 10, 19, 20, 21, 22, 23, 24) que hacen alusión a varios elementos que inciden en el escaso tratamiento de obras dramático-teatrales como la poca

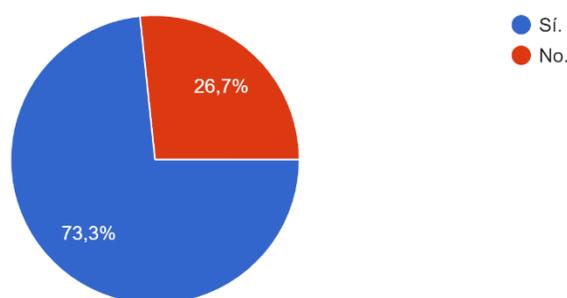
practicidad propuesta para abordar las obras, su tratamiento mucho más teórico y explican que no hay espacio ni tiempo para llevar a cabo representaciones teatrales como la “performance”. Además se comenta la nula transversalidad propuesta para su abordaje literario, poca relevancia del trabajo con habilidades que se puede hacer con este tipo de textos, la escasa aparición de textos dramático-teatrales en los textos escolares de la asignatura y la poca aparición de este tipo de textos en los objetivos de aprendizaje asociados al trabajo con el género dramático.

En relación con lo anterior, Luna del Canto Fariña se refiere a cómo se debiera abordar la asignatura de *Expresión Dramática* según las nuevas bases curriculares del programa diferenciado para tercero y cuarto medio, lo que entrega una idea de lo que debiera abordar a nivel de habilidades el tratamiento de obras dramático-teatrales:

“Por medio del uso de la expresión dramática y las herramientas teatrales, se organiza un programa de estudio que coloque el acento en las posibilidades y capacidades expresivas de las y los estudiantes tanto a nivel corporal, vocal y emocional, fortaleciendo, por sobre la visión artística, el desarrollo afectivo y personal de las/los participantes” (Del Canto, L.: 2021, p. 119-120).

15. ¿Ha podido revisar obras dramático-teatrales en clases de Lengua y Literatura en el último año con algún curso?

60 respuestas

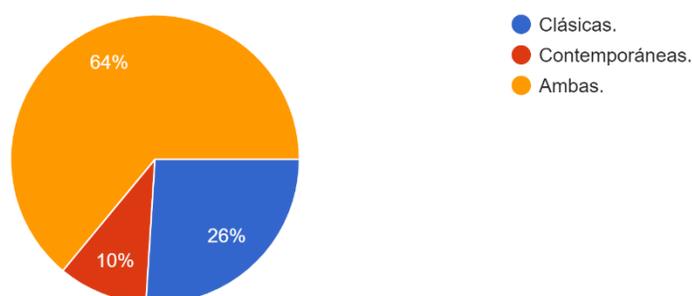


Respecto de la revisión de obras dramático-teatrales en las clases de Lengua y Literatura desarrolladas por los encuestados en el último año en alguno de sus cursos, el 73,3%, es decir, 44 profesores, declaran haber revisado este tipo de obras en sus clases mientras que el 26,7% restante, equivalente a 16 personas, declara no haberlas revisado. Esta pregunta

nos ratifica un dato obtenido anteriormente sobre la revisión de obras dramático-teatrales: La mayoría tiene la oportunidad de revisar este tipo de textos con sus estudiantes, es decir, no es un tipo de texto que tienda a desaparecer, aun cuando el programa de Lengua y Literatura lo tenga relegado únicamente a primer ciclo de Educación media.

16. Si su respuesta fue sí. Usted revisó obras dramático-teatrales:

50 respuestas



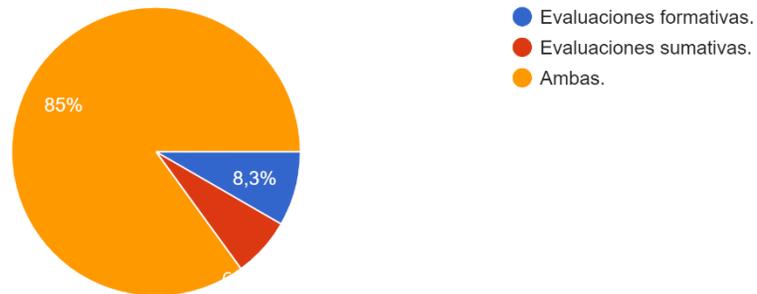
Respecto al tipo de obras revisadas, un 64% de los profesores encuestados, es decir, 32 de ellos, declara haber revisado obras dramáticas clásicas y contemporáneas mientras que un 26%, equivalente a 13 docentes, solo ha revisado obras clásicas. A su vez, un 10%, o sea 5 personas, solo ha revisado obras contemporáneas.

Si bien la revisión de obras dramático-teatrales tanto clásicas como contemporáneas son la primera opción de la mayoría de los encuestados, hay una inclinación hacia la revisión de obras literarias canónicas, clásicas, sujetas a lo propuesto por el Mineduc. Aunque existe una propuesta de corpus de obras dramático teatrales para revisión tanto clásicas como contemporáneas, predominan las primeras. En consecuencia, es necesario replantear el canon con el cual se forma literariamente a los estudiantes: “Por su parte, la adecuación del canon también dinamiza la funcionalidad de la formación (literaria); esta concepción necesita un concreto canon formativo, o sea, el conjunto de los textos objeto de lectura - que, probablemente, no pertenecen en su totalidad a un canon de especialización, ni de autores consagrados” (Mendoza: 2004, 82).

Cabe la posibilidad, según Mendoza Fillola (2004), que aquellos textos que permitan una formación literaria óptima no sean necesariamente obras clásicas consagradas, sino más bien obras poco conocidas o bien obras leídas fuera del aula.

17. ¿Cómo evalúa la lectura de obras dramático-teatrales en Lengua y Literatura?

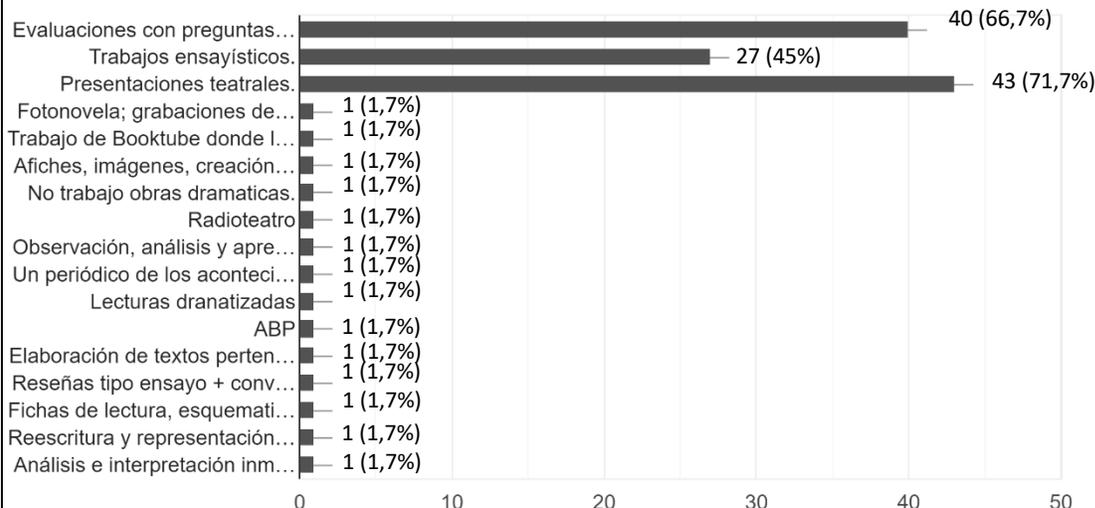
60 respuestas



De acuerdo con la forma de evaluar la lectura de las obras dramático teatrales en Lengua y Literatura, un 85%, esto es, 51 personas, declara utilizar tanto evaluaciones formativas como sumativas. Un 8,3%, equivalente a 5 personas, solo aplica evaluaciones formativas mientras que un 6,7%, correspondiente a 4 personas, solo evaluaciones sumativas.

18. ¿Qué estrategias ocupa para evaluar obras dramático teatrales en Lengua y Literatura? (Puede seleccionar más de una opción)

60 respuestas



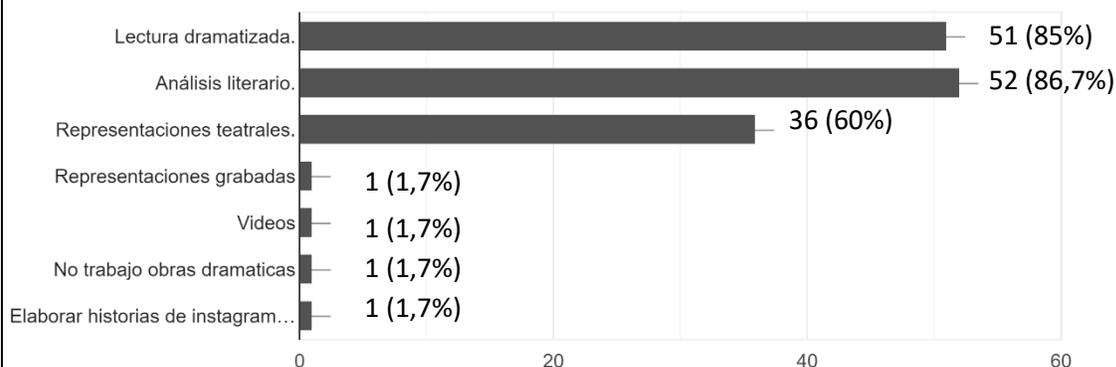
En cuanto a las estrategias que aplican los encuestados para evaluar obras dramático-teatrales en Lengua y Literatura, los profesores declaran utilizar, en su mayoría, con un total de 43 personas, es decir, un 71,1%, presentaciones teatrales. Un 66,7%, o sea, 40 personas, declaran utilizar evaluaciones de preguntas de selección múltiple y desarrollo en evaluaciones escritas. Un 45%, correspondiente a 27 personas, aplica trabajo ensayístico para evaluar. Luego, con 1,7%, equivalente a 1 persona por preferencia, los docentes declaran utilizar otras actividades evaluativas como el diseño de afiches, imágenes, creaciones de los estudiantes, reseñas y conversatorios, fichas de lectura y esquematización visual de la obra, fotonovelas, grabaciones, reescritura y representación de obras clásicas adaptadas a la actualidad, lecturas dramatizadas, radioteatro, elaboración de textos dramáticos a partir de producciones de los Medios de Comunicación Masivos. También añaden otros procedimientos evaluativos como la observación, el análisis y la apreciación de obras teatrales por medio de un informe escrito, aprendizaje basado en proyectos, *booktuber* como espacio en que los estudiantes reseñan obras dramático-teatrales, análisis e interpretación inmediata luego de la lectura, el uso del periódico de acontecimientos de

la obra, chat de *Whatsapp* de personajes de una obra dramático-teatral. Solo una persona declara no trabajar obras dramáticas.

