



Salesiana

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS
PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO

SEMINARIO DE TÍTULO:

PROPUESTA DE MODELO DIDÁCTICO DE LENGUA CASTELLANA
Y COMUNICACIÓN ORIENTADO A LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS
ETAPAS DE PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Seminario para optar al grado de
Licenciado en Educación Media
y título de Profesor de Castellano

HÉCTOR ALBORNOZ PEÑA
ÁLEX POLANCO MUÑOZ
ROBERTO SÁEZ MEDINA
MARCO SALAZAR AEDO

Profesora Guía: Mg. Marisa Guzmán Munita

Santiago, Chile. Enero de 2012

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
Justificación del problema	6
Importancia del problema	7
Formulación del problema	8
1. MARCO TEÓRICO	10
1.1. COMPETENCIAS	11
1.1.1. Competencias Profesionales	11
1.1.1.1. Competencias Genéricas	14
1.1.1.2. Competencias Profesionales Docentes	16
1.1.2. Competencias Comunicativas	20
1.2. PROCESOS DISCURSIVOS	27
1.2.1. Procesos Discursivos en la Teoría Lingüística	27
1.2.1.1. Comprensión Escrita	29
1.2.1.1.1. Perspectiva Ascendente	30
1.2.1.1.2. Perspectiva Descendente	31
1.2.1.1.3. Perspectiva Interactiva	32
1.2.1.1.3.1. Modelo Interactivo de Comprensión	
Textual	34
1.2.1.2. Producción Escrita	37
1.2.1.2.1. Internalismo	38
1.2.1.2.1.1. Procesos Cognitivos Recursivos	
Asociados a la Escritura	39
1.2.1.2.1.2. Procesos Cognitivos Secuenciales	
Asociados a la Escritura	43
1.2.1.2.2. Externalismo	47
1.2.1.3. Comprensión Oral	48
1.2.1.4. Producción Oral	51
1.2.2. Procesos Discursivos en los Documentos Curriculares del MINEDUC	57
1.3. DIDÁCTICA	59
1.3.1. Paradigmas de Enseñanza: Modelos Didácticos y Propuestas de Intervención	60
1.3.1.1. Paradigma Técnico: Modelos y propuestas de intervención	60
1.3.1.2. Paradigma Artístico-Político: Modelos y propuestas de intervención	65
1.3.2. Desde la Didáctica General hacia las Didácticas Específicas (Construcción del Mensaje Pedagógico)	66
1.3.3. Didáctica de la Lengua	69
1.4. PLANIFICACIÓN	70
1.4.1. Objetivos	71
1.4.2. Contenidos	72

1.4.2.1.	Contenidos a Enseñar	73
1.4.2.2.	Contenidos de la Enseñanza	73
1.4.3.	Procedimientos	73
1.4.4.	Actividades	74
1.4.5.	Habilidades	75
1.4.6.	Valores	76
1.4.7.	Actitudes	77
1.4.8.	Evaluaciones	78
2.	METODOLOGÍA	80
2.1.	Antecedentes Metodológicos Generales	80
2.2.	Objetivo General	80
2.3.	Objetivos Específicos	81
2.4.	Hipótesis	81
2.5.	Tipo de Investigación	82
2.6.	Tipo de Diseño	82
2.7.	Instrumentos de Recolección de Información	83
3.	MODELO DIDÁCTICO DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN	91
3.1.	Estructura y Funcionamiento del Modelo	92
3.1.1.	Etapas	93
3.1.1.1.	Planificación	93
3.1.1.2.	Diseño	97
3.1.1.3.	Desarrollo	99
4.	PROPUESTA PEDAGÓGICA	105
Unidad de Dama: <i>Sobre las Tablas</i>	127	
5.	CONCLUSIONES	195
Hallazgos	196	
Limitaciones	197	
Proyecciones	197	
Conclusiones de la Propuesta Pedagógica	198	
6.	REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	200
7.	NOTAS	205
8.	ANEXOS	206
8.1.	Anexo 1: Carta a Expertos	206
8.2.	Anexo 2: Matriz de Cuestionario Likert	209
8.3.	Anexo 3: Descripción de Expertos	211
8.4.	Anexo 4: Comentarios y Observaciones Expertos	212

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	1:	Esquema para la Clasificación de competencias Profesionales	12
Figura	2:	Competencias Comunicativasí í í í í í í í í í í í	23
Figura	3:	Marcos Conceptuales según Pambertoní í í í í í í í í .	28
Figura	4:	Modelo de Producción textual de Flower y Hayesí í í í í ..	40
Figura	5:	Modelo de «Decir el Conocimiento» según Scardamalia y Bereiterí .	44
Figura	6:	Modelo de «Transformar el Conocimiento» según Scardamalia y Bereiterí .	46
Figura	7:	Modelo de Comprensión oralí í í í í ..í í í í í í í í	51
Figura	8:	Elementos de la Lengua y su Relación con los Sistemas Externosí í	52
Figura	9:	Esquema de Producción Lingüísticaí í í í í í í í í í í	53
Figura	10:	Resultado Global Validez de Expertosí í í í í í í í í ...	90
Figura	11:	Etapa de Planificacióní í í í í í í í í í í í í í í í í ..	94
Figura	12:	Plantilla de Planificación de Unidadí í í í í ..í í í í í .	96
Figura	13:	Etapa de Diseñolí í	98
Figura	14:	Plantilla Diseño de Claseí í í í í í í í í í í í í í í í ..í ...	99
Figura	15:	Etapa de Desarrolloí í í í í í í í í í í í í í í í í ..	101
Figura	16:	Modelo Didáctico de Lengua Castellana y Comunicación Orientado a la Sistematización de los Procesos de Programación de la Enseñanzáí í í í í í í í í í í í í .	102

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	1:	Macroestrategias de Comprensión Textualí í .í í í í í í	36
Tabla	2:	Resultados Cuestionario de Validación: Experto 1í í í í í	85
Tabla	3:	Resultados Cuestionario de Validación: experto 2í í í í í	87
Tabla	4:	Resultados Globales Validez de Expertosí .í í í í í í í ..	89
Tabla	5:	Diferencias de Programación de la Enseñanzáí í ...í í í í .	104

RESUMEN

En la presente investigación se desarrolló un modelo didáctico que adscribe al paradigma tecnológico, por cuanto busca la eficiencia en los procesos de preparación de la enseñanza con el propósito de otorgar efectividad en el desempeño docente. Por consiguiente, el estudio tuvo por objetivo desarrollar un Modelo Didáctico que, mediante la sistematización de la instancia de programación de la enseñanza, facilite y optimice las subetapas de Planificación y Diseño para los profesores de Lengua Castellana y Comunicación. En el plano metodológico, el estudio se desarrolló desde el enfoque cuantitativo de alcance exploratorio, dado que se constituyó, en el ámbito teórico, como un primer acercamiento en torno al desempeño docente en la instancia de programación de la enseñanza. Las proyecciones de la investigación están dadas por la aplicación del Modelo Didáctico, la cual permitirá obtener datos que, sustenten una implementación de mayor alcance.

Palabras clave: Modelo Didáctico ó Procesos Discursivos ó Programación de la Enseñanza ó Competencias Comunicativas ó Competencias Profesionales Docentes.

ABSTRACT

In this research it was developed a teaching model which ascribes the technological paradigm, because the efficiency for the preparation processes of teaching with the aim of providing effectiveness in teacher performance. Therefore, the study aimed to develop a teaching model, by systematizing the instance of teaching programming, facilitate and optimize the substeps of Planning and Design for teachers of Spanish Language and Communication. Methodologically, the study was developed from the exploratory scope quantitative approach, since it was incorporated, in the theoretical, as a first approach about teacher performance in the instance of teaching programming. Research projections are given by the application of didactic models which allow to obtain data that support a broader implementation.

Keywords: Teaching Model ó Discourse/Speech Processes - Planning Education - Communicative Competence - Professional Skills

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objetivo desarrollar un Modelo Didáctico que sistematice las diversas situaciones de enseñanza que debe programar el profesor de Lengua Castellana y Comunicación en Educación Media. Para ello, se establecerá una matriz conceptual amplia, que proyecta articular las etapas de Planificación, Diseño y Desarrollo de la enseñanza en el aula, con el propósito último de mediar el despliegue de las competencias comunicativas en los estudiantes.

Dada la etapa teórico-especulativa en que se enmarca esta investigación, su desarrollo consistirá fundamentalmente en realizar un acopio adecuado de antecedentes, para el sustento de la propuesta. Es así como se establecerán cuatro áreas para su desarrollo que, a su vez, servirán de guía para la búsqueda de los referentes teóricos. En primer lugar está la Didáctica, donde se profundiza acerca de su definición, características y conceptualizaciones, desprendidas de las propuestas elaboradas por Álvarez (2005); de Miguel (2005) y Gvirtz y Palamidessi (2000). En segundo lugar, se encuentra el campo de las Competencias, donde se aborda su definición, tipologías y distinciones, para lo que se toma como referentes a Perrenoud (2007), Pilleux (2001) y los documentos nacionales e internacionales que lo sitúan, como el Marco para la Buena Enseñanza (2003) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MECRL, 2001). En tercer lugar, se profundizará en el área de los Procesos Discursivos, específicamente en lo que atañe a la escritura y oralidad. En este ámbito, se revisarán modelos teóricos tratados por Benítez (2007), Crespo (2005), Parodi (2003) y Atorresi (2009). En último término, se encuentra el Área Curricular, para la que se emplean los documentos oficiales del Ministerio de Educación chileno, donde se cuentan los Programas de Estudio, el Marco Curricular y los Mapas de Progreso de Lectura y Escritura, entre otros.

Justificación del problema

En el marco de las Conferencias Presidenciales de Humanidades del año 2005, el ex Ministro Secretario General de Gobierno durante la gestión del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, José Joaquín Brunner, expuso un discurso en el que señalaba: «[í]necesitamos cambiar nuestro enfoque de la profesión docente, incluyendo todos los aspectos relevantes; desde la formación pedagógica hasta la evaluación de desempeño, pasando por los dispositivos de apoyo, desarrollo profesional, planificación de clases, incentivos y régimen laboral» (2005, p. 19). El sociólogo hacía mención a una problemática que encuentra su génesis en las reformas educacionales propuestas por los gobiernos de la concertación: el desgaste producido en cuanto a la planificación de clases. Este problema se menciona en las recomendaciones que ofrecía el propio Brunner para tratar de superar algunas falencias que presentaba óy aún presenta- el sistema educativo.