Si bien se presenta una variedad de opciones que los profesores tuvieron la oportunidad de agregar a su respuesta, se mantienen las estrategias convencionales de evaluación conocidas ampliamente por los actores de la educación como las presentaciones teatrales, las evaluaciones con preguntas de alternativas y desarrollo en pruebas escritas y los trabajos ensayísticos. Las evaluaciones con preguntas de alternativas y desarrollo son estrategias evaluativas clásicas que muchas veces responden más al entrenamiento para saber para llegar a la forma correcta de contestar pruebas estandarizadas que al desarrollo de los objetivos de la unidad.

19. ¿Qué estrategias didácticas ha llevado a cabo en clases para el tratamiento de la lectura de obras dramático-teatrales con sus estudiantes? (Puede seleccionar varias opciones)

60 respuestas



Entre las estrategias didácticas llevadas a cabo en clases para el tratamiento de la lectura de obras dramático-teatrales con los estudiantes, 51 encuestados, es decir, un 85%, aplica la lectura dramatizada. 52 encuestados, equivalentes al 86,7% de los profesores consultados, utiliza análisis literario; 36 encuestados, correspondientes al 60% ha llevado a cabo representaciones teatrales. Otros encuestados, con un 1,7 %, correspondientes a una persona por opción, se inclinan por llevar a cabo videos, representaciones grabadas, elaborar historias por *Instagram* mientras que una sola persona afirma no trabajar obras dramáticas.

En cuanto a las estrategias didácticas utilizadas para revisar obras dramático-teatrales, se obtiene que los docentes suelen trabajar en clases por medio de la lectura dramatizada, de representaciones teatrales en vivo o grabadas el eje de comunicación oral que, según la organización curricular de Lengua y Literatura, es transversal en educación.

Esta propuesta curricular considera que el desarrollo de la comunicación oral es un objetivo central en la educación y pone en relieve que, en la sala de clases, el estudiante es un actor protagónico que utiliza el lenguaje oral como vehículo para comunicar conocimientos, explorar ideas, analizar el mundo que lo rodea y compartir opiniones. Para desarrollar el lenguaje oral de los alumnos, se debe tener en cuenta las siguientes dimensiones declaradas por el Mineduc:

a. Comprensión La comprensión oral de los alumnos se desarrolla al exponerlos semanalmente a interacciones y textos de variada procedencia para luego generar instancias de discusión sobre ellos.

b. Interacción Los objetivos de este eje apuntan a desarrollar una buena interacción, de manera que los alumnos se conviertan en interlocutores capaces de expresar claramente lo que quieren comunicar

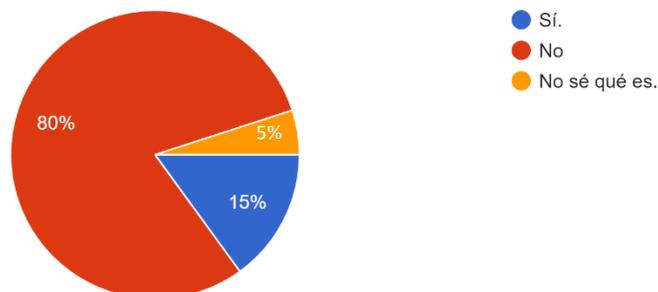
c. Exposición oral Además del trabajo que se hace cotidianamente durante la jornada escolar, es necesario intencionar el desarrollo de la capacidad expresiva de los estudiantes mediante la enseñanza explícita y de buenos modelos de expresión oral. (Mineduc)

La revisión de obras dramático-teatrales es una instancia ideal para trabajar dicho eje, pues las dimensiones que ahí se describen son fundamentales para el desarrollo de otras habilidades en los estudiantes.

(<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/20858:Organizacion-curricular-Lenguaje-y-Comunicacion#:~:text=Los%20objetivos%20de%20este%20eje,crear%20soluciones%20a%20problemas%20reales>)

20. ¿Ha podido llevar a cabo estrategias didácticas ligadas a la 'performance' en el tratamiento de obras dramático-teatrales?

60 respuestas



En cuanto a la utilización de estrategias didácticas ligadas a la “performance” en el tratamiento de obras dramático-teatrales, el 80% de los encuestados, es decir, 48 personas, declara que no ha podido llevar a cabo dichas estrategias mientras que un 15 % de los encuestados, equivalente a 9 personas, declara que sí ha podido llevar a cabo estrategias ligadas a “performance”. Tres personas, correspondientes al 5% del total, declaran no saber ni conocer el concepto de “performance”.

Un 85% de los profesores encuestados no conoce o no lleva a cabo estrategias didácticas ligadas a la “performance”, lo que permite concluir que las representaciones teatrales que se llevan a cabo en el aula escolar carecen de un sustento teórico-artístico ligado a puestas en escena atractivas. En pocas palabras, se pierde la posibilidad de desarrollar habilidades en los estudiantes que fomenten la intervención artística como crítica social o experimentación estético-literaria. Esto se puede aseverar considerando lo expuesto por Diana Taylor (2011), quien se refiere a la importancia de la “performance” en las artes y en los estudios culturales en general: “Performance, como acto reiterado, hace visible otras trayectorias culturales y nos permite resistir la construcción dominante del poder artístico e intelectual (...). Performance nos permite re-evaluar lo que sabemos a partir de textos y comportamientos y a la vez nos exige cuestionar las definiciones mismas del conocimiento y replantearnos preguntas como ¿cuáles son las fuentes válidas y autorizadas del conocimiento?, ¿quiénes son los “expertos”, los estudiosos que analizan el baile o la persona que talla la máscara que usan los danzantes?, ¿o los dos, de manera distinta pero

complementaria?, ¿qué cambia si tomamos al repertorio y al archivo como formas legítimas de transmisión de conocimiento y memoria colectiva?” (Taylor: p.19).

Asimismo, la autora explicita: “Los performances funcionan como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas” (Taylor, p.20). En este sentido, las obras dramáticas, las cuales permiten la posibilidad de “performance”, son una excelente herramienta para fortalecer análisis de obras desde una perspectiva semiótica-interpretativa, dejando de lado el paradigma historicista. (http://plecrosario.com/wp-content/uploads/2017/02/taylor_estudios_avanzados_de_performance.pdf)

21. Si su respuesta fue sí ¿Qué estrategias didácticas llevó a cabo? (Describa brevemente, por favor).

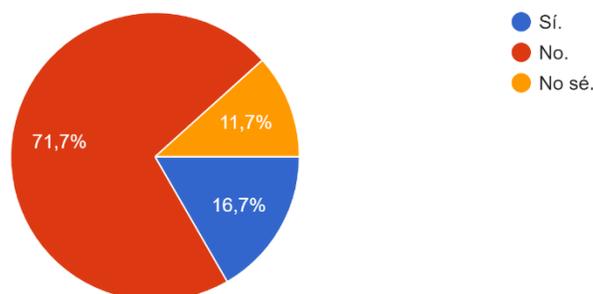
1. Trabajar en grupos situaciones contextuales preparadas con anterioridad.
2. Representación de la emoción de los personajes a través de únicamente lenguaje gestual
3. Creación de un radioteatro
4. Lectura dramatizada. Cambio de emociones.
5. estrategias sensoriales, lxs niñxs cerraron sus ojos, apagué las luces y una invitada a la clase comenzó pasearse por la sala, entre lxs niñxs, luego realizó una lectura dramatizada medida que caminaba entre lxs niñxs.
6. En algunas ocasiones hemos realizado danza teatro con canciones de distintos autores, por ejemplo, Violeta Parra. También performances en espacios del colegio en contextos como día del libro, con el objetivo de generar impacto en otros estudiantes que observen y lograr un efecto de "catarsis" artístico.
7. Juego de roles, dinámicas de activación del cuerpo antes de la clase.

De acuerdo con las estrategias didácticas ligadas a la “performance” que sí fueron llevadas a cabo en el aula escolar por los encuestados, 7 profesores compartieron sus experiencias. Se puede afirmar que son muy interesantes, pues se trata de estrategias

didácticas poco comunes en la revisión de obras dramático-teatrales y significan un gran aporte a la inclusión del texto dramático-teatral en el sistema escolar.

22. ¿Considera que conoce un corpus de obras dramático-teatrales amplio para revisión en Lengua y Literatura?

60 respuestas



En cuanto al conocimiento de un corpus de obras dramático-teatrales para su revisión en la clase de Lengua y Literatura, el 71,1% de los encuestados, es decir, 43 personas, declara no conocer un corpus amplio mientras que un 16,7%, equivalente a 10 profesores, declara sí conocerlo. Un 11,7%, correspondiente a 7 personas, declara no saber.

Un total de 83,2% de los encuestados desconoce un corpus de obras dramático-teatrales amplio para su revisión en dicha asignatura. Este dato resulta preocupante pues es necesario que los docentes de Lengua y Literatura cuenten con conocimiento de un vasto espectro literario para la formación literaria de sus estudiantes.

Si nos basamos en la caracterización que Asfura y Real (2019) llevan a cabo sobre los egresados de Pedagogía en Educación Media de Lenguaje y Comunicación, nos encontramos con lo siguiente: “Pero en general, el grueso de los egresados se perfila como lectores poco dispuestos a la exploración. Sus decisiones de lectura se orientan preferentemente por las temáticas de las obras narrativas, antes que por el seguimiento de determinadas poéticas de autor y/o la valoración de las posibilidades estéticas del lenguaje” (Asfura y Real: 2019, p.110).

Los resultados de esta investigación y el respaldo de una investigación sobre las preferencias lectoras de los egresados de Pedagogía en Educación Media de Lenguaje y

Comunicación o Castellano coinciden con el año en que mucho de los profesores que contestaron esta encuesta se encontraban estudiando o en calidad de egresados. Esta característica nos permite concluir que es necesario la recopilación de obras dramático-teatrales que conformen un corpus a disposición de los profesores de Lengua y Literatura, con la finalidad ser pertinentes con las elecciones de obras dramático-teatrales y asegurar que la obra escogida dará paso a posibilidades metodológicas enriquecedoras.

23. Si su respuesta fue sí, ¿qué obras dramático-teatrales considera necesarias de abordar pedagógicamente en aula? (Puede aportar nombres de obras)

1. Obras chilenas tales como: la remolienda, Cinema Utopia, Pégola de las flores, los papeleros, entre otras.
2. No sé si conozco un corpus inmenso, pero sí bastante amplio. Dentro de las obras que considero necesarias de abordar en el aula están: Los papeleros, Los que van quedando en el camino, Retablo de Yumbel (todas las obras de Isidora Aguirre prácticamente); Clase (Guillermo Calderón); La Negra Ester (Roberto Parra); Hechos consumados (Juan Radrigán); Chañarcillo (Antonio Acevedo Hernández); La casa de Bernarda Alba (Federico García Lorca); Niñas Araña (Luis Barrales), entre otras muchas más.
3. Fuenteovejuna de Lope de Vega, Los papeleros de Isidora Aguirre, Cinema Utopía de Ramón Griffero, La pequeña historia de Chile de Marco Antonio de la Parra, Esperando a Godot de Beckett, La vida es sueño de Calderón de la Barca, Hamlet de Shakespeare, y un muy largo etc.
4. Principalmente las que aborden una problemática social cercana al grupo curso.
5. Teatro latinoamericano
6. Hamlet El loco y la triste Macbeth

7. Edipo Rey, El Lazarillo de Tormes, Chañarcillo, La pequeña historia de Chile, Hechos consumados, La vida es sueño, La casa de Bernarda Alba, Hamlet, Los papeleros.
8. Los que van quedando en el camino, Un enemigo del pueblo, Las niñas araña, Antígona de Brecht, Artaud
9. Fuente ovejuna y fragmentos de los miserables.
10. Medea Mapuche, todas las de Carla Zuñiga, la fierecilla donada, las de García Lorca, cinema utopía, las de sieveking
11. Creo que es muy importante bajar del pedestal obras como, por ejemplo, Ánimas de día Claro, de Sieveking que, si bien es cierto es un gran ejemplo de comedia, no lo es todo y se ensalsa mucho en la educación escolar. Obras de Nona Fernández, por ejemplo, El Taller, que hablen de contextos como la dictadura o critiquen la realidad, serían mucho más provechosas e impactantes en los estudiantes, lograrían la ansiada catarsis y comprender que el arte también sirve para criticar la realidad.