Por su parte, la UNESCO en su informe del año 2004 declara que una de las principales preocupaciones de los docentes debe centrarse en «el uso efectivo del tiempo y manejo por tanto del ritmo de la enseñanza» (2004, p. 72), es decir, en la planificación enfocada en aprovechar de la mejor manera posible los recursos y así optimizar los aprendizajes de los estudiantes, efectuados con un ritmo constante y no con los vaivenes que puede generar la improvisación.

Según lo anterior, esta investigación enfoca su atención en este respecto, puesto que es posible constatar, de acuerdo a los datos entregados, una debilidad en cuanto al proceso de preparación de la enseñanza y, más específicamente, a la planificación de las clases. Este aspecto de la labor docente, incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que puede implicar una relación causal entre el proceso de programación de la enseñanza, el trabajo del estudiante y en los resultados que este demuestre en sus aprendizajes.

Importancia del problema

La planificación es un factor de suma importancia en el desempeño docente. Sin embargo, y a raíz de la reforma educacional iniciada durante la presidencia de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, y continuada en los gobiernos posteriores, los tiempos dedicados efectivamente a esta actividad se han visto disminuidos, en oposición a lo que se había propuesto en una primera instancia de la reforma, y que asignaba horas de libre disposición en los colegios, con la finalidad de destinar parte importante del tiempo utilizado al interior de cada institución educativa a talleres y planificación.

En el informe comparativo *Estudio de Actores Educativos*, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, fechado en marzo de 2009 y realizado por investigadores del Instituto de Sociología, se menciona que "Para el 77% de los docentes y 79% de los jefes de UTP aumentar las horas de estudio y de planificación de las clases de los docentes contribuiría "mucho" a mejorar la educación en el país" (p. 38). Desde este punto de vista, no es aventurado sostener que este aspecto es transversal en las escuelas, ya que involucra tanto a estudiantes, cuyos aprendizajes están mediados por una planificación y una selección del currículum nacional, a profesores, quienes son los encargados de construir la organización del año lectivo en los distintos sectores, y a administrativos, quienes son los que gestionan cada institución educativa como un todo.

El valor de la planificación radica, precisamente, en su transversalidad, lo que contrasta con la poca atención que, en la práctica, los profesores le entregan. Las causas de este fenómeno se pueden encontrar en lo ya mencionado con respecto a las horas de libre disposición, además de la falta de una política clara a nivel nacional sobre este tema. Esto, a la larga, se ha traducido en que un muy bajo número de colegios construyen sus propios planes y programas, por lo que la planificación se constituye en una actividad de selección de lo que el Ministerio de Educación entrega.

La propuesta del presente seminario de título funda su investigación a propósito de estos hechos, perfilándose como una guía para la sistematización de la planificación en el sector de Lengua Castellana y Comunicación.

Formulación del problema

Según lo ya expuesto, el problema de la construcción de las planificaciones no es unívoco ni tiene una solución consecuente; por el contrario, encuentra sus raíces en diversos aspectos no solo en el desarrollo de la enseñanza, sino que pueden hallarse en la política educativa nacional, en la gestión de las escuelas y en el desempeño docente, entre otros aspectos. Por estas razones, es posible sostener que el objetivo principal de la presente investigación es proyectar un Modelo Didáctico de Lengua Castellana y Comunicación, basado en competencias profesionales docentes específicas del sector, que faciliten la gestión sistemática de las etapas del proceso de enseñanza, con el propósito de fomentar el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. Es decir, se propone un modelo que facilite al docente la organización de las etapas del proceso de enseñanza, específicamente en lo que respecta a la preparación de esta, con el fin de desarrollar competencias tanto en el profesor del sector de Lengua Castellana y Comunicación como en los estudiantes que, de manera circunstancial, tendrá a su cargo.

Por otra parte, debido a la mencionada etapa teórico-especulativa en la que se encuentra la investigación, es improductiva la formulación de una hipótesis, dada la imposibilidad de comprobar de manera empírica la utilidad del modelo propuesto. En este sentido, se ha optado por guiar esta investigación en torno a una pregunta inicial: La utilización de un modelo didáctico basado en competencias profesionales docentes ¿facilitaría la sistematización de las etapas de enseñanza y promovería el desarrollo posterior de competencias comunicativas en los estudiantes? Como ya se mencionó, es una pregunta que no tiene una sola ni fácil respuesta y, en este sentido, su amplitud y alcances suponen una nueva arista para otra investigación.

Considerando el carácter exploratorio de la investigación, las proyecciones asociadas al estudio debieran apuntar a la perfectibilidad de este Modelo Didáctico. En la medida de que se pruebe su efectividad, previa aplicación del modelo y análisis de los datos recogidos, se verificarían las variables que alcancen los ámbitos de acción del profesor, en las instancias de Planificación y Diseño, así como otras implicadas en la etapa didáctica de Desarrollo (ejecución o actuación), en la que se considera, en mayor medida, el desempeño de los estudiantes. Estas variables harían sustentable una aplicación de mayor espectro -que la propuesta en esta etapa- en el contexto educativo actual.

1. MARCO TEÓRICO

La propuesta didáctica aquí presentada encuentra su sustento teórico en la relación que existe entre los conceptos de Competencias, Procesos Discursivos y Didáctica. Esta tricotomía se fundamenta en la necesidad de contar con un espectro amplio y con nociones definidas, que permitan generar un modelo estructurado, específicamente, para el trabajo de programación de la enseñanza en el sector de Lengua Castellana y Comunicación de la enseñanza media en Chile.

Así, en el primer apartado, se presenta el concepto de Competencia desde la perspectiva de autores como Spencer y Spencer (en de Miguel, 2005), Poblete y Villa (2007) y Perrenoud (2007), además de documentos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) y el Marco para la Buena Enseñanza (2003). A partir de ellos, se proponen especificaciones para las Competencias Genéricas, Profesionales Docentes y Comunicativas que, desde la perspectiva de esta investigación, se asumen como necesarias para comprender el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que requieren tanto estudiantes como docentes.

En cuanto a los procesos discursivos, se revisan antecedentes de autores como Álvarez (2005), Gil (2001), Benítez (2007), Atorresi (2009), Pilleux (2001), Escandell (2003) y van Dijk (1993, 1997a, 1997b), entre otros. El capítulo comprende dos grandes procesos: Comprensión y Producción tanto oral como escrita, los que son vistos desde las perspectivas ascendente, descendente e interactiva, en cuanto al primero, e internalismo y externalismo, en el caso del segundo. Además, se revisan documentos del Ministerio de Educación de Chile relativos a los procesos mencionados: Mapas de Progreso de Lectura (2008), Niveles de Logro de Lectura (2008), Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica (2005), Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (2009), Marco para la Buena Enseñanza (2003, en adelante MBE), Programas de Estudio (2004) y Propuesta Ajuste Curricular, Objetivos Fundamental y Contenidos Mínimos (2009).

Finalmente, la Didáctica se trata por medio de la revisión de autores tales como Gvirtz y Palamidessi (2000), Álvarez (2005), y documentos del Espacio Europeo de Educación Superior. De esta manera, el Modelo Propuesto se fundamenta en la Construcción del Mensaje Pedagógico, la Didáctica de la Lengua y la Programación de la Enseñanza. Estos conceptos se desarrollan en concordancia con el modelo propuesto, pues por medio de ellos es que las Competencias y los Procesos Discursivos cobran sentido, tanto para estudiantes como profesores.

1.1. Competencias

La reflexión teórica en el campo educativo-laboral ha dado lugar a una cantidad ingente de competencias definidas y clasificadas de acuerdo al ámbito de acción en el cual se manifiestan. Es por ello que muchas veces su abordaje resulta complejo debido a la disparidad de planteamientos presentados. Por consiguiente, no resulta errado decir que la definición de competencias a la que cualquier estudio se adscriba, dependerá del criterio del investigador.

A nivel global se revisarán dos grandes tipos de competencias: las profesionales ligadas a la práctica docente y las comunicativas orientadas hacia los estudiantes.

1.1.1. Competencias Profesionales

En la presente investigación, se clasifican las competencias según dos criterios: nivel de intervención y nivel de profesionalización. De esta forma, desde el primer nivel se desprenden el nivel epistémico y el de desarrollo curricular-didáctico, mientras que en el segundo, se distinguen las competencias genéricas y específicas que operan de base para el desarrollo de las competencias profesionales docentes. El siguiente cuadro expone la taxonomía de competencias que se explicarán en los apartados sucesivos.

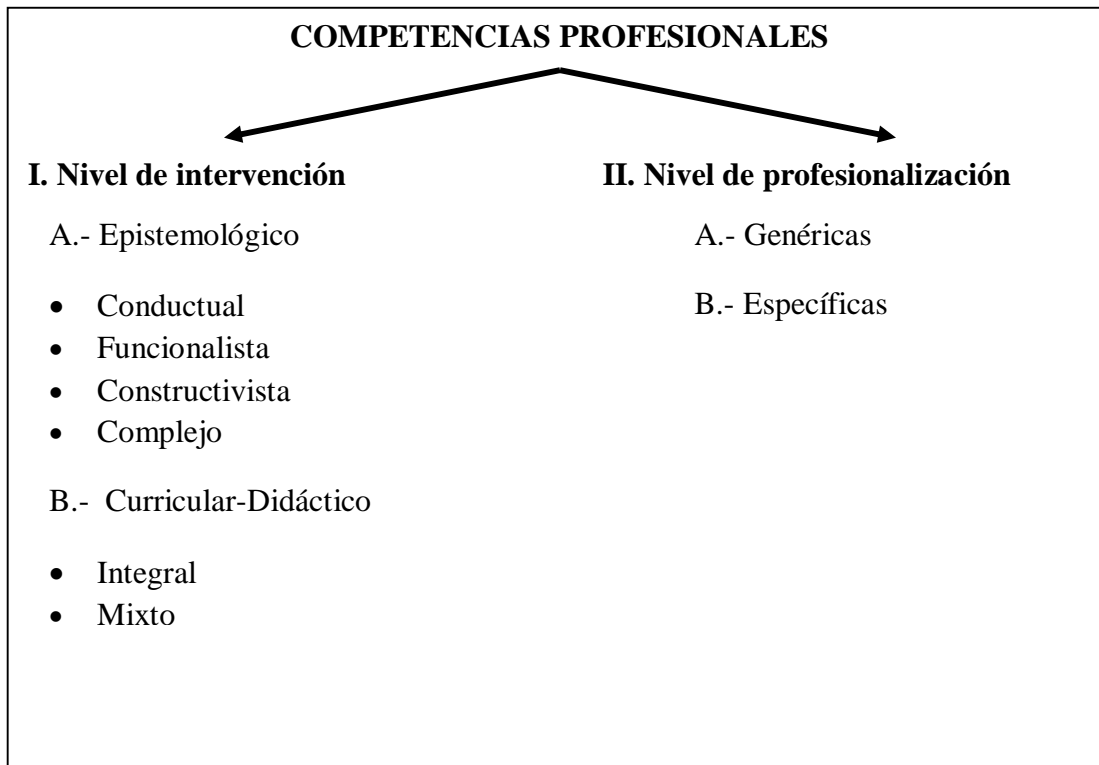


Figura n° 1: Esquema para la clasificación de competencias profesionales¹

En el sub-nivel epistemológico, Tobón (2005) propone los siguientes enfoques:

- **Conductual:** este enfoque plantea las conductas observables como objeto de mediación y evaluación en el tratamiento de competencias. Por ende, parte de una matriz epistemológica de carácter neo-positivista.