En cuanto al conocimiento de un corpus de obras dramático-teatrales, 11 docentes compartieron obras o una descripción del corpus literario que manejan y creen necesario abordar pedagógicamente en aula. Estas respuestas también significan un gran aporte a la investigación en curso y el posterior diseño de una propuesta didáctica y de corpus de obras dramático-teatrales, pues asegura que el resultado final de esta tesis se haga, efectivamente, en función de las percepciones de profesores de Lengua y Literatura de Educación Media en ejercicio.

En cuanto a las características de las obras dramático-teatrales consideradas por los docentes, y necesarias de abordar pedagógicamente, predomina la recomendación de obras locales, es decir, se evidencia una predisposición a la revisión de dramaturgos chilenos, así como también se repiten bastante los nombres de obras dramáticas universales y canónicas de las épocas clásica, moderna y contemporánea. Finalmente, se repite también en la necesidad de una revisión de obras que aborden temáticas sociales.

OBSERVACIONES FINALES

DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA

I. Antecedentes generales del docente

Este apartado de la encuesta permitió conocer datos relevantes sobre los profesores que la contestaron como su formación académica, edad, experiencia y realidad educativa en la que se desempeñan. Al respecto, se obtiene que el total de la muestra está habilitado para impartir clases en Educación Media en la asignatura de Lengua y Literatura, ya que posee el título de Profesor de Lenguaje y Comunicación de Educación Media o equivalente, lo que permite afirmar que la encuesta fue respondida por profesionales especialistas en el área estudiada en esta investigación. Además, se recopilan datos sobre edad y nivel de experiencia de los docentes, los cuales permiten una clasificación generacional de la mayoría y, por consiguiente, permite atribuirles ciertas características propias de su edad como el innato manejo tecnológico de redes sociales y herramientas digitales. Por otro lado, la encuesta permitió conocer el tiempo que llevan de ejercicio, el cual, en el caso de la mayoría, es escaso. Sin embargo, estos docentes, a causa de su condición generacional, sumado a su reciente formación docente, están pertinentemente preparados para asumir desafíos derivados de la situación actual, como clases remotas de emergencia por COVID-19. Manejar los datos acerca de las realidades educativas en las cuales se desarrollan laboralmente los docentes encuestados permite una visión panorámica del tratamiento de obras dramático-teatrales, independiente el sector educativo, ya sea público o privado.

II. Información sobre el quehacer docente

Conocer datos como la disposición de las horas lectivas y no lectivas y los tiempos que cuentan para realizar actividades clasificadas como el trabajo colaborativo permite evidenciar el tiempo con que cuentan los docentes chilenos para proponer, crear e implementar estrategias educativas significativas dirigidas a los estudiantes. Los resultados arrojan que las medidas que se han tomado en esta materia son insuficientes y que un panorama ideal de trabajo no lectivo y las actividades que se realizan en este tiempo están todavía pendientes

en la educación chilena. Por otro lado, la percepción juega un rol determinante en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje porque es necesario saber qué contenidos resultan más atractivos para los docentes y los estudiantes, considerando que la formación literaria en sus bases postula el requisito fundamental del goce literario y la experiencia lectora significativa.

Los resultados también permiten sostener que existe poco conocimiento específico en torno a la naturaleza y los fines de la Didáctica de la literatura como ciencia social que direcciona el aprendizaje en función de la formación literaria, el gusto por la lectura y el desarrollo de habilidades lectoras. Este resultado preocupa, pero no sorprende, pues los estudios en materia de la Didáctica de la literatura no se han difundido del todo en las carreras de pedagogía que se imparten en Chile, aunque su presencia se hace más evidente en los diseños curriculares recientes de universidades que forman profesores.

III. Información sobre la experiencia docente

Con respecto de la experiencia docente en cuanto al tratamiento de obras dramático teatrales, se obtienen resultados generales que explican la poca iniciativa docente en torno a la revisión de obras dramático-teatrales derivadas, fundamentalmente, de los testimonios de los propios docentes. Las razones se sustentan en las escasas orientaciones docentes que existen para abordar este tipo de textos literarios.

La percepción del tratamiento y la escasa consideración de este tipo de textos literarios por parte del currículum escolar oficial propuesto por el Mineduc en los programas de Lengua y Literatura, deriva en la urgencia de formular propuestas didácticas novedosas y alternativas por parte de los docentes, quienes manifiestan la necesidad de actualización del corpus literario destinado a su tratamiento y revisión en clases, además de la necesidad de enfatizar el trabajo de habilidades al revisar este tipo de textos, reformular objetivos de aprendizaje, fortalecer el trabajo del eje de Comunicación Oral y dar prioridad al trabajo práctico, que contemple incluso representaciones y *performances* como alternativas didácticas.

La consulta por el conocimiento sobre la “performance” obtuvo resultados variados, los que van desde el completo desconocimiento del término hasta algunas respuestas sobre

estrategias que derivan de su implementación. En este sentido, las estrategias compartidas permiten el desarrollo de la propuesta didáctica diseñada en esta investigación y en función de las necesidades expuestas por los profesores de la asignatura para el tratamiento de obras dramático-teatrales.

La pregunta por el corpus y sus respectivas propuestas también permite concretar una propuesta de corpus literario de obras dramático-teatrales actualizado con énfasis en las obras literarias locales que incluya la producción creativa de dramaturgas y de temáticas sociales que enriquezcan su abordaje en el aula escolar.

CAPÍTULO V
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

Diseño didáctico y secuenciación didáctica

A lo largo de esta investigación, se ha hablado de la importancia de la Educación Literaria en la trayectoria académica de los estudiantes y lo urgente que resulta incluir aspectos didácticos derivados de esta disciplina que fomenten el desarrollo de la competencia literaria en la educación chilena actual. Una recepción de los textos consciente, interpretativa y placentera debiera ser el eje de la educación literaria en las aulas y no una lectura que solo busque ser evaluada.

(...) la didáctica de la literatura proyecta sus innovaciones desde la perspectiva fenomenológica, o sea desde las peculiaridades de la recepción personal (...) la actual orientación didáctica recoge cada vez con mayor precisión las razones para plantear la formación literaria en el espacio de la interacción y de la comunicación que se genera entre el texto literario y su lector (...) (Mendoza Fillola, 2004, p.41)

Debido a lo anterior, y en un intento por satisfacer las necesidades derivadas del quehacer docente, esta investigación culmina con una propuesta de secuenciación didáctica susceptible de ser aplicada en aula escolar. Este es un material que puede resultar útil para profesores que crean pertinente llevar la lectura de obras dramático-teatrales a un nivel de comprensión e interpretación que releve la experiencia literaria y deje al texto literario en el centro de la clase de literatura. Es decir, esta propuesta de secuenciación didáctica no busca reemplazar lo propuesto en las unidades que abordan obras dramático-teatrales en el programa de Lengua y Literatura, pues esta propuesta toma los objetivos de aprendizaje de dicho programa como base del diseño didáctico, pero sí constituye un anexo al currículum escolar.

Esta propuesta didáctica podrá aplicarse en 1° o 2° año de Educación Media, pues según el programa de Lengua y Literatura destinado a ambos niveles formativos, emanado desde el MINEDUC, a los cuales les corresponde, en su gran mayoría, los mismos objetivos de aprendizaje en la revisión de obras dramático-teatrales.

La propuesta consta de 5 actividades, las cuales podrán revisarse de manera aislada o como parte de una secuenciación didáctica progresiva, es decir, pueden revisarse o aplicarse como actividades de aprendizaje conectadas entre sí o acordes con una progresión de objetivos.

La propuesta didáctica incluye planificaciones para las actividades, orientaciones para el docente y propuestas de lectura literaria por cada actividad de aprendizaje, así como también sugerencias de recursos que los profesores pueden emplear.

A esta propuesta didáctica se suma una propuesta de corpus de obras dramático-teatrales para revisar en 1° y 2° año de Educación Media. El conjunto de obras contempla una bibliografía sugerida por los mismos docentes encuestados como también por quien por la autora de esta investigación.

Actividad 1: “Mi diario de lectura”

Muchas de las actividades que se proponen para fomentar la lectura suelen dejar de lado el proceso personal que los estudiantes llevan a cabo cuando leen al buscar que todos lleguen a una respuesta consensuada con anterioridad como la correcta. La presente actividad, en cambio, pretende formular una propuesta para la apropiación personal de las obras literarias que se leen en el aula escolar.

El diario de lectura que a continuación se propone como actividad de aprendizaje motiva a los estudiantes a desarrollar una bitácora personal de su propia lectura. Se trata de un instrumento que el estudiante puede ir completando en una libreta a medida de que va leyendo, con la intención de rescatar elementos relevantes de la lectura, es decir, aquellos que le sean significativos.

En esta ocasión, la actividad se llevará a cabo en torno a la lectura de una obra dramático-teatral que el estudiante elegirá. La posibilidad de elección personal validará al estudiante como lector autónomo, pues se le permite que elija su lectura sin imponérsela. A este respecto, el didacta Munita aporta lo siguiente:

A su vez, su maridaje con procesos de discusión literaria permite al alumno reconsiderar su lectura personal a la luz de la construcción colectiva de significado, y elaborar así nuevas aproximaciones más distanciadas y orientadas al análisis crítico. En ese sentido destaca la noción de carnet de semillas (TERWAGNE; VANHULLE; LAFONTAINE, 2003), que concibe el dispositivo como un repositorio de primeras impresiones que se desea compartir con el grupo, reflexiones que se espera crezcan y fructifiquen en el debate. Así, copias de extractos o frases que han sido especialmente relevantes para el alumno, sus opiniones o reflexiones personales sobre el texto o las

ideas que les ha evocado un pasaje determinado serían algunas de las posibles entradas para el carnet o diario de lectura. (Varios autores en Munita, 2017, p. 388)

Esta actividad no tiene una cantidad mínima o máxima de horas pedagógicas destinadas a su aplicación, pues queda sujeta a la disposición y la disponibilidad de cada profesor y de cada curso en el cual se aplique. La actividad puede implementarse tras la generación de una planificación por sesión. Cada clase estará determinada por la explicitación de una *fase de lectura* como una forma de guiar dicho proceso de los estudiantes, aun cuando algunos de ellos avancen más rápido o más lento, respetando el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Se recomienda realizar la actividad en tres sesiones con la finalidad de acompañar el proceso de lectura lo más adecuadamente posible.

"Mi diario de lectura"			
Curso	1° y 2° medio	Habilidad cognitiva	Conocer, reconocer, interpretar, relacionar, evaluar, crear.
Obra literaria (título y autor/a)	Obra a elección. Se proponen autores como: Luis Barrales Carla Zúñiga Nona Fernández	Enfoque crítico/ Perspectiva de lectura/ Fases de la comprensión lectora	Teatro del siglo XXI. Lectura, recepción y experiencia personal. Anticipación, precomprensión, comprensión, interpretación.
Modelo didáctico	Lugar individual de aprendizaje.		
Objetivo/s de la actividad	Construir una bitácora de lectura personal a partir de la revisión de una obra dramático-teatral. OA 01: Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.		
Descripción de la actividad	Se construirá una bitácora o diario personal de lectura, el que se irá completando con algunos datos solicitados (revisar plantilla en los anexos) a lo largo de la lectura del texto. Se proponen para lectura obras chilenas del siglo XXI. Este diario de lectura puede contemplar detalles o aspectos que el estudiante estime conveniente registrar de acuerdo a su lectura. Es recomendable presentar un ejemplo para que sirva de modelado didáctico.		
Etapas de aplicación: momentos de la clase I	Inicio: Para dar comienzo a la actividad "Mi diario de lectura" se debe explicar a los estudiantes en qué consiste la actividad y plantearles el primer desafío de elegir una obra dramático-teatral para realizar una bitácora de lectura personal a partir de ella. Para esto, se les debe otorgar tiempo en el que elegirán qué libro leer. Aquí pueden consultar un corpus que el profesor maneje (corpus propuesta		

	<p>didáctica), buscar por internet en el laboratorio de computación o buscar en la biblioteca del colegio.</p> <p>Desarrollo: Una vez elegido el texto, ya ha ocurrido el primer acercamiento con la lectura que los acompañará los próximos días. Una buena forma de marcar este hito, es responder en su bitácora la pregunta: ¿Qué expectativas tengo sobre esta lectura? Se puede mediar este momento con la explicación de lo que consiste una expectativa al comienzo de la lectura. Las expectativas son previsiones que el lector formula a partir de los datos que halla en el avance de la lectura (...) Las expectativas pueden referirse al contenido, al tipo de acción, de trama, de personajes..., a la estructura en general de la obra, al estilo, a la intencionalidad del texto o la del autor. (Mendoza Fillola, 2004, p.165)</p> <p>Cierre: Comentar con el curso las expectativas que tienen en torno a la lectura que escogieron y que esperan de la actividad que han comenzado el día de hoy. Recordar que pueden ir registrando en su bitácora lo que consideren relevante del proceso.</p>
<p>Etapas de aplicación: momentos de la clase II</p>	<p>Inicio: Preguntar a los estudiantes cómo va el proceso de lectura. Comentarles que han pasado algunos días y la lectura, ya avanzada, permite saber si las expectativas se cumplieron o no. Este proceso es de inferencia. Las inferencias son propiamente actos básicos de comprensión, porque confirman el sentido de un texto; (Mendoza Fillola, 2004, p.166) Para marcar este hito, pueden responder la siguiente pregunta: ¿Estoy conforme con mi elección?</p> <p>Desarrollo: Comenzarán a ocurrir procesos de síntesis y de relaciones, el estudiante seguirá infiriendo a partir de lo que lee y completando su panorama literario acerca de la obra dramático-teatral. Aquí podrá hablar de los personajes, la trama, las acciones con un amplio conocimiento, pues es probable que esté próximo a terminar su lectura.</p> <p>Cierre: Es bueno indagar si el proceso se está llevando a cabo, si han tenido el momento de leer y si no, otorgarlo en clases, con la finalidad de no entorpecer el desarrollo de la actividad.</p>
<p>Etapas de aplicación: momentos de la clase III</p>	<p>Inicio: Este es el momento en que se realizan las apreciaciones personales y se describe la recepción que se tuvo del texto. Una interpretación llevada a cabo de forma consciente, permitirá llenar completamente la plantilla de lectura y pensar en la representación de la obra leída.</p> <p>Desarrollo: Esta interpretación será la base de la creación de un producto, que remita a los significados que el estudiante quiso crear. Se puede disponer de un</p>

	<p>momento para hablar de comprensión e interpretación, para que los estudiantes asimilen la importancia de estos pasos fundamentales.</p> <p>Y finalmente, dar espacio para la creación de dicho producto</p> <p>Cierre:</p> <p>Se puede finalizar la actividad hablando de la importancia de registrar lo que consideramos importante cuando leemos y cómo esto puede contribuir a que cada uno interprete y represente de diferente forma su lectura.</p>
Evaluación de la actividad	<p>Gran parte de la actividad la ocupa el proceso personal de lectura, pero esta actividad contempla la realización de una representación de lectura, esto es, un producto, que puede ser una canción, un poema, una pintura, un videopoema, un wikirin (historia contada por medio de imágenes en formato video), ilustración, etc.</p> <p>Como las realizaciones pueden ser muy diferentes de un estudiante a otro, el criterio evaluativo de la pauta adjunta en anexos, considera tanto el proceso de trabajo, como el producto final.</p>
Bibliografía y recursos empleados	<ul style="list-style-type: none"> - Una libreta/cuaderno para anotaciones en el momento de la lectura - Word para rellenar el recuadro de “Mi diario de lectura” - Materiales (a elección) para realizar la representación de la lectura

Orientaciones para los docentes

El proceso de construcción de la bitácora o diario es personal y se lleva a cabo en tiempos variables según el ritmo de aprendizaje del estudiante. Se recomienda acompañar este proceso durante una hora pedagógica durante la semana para aclarar dudas por parte de los estudiantes y para que el profesor indague sobre los efectos de la recepción de la actividad.

En la realización de este diario, los estudiantes pueden compartir las razones que sustentan la elección de la lectura escogida, pueden hablar o referirse al personaje o los personajes que más llamaron su atención, exponer qué les produjo la obra luego de leerla y comprenderla. Para ello, pueden también recurrir a la exposición de sensaciones específicas y a la descripción del “efecto estético” que les provocó la obra literaria leída. También el estudiante podrá recoger citas y referencias relevantes para él, indicando, además, si conoce alguna adaptación de la obra o algún material audiovisual o teórico-literario que trate sobre ella en internet. Por último, deberá adjuntar una forma de representación artística de la obra, lo que puede traducirse en un collage, poema, dibujo, canción, etc.

A este diario se le pueden ir agregando o restando elementos según se considere necesario. Es una actividad con resultados personales y únicos que contempla un enfoque de proceso, pues se va desarrollando a medida de que se lee y se van registrando por escrito los elementos significativos en la libreta para alcanzar un producto final, que corresponde a este esquema completado y la representación libre de la obra mediante alguna expresión artística que manifieste el efecto producido por la lectura atenta y asociativa.

Al ser una actividad que pone énfasis en la experiencia lectora y los gustos personales es recomendable que los estudiantes escojan la lectura. La única condición que se debiera establecer es que esa lectura corresponda a una obra literaria dramático-teatral, ya sea del canon literario tradicional o de obras no canónicas. Es importante mediar la lectura a través de múltiples posibilidades de autores.

A continuación se adjuntan plantilla y pauta de evaluación para uso del docente, las cuales pueden ser modificadas según requerimientos del grupo curso.

Plantilla Diario de lectura:

MI DIARIO DE LECTURA
Título Obra y autor

¿Qué expectativas tengo sobre esta obra?

(Describir qué esperan de la lectura)

¿Estoy conforme con mi elección?

(Razones de la elección antes de leerla y si cumplió con tus expectativas)

¿Qué personaje llamó más mi atención?

(Durante la lectura, nombrar y describir los personajes que llamaron tu atención o te gustaron, explicar por qué)

La lectura de este texto me provocó...

Qué te provocó, qué efecto estético produjo en ti esta lectura, qué sensaciones tuviste)

Citas del libro relevantes para mí...

Anota aquí los fragmentos de la obra que llamaron tu atención durante la lectura)

Intertextos que reconocí...

(lexos con otras obras que conozcas)

<p>Representaciones, adaptaciones de la obra, textos académicos o información sobre obra, autor, contexto de producción relevante para ti de mencionar...</p> <p><i>(adjuntar links y comentar lo que considere relevante)</i></p>	<p><u>Mi lectura</u> puedo representarla así...</p> <p><i>(Puedes hacer un collage, adjuntar una foto, un dibujo, un poema, un escrito, una ilustración, videopoema, wikirin, lo que quieras.)</i></p>
---	---

Pauta de evaluación “Mi diario de lectura”

Criterio	Puntaje
Manifiesta las razones por las que escogió la obra	3
Nombra y describe a los personajes que llamaron su atención y explica las razones	3
Comparte y describe el efecto estético que le provocó la obra.	4
Presenta citas del libro que considera relevantes para su lectura y las cita en formato APA.	3
Manifiesta una investigación parcial sobre la obra al compartir algún intertexto, artículo académico, representación, adaptación o información del autor.	4
Representa su lectura por medio de un producto (collage, foto, dibujo, ilustración, wikirin, canción, escrito, etc)	5
Presenta una ortografía sin errores, que permite la comprensión del texto.	3

Presenta una buena redacción, que permite una comprensión clara del escrito.	3
--	---

Actividad 2: “Conversemos sobre teatro”

Por lo general, la revisión de obras dramático-teatrales se lleva a cabo en un corto periodo en comparación con otras obras literarias que se leen en la educación escolar, por lo que constituyen un recurso recomendable para desarrollar un debate interpretativo en torno a la obra leída, según se establece en la didáctica de la literatura, o conversatorio o discusión productiva como lo conocemos convencionalmente.

Esta segunda actividad propuesta busca desarrollar la lectura reflexiva y la posibilidad de contraponer o complementar dos visiones sobre un mismo tema. De esta forma, se pueden proponer como lectura literaria de dos a tres obras dramático-teatrales, ya sean de un mismo autor que aborde un mismo tema o de textos dramáticos pertenezcan a una misma época para indicarles a los estudiantes que escojan una de ellas y desarrollen una breve reflexión sobre lo leído.

Si queremos fomentar la reflexión crítico-social, es recomendable escoger obras dramáticas que refieran una problemática social y la desarrollen en sus obras. Los estudiantes, una vez leídas las obras, podrán reflexionar sobre lo leído: primero de manera individual, es decir, para sí mismos y luego pueden escribir su reflexión o elaborar una lista de los puntos sobre los cuales les interesaría debatir. Una vez hecho lo anterior se pasa al debate colectivo sobre las obras, para lo cual se le debe pedir a un estudiante que comience con su reflexión para que poco a poco el resto vaya complementado con otras reflexiones lo expuesto o bien quiera contraponer su propia visión con la de los demás.

Esta es una actividad que no pretende seguir las estructuras rígidas del debate convencional, lo que da paso a un elemento sustancial de la lectura: desarrollar la reflexión crítica. Sí se deben dejar claras ciertas reglas básicas para desarrollarla adecuadamente respetar los turnos

habla de cada cual, es decir, no interrumpir al compañero mientras habla o no extenderse demasiado en la exposición de su punto de vista, ya que ambas acciones imposibilitan la situación dialógica que se pretende llevar a cabo.