- **Funcionalista:** este enfoque supone re-direccionar el foco de atención hacia el sujeto, puesto que se enfatizan los atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos definidos por el sistema educativo.

- **Constructivista:** asume las competencias como habilidades y actitudes para resolver dificultades en el ámbito educativo. Por lo tanto, se asienta epistemológicamente en el constructivismo vinculado al planteamiento y resolución de la enseñanza basada en problemas.

- Complejo: este enfoque se descompone en cinco elementos que actúan simultáneamente en el desarrollo y despliegue de las competencias: el elemento complejo propiamente tal, el de desempeño, la idoneidad, la acción contextualizada y la dimensión ética (Tobón, 2005). Es de notar que mientras algunos de estos elementos se encuentran referidos a los sujetos, otros aluden a la situación en que se produce el evento de mediación y desarrollo de competencias. El sustento epistémico de este enfoque se encuentra vinculado con el pensamiento complejo.

En tanto que para el nivel de desarrollo curricular-didáctico, Díaz (2005) distingue y diferencia la perspectiva integral de la mixta, de la siguiente forma:

Una sostiene un enfoque de aprendizaje que reivindica el papel de la aplicación del conocimiento, del empleo del conocimiento en la resolución de problemas, mientras que la que nominamos mixta reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, ciencias básicas, etc.) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido (p.29).

Por consiguiente, lo que distingue una perspectiva de otra es la coexistencia o no con otros enfoques distintos al de competencias (entendidas como un macro-enfoque en educación). En este sentido, el autor precisa que la perspectiva integral, de signo tecnológico, intenta ser aplicada hasta sus últimas consecuencias mediante el desarrollo de objetivos e instrumentos evaluativos ligados a ellos. Asimismo, la perspectiva mixta se orienta al desarrollo de habilidades y actitudes no regidas por la eficiencia educativa.

Una vez explicados los sub-niveles epistemológico y curricular-didáctico, precisados los enfoques y perspectivas que, respectivamente, se desprenden de ellos, es pertinente definir qué se entenderá por competencias y cuáles son los tipos de ellas que sustentan y guían esta investigación. Se entenderá entonces por competencia, en general, la característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño referido a un criterio superior o efectivo en un trabajo o situación. (Spencer & Spencer 1993, en de Miguel, 2005, p.22).

Según la definición anterior, la competencia está arraigada de tal manera en la persona que se resume en un haz de rasgos manifestados simultáneamente a través de su desempeño contextualizado. Esta característica, aplicada en el ámbito educativo, obliga a modificar el paradigma de mediación pedagógico-didáctica de contenidos, hacia uno más abarcador. En este sentido, los contenidos, junto con las habilidades, solo constituyen la parte superficial y más visible de la competencia; esta, además, contiene elementos de base o invisibles como los motivos, los rasgos de la personalidad y el autoconcepto (de Miguel, 2005). De manera simultánea, el enfoque por competencias, a nivel general, significa el cambio de paradigma desde la enseñanza hacia el aprendizaje, tomando como punto de partida el aprendizaje esperado del estudiante en la acción contextualizada.

Ahora bien, es necesario insistir en que este conjunto de características se manifiestan tal cual son, únicamente en la práctica situada. En consecuencia, la adopción del enfoque por competencias exige que se reconozcan los aprendizajes del educando en su medio, ya que el desarrollo de ellas se despliega solo en y a través de la práctica social.

1.1.1.1. Competencias Genéricas

A partir de la definición de competencia revisada con anterioridad, se abordan a continuación algunas competencias genéricas propuestas por Poblete y Villa (2007), donde se establece una tipología de competencias básicas que se adquieren en el período de formación profesional.

Según lo anterior, del apartado de Competencias Genéricas ligadas al ámbito profesional, se revisarán las siguientes:

- Resolución de problemas: abordar de forma pertinente los problemas, identificándolos conscientemente para analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema (p. 142), para así resolver diversas situaciones con el mejor criterio posible y de manera efectiva.
- Toma de decisiones: consiste en elegir la mejor opción para actuar, de forma sistemática, responsable y consecuente con la decisión tomada, según sea el caso.
- Planificación: seleccionar eficaz y lógicamente los objetivos, prioridades, métodos y controles para proceder en una tarea determinada, organizando de esta manera el tiempo y la disposición de los medios posibles.
- Orientación al aprendizaje: esta competencia es observable cuando el estudiante utiliza lo aprendido de manera estratégica y adecuada según el objetivo propuesto, a partir de los procesos de metacognición.
- Comunicación verbal: desenvolverse de manera eficaz en la comunicación de conceptos, saberes y sentimientos por medio de la palabra, en distintas situaciones y con auditorios heterogéneos.
- Comunicación escrita: al igual que la competencia anterior su objetivo está orientado a un proceso de comunicación efectiva, pero en este caso a partir de la escritura y los apoyos gráficos. Además, lo anterior implica el desarrollo de las habilidades de lectura.

Las Competencias Genéricas aquí revisadas sirven como referencia básica para la comprensión de las responsabilidades implicadas en la labor docente. Por supuesto, las definiciones de competencias referidas al ámbito profesional se acotan y centran en aspectos más específicos.

1.1.1.2. Competencias Profesionales Docentes

Revisadas las competencias genéricas vinculadas al ámbito profesional, es consecuente ahora examinar las competencias ligadas al ejercicio profesional docente en específico.

Atendiendo al objetivo de sistematizar la gestión de las etapas de Planificación, Diseño y Desarrollo, es necesario establecer una matriz que permita organizar las competencias profesionales docentes a partir de cada una de estas etapas. Se revisará, entonces, lo propuesto por Perrenoud en su estudio *Diez Nuevas Competencias para Enseñar* (2007), donde realiza una propuesta de las competencias que debe desarrollar el profesor. Estos diez ejes básicos para el análisis y desarrollo de las competencias se organizarán a partir de la estructuración propuesta por el MBE (2003).

A partir de lo señalado, la clasificación de las competencias propuestas por Perrenoud, en relación a los cuatro dominios considerados en el MBE (2003), es la siguiente:

I. Preparación de la Enseñanza, cuyas competencias son:

- Organización y animación de las situaciones de aprendizaje: además de las competencias tradicionales de conocer y manejar los contenidos y disciplinas, ponerlos en práctica implica, necesariamente, una nueva competencia que se relacione con la capacidad de saber actuar de manera pertinente ante situaciones de aprendizaje que nacen del interés y conocimiento previo de los estudiantes. Esto conlleva la búsqueda y resolución de problemas, además de considerar que los posibles errores también son parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, se hace necesario saber transmitir el entusiasmo y el deseo por aprender, concibiendo al estudiante como actor principal en proyectos de investigación o conocimiento.
- Gestión en la Progresión de los Aprendizajes: para este punto, Perrenoud (2007) considera que la competencia tradicional de hacer seguimiento a la progresión de

aprendizajes ótomando como base ejercicios estandarizados en libros o evaluaciones de carácter formativoó ya no es suficiente. El interés de esta nueva competencia es verificar los progresos de aprendizaje a partir de ejercicios o situaciones problema. Al estar en situaciones abiertas o desconocidas, el profesor debe ser capaz de regularlas, teniendo para esto un conocimiento amplio en lo que se refiere a control de las diversas didácticas de la disciplina, así como de las etapas del desarrollo intelectual. Esta competencia también implica que el profesor maneje los contenidos y objetivos no solo en su ciclo. Así, el autor considera que es indispensable el trabajo en equipo, para superar el conocimiento parcial de los objetivos.

- **Elaboración y Desarrollo de Dispositivos de Diferenciación:** a diferencia de la organización del trabajo en forma tradicional, esta competencia consiste en asumir la diferencia, la heterogeneidad de los estudiantes. Se propone hacer trabajar grupalmente a los alumnos como desafío didáctico. Esta competencia pedagógica implica ser capaz de crear las condiciones de cooperación necesarias, en las que se consideren factores valóricos y actitudinales como la tolerancia y el respeto. Otro punto que se relaciona con esta «competencia de la diversidad» está en relación a la capacidad de hacer frente a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes.
- **Utilización de nuevas tecnologías:** desentenderse del conocimiento y uso de las nuevas herramientas tecnológicas sería estancarse en la relación del saber y los métodos de enseñanza. Esta competencia apunta a la incorporación en el aula de dichas herramientas, junto con los métodos tradicionales. El éxito de su implementación está en directa relación a las competencias técnicas y didácticas con que cuente el profesor para desarrollarlas en la clase.

II. Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje, que implica la siguiente competencia:

- Trabajo en equipo: la idea clásica de trabajo en equipo, entendida como opción personal por parte del profesional, se amplía hacia una nueva competencia de cooperación que contemple a todo el cuerpo docente. Perrenoud propone una acción conjunta del profesorado para organizar, tanto un sencillo grupo de trabajo, como la elaboración de un proyecto de equipo. El ser competentes en esta área implica el saber adoptar el papel de líder en las reuniones, para así impulsar el trabajo y mantener la cohesión del equipo. Esta competencia se basa en lo fundamental, que es el trabajo en equipo de los profesores. También considera el hecho de que los conflictos son inherentes a todo grupo, y que sus participantes deben estar preparados y capacitados para ser moderadores y mediadores.