Además, en esta actividad se propone un corpus literario que integra obras dramático-teatrales canónicas y contemporáneas de los últimos años, así como obras dramático-teatrales de autoras y autores chilenos con el fin de tener opciones variadas que contribuyan al desarrollo de diversas habilidades. Munita aporta al respecto lo siguiente:

En términos generales, cabría emparentar la discusión con un tipo de habla exploratoria que toma lugar en las aulas. Esto es, un diálogo cooperativo basado en la confrontación de diversos puntos de vista, en el respeto y consideración de la opinión del otro, y en la progresiva construcción de acuerdos y consensos en el marco de un razonamiento colectivo (MERCER; LITTLETON, 2007). Ya en el ámbito de la educación literaria, entendemos la discusión como un espacio de construcción de sentido en el seno de un círculo de lectura (CHAMBERS, 2007; TERWAGNE; VANHULLE; LAFONTAINE, 2003) definido por el intercambio y la interacción con otros (los pares, el profesor y el texto) y cuyo propósito es poner en juego múltiples puntos de vista sobre una lectura. Se trata, pues, de una situación dialógica, de co-construcción acumulativa de los sentidos de un texto, gestionada por el mediador y orientada a hacer emerger la comprensión de niñas y niños a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en un grupo ante una lectura compartida. (Varios autores en Munita, 2017, p. 388)

Se evaluará la comunicación oral a partir de la observación detallada de las intervenciones: capacidad de análisis, síntesis y reflexión crítica, exposición de las razones de la elección de las obras, aspectos que más llamaron su atención, reflexión e interpretación personal.

La actividad comenzará por la primera obra seleccionada, la que se puede complementar con un archivo en el que se registre la reflexión.

"Conversemos sobre teatro"			
Curso	1° y 2° medio	Habilidad cognitiva	Interpretar, sintetizar, comparar, inferir, evaluar, reflexionar, crear.
Obra literaria (título y autor/a)	Obra a elección de Juan Radrigán: - Hechos consumados	Enfoque crítico/ Perspectiva de lectura/Fases de la comprensión lectora	Marginalidad en las obras de Juan Radrigán.

	<ul style="list-style-type: none"> - El loco y la triste - Amores de cantina 		(Se pueden usar otras obras que aborde la misma temática, como las de Isidora Aguirre o Ramón Griffero). Efecto estético.
Modelo didáctico	Disputa, confrontación o debate.		
Objetivo/s de la actividad	<p>Formular interpretaciones y reflexiones en torno a un texto y debatir a partir de la Marginalidad, como temática en común de las obras propuestas.</p> <p>LEIM OA 02 Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias (...)</p> <p>LE2M OA 2I Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas: - Manteniendo el foco. -Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor. -Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos. - Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias de aquellas que no lo están. -Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento. -Negociando acuerdos con los interlocutores. -Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor. -Considerando al interlocutor para la toma de turnos.</p>		
Descripción de la actividad	Los estudiantes formularán un texto en el que reflexionen, interpreten y analicen un texto dramático-teatral (de tres propuestos) que aborde la temática de la marginalidad. Dicha formulación será contrastada y complementada con otras formulaciones, a través de un debate literario o conversatorio.		
Etapas de aplicación: momentos de la clase I:	<p>Inicio: Se inicia la clase abordando teóricamente el concepto de marginalidad y cómo muchas obras de mediados de siglo XX consideran esta temática en sus historias. Esto se puede hacer por medio de una breve exposición del concepto y de las obras. (Apoyarse de los recursos proporcionados en recursos)</p> <p>Desarrollo: Se propone la elección de una de las obras para leer y la posterior tarea de formular un texto, en el que reflexionen, interpreten y analicen la temática de marginalidad en la obra elegida. Se les comenta que dichas reflexiones serán solicitadas para posteriormente debatir en clases en torno a sus percepciones de la obra. Se da tiempo para la preparación de la reflexión. Profesor puede retroalimentar los textos redactados.</p> <p>Cierre:</p>		

	Para cerrar, se pueden realizar la siguiente pregunta: ¿Te has sentido marginado alguna vez? La idea es que los estudiantes puedan reflexionar sobre la condición de marginalidad y cómo esta puede darse en diferentes aspectos de la sociedad, tal como abordan las obras expuestas.
Etapas de aplicación: momentos de la clase II:	<p>Inicio: Se parte recordando lo trabajado la clase anterior. Se delimitan las reglas del debate interpretativo: levantar la mano cuando se quiera expresar opiniones, respetar el turno para hablar de los compañeros, intervenir de manera respetuosa sin denostar al otro, contribuir a la complementación de ideas o al contraste de estas.</p> <p>Desarrollo: Se pregunta si hay voluntarios para comenzar y dependiendo del texto que escoja el primer voluntario, se comienza el debate, quienes hayan escogido este texto también, tienen la preferencia para intervenir, el docente puede realizar preguntas. Se continua el debate, recalando la temática en común, para comenzar a conversar sobre las otras obras. En eso, deben aparecer más participantes del debate y contribuir con su reflexión y/o opinión crítica.</p> <p>Cierre: Una vez que todos hayan expuesto, el docente realiza un cierre de lo expuesto, como una forma de sintetizar el contenido y las discusiones derivadas del debate interpretativo o conversatorio.</p>
Evaluación de la actividad	Previo al conversatorio, existirá una instancia para formular la reflexión en torno al texto, la que puede ser compartida, contrastada y/o complementada en el debate. El docente puede considerar el escrito o el escrito y la exposición de la reflexión del estudiante. (revisar pauta de evaluación anexa)
Bibliografía y recursos empleados	Cuadernillos para el docente que guían la lectura de obras dramático-teatrales: Materiales y recursos de Mediación artística Centro Gabriela Mistral (gam.cl) -Word.

Orientaciones para los docentes

Para efectos de la aplicación esta actividad, es fundamental comunicar adecuadamente las “reglas” de un debate interpretativo, con la finalidad de que los estudiantes entiendan la dinámica propuesta, respeten sus turnos para dar a conocer su reflexión e intervengan cuando sea necesario para complementar o contrastar puntos de vista con sus compañeros. Como hay cursos numerosos en los que esta actividad puede extenderse, es necesario contar con el comentario reflexivo de cada estudiante para realizar una revisión por escrito de sus ideas,

como un “plan b”, en caso de que no todos logren manifestar sus reflexiones o intervenir en el debate.

Pauta evaluación “Conversemos sobre teatro”

Criterio	Puntaje
Selecciona una de las obras dramáticas propuestas para lectura.	1
Maneja la temática central que comparten las obras dramáticas propuestas y en específico la temática de la obra escogida.	2
Realiza interpretación y a partir de elementos de la obra dramática escogida.	3
Reflexiona sobre el tema central que comparten y los subtemas de la obra dramática escogida.	3
Los argumentos usados son analíticos, coherentes, apropiados y se complementan en el acuerdo o en la contraposición con los argumentos de los compañeros.	3
Respeto su turno para exponer e intervenir con su interpretación y reflexión sobre la obra dramática.	1
Expresa su interpretación y reflexión con claridad, buena entonación y vocabulario adecuado a la situación.	2

Actividad 3: “Construyendo significados en el teatro”

Las obras dramático-teatrales son un recurso literario ideal para el análisis semiótico. La cantidad de elementos significantes que contiene, tales como diálogos, acciones, personajes, acotaciones, vestuario, maquillaje, voz, movimientos, etc., permiten construir significados, fortaleciendo así uno de los objetivos centrales de la Educación literaria.

-El diálogo. ¿Es la esencia del teatro como sostienen algunos teóricos? Aunque la aserción a esta pregunta está aún por demostrar, sí puede considerarse el diálogo como específico del género dramático por su predominio sobre todo si comparamos su funcionalidad con la que cumple en los demás géneros literarios. Este predominio puede detectarse con facilidad en un examen visual del *texto*, y visual y acústicamente al asistir a su representación.

- La acción. ¿Es entonces la acción la esencia del teatro como sostiene J. Honzl? Tampoco nos inclinamos a considerarla esencia del género teatral, aunque se nos ofrezca de manera diferente que en la narrativa o en la lírica. Serán en definitiva los actores -en la representación-, quienes interpretando los personajes nos den cuenta de la acción -concebida ya en el texto-.

-Los personajes. En un análisis semiótico debe interesar la caracterización funcional de los personajes más que su estudio como entes literarios de ficción. Deben determinarse las relaciones que cada uno de ellos mantiene con los demás de la obra en que está inscrito, así como su funcionalidad en relación con los demás elementos del hecho teatral.

-Las acotaciones. Además de la funcionalidad que le hemos asignado en relación con el personaje, tiene otras varias; desde la narrativa en algunos textos dramáticos a las que puede cumplir en relación con la amplia gama de elementos teatrales: el decorado, los gestos, los efectos lumínicos, el sonido, etc., <<dirigiendo>> la puesta en escena. (Gutiérrez, s.f., pp.84-85)

Esta actividad busca desarrollar la recepción interpretativa de obras dramático-teatrales en los estudiantes, haciendo el ejercicio de determinar funciones y finalidades a distintos elementos dentro de la obra, construir significados y explicar simbolismos presentes en esta.

"Construyendo significados en el teatro"			
Curso	I° y 2° medio	Habilidad cognitiva	Localizar, interpretar, relacionar, inferir.
Obra literaria (título y autor/a)	De no existir la posibilidad de ver una obra teatral en teatro, se sugiere la siguiente: OBRA: Hechos Consumados [#OvalleCulturaPlay] - YouTube	Enfoque crítico/ Perspectiva de lectura/ Fases de la comprensión lectora	Recepción y experiencia lectora. Análisis semiótico de elementos de una obra dramático-teatral. Efecto estético. Anticipación, precomprensión, comprensión, interpretación.
Modelo didáctico	Lugar individual de aprendizaje.		
Objetivo/s de la actividad	<p>Determinar funciones, finalidades, simbolismos y referencias a partir de la revisión de distintos elementos de una obra dramático-teatral.</p> <p>LEIM OA 05 Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: -El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él. -Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones. -Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios. -Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual. -Los elementos (hechos, símbolos) que gatillan o anuncian futuros eventos en la tragedia. -Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación. -Relaciones intertextuales con otras obras.</p> <p>LE2M OA 8 Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: -Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal. -Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos. -Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros. -La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.</p> <p>LEIM OA 23 Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.</p>		

Descripción de la actividad	A partir de la recepción de una obra dramático-teatral, los estudiantes deberán realizar un análisis semiótico de elementos de una obra dramático-teatral. Determinarán las funciones, finalidades, referencias o simbolismos de al menos tres elementos, ya sean verbales, paraverbales o no verbales.
Etapas de aplicación: momentos de la clase I:	<p>Se contempla, en primera instancia, una sesión dedicada a la revisión de aspectos básicos de semiótica y su aplicación a la interpretación de textos. (revisar recursos)</p> <p>También se debe destinar una sesión para revisar la obra dramático-teatral en cuestión, ya sea por medio de una visita al teatro, para ver presencialmente una obra, o bien, observar una obra vía Youtube.</p>
Etapas de aplicación: momentos de la clase II:	<p>Inicio: Se realiza una actividad metacognitiva que permita recordar conceptos abordados en la sesión anterior y relacionarlos con una obra dramático-teatral. Se propone proyectar un fragmento escrito de una obra, subrayar una acotación y consultar por la función que tiene este tipo de elementos en la obra, cómo se representa en la teatralidad y su utilidad.</p> <p>Desarrollo: Se debe destinar un espacio para la construcción del análisis semiótico, en el cual los estudiantes puedan consultar sus dudas y recibir retroalimentación de su profesor.</p> <p>Cierre: Se puede invitar a la reflexión en torno al papel que cumplen las obras dramático-teatrales en la construcción de significados. Preguntar a los estudiantes si encontraron en su análisis un símbolo, función o finalidad que haya llamado su atención.</p>
Evaluación de la actividad	El docente debe de asegurar la correcta recepción de la obra dramático-teatral. Esta actividad evaluará un texto escrito por parte del estudiante que considere la determinación de funciones, finalidades, referencias o simbolismos presentes de una obra dramático-teatral recepcionada. La pauta para evaluar este análisis semiótico se encuentra en anexos.
Bibliografía y recursos empleados	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar documento, p.40 para conocer programa “Todos al teatro” para organizar una visita al teatro y presenciar una obra teatral: cuaderno3_web.pdf (cultura.gob.cl) • Gutiérrez, Fabián (s.f.) Aspectos del análisis semiótico teatral. Recuperado el 03 de mayo en: Dialnet-AspectosDelAnálisisSemioticoTeatral-136138 (3).pdf • González Kukulis, Cynthia. Teoría del drama y glosario de apoyo (2008) Cuadernos de la Facultad: Colección Teoría pura y aplicada. Departamento de Castellano. Facultad de Historia, Geografía y Letras. <p>Youtube, Power point, Word.</p>

Orientaciones para los docentes

En cuanto a esta actividad, el docente debe mediar entre lo teórico y lo práctico, pues será necesario que exponga los elementos que se pueden analizar en un texto literario, exponer aspectos básicos sobre semiótica y enfatizar en el proceso cognitivo de interpretación llevado a cabo (consultar recursos). Todo lo anterior con la finalidad de aplicarlo en la lectura. Se recomienda una o dos clases teóricas antes de dar el espacio para la lectura y posterior determinación de funciones, finalidades, referencias y simbolismos.

Pauta evaluación “Construyendo significados en el teatro”

Criterio	Puntaje
Selecciona una de las obras dramáticas propuestas para revisión	1
Selecciona al menos 3 elementos a analizar dentro de la obra (acotaciones, nombres de los personajes, diálogos, espacios, voz, movimientos, etc.)	2
Realiza una interpretación global a partir de la obra dramática escogida.	3
Atribuye funciones, finalidades o símbolos a los distintos elementos escogidos.	3
Se expresa de manera analítica, reflexiva, clara y acorde a lo revisado en clases y a su propio conocimiento de mundo.	3

Actividad 4: “Leo, interpreto y dramatizo”

La lectura dramatizada es una metodología de lectura que permite desarrollar aspectos de la expresión oral y elementos de la pedagogía teatral o, como se denomina actualmente, del teatro aplicado en educación.

Es una actividad que puede llevarse a cabo en cualquier momento de una clase, ya que se escoge un breve fragmento para leer o bien realizarla de manera más extendida y compleja, incluyendo la caracterización que los estudiantes elaboren en torno a un personaje. Este tipo de actividad permite el desarrollo de la comunicación oral y de la interpretación en los estudiantes. Al respecto, aporta María José Señorans (2022) lo siguiente:

Una lectura dramatizada en el colegio es una modalidad de lectura oral en el que los alumnos lectores deben representar los personajes por medio de la voz. Este tipo de actividades proporciona a los alumnos muchas ventajas y prácticas de habilidad lingüísticas, espontaneidad, dicción y entonación, enfrentamiento del miedo escénico, ... No requiere la memorización de textos y movimientos exactos para su puesta en escena, sin embargo, sí es necesario practicar la capacidad expresiva que dará vida a los personajes que representan. (Señorans, 2022)

La actividad puede comenzar con la selección de un fragmento específico de una obra dramático-teatral. Se asignan personajes entre los estudiantes y se les pide que preparen el texto. La preparación del texto consiste en estudiar el fragmento de la obra dramática, poner especial énfasis al lenguaje acotacional y los diálogos, identificar estados de ánimo de los personajes y los objetivos dentro de la escena.

Esta lectura dramatizada puede llevarse a cabo en medio de un análisis o bien de forma más preparada incluyendo una caracterización de personaje. La caracterización también debe realizarse con el texto estudiado, pues esta dependerá netamente de la identificación e interpretación de la información del texto dramático que los estudiantes leerán.

“Leo, interpreto y dramatizo”			
Curso	1º y 2º medio	Habilidad cognitiva	Interpretar, transformar, crear.
Obra literaria (título y autor/a)	Fragmento de la obra “Los papeleros” de Isidora Aguirre. (se pueden escoger	Enfoque crítico/ Perspectiva de lectura/Fases de la comprensión lectora	Lectura dramatizada. Efecto estético.

	fragmentos de cualquier obra de las propuestas en el corpus)		
Modelo didáctico	Simulación.		
Objetivo/s de la actividad	<p>Representar un fragmento, por medio de la lectura e interpretación del contenido de forma dramatizada.</p> <p>LE2M OA 01 Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.</p>		
Descripción de la actividad	A partir de la elección de una obra dramático-teatral, los estudiantes escogerán un fragmento para representar por medio de la lectura dramatizada.		
Etapas de aplicación: momentos de la clase	<p>Inicio: Previamente los estudiantes debieron haber escogido un fragmento para realizar una lectura dramatizada frente al curso. Se explica de manera general qué aspectos se tomarán en cuenta de esta actividad, tales como elementos paraverbales de la voz (volumen, articulación de palabras, tonos, timbre, intensidad, acentos y silencios) y elementos no verbales (señas, música, movimientos kinésicos, proxémica)</p> <p>Se puede realizar un ejercicio de Creatividad vocal, previo a la lectura dramatizada, que ejercite la respiración diafragmática para preparar la voz:</p> <ol style="list-style-type: none"> Inspiración lenta/retención/inspiración lenta/retención sin aire Inspiración lenta/retención/inspiración en tres golpes/retención sin aire Inspiración rápida/inspiración rápida/retención sin aire Inspiración rápida/ inspiración en tres golpes/ retención sin aire. (García-Huidobro, 2004, p.76) <p>Desarrollo: Se destina tiempo para que los estudiantes realicen su lectura dramatizada, se puede acomodar la sala de clases de tal forma que los compañeros puedan estar de espectadores frente a un escenario.</p> <p>Cierre: Se puede pedir que los compañeros que pudieron ser espectadores de las lecturas dramatizadas opinen constructivamente sobre el trabajo de sus compañeros, con la finalidad de fortalecer la recepción analítica de los estudiantes.</p>		
Evaluación de la actividad	En esta ocasión, se deberá evaluar la lectura que los estudiantes hagan, desde el eje de la Comunicación Oral, considerando los elementos de esta, así como también la interpretación llevada a cabo en la representación, (Revisar pauta adjunta en anexos para revisar indicadores)		

Bibliografía y recursos empleados	Para introducir con ejercicio las clases que contemplen expresión corporal y de voz consultar: García-Huidobro, María (2004) Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula. Editorial UC. Santiago de Chile.
--	---

Orientaciones para los docentes

Para esta actividad es necesario que, como docentes, mediamos la elección del fragmento que escogerán los estudiantes para realizar su lectura dramatizada. Este fragmento debe dar la posibilidad de que el o los estudiantes involucrados puedan representar al menos unos minutos la acción y personajes en cuestión y que, por ejemplo, incluya acotaciones que orienten la forma de llevar a cabo la acción.

Pauta evaluación “Leo, interpreto y dramatizo”

Criterio	Puntaje
Selecciona un fragmento de la obra dramática leída y se asignan personajes a los distintos integrantes.	1
Realiza la lectura del fragmento utilizando elementos paraverbales de la voz (volumen, articulación de palabras, tonos, timbre, intensidad, acentos y silencios) pertinentes a la situación dramática.	5
Realiza la lectura del fragmento tomándose de elementos del lenguaje no verbal (señas, música, movimientos kinésicos, proxémica) pertinentes a la situación dramática.	4
La caracterización denota una interpretación de la lectura y del personaje en cuestión.	3
La caracterización evidencia trabajo de maquillaje y vestuario acordes a la interpretación hecha de la lectura.	3
Existe coordinación en la lectura y se evidencia un previo ensayo entre los integrantes.	3

Actividad 5: “Camaleón improvisador”

La siguiente actividad tiene por objetivo fortalecer la creatividad, empatía, comunicación y resolución de conflictos en los estudiantes. Puede tomar el nombre de improvisación o juego de roles, pues en ambas técnicas el objetivo es el mismo. Se sientan bases, reglas y acuerdos sobre la situación o el conflicto principal, luego se da total libertad para representar las acciones. En la improvisación, el acuerdo sobre la situación se llama “cambalache” y se suele ubicar tras escena como una forma de guiar una serie de improvisaciones. La espontaneidad de las acciones en la improvisación -cuando se realizan como técnica teatral constante- pueden utilizarse en preparación de montajes teatrales, ya que muchas de las acciones que se generan en la improvisación resultan atractivas de incorporar en ensayos de escenas establecidas con guion previo.

La improvisación teatral es una disciplina escénica cuyo objetivo fundamental es contar historias creadas en el momento justo en el que se están produciendo y en el que se están mostrando al público. (Villena, Rafael, 2022)

Al arte de la improvisación le será sumado un elemento performático, que es la caracterización y el vestuario acordes con un personaje elegido o con las características de un personaje elegido previamente entre estudiantes o a la vez por el profesor y los estudiantes. Se puede conversar la posibilidad de crear un personaje “x” para la situación de la improvisación, o bien, escoger un personaje de alguna obra dramático-teatral y situarlo en la situación de improvisación acordada, respetando la caracterización de dicho personaje.

“Camaleón improvisador”			
Curso	1° y 2° medio	Habilidad cognitiva	Interpretar, transformar, crear.
Obra literaria (título y autor/a)	Se puede escoger un personaje de una obra determinada.	Enfoque crítico/ Perspectiva de lectura/ Fases de la comprensión lectora	Performance e improvisación a partir de personajes literarios o de creación propia.
Modelo didáctico	Simulación.		
Objetivo/s de la actividad	Representar una acción y a un personaje por medio de la performance e improvisación.		