III. Enseñanza para el Aprendizaje de todos los Estudiantes, se asocia con la competencia:

- Implicación de los estudiantes en su aprendizaje y trabajo: esta competencia propone la estimulación y mantención del deseo por saber, exigiendo de la habilidad didáctica profesional, el saber construir e inculcar el sentido que tienen los conocimientos, comunicándolos oportunamente para acortar la distancia que el estudiante percibe entre estos y la escuela. Perrenoud propone, como pauta para desarrollar esta competencia, el implicar a los alumnos en sus aprendizajes, desarrollando su capacidad de autoevaluación, permitiendo consejos de cursos o de alumnos, a fin de que sean ellos quienes discutan la relación que tiene el programa establecido y el sentido que le dan a su trabajo. La base para esta competencia está en la voluntad de escuchar a los alumnos, además de favorecer el desarrollo en la definición de un proyecto por parte del estudiante.

IV. Responsabilidades Profesionales, se vinculan con las siguientes competencias:

- Participación en la gestión escolar: participar en la gestión de escuela a nivel institucional supone el trabajo en un circuito abierto hacia la comunidad educativa. Según Perrenoud, las competencias, asociadas a administrar los recursos de la escuela, junto con la capacidad de organizar y coordinar los recursos humanos, son complementadas con la idea o desafío de elaborar y trabajar por un proyecto institucional.
- Información e implicación a la familia: esta competencia pretende profundizar el diálogo tradicional que se ha tenido con los padres hasta ahora, con la intención de implicar la cooperación de los padres en la construcción de los aprendizajes. Para lograr esto, es fundamental que el fomento de las reuniones deje de ser expositivo, permitiendo que prevalezca la información y su debate. El profesor deberá estar preparado y capacitado para conducir estas reuniones.
- Deberes y dilemas éticos de la profesión: esta competencia está directamente relacionada con la ética. En su obra, Perrenoud describe una sociedad en crisis y con ausencia de valores. Tal visión, de alguna manera, establece o reduce la realización o la idea de esta competencia a algo más parecido a una utopía, que a algo posible de conseguir. El caso más extremo se puede apreciar en las escuelas públicas, donde los contenidos y valores subyacentes pueden ser contradictorios con la realidad social. Competencias imprescindibles o éticamente necesarias son las que apuntan a la prevención de la violencia y la lucha contra los prejuicios y discriminaciones, sean de orden social, sexual o racial ósiendo relevante la promoción del sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia. Perrenoud indica que en determinados ambientes se acentúan estos dilemas de carácter ético, hecho que motiva a que el profesor sea capaz, conjuntamente, de identificar y asumir sus responsabilidades y estar consciente del problema sin sobrecargarse.
- Organización de la formación continua: la competencia de desarrollar la propia formación continua implica, como primera propuesta, saber analizar y exponer la propia práctica como una modalidad de autoformación, al igual que la capacidad de

saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional. Otra característica de esta competencia, es la de ser capaz de negociar y desarrollar un proyecto de formación común, a fin de permitir una cultura de la cooperación. Dicha competencia también contempla la participación en la formación de compañeros y la participación en las tareas del sistema educativo en general. Este último punto adquiere relevancia para quienes estén interesados en participar a nivel sindical que, en el contexto chileno, correspondería a asociarse al colegio de profesores.

1.1.2. Competencias Comunicativas

Las Competencias Comunicativas están constituidas por competencias generales y, al mismo tiempo, se encuentra inserta en el área de las competencias básicas. El primer grupo constituye el origen de cualquier competencia; dentro de él, se encuentran los conocimientos 'saber', las habilidades y destrezas 'saber hacer', la competencia existencial 'saber ser' y la capacidad de aprender 'saber aprender' (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002; en adelante MCERL). El segundo grupo contiene a las competencias que se consideran básicas para la adquisición de otras más complejas. Dentro de este grupo de competencias básicas encontramos, junto a las Competencias Comunicativas, la competencia matemática, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística y, por último, la autonomía e iniciativa personal. Este último grupo ha sido seleccionado como objetivo de planificación, diseño e implementación curricular en el sistema educativo español para sus niveles primario y secundario.

Cabe discutir ahora el concepto de Competencia Comunicativa, para luego explicar detalladamente los subcomponentes que lo integran.

Dos son los desarrollos teóricos cruciales para fundamentar la noción de Competencia Comunicativa: la Competencia Lingüística relevada por la gramática generativa de Chomsky y el modelo SPEAKING desarrollado por Hymes.

A partir de los planteamientos chomskianos se entiende la Competencia Lingüística como la capacidad humana para comprender y generar una variedad ilimitada de enunciados mediante el uso de una cantidad limitada de reglas y unidades léxicas que se encuentran almacenadas en la mente de los hablantes de cualquier lengua (Cerný, 2006). Este relevo de las capacidades lingüísticas planteado por Chomsky, implica un primer tránsito desde el inmanentismo (lengua estudiada en sí misma) hacia el interaccionismo (relación lengua e interlocutores).

Por otro lado, Hymes advirtió que: «para construir mensajes adecuados, el hablante ha de tener en cuenta también conocimientos situacionales, sociolingüísticos, culturales, pragmáticos, discursivos y textuales» (Hymes, 1972, en Gutiérrez 2008, p.37). En consideración de aquellos aspectos propuso el modelo SPEAKING que buscó integrar, utilizando una nomenclatura acróstica, las reglas que condicionan la interacción social. De esta manera, se distinguen las siguientes:

Situación (*setting*): comprende las condiciones contextuales de carácter material, tales como el lugar y el tiempo. Se ajusta, por tanto, al evento de habla en que se produce la interacción.

Participantes (*participants*): se encuentra integrado por los interlocutores que se relacionan lingüísticamente en la situación comunicativa, sean estos directos o indirectos.

Finalidades (*ends*): se relaciona con las intenciones de los interlocutores que se relacionan en el evento comunicativo, esto es, con los resultados que se espera obtener como consecuencia de la intervención.

Actos (*acts*): se expresa a la vez como contenido y forma del mensaje, es decir, el estilo de expresión.

Tono (*key*): se relaciona con el cambio de sentido gramatical, mediante la utilización de elementos ostensivos de orden suprasegmental (paraverbal), kinésico y/o proxémico (no verbal).

Instrumentos (*instrumentalities*): se refiere los canales y las formas de las palabras. Desde los primeros se desprenden las modalidades o códigos oral, escrito y no verbal. En tanto que, para efectos de la forma de las palabras, se considera su diacronía, sincronía y grado de especialización.

Normas (*norms*): comprende las normas de interacción y las de interpretación. Las primeras tienen que ver con los mecanismos de regulación interaccional tales como: cuándo dirigir la palabra, cuándo interrumpir a alguien, duración de los turnos, entre otros. Las segundas involucran todo el sistema de creencias de una comunidad, que son transmitidas y recibidas ajustándose al sistema de representaciones y costumbres socioculturales.

Género (*genre*): se aplica a las construcciones relativamente estables generadas en y por medio de la interacción social, tales como poemas, noticias, artículos científicos, propagandas, etc. (Pilleux, 2001).

Ahora bien, es indispensable considerar la distinción entre Competencia Comunicativa y Competencia Lingüística propuesta por Gutiérrez (2008):

La *competencia comunicativa* se diferencia cuantitativa y cualitativamente de la *competencia lingüística*. Incluye el dominio de las reglas del sistema y de las unidades del léxico, pero incorpora otra clase de conocimientos que le son necesarios al hablante para producir y comprender enunciados y discursos adaptados al contexto (p. 37).

Revisados los antecedentes fundamentales que constituyen el concepto de competencia comunicativa se presentará, a continuación y de manera detallada, la siguiente definición propuesta en el diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes:

[í] la capacidad de un sujeto para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas tanto de la gramática y de los otros niveles de descripción lingüística (léxico, fonética y semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionada con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación².

A través de esta definición, podemos observar cómo es que la Competencia Comunicativa está compuesta por una serie de subgrupos que según Pilleux (2001) se organizan de la siguiente forma:

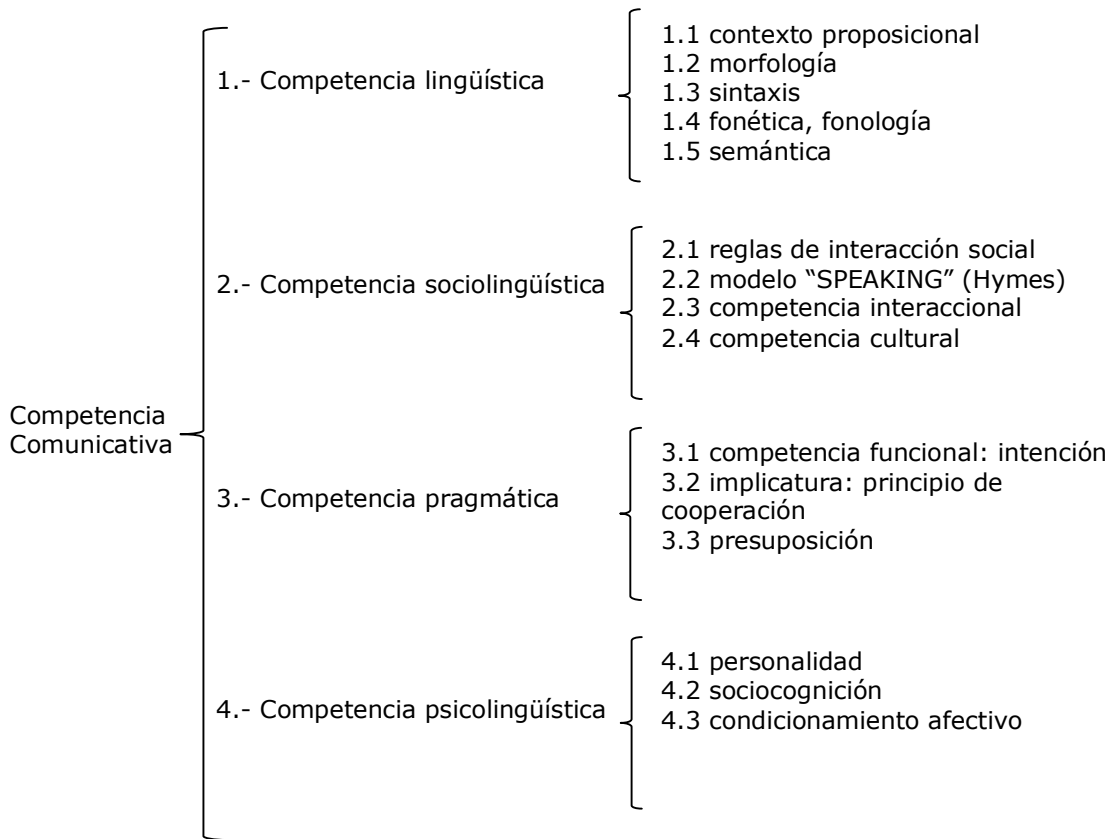


Figura nº 2: Competencias comunicativas (Pilleux, 2001, p.6).

1. Competencia lingüística: es el compendio de conocimientos formales de la lengua que tiene un sujeto y su capacidad para aplicarlos, logrando generar mensajes bien articulados, formados y significativos (MCERL, 2002). En la figura número 2, se puede observar cómo Pilleux (2001) desglosa la competencia en los siguientes puntos:

1.1 Contexto Proposicional: según Halliday (en Gil, 2001), el lenguaje es «semiótica social» es decir, un sistema lleno de opciones que dan abasto a las necesidades de los hablantes, que producen o interpretan variedad de textos enmarcados en un contexto cultural; a esto le llama contexto situacional. En este contexto situacional es donde se desempeñan los hablantes o participantes a través de la capacidad lingüística de cada uno de los agentes de la situación.

1.2 Morfología: indica la estructura de las formas de las palabras y las transformaciones que presentan a través de la raíz, prefijos, sufijos e interfijos. La morfología, señala Gil (2001), es el conocimiento de las formas y estructuras de las palabras, las cuales, junto a la sintaxis, son parte de los conocimientos generales que posee cada individuo competente, para desempeñarse en la producción textual.

1.3 Sintaxis: es el orden por medio del cual se construyen los mensajes, es decir, la relación lógica bajo la que interactúan las palabras y las estructuras que conforman. Según Barrenechea (En Gil, 2001), el análisis sintáctico tiene como función el categorizar las funciones de las palabras en una oración, para así poder sistematizar la construcción de oraciones.

1.4 Fonética y Fonología: según Trubertzkoy (en Gil, 2001) los estudios del habla se separan en significado (semántica) y significante, las cuales nombra como «ciencia del significante» Estas ciencias del significante están separadas en

dos ramas: fonética y fonología. La fonética se ocupa de los sonidos del habla, empleando métodos naturales, al analizar aspectos acústicos, articulatorios y fisiológicos, es decir cómo se produce, cómo se articulan y cómo se perciben. Los sonidos producidos se separan en fonos (sonidos ideales) y sus variaciones, los alófonos, es decir un nivel más contextual de la producción oral.

1.5 Semántica: trata sobre los significados de los enunciados y el manejo contextual de los significados. Por ende, tanto el emisor como el receptor debieran compartir la misma comprensión del significado de un enunciado particular para que la comunicación sea efectiva.

2. Competencia Sociolingüística: esta competencia está orientada hacia una concepción social de la comprensión y producción lingüística, manifiesta en las capacidades del sujeto ó conocimientos y destrezasó respecto a la dimensión sociocultural de la lengua, es decir, su capacidad de producción en contextos diversos. El sujeto estará, entonces, condicionado por las normas de uso y convenciones de una situación determinada. (MCERL, 2002).
3. Competencia Pragmática: de acuerdo al MCERL (2002), la competencia pragmática es aquel compendio de conocimientos, habilidades, motivaciones, etc., que posee cada sujeto para generar mensajes organizados, estructurados y ordenados (capacidad discursiva), según funciones comunicativas (capacidad funcional) y en relación con la interacción contextual (capacidad organizativa). esta definición, es complementada con los aportes de diversos teóricos, que señalan que también incluye:

3.1 Competencia Funcional (intención): es la capacidad que tiene como objetivo el logro de ciertos propósitos del uso de la lengua, como aceptar, invitar, perdonar, castigar, etc., es decir òSe trata de la relación entre el emisor y su

información pragmática, de un lado, y el destinatario y el entorno, del otro (Escandell, 2003, p. 34). Por medio de esta competencia, se busca una transformación de la realidad existente.

3.2 Implicatura y Principio de Cooperación: las implicaturas son un tipo de contenido o información implícita, que difiere de las palabras utilizadas para transmitir ese contenido. Grice (1975, citado por Escandell, 2003) establece una diferencia entre lo que se dice y lo que se comunica. Por esta misma causa, las implicaturas dependen de la cooperación de los hablantes, así que su significado no está asociado a la semántica, pues lo que se dice no está en una relación directa con el significado formulado por el uso o por el diccionario. A su vez, se distinguen cuatro principios de cooperación:

Calidad: implica que la contribución del hablante sea verdadera.

1. No se debe decir aquello que se considera falso.
2. No se debe decir aquello de lo cual se carece de evidencia adecuada.

Cantidad:

1. La contribución debe ser lo más informativa posible de acuerdo a los propósitos del intercambio.
2. No se debe dar más información de lo que se requiere.

Relevancia:

1. La información entregada debe ser relevante.

Modo:

2. Se debe evitar la ambigüedad
3. La contribución debe ser breve
4. La contribución debe estar ordenada

3.3 Presuposición: Es un tipo de inferencia pragmática mayormente asociada a la estructura lingüística de las oraciones. Pilleux (2001) sostiene que sirven para verificar la veracidad de los enunciados, puesto que su significado se encuentra implícito en ciertas expresiones. Por ejemplo, en el enunciado "La selección chilena de fútbol perdió 1-0 frente a su similar de México", se entiende que el partido que se disputaba ya terminó.

4. Competencia Psicolingüística: se puede definir la competencia psicolingüística como la capacidad cognitiva ínterna e individual de cada sujeto para poder utilizar una serie de habilidades y estrategias vinculadas a la comprensión y producción discursiva. (Pilleux, 2001).

1.2. Procesos Discursivos

En el presente subapartado se abordan las habilidades básicas del lenguaje, o Procesos Discursivos de Comprensión y Producción Oral y Escrita, desde el punto de vista de su desarrollo teórico y curricular. Es necesario poner de relieve, además, el vínculo inescindible entre estos procesos y las competencias comunicativas, pues es a través de los primeros como pueden hacerse perceptibles las últimas en los distintos ámbitos en que se manifiestan (lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico y pragmático). Dicho de otro modo, las competencias comunicativas se hacen patentes solamente por medio de los procesos discursivos.

1.2.1. Procesos Discursivos en la Teoría Lingüística

El procesamiento discursivo puede considerarse actualmente uno de los campos más fecundos de la teoría lingüística. Si bien existe una gran cantidad de disciplinas que se abocan a la elaboración de constructos teóricos que intentan explicarlos, es la ciencia

lingüística quien se ha preocupado predominantemente de su desarrollo. En este sentido es necesario enfatizar la utilización o levantamiento de modelos que pretenden describir y explicar cómo se producen dichos procesos.

La labor teórica de los investigadores en este campo, referente a la elaboración de modelos, ha sido explicada por Pamberton (1995, citado en Benítez, 2005). De acuerdo a este autor, los modelos son:

[í] Marcos conceptuales que nos permiten interpretar, estructurar y comprender nuestro entorno. Nos ayudan a construir el significado del flujo de datos sensoriales que recibimos diariamente a partir del mundo que nos rodea y nos ayudan a sistematizar ese mundo, revelando sus patrones subyacentes y sus regularidades (p.39).

A su vez, estos constructos pueden ubicarse dentro de un *continuum* que fluctúa desde observaciones concretas hasta sistemas altamente abstractos.

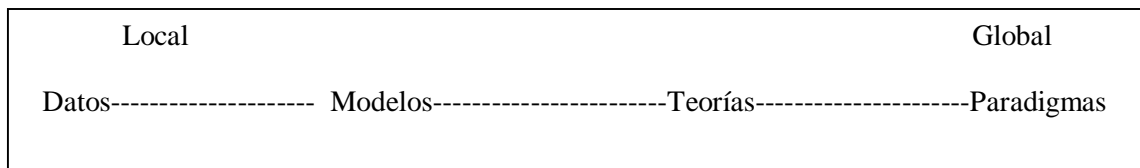


Figura n° 3: Marcos conceptuales según Pamberton (Benítez, 2005, p.39).

Por lo tanto, la comprensión de un modelo dependerá de los datos usados para formarlo, de la teoría que se use para explicarlo y del paradigma que proporcione el contexto general.

1.2.1.1. Comprensión Escrita

El desarrollo teórico en el campo de estudios sobre la comprensión del discurso ha experimentado cambios similares a los acaecidos en la lingüística moderna. Es así como las perspectivas ascendentes, descendentes e interactivas sobre el fenómeno de la comprensión, se han nutrido y desarrollado de manera fundamental a partir de los aportes del estructuralismo lingüístico, la psicolingüística y la pragmática. Si bien esta aseveración, por un lado, contradice el carácter interdisciplinario de los estudios sobre la comprensión textual, por otro, permite construir una visión sistemática del entramado complejo que supone su evolución teórica.

Considerando lo anterior, se puede sostener que tanto la lingüística como la comprensión textual ó en tanto campos de estudio ó han evolucionado en forma progresiva desde un enfoque inmanentista ó estudio de la lengua en sí ó hacia uno interaccionista ó estudio del lenguaje en la interacción comunicativa (Kerbrat-Orecchioni, 1999, en Álvarez, 2005).

Cabe agregar en este punto que se optará, para efectos de esta fundamentación, por la nomenclatura más utilizada para distinguir las diferentes perspectivas que buscan explicar cómo ocurre la comprensión textual: Ascendente, Descendente e Interactiva. Esta clasificación se basa en el tipo relación que se establece entre el texto y el lector. Ahora bien, estas categorizaciones se han propuesto como perspectivas, y no como tipos de modelos, ya que algunas investigaciones ligadas a la pragmática (´externalismo´ en Benítez, 2005), sobre la comprensión y producción textual, al incluir factores incluso no lingüísticos, trascienden la concepción de modelo, propia de los estudios cognitivistas sobre el discurso.

A continuación, se abordarán en detalle cada una de las perspectivas sobre la comprensión textual.