	LE2M OA 01 Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.
Descripción de la actividad	La actividad consiste en representar una acción improvisada, a partir de una situación previamente acordada y representar a un personaje dentro de dicha acción, de creación propia o sacado de una obra literaria, caracterizándose como este, con recursos estéticos variados.
Etapas de aplicación: momentos de la clase	<p>Inicio:</p> <p>Conversan previamente el docente con los grupos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> -acordar la situación de la improvisación (personajes, contexto situacional, conflicto dramático) <p>Se puede realizar un ejercicio de Creatividad vocal para preparar la gesticulación en la improvisación:</p> <p>Las muecas: el/la facilitador/a se sienta con el grupo en círculos. Les pide que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realicen movimientos laterales con su mandíbula inferior, durante 30 segundos. • Sonrían sin abrir la boca y vuelvan a la posición normal, reiterando el movimiento durante 30 segundos. • Dispongan sus labios como para besar a alguien y vuelvan a la posición normal, reiterando el movimiento durante un minuto • Hagan muecas que utilicen el máximo de movimientos faciales. <p>(García-Huidobro, 2004, p.80)</p> <p>Se pueden agregar ejercicios que fomenten el movimiento, ya sea de elongación del cuerpo y de utilización del espacio caminando en velocidades distintas: 1 caminar lentamente, 2 caminar normal, 3 trotar, 4 correr, 5 correr muy fuerte.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Se destina tiempo para la improvisación de los estudiantes.</p> <p>Cierre:</p> <p>Se puede cerrar con las opiniones de los compañeros espectadores sobre la improvisación. Se les puede solicitar que comenten algo frente al curso que les haya gustado sobre la improvisación o caracterización.</p>
Evaluación de la actividad	En esta actividad, se evaluará la capacidad de resolución de problemas, por medio de la improvisación, la interpretación de un personaje, por medio de la caracterización, así como también elementos relativos al eje de Comunicación oral. (Revisar pauta anexa)
Bibliografía y recursos empleados	<p>Para introducir con ejercicio las clases que contemplen expresión corporal y de voz consultar: García-Huidobro, María (2004) Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula. Editorial UC. Santiago de Chile.</p> <p>Para inspirar maquillaje, vestuario y uso de luces consultar: Del Canto, Luna, García-Huidobro, María y otros (2021) Teatro aplicado en Educación. Editorial UC. Santiago de Chile.</p>

	Serán necesarios recursos para la caracterización tales como trajes, sombreros, pañuelos, maquillaje, pelucas, máscaras, lámparas, tela. Estos elementos pueden solicitarse con antelación como una donación, pueden confeccionarse en otras clases o asignaturas, etc.
--	---

Orientaciones docentes:

Es necesario, que, como docentes, mediemos la realización de esta actividad, guiando a los estudiantes en, primero, el previo acuerdo de la situación en la que se llevará a cabo la improvisación. Este acuerdo, solo debe ser sabido por quienes realizarán la improvisación y debe contener detalles tales como: qué personajes llevarán a cabo la acción, el contexto situacional y el conflicto.

Ejemplo:

Personajes: Una anciana y un ladrón

Contexto situacional: Esperando la micro

Conflicto dramático: El ladrón quiere robarle la cartera a la anciana.

El resto debe ser materia de improvisación.

En segundo lugar, es necesario mediar la elección del personaje del estudiante y comentarle que lo que se espera, es que logre representar al personaje por medio de una caracterización, proceso que llevará a cabo considerando las características del personaje creado o sacado de una obra literaria y utilizando elementos que tenga a disposición en la sala de clases.

Para lo anterior, es importante que la sala de clases logre tener una disposición espacial que permita la preparación de los personajes, que contemple un bastidor y cortinas o similares que separen el tras de escenas con el escenario y lugares para que el resto de los estudiantes y profesor hagan de espectadores.

Pauta evaluación “Camaleón improvisador”

Criterio	Puntaje
Improvisa a partir de un acuerdo entre los integrantes o entre los integrantes y el profesor sobre la situación y/o el conflicto central.	3
Al improvisar utiliza elementos paraverbales de la voz (volumen, articulación de palabras, tonos, timbre, intensidad, acentos y silencios) pertinentes a la situación dramática.	3
Al improvisar se toma de elementos del lenguaje no verbal (señas, música, movimientos kinésicos, proxémica) pertinentes a la situación dramática.	3
Su caracterización denota una interpretación del personaje previamente acordado, del cual se le han dado algunas características.	2
Utiliza los recursos a disposición para la caracterización de forma creativa	2
Al improvisar existe una adecuada comunicación; otorga oportunidad de improvisación y toma de forma pertinente la posibilidad de improvisación que otorga el compañero	5

Propuesta de Corpus Literario de obras dramático-teatrales

La propuesta de Corpus literario que se presenta aquí corresponde a las sugerencias de lectura de obras dramático-teatrales que emanaron de la consulta realizada a través de la encuesta aplicada a profesores de Lengua y Literatura para los efectos de esta investigación y a la propuesta de la investigadora de esta tesis:

Autores	Obras dramático-teatrales
Carla Zúñiga	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos (2019) • Historias de Amputación a la Hora del Té (2019) • Prefiero que me coman los perros (2017) • Un montón de brujas volando por el cielo (2020) • El amarillo sol de tus cabellos largos (2018) • La trágica agonía de un pájaro azul (2017) • La violación de una actriz de teatro (2020) • Yo también quiero ser un hombre blanco heterosexual (2018)
Ramón Griffero	<ul style="list-style-type: none"> • Río abajo (1996) • Cinema Utopia (2003) • Soy de la Plaza Italia (1994)
Luis Barrales	<ul style="list-style-type: none"> • Uñas sucias (2003) • Santiago Flayte (2004) • HP (Hans Pozo) (2007) • La chancha (2008) • Niñas araña (2008) • La mala clase (2009) • Rota (2009)
Juan Radrigán	<ul style="list-style-type: none"> • Testimonios de las muertes de Sabina (1979) • Hechos consumados (1981) • El toro por las astas (1982) • El pueblo del mar amor (1986) • La contienda humana (1988) • El encuentramiento (1996) • El loco y la triste (1980) • Las brutas (1974) • Made in Chile (1984) • Medea mapuche (2000) • Amores de cantina (2011)
Egon Wolff	<ul style="list-style-type: none"> • Los Invasores (1963)

	<ul style="list-style-type: none"> • Flores de papel (1979) • La balsa de la Medusa (1984) • Niñamadre (1966) • Tras una puerta cerrada (2000)
Isidora Aguirre	<ul style="list-style-type: none"> • La pérgola de las flores (1960) • Los papeleros (1962) • Población Esperanza (1959) con Manuel Rojas • Los que van quedando en el camino (1960) • Cabezones de la feria (1970) • Fuenteovejuna (adaptación) (1983) • Lautaro, epopeya del pueblo mapuche (1982) • Diálogos de fin de siglo (1988) • Retablo de Yumbel (1985)
Nona Fernández	<ul style="list-style-type: none"> • Liceo de niñas (2016) • Space Invaders (2013) • La dimensión desconocida (2019)
Ximena Carrera	<ul style="list-style-type: none"> • Medusa (2010)
Alejandro Sieveking	<ul style="list-style-type: none"> • La remolienda (1965) • Ánimas de día claro (1959) • Parecido a la felicidad (1959) • La madre de los conejos (1959) • Tres tristes tigres (1967)
Antonio Acevedo Hernández	<ul style="list-style-type: none"> • Chañarcillo (1953)
Marco Antonio de la Parra	<ul style="list-style-type: none"> • La pequeña historia de Chile (1995)
Roberto Parra	<ul style="list-style-type: none"> • La negra Ester (1971)
Federico García Lorca	<ul style="list-style-type: none"> • La casa de Bernarda Alba (1936) • Bodas de Sangre (1931) • Yerma (1934) • El público (1930) • Así que pasen cinco años (1931) • Comedia sin título (1978) • Mariana Pineda (1925) • La zapatera religiosa (1930) • Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín (1933)
William Shakespeare	<ul style="list-style-type: none"> • Hamlet (1603) • Macbeth (1606) • La fierecilla domada (1594)
Guillermo Calderón	<ul style="list-style-type: none"> • Neva (2006) • Escuela (2013) • Clase (2008)

	<ul style="list-style-type: none"> • Guion “Violeta se fue a los cielos” (2011)
Bertold Brecht	<ul style="list-style-type: none"> • La ópera de los tres centavos (1928) • La vida de Galileo (1939) • El círculo de tiza caucasiano (1945) • Terror y miseria del Tercer Reich (1938) • Madre Coraje y sus hijos (1941) • La buena persona de Sezuan (1943) • Antígona (1948)
Henrik Ibsen	<ul style="list-style-type: none"> • Un enemigo del pueblo (1882)
Pedro Calderón de la Barca	<ul style="list-style-type: none"> • La vida es sueño (1636)
Antonio Buero Vallejo	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de una escalera (1949)
Alejandro Casona	<ul style="list-style-type: none"> • Prohibido suicidarse en primavera (1937)
Lope de Vega	<ul style="list-style-type: none"> • Fuenteovejuna (1619)
Antonin Artaud	<ul style="list-style-type: none"> • El chorro de sangre (1925)
Sófocles	<ul style="list-style-type: none"> • Edipo Rey (430 a.C.) • Antígona (441 a.C.)
Samuel Beckett	<ul style="list-style-type: none"> • Esperando a Godot (1940)

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES

Conclusiones

La revisión de investigaciones académicas relativas a la Didáctica de la literatura, de sus conceptos asociados tales como Educación literaria, competencia lecto-literaria, lector literario y experiencia lectora permitieron en esta investigación confirmar dos situaciones fundamentales: En primer lugar, la desactualización del modelo didáctico actual de enseñanza de la literatura, que tiene su base en el paradigma historicista y, en segundo lugar, la escasez de conocimiento existente en la Didáctica de la literatura sobre el abordaje de obras dramático-teatrales en el aula escolar. Sin embargo, la revisión permitió evaluar una serie de propuestas metodológicas que abordaban como objetivo otro tipo de textos, pero que podían eventualmente modificarse y adaptarse al tratamiento de obras literarias dramático-teatrales. En este sentido, surgió aquí el primer desafío de la investigación: lograr una secuenciación didáctica que rescatara elementos de la Educación literaria, pero esta vez aplicados a este tipo de obras literarias.

El análisis crítico llevado a cabo, al revisar el tratamiento didáctico que propone el Ministerio de Educación en torno a las obras dramático-teatrales en los programas de Lengua y Literatura, confirma el contraste entre la educación literaria europea, basada en la recepción, que se centra en el lector receptor y el enfoque historicista que aún predomina en las prácticas docentes en Chile y su enseñanza de la literatura, en la cual se propone un corpus de obras basado en un canon clásico, sin mucha actualización, aun cuando se dispone de un amplio corpus de obras dramático-teatrales contemporáneas.

Chile es un país con grandes dramaturgos y varias obras dramático-teatrales que abordan momentos determinantes de la historia del país y parte de la configuración de la identidad chilena. El hecho de que no sean incluidas en los programas de Lengua y Literatura es algo que no se comprende. Es aquí, entonces, cuando surge otro gran desafío de la investigación: proponer una solución por medio de la creación de actividades anexas al currículum escolar que constituyan una alternativa al tratamiento de obras dramático-teatrales en la asignatura de Lengua y Literatura en el aula escolar.

Por otro lado, la revisión de bibliografía asociada al Teatro aplicado en educación, la Pedagogía teatral y Didáctica específica del teatro permitieron también rescatar lo esencial de estos estudios, que pudiera ser abordado en el aula escolar, teniendo como resultado una propuesta híbrida que incluye elementos de la Educación literaria y de la Educación teatral. La determinación del *estado del arte* de las disciplinas descritas fue clave para sustentar los aspectos cualitativos que requería recabar esta investigación, pues el objetivo principal de crear una secuenciación didáctica demandaba una base teórica sólida.

Teniendo el análisis teórico de la bibliografía consultada, la segunda parte de esta investigación, relacionada con la aplicación de una encuesta, permitió confirmar la existencia de necesidades didácticas para la implementación y focalización del quehacer docente en el ámbito de la lectura de obras literarias dramático-teatrales, especialmente las pertenecientes a obras no canónicas y actuales. Dichas necesidades fueron recabadas por medio de las respuestas de 60 docentes, las cuales otorgaron el sustento cuantitativo necesario de una investigación de enfoque mixto cuya información relevante sustentó la serie de cinco actividades de aprendizaje propuestas para abordar este tipo de discurso literario específico. También esta encuesta, que incluyó tres preguntas en las cuales los docentes podían expresarse, permitió conocer sus percepciones, necesidades e indagar en la realidad actual del desempeño docente de la especialidad de Lengua y Literatura en el sistema escolar chileno, accediendo a información relevante de manera voluntaria y testimonial. Se concluyó, de los resultados de la encuesta, la necesidad urgente de producir conocimiento didáctico específico en torno al tratamiento de obras dramático-teatrales y su inclusión en el currículum escolar, sin olvidar la urgencia con que se requieren acciones de perfeccionamiento docente que actualicen las lecturas y ofrezcan alternativas de mediación lectora.

Se avanzó hacia la etapa final de esta investigación y hacia el objetivo principal también gracias a una base teórica y estadística que confirmaban como cierta la hipótesis inicial, en la que se afirmaba la existencia de una problemática o necesidad en nuestra educación literaria local, susceptible de ser investigada y modificada para aportar a la producción de nuevos conocimientos al respecto. En este sentido, la creación de una serie de actividades, con posibilidad de secuenciación didáctica es el aporte que se realiza en esta investigación como una especie de acción concreta frente a una necesidad real. Hay que destacar que se

privilegió una serie acotada y sujeta a recursos que usualmente están disponibles en los centros educativos. Es sabido que el problema de fondo no acaba con la creación de un conjunto de actividades de aprendizaje, pero sí abre la puerta al cuestionamiento de las prácticas emanadas desde el Ministerio de Educación y a dar cuenta de la necesidad de actualización del modelo didáctico historicista hacia el modelo didáctico basado en la competencia literaria.

Realizar investigaciones que no solo reflexionen en torno a determinada bibliografía, sino que propongan una solución a las problemáticas que aquejan a la educación chilena debiera ser el objetivo principal de quienes dedicarán la vida a la pedagogía, pues por muy acotada que resulte una propuesta didáctica y por muy específico que sea la necesidad que atienda, no cabe duda de que producir conocimiento aplicable puede resultar un aporte significativo para mejorar las prácticas docentes.

Las proyecciones de esta investigación son variadas: desde la profundización en materia de educación literaria como por ejemplo reflexionar acerca de los profesores de Lengua y Literatura como lectores literarios, la reflexión necesaria acerca de la formación de profesores en carreras que imparten pedagogía en Castellano o similares, es decir, si preparan a sus estudiantes basados en un modelo didáctico de formación literaria, o bien imparten cursos sobre Didáctica de la Literatura hasta la necesidad urgente de cuestionar cómo se están llevando a cabo las prácticas docentes, es decir, con cuántas horas cuentan para planificar los profesores chilenos o cuántas instancias válidas tienen para compartir percepciones y experiencias con colegas, entre otras instancias de diálogo y trabajo colaborativo.

Otra forma de proyectar esta investigación es analizar la aplicación de la secuenciación didáctica de actividades propuestas en esta investigación para saber si resultan un recurso válido o no, o si necesitan alguna modificación para poder llevarse a cabo de mejor manera. Cabe destacar que cada actividad está pensada desde el criterio de aplicabilidad y efectiva evaluación, así como también se enuncian recursos, objetivos, ordenamiento de acciones didácticas, lecturas sugeridas, orientaciones didácticas para el docente, modelos didácticos rescatados de los modelos didácticos que para América Latina compiló la AICD-OEA en 2000, pero añadiendo enfoques y lecturas dramáticas actualizadas.

En este sentido, lo que se ha hecho y dicho hasta aquí tan solo es el comienzo de un abanico de posibilidades investigativas inmenso, pero que, en parte, no habría sido posible de ver, sin los procesos y resultados obtenidos de esta investigación, que abren la puerta a seguir cuestionando la realidad de profesores y profesoras de Lengua y Literatura que, como bien mencionan los teóricos de la Didáctica de la literatura, no solo son formadores, sino mediadores y agentes motivadores que pueden determinar la relación de un estudiante con la lectura, que pueden hacer de los textos una tortura o el esperado placer o goce derivados del proceso lector. Por eso y más es necesario siempre visibilizar lo que se crea poco pertinente con los tiempos actuales y proponer mejoras concretas que aboguen por una educación literaria que coloque en el centro al estudiante, su experiencia y su emocionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- Asfura, Eduardo y Real, Neus (2019). La Lectura literaria al egreso de la Formación Inicial Docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de Pedagogía en Educación Secundaria en Lenguaje y Comunicación. Revista “Calidad en la Educación” n°50, pp.83-113.
- Camilloni, Alicia. (s.f.) Didáctica general y Didácticas específicas.
- Culler, Jonathan. (1997) Breve introducción a la teoría literaria. España. Biblioteca de Bolsillo
- Cerrillo, Pedro (2016) El lector literario. Fondo de Cultura Económica. México.
- Cerrillo, Pedro y Senís, Juan (2005). Revista OCNOS. Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? Universidad de Castilla-La Mancha
- Chambers, Aidan. (1997) “Cómo formar lectores” en Hojas de lectura
- Chambers, Aidan. (2007) Dime. Fondo de Cultura Económica. México.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación (2019) Incremento del tiempo no lectivo: Una oportunidad para potenciar el Desarrollo Profesional Docente en la escuela Recuperado el 20 de abril de 2020 en:<https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones-Horas-No-Lectivas.pdf>
- Colomer, Teresa (2005) Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México. FCE.
- Colomer, Teresa (1999) Introducción a la literatura infantil y juvenil. Editorial Síntesis.
- Colomer, Teresa. (2001) La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y Vida. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Del Canto, Luna, García-Huidobro, María y otros (2021) Teatro aplicado en Educación. Editorial UC. Santiago de Chile.
- García-Huidobro, María (2004) Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula. Editorial UC. Santiago de Chile.
- González (s.f.) El teatro como estrategia didáctica. Universidad de Barcelona.

- González Kukulis, Cynthia. Teoría del drama y glosario de apoyo (2008) Cuadernos de la Facultad: Colección Teoría pura y aplicada. Departamento de Castellano. Facultad de Historia, Geografía y Letras.
- Gutiérrez, Fabián (s.f.) Aspectos del análisis semiótico teatral. Recuperado el 03 de mayo en: Dialnet-AspectosDelAnálisisSemióticoTeatral-136138 (3).pdf
- Hernández Sampieri, Roberto (2010) Metodología de la Investigación.
- Mendoza Fillola, Antonio (2003) Didáctica de la Lengua y la Literatura Colección Didáctica Primaria. Antonio. Pearson Education. Madrid, España.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004) La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- Mendoza Fillola, Antonio (2008) La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Málaga, Ediciones Aljibe, 2004. Recuperado en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/> el día 20 de marzo de 2022.
- Motos, Tomás (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. Creatividad y Teatro. Creatividad y Sociedad. Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Universidad de Valencia.
- Munita, Felipe (2016) La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. Educação e Pesquisa, vol. 43, núm. 2, pp. 1-14, 2017. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Laferrière (s.f.) George. La pedagogía teatral, una herramienta para educar.
- Lerner, Delia (2001) Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.
- Julia Kristeva, "Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela". En Navarro, Desiderio (selecc. y trad.). Intertextuallté, La Habana: UNEAC, Casa de las Américas, 1997.
- Sanjuán Álvarez, Marta (2011): "De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia", Ocnos, 7, 85-100.
- Solé, Isabel. (2011) Competencia lectora y aprendizaje. Recuperado en mayo 2022 en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>

- Pennac, Daniel (1993). Como una novela. Editorial Anagrama. Barcelona, España. Recuperado el 30 de septiembre de 2021 en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnsaWJyb3NjaGFybGF0YW5lc3xneDo3Zjk2ZTQ2MjU2OTg0ZTIj>
- Petit, Michéle. (2009) El arte de la lectura en tiempos de crisis. Oceano Travesía.
- Rivera-Jurado, Paula y Romero-Oliva, Manuel. El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria (2020) Ocnos.Revista de Estudios sobre lectura.
- Ruiz Cartagena, José Javier (2017): “Millennials y redes sociales: estrategias para una comunicación de marca efectiva”, en Miguel Hernández Communication Journal, nº8, pp. 347 a 367. Universidad Miguel Hernández, UMH (Elche-Alicante). Recuperado el 20 de abril de 2022 de <https://revistas.innovacionumh.es/index.php/mhcj/article/view/196/372>
- Tajada, Laura (2020). “El teatro en el aula y el aula en el teatro. Isla: lo importante es el viaje”. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.
- Taylor, Diana y Fuentes, Marcela (2011) Estudios avanzados de performance. Recuperado en mayo 2022 en: plecrosario.com/wp-content/uploads/2017/02/taylor_estudios_avanzados_de_performance.pdf
- Trozzo, Ester y Sampredo, Luis (2003) DIDÁCTICA DEL TEATRO I: Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria. Coedición Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño. UNCUIYO.

Fuentes secundarias:

- Canales, Manuel. (2006) Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Lom Ediciones. Santiago de Chile.
- Colomer, T. (1996) La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Capítulo III.3. En LOMAS, C. (coord.). La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, Recuperado en: La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e

innovación / Teresa Colomer | Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
(cervantesvirtual.com)

- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016) UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN DIÁLOGO CON OTRAS DISCIPLINAS: CAJA DE HERRAMIENTAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. Santiago de Chile.
- Heinz, Karl y Schielfelbein Ernesto (2016) Veinte modelos didácticos para América Latina Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. Interamer Digital. OEA.
- Kristeva, Julia. (1997). "Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela". En Navarro, Desiderio (selecc. y trad.). Intertextualité, La Habana: UNEAC, Casa de las Américas.
- Ministerio de Educación (2021) Diagnóstico Integral de Aprendizajes, Resultados 1º semestre.
- Señorans, María José. Recuperado el 02 de mayo de 2022, en ¿Qué es la lectura dramatizada? - Logos International School
- Villegas (2000). Para la interpretación del teatro como construcción visual.
- Escuela de teatro Granada. Recuperado el 01 de mayo de 2022 en <https://escueladeteatroengranada.es/improvisacion-teatral/>

Bibliografía sugerida

- Sitio web de la dramaturga Carla Zúñiga. DRAMATURGIA - Carla Zúñiga (carlazuniga.cl)
- Recopilación de obras dramático-teatrales del 2002 al 2012 Presentación | Inicio (uc.cl)
- Sitio web de archivos históricos cultura chilena. #18añosMCH - Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile
- Cuadernillos para el docente para trabajar obras dramático-teatrales. Materiales y recursos de Mediación artística | Centro Gabriela Mistral (gam.cl)