1.2.1.1.1. Perspectiva Ascendente

Esta perspectiva permeó las investigaciones sobre comprensión textual realizadas durante la década de los 60 del siglo pasado, teniendo un auge notable en las instituciones escolares, aunque un menor sustento teórico en relación con perspectivas posteriores. Se aprecia en ella influencia de los primeros estudios cognitivos centrados en la composición e interrelación de datos o informaciones almacenados en la memoria (Lindsay y Norman, 1972, en Cerný 2006).

En cuanto a las características de la perspectiva en sí, se destaca en la relación que se establece entre el texto y el lector, así como en el otorgamiento de una mayor relevancia al primero en desmedro del segundo. Respecto al texto, se enfatizan los niveles lingüísticos primarios o micro niveles (grafológico, fonológico, léxico y morfosintáctico) y los respectivos procesos asociativos de lectura, tales como: la asociación grafema-fonema, el agrupamiento de los fonemas en sílabas, la integración semántico-sintáctica que lleva a la palabra, luego a la oración y por último al texto. Estos procesos siguen un orden ascendente y son independientes uno de otro. En este último planteamiento subyace la idea del 'encapsulamiento', que grafica las categorías discretas que se deben suceder, para leer comprensivamente un texto. Bajo esta perspectiva no se puede, por ejemplo, pasar al nivel léxico sin antes haber transitado el fonológico.

Así las cosas, el lector implicado en esta perspectiva es un lector pasivo por cuanto debe decodificar la información aportada por el texto a través de la realización de procesos cognitivos simples, dirigidos sobre todo por la memoria. En consecuencia, el concepto de comprensión está dado aquí por la consecución de la última etapa o nivel del proceso lector. (Fodor, 1986; La Berge & Samuels, 1985, en Parodi, 2003).

En la actualidad, se encuentran características de la perspectiva ascendente en los libros escolares de educación inicial orientados al aprendizaje de la lectura. Estos textos utilizan el método fónico. Asimismo, encontramos esta perspectiva en el Test de Dominio Lector Fundar, el cual sirve para realizar mediciones diagnósticas, específicamente, en la calidad, fluidez y rapidez de la decodificación.

1.2.1.1.2. Perspectiva Descendente

Esta perspectiva surgió fundamentalmente en la década de 1970, luego del cambio paradigmático que comenzó a desarrollarse a raíz de los planteamientos del estadounidense Noam Chomsky (1957) sobre la competencia lingüística, definida como la capacidad que tienen los hablantes para comprender y producir enunciados de forma innata al interior de su lengua (en Gil, 2001, p.104). Con esta constatación en mente, algunos autores centraron su atención en el rol activo que cumple el lector al momento de comprender un texto. Sus estudios se basaron en lectores expertos y se abocaron concretamente a revelar cómo éstos procesaban los textos recurriendo a sus conocimientos previos. Destacan, también, aquí los esfuerzos influidos por la inteligencia artificial por describir los diferentes tipos de memoria (largo plazo, operativa y episódica), explicar los sistemas de almacenaje (guiones, marcos y esquemas mentales) y relevar las funciones que cumplen al momento de producirse el fenómeno comprensivo (reconocimiento y recuerdo).

Es relevante, además, el hallazgo de las inferencias en el año 1957 por Jerome Bruner. Al respecto, Atorresi (2009) refiere de esta manera al psicólogo cognitivo:

Bruner calificó a la mente humana como una máquina de hacer inferencias, en alusión a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado en el cerebro y utilizarlo en el momento de organizar e interpretar la nueva información entrante. El conocimiento del lector y su relación con lo que lee son el motor que pone en marcha la realización de inferencias (p.17).

Por tanto, se llama inferencia al proceso mental que permite hacer explícito lo implícito de un texto, es decir, deducir lo que no ha sido expresado. Es tan importante el rol que cumplen las inferencias en la comprensión del discurso, que León (2002) llega a plantear que no se logra esta sin aquellas.

En consideración de lo anterior, el proceso de comprensión se genera, según esta perspectiva, a partir de la relación producida entre un lector activo, intencionado y dotado de experiencia que negocia constantemente los significados frente al texto: "Confirmando o no óa base del muestreo realizado en el texto y los procesos inferenciales concomitantesó sus predicciones respecto al contenido del mismo." (Goodman, 1965, en Parodi, 2003, p.42). Las diferentes etapas involucradas en el proceso se encuentran claramente regidas por los macro niveles ósemántico y pragmático. No obstante, se mantiene una unidireccionalidad, pero inversa a la anterior, es decir, se conceptualiza que la comprensión del discurso ocurre descendentemente, esto es, desde el lector ósituado arribaó hacia el texto ósituado abajo.

En los primeros años del proceso de adquisición de la lengua escrita, se encuentran claras evidencias de esta perspectiva en los métodos globales para la enseñanza de la lectura, sustentados en las adivinanzas léxico-ortográficas. También, en los tipos de ejercicios cognitivos requeridos por parte de los profesores a los estudiantes que cursan el primer ciclo de educación general básica (primaria), al momento de realizar preguntas sobre comprensión textual en las modalidades oral o escrita. Tómense como ejemplos la formulación de preguntas predictivas como: ¿qué creen que pasará cuando el protagonista del cuento deba comunicar que realmente viene el lobo? O bien, ejercicios escritos del tipo: termina el relato con lo que tú crees que pasará, entre otros. (Alegría, Carrillo, y Sánchez, 2005).

1.2.1.1.3.Perspectiva Interactiva

Enriquecida por los aportes de las perspectivas ascendentes y descendentes sobre la comprensión de textos, la perspectiva interactiva surgida en las décadas del 70ø y 80ø de siglo pasado, se caracteriza por aportar explicaciones certeras, completas y complejas sobre los procesos cognitivos involucrados en la lectura, pero también por incluir en forma paulatina variables pragmáticas con sus consecuentes funciones en el

procesamiento comprensivo. Asimismo, son relevantes las explicaciones detalladas sobre la integración o conexión establecida entre la información previa y la entrante.

Respecto a la relación entre el texto y el lector, las investigaciones bajo este enfoque resaltan la bidireccionalidad, es decir, que en el fenómeno comprensivo el procesamiento lector ocurre de arriba abajo y de abajo a arriba. Para que el fenómeno ocurra de esta manera se proponen sistemas cognitivos de control (van Dijk, 1983; 1997) o sintetizadores de información (Rumelhart, 1977, en Cortés, 2002), encargados de integrar las informaciones internas ó conocimientos previosó y externas ó significados textuales.

En la actualidad, esta perspectiva se encuentra tratada en propuestas educativas orientadas a mejorar la comprensión lectora en los diferentes niveles educativos. Mención destacada merece el proyecto LECTES (Programa de optimización de la competencia estratégica para comprender y producir textos escritos), desarrollado por un grupo de profesores de la Universidad Católica de Valparaíso. Este programa, busca tratar la comprensión y producción textual en los niveles de 7° y 8° de educación general básica (educación primaria en Chile), a través de propuestas didáctico-evaluativas que sirvan de base para la implementación docente y para la evaluación de estudiantes.

En síntesis, la naturaleza interactiva de esta perspectiva se manifiesta, por un lado, al considerar tanto los micro como los macro niveles y procesos de lectura-comprensión. Según esto, se establece entre ellos una relación interactiva, en la que cada nivel influencia sinérgicamente a otro, prescindiendo con ello de concepciones secuenciales en el procesamiento discursivo. Por otro lado, la interactividad se evidencia, en mayor grado, al considerar la comprensión textual como un proceso de interacción comunicativa asentado en las prácticas discursivas. La comprensión textual es, basándonos en este modelo, el fruto que nace de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (Cortés, 2002).

1.2.1.1.3.1. Modelo Interactivo de Compresión Textual

Un modelo representativo de la perspectiva interactiva es el desarrollado por van Dijk y Kintsch. Esta investigación fue desarrollada en dos instancias: la estructural (1978) y la psicolingüística (1983). En la etapa estructural, los autores proponían que los textos están compuestos por una serie de significados proposicionales unidos por medio de relaciones semánticas.

El objetivo en esta primera etapa, era realizar una descripción de las estructuras semánticas textuales, objetivo que servirá de punto de partida para el desarrollo posterior del modelo, que explica cómo ocurre la comprensión discursiva en la mente del lector. Establece, entonces, dos estructuras semánticas: en primer lugar la Microestructura, que según el autor [es] la estructura *local* de un discurso, es decir la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas (van Dijk, 1997a, p. 45). En segundo lugar está la Macroestructura, que [es] una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto (van Dijk, 1997b, p. 55).

Por otra parte, es necesario considerar por separado a la superestructura textual, ya que no es una estructura semántica, sino que es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto [í] compuesto de una serie de categorías, cuyas posibilidades se basan en reglas de combinación convencionales (van Dijk, 1997, p. 144).

En la segunda instancia, los autores proponen un Modelo de Procesamiento Psicolingüístico estratégico. Al respecto, van Dijk señala: «Una teoría cognitiva no solo debe explicar cuáles son las representaciones de superestructuras [y *macroestructuras*] que tenemos en nuestra memoria, sino también cómo se producen en un determinado proceso de interpretación» (1997a, p. 147).

Antes de presentar el Modelo de Procesamiento Discursivo desarrollado en esta segunda instancia, es necesario precisar qué estos autores consideran los modelos mentales como formas de organización cognitiva que parten de la experiencia y que agrupan otros tipos de representaciones, tales como marcos, guiones y esquemas

cognitivos. Estos modelos se activan y se articulan, bajo el funcionamiento de un Sistema de Control que opera gobernando en su conjunto el proceso lector (van Dijk, 1997a).

Este sistema de control gobierna y articula los diferentes niveles de representación del discurso escrito, los que pueden ser descritos como instancias de mediación entre lo externo óel texto y la situaciónó y lo interno - las experiencias previas almacenadas cognitivamente en forma de modelos. Los niveles contemplados por los autores son los siguientes:

- Código de superficie: en este nivel se mantienen los términos exactos de la conexidad o coherencia local, establecidas entre las proposiciones de un texto. Corresponde a la representación mental de la microestructura que se va procesando.
- Código de base: es una representación textual generada en la memoria operativa, por tanto, originada también durante el procesamiento de la microestructura pero en un nivel más sintético que el ocurrido durante la formación del código de superficie. En este proceso, se debe elaborar una base de texto en la cual se focalizan las relaciones proposicionales construidas a partir de oraciones adyacentes, por lo tanto, no se mantienen los términos exactos aparecidos en la microestructura.
- Modelo de situación: el modelo de situación es el micro mundo al que se alude en el texto. Puede ser escindido en: modelo de situación temático y modelo de situación referencial, dependiendo de si consideramos un uso intensivo (mensaje en sí) o extensivo del lenguaje (mensaje proyectado en una situación comunicativa determinada), respectivamente.
- Tipo de texto: la representación cognitiva del tipo de texto es lo que comúnmente se denomina tipología textual o género discursivo. No obstante, para efectos de este modelo, se encuentra subyugado a la representación cognitiva elaborada por el lector. Bajo este principio, se encuentra el supuesto de que cada tipo textual, clasificado mentalmente, posee diferentes estrategias de comprensión.
- Modelo de contexto: es el que se genera a partir de las representaciones mentales que realizan los participantes acerca del contexto sociocultural en que se encuentra

inmersa la situación comunicativa ó comprensión discursiva, es por tanto, un fenómeno sociocognitivo.

Un motivo que se suele argüir al momento de explicar este modelo, es que la comprensión del discurso no se da en el aire, sino que está inserta en un contexto determinado, el escolar, en este caso: realización de lectura silenciosa, la lectura del periódico, etc. Este es un factor que se debe tener en cuenta al momento de realizar la lectura, puesto que también entrega indicios del objetivo de ésta: se lee para rendir un examen, por entretenimiento, para informarse, entre otros motivos.

La interacción entre las estructuras semánticas de los textos, los niveles de representación y el sistema de control, solo se explican a partir de la realización automática de las estrategias de comprensión discursiva sintetizadas de la siguiente manera:

MACROESTRATEGIA	DEFINICIÓN
SUPRESIÓN	Consiste en eliminar proposiciones no relevantes desde la macroestructura.
GENERALIZACIÓN	Consiste en reemplazar proposiciones por otras más generales que las contienen
SELECCIÓN O INTEGRACIÓN	Se produce cuando existe una proposición de carácter temático o tópico que integra otras, se extrae desde la microestructura del texto.
CONSTRUCCIÓN	Se produce cuando se introduce información nueva inferida, desde los conocimientos previos del lector, suprimiendo la información explícita.

Tabla n° 1: Macroestrategias de comprensión textual (Parodi 2003, p.56).

En síntesis, este modelo de comprensión textual propone el paso de la Microestructura a la Macroestructura a través de la articulación de los diferentes niveles de representación del entorno y del texto (modelos cognitivos), llevada a cabo bajo el monitoreo óautomáticoó del sistema de control que, simultáneamente, se encarga de desarrollar estrategias para la consecución de la Macroestructura, es decir, de la comprensión del texto.

1.2.1.2. Producción Escrita

La investigación en el campo de la producción de textos escritos se ha visto circunscrita a la elaboración de modelos teóricos que intentan explicar, desde distintas perspectivas, el proceso de la escritura y los subprocesos asociados a ella. El primer intento serio al respecto data de la década de 1960, en que la propuesta de Roman y Wlecke (en Benítez, 2005) contemplaba tres pasos fundamentales en la composición: preescritura, escritura y reescritura. Los autores concluían que la importancia de la redacción radica en el proceso mental que ello implica, pues mencionaban que en la preescritura se debía reflexionar en torno a lo que puede y debe escribirse, para luego escribirlo y, a continuación, reescribir lo ya pensado. Este paso inicial en la formulación de modelos tendientes a explicar la escritura abrió ciertas interrogantes y críticas al respecto, partiendo por la definición que los autores habían dado sobre la 'buena escritura', que consistía en la recreación de un patrón tanto fresco como original sobre el tema planteado por el escritor.

A partir de ello, surge otra interrogante: ¿cómo definir el concepto de escritura? Y, con mayor precisión, ¿cómo definir el concepto de producción escrita? Benítez insinúa una descripción al mencionar que 'ésta es una habilidad lingüística y cognitiva difícil de dominar' (2005, p. 7). Esta perspectiva dual puede interpretarse como la capacidad de generar mensajes de cualquier índole, aunque también debieran considerarse aspectos tales como los conocimientos previos, las habilidades motrices e incluso aspectos valóricos (Tuning, 2007). Camps (1990), en tanto, sugiere que la producción escrita no

solo es el hecho de plasmar el pensamiento en un escrito, sino que tiene una función epistémica, es decir, se genera conocimiento por medio de la escritura, afirmación que se relaciona de manera directa con la idea de la producción escrita como habilidad tanto lingüística como cognitiva.

Benítez (2005) plantea que, de hecho, existen dos importantes corrientes de estudio en este campo, y que difieren a partir del argumento cartesiano de la división entre la mente humana y el mundo exterior. Las definiciones anteriores se encontrarían en la primera de las perspectivas, denominada internalismo, y que sugiere que el proceso de creación de un texto es eminentemente interno y cognitivo. Como puede suponerse, este es el punto de vista de más larga data y en el que se ha centrado de manera preferente la sicolingüística. Mucho más reciente es el surgimiento de una perspectiva alternativa, el externalismo, y que, como indica su nombre, centra su atención en los factores externos del proceso de redacción, tal como lo plantea Kent en su obra *Externalism and the production of discourse* (1992, en Benítez, 2005).

1.2.1.2.1. Internalismo

Esta perspectiva se centra en los procesos y subprocesos mentales que intervienen en la creación de un texto escrito. Como se planteó con anterioridad, los estudios en esta área se han dedicado de manera preferente a la creación de modelos o esquemas que intentan explicar el funcionamiento de los mencionados procesos. De estos modelos, quizás los más utilizados sean los propuestos por Flower y Hayes (1981), además del propuesto por Scardamalia y Bereiter (1987).

1.2.1.2.1.1. Procesos Cognitivos Recursivos Asociados a la Escritura

Flower y Hayes (1981) proponen un modelo cognitivo del proceso de la producción escrita, instancia en la que el escritor utiliza procedimientos como la planificación, el análisis y la inferencia. Debido a la naturaleza especulativa de los modelos que involucran procesos mentales, se considera a este como descriptivo y cualitativo, según señala Benítez (2000).

El modelo utiliza como unidades de análisis los procesos mentales, los cuales se pueden dar en cualquier momento del proceso de la escritura. Por lo mismo, es considerado como un paradigma recursivo, lo que permite la combinación de las distintas etapas comprendidas en la redacción. La escritura se entiende como un procedimiento dirigido hacia una meta, dado que durante el acto de composición los escritores crean una red que guía el proceso junto con el conocimiento del tema y el texto en sí mismo, es decir, se centra en la consecución de un objetivo, ya sea comunicar, expresar, argumentar, apelar, reclamar, etc.

Los escritores crean sus propios objetivos de dos formas. Primero, al generar fines y subfines que incluyen un propósito, y al cambiar sus propios objetivos de alto nivel.

Por lo tanto, aunque la escritura es una actividad dirigida hacia una meta, no tiene que estar necesariamente limitada por los objetivos con los que el escritor comienza el acto de composición. De ahí la importancia de la creatividad y la habilidad para generar nuevas metas.

Teniendo claridad acerca de cuán complejo es el proceso de la escritura, se puede entender la necesidad de los investigadores de distintas disciplinas de estudiar la manera en que se produce esa actividad importante y complicada. El modelo de producción de Flower y Hayes, en la figura 4, describe las diversas operaciones psíquicas que realiza un sujeto de estudio para escribir un texto. Los autores realizaron diferentes experiencias que los llevaron a determinar la existencia de diversos procesos y subprocesos mentales básicos, que se organizan jerárquicamente y con determinadas reglas de funcionamiento.

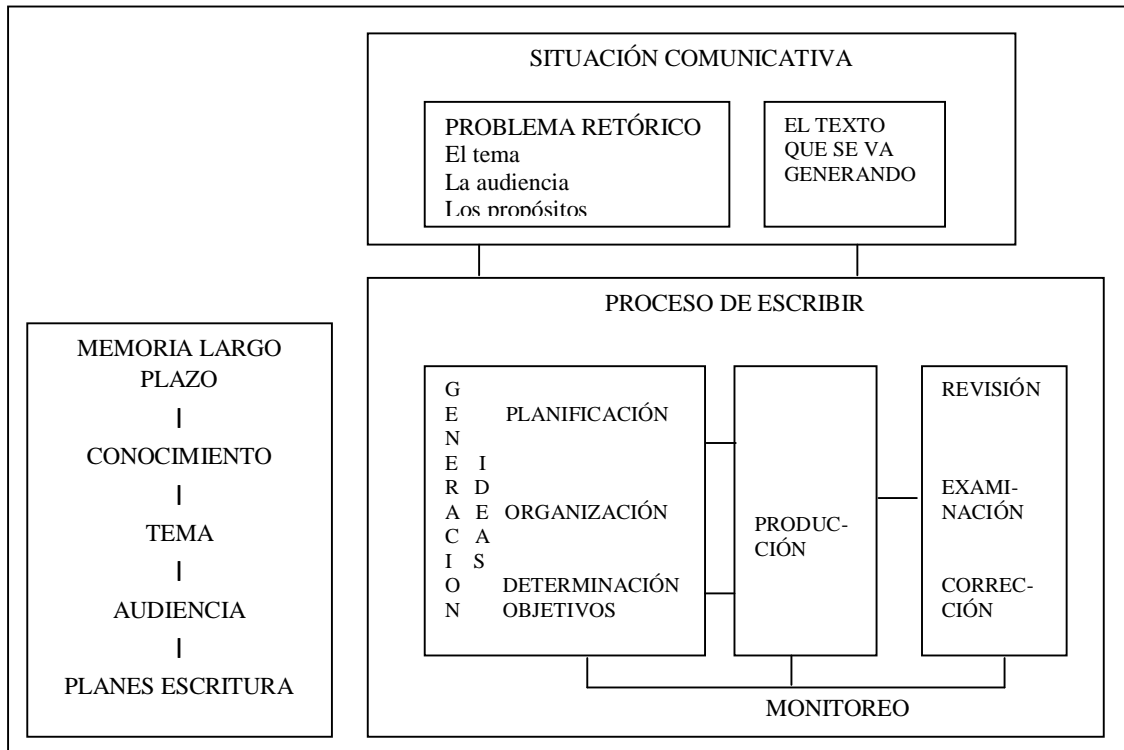


Figura n° 4: Modelo de producción textual de Flower y Hayes (En Benítez, 2005, p. 58).

Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado sino que son usados cuando el escritor los necesita y más de una vez durante el proceso de composición. Al respecto, es importante destacar este aspecto recursivo que se produce entre el aprendizaje, la creatividad y los procesos de composición. Así, el modelo de Flower y Hayes establece tres grandes procesos:

El primero, el entorno de la tarea o la situación comunicativa. Este proceso, cuyos elementos son externos al escritor, está determinado por el problema retórico y el texto mismo. El autor debe considerar, en esta etapa, el tema que planteará, la audiencia potencial a quien se dirige el escrito y los propósitos que llevaron a que así se plasmara. De igual forma, se considera el texto que se va generando y que es sujeto de posibles revisiones.

El segundo, la memoria a largo plazo del escritor. Esta contiene los datos que se han ido grabando sobre de los saberes y experiencias de cada individuo. Cuando se recurre a ella, una palabra o una idea se convierten en una suerte de contraseña para abrir el archivo donde se guardan conocimientos que están almacenados en ella. La contraseña moviliza una larga cadena de informaciones que tienen una estructura propia según cómo fue grabada. El escritor rescata la información de la memoria a largo plazo y luego la refunde y elabora según las características de la situación de comunicación en que se encuentre, la adecua a las necesidades del nuevo texto, a la intención por la que escribe y a la audiencia para quien se construye el texto.

El tercero, proceso de escritura: Este proceso se divide, a su vez, en tres procesos: planificar, trasladar o traducir y revisar:

- **Planificar:** es la representación mental de las informaciones que contendrá el texto. Como es muy abstracta, no es necesario un esquema completo y desarrollado. Puede ser una palabra clave que represente una cadena completa de ideas, o incluso, puede ser no verbal (una imagen o una canción, por ejemplo.) Sin embargo, para los escritores novatos se recomienda una buena planificación que sostenga con sus pasos el camino a recorrer en el texto. Por supuesto que habrá cambios, idas y vueltas, borrones y agregados, para eso existen los borradores como complementos de una exhaustiva planificación. La planificación tiene tres subprocesos: generar ideas, organizar ideas y fijar metas. Las referiremos sucintamente:
- **Generar ideas:** se produce durante la búsqueda de informaciones de la memoria a largo plazo. A veces esa generación es muy estructurada, otras se da solo con ideas sueltas.
- **Organizar ideas:** durante el período de la organización, se estructuran los datos de las informaciones según las necesidades de la situación de comunicación. Las ideas generadas se ordenan y completan en una estructura global. Es en este momento cuando se articula la coherencia del texto, por cuanto se separan las ideas principales de las secundarias para así definir y decidir en qué orden aparecerán en el texto. De este subproceso dependen la elaboración de planes discursivos, principalmente mapas conceptuales y lluvia de ideas) y la adecuación a las características de audiencia.

- Fijar metas: es el momento de fijar los objetivos, por tanto, se elaboran los que dirigirán el proceso de composición, lo que no se produce siempre de la misma manera ni en el mismo momento. En ocasiones se generan y desarrollan con otras ideas; en otras, se determinan primero, incluso habrá casos en que estén fijados de manera convencional. Por ejemplo, si se tiene que escribir una noticia, el objetivo de «redactar para informar» está implícitamente establecido de manera convencional.
- Trasladar o traducir: expresa, traduce y transforma las representaciones abstractas en una secuencia lineal de lenguaje escrito. Es el momento de redactar, es el momento de poner en secuencia lo planificado y organizado; es el momento de trasladar las ideas a la escritura.
- Revisar: es la instancia de examinar, en la que se decide conscientemente releer todo lo que se planificó y escribió. Se revisa todo, tanto las ideas y frases redactadas como los planes y los objetivos. Se valora lo realizado, se comprueba que responda, efectivamente, a lo pensado, a las necesidades planteadas por las características de la audiencia, a la intención que determinó la meta. Si se cree conveniente, se corrige, se modifican algunos aspectos, se efectúan cambios a partir de diferentes criterios.
- Monitoreo: Su función consiste en controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la composición. Los criterios dependen tanto de los objetivos y de los hábitos del escritor como de su estilo individual. Así, determina cuánto tiempo es necesario para generar ideas y cuándo puede pasar al proceso de redacción, cuándo debe interrumpir la organización para revisar o generar de nuevo y, finalmente, cuándo debe interrumpir la escritura para revisar los objetivos.

A manera de conclusión, se puede sostener que este modelo muestra que los procesos mentales de la composición tienen una organización jerárquica y concatenada, según la cual cualquier proceso puede actuar asociado a otro. De aquí se desprende, gracias al modelo, que los procesos de pensamiento funcionan como herramientas que el escritor utiliza para construir un objeto: el texto. Él decide cuándo y en qué orden las utiliza. Asimismo, se puede considerar a la composición como un proceso de pensamiento dirigido por una red de objetivos, creada y desarrollada por el escritor.

De acuerdo con ello, los objetivos no se crean solo en la etapa de pre-escritura sino que se pueden ir desarrollando durante el proceso de composición, ya que la cadena de objetivos crece en la etapa de composición. Los objetivos locales se van planteando paso a paso gracias al monitoreo que produce la consulta permanente con los objetivos más globales, que son los que dan coherencia a la composición. Durante la composición, se deben aceptar e integrar las pautas que impone la situación de comunicación, por cuanto los planes del texto, los conocimientos de la memoria a largo plazo y el texto mismo, deben acotarse constantemente a esa situación determinada.

Por estas mismas razones, se puede asegurar que el proceso de composición es, también, un proceso de aprendizaje, puesto que se adquieren y mejoran conocimientos, habilidades y procedimientos, que luego serán utilizados para regenerar objetivos y planes del texto. El modelo teórico de Flower y Hayes resulta relevante y pertinente, ya que da cuenta de los distintos procesos, conscientes o subconscientes, que se usan para componer el texto y de la estructura y funcionamiento que tienen esos procesos.

A partir de este estudio, se sostiene que es el escritor quien dirige la operación con objetivos de procedimiento y de contenido que él mismo fija. Su desarrollo apunta a descubrir el papel que desempeñan el aprendizaje y la creatividad en el marco de todo el proceso de composición, es la creatividad un elemento fundamental en la creación del lenguaje.

1.2.1.2.1.2. Procesos Cognitivos Secuenciales Asociados a La Escritura

Los psicólogos cognitivistas Scardamalia y Bereiter (en Benítez, 2005) desarrollaron una investigación de largo plazo, con la que pretendían develar los procesos mentales y de planificación asociados a la escritura. Sin embargo, a diferencia de lo propuesto por Flower y Hayes, en lo propuesto por Scardamalia y Bereiter no existe una mayor preocupación por el propósito de la tarea, sino que el foco de atención se centra en la resolución de los diversos problemas que surgen al momento de escribir, derivados de

ciertas habilidades y sub-habilidades que los investigadores identifican. El manejo y resolución de estos problemas plantea una división en el modo en que los escritores plantean la actividad compositiva; por una parte, el llamado ‘camino alto’ estaría caracterizado por escritores que enfocan sus metas más allá de los niveles que poseen en ese momento, por lo que la tarea de escribir impone desafíos mayores cada vez. En tanto, el ‘camino bajo’, estaría conformado por aquellos escribientes que enfocan su mente en la mecánica del proceso construcción de un texto, es decir, aquellos más bien centrados en la transcripción de sus pensamientos.

A pesar de esta caracterización, los investigadores aclaran que los situados en el ‘camino bajo’ no necesariamente son malos escritores, sino que solo se plantean la resolución de problemas con ciertos límites que, en el caso del ‘camino alto’ son resueltos con una mayor amplitud de herramientas. A partir de ello, plantean que una de las estrategias del ‘camino bajo’ es lo que ellos denominan *decir el conocimiento*, en contraposición al *transformar el conocimiento* que sería característica del ‘camino alto’. Estas estrategias son las que, en definitiva, configuran el modelo que los autores proponen.

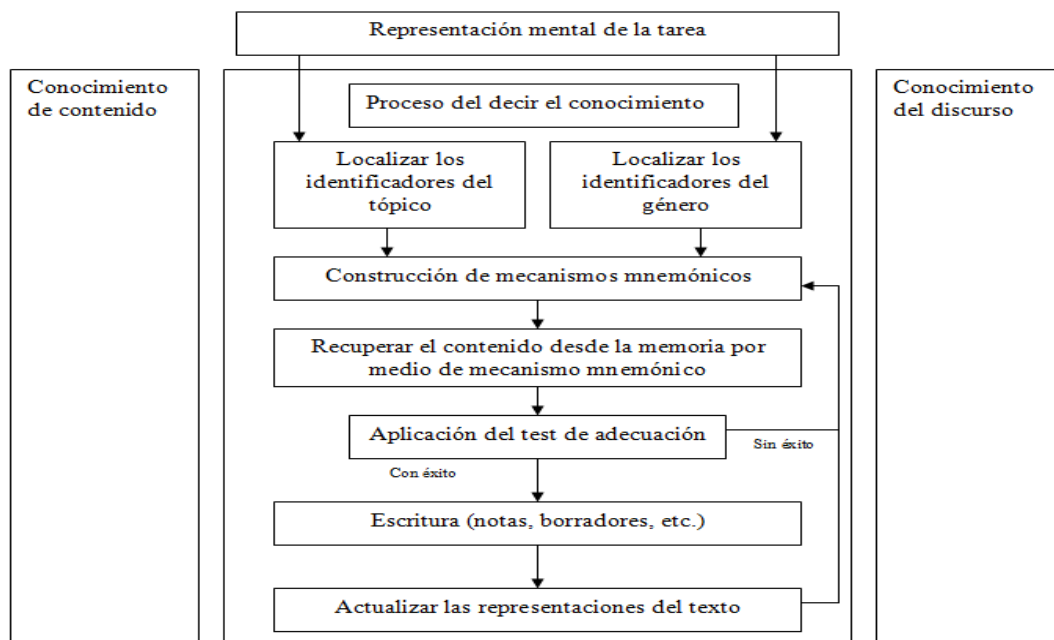


Figura n° 5: Modelo de ‘decir el conocimiento’ según Scardamalia y Bereiter (en Benítez, 2005, p. 80)

Por otra parte, el modelo de $\text{decir el conocimiento}$ se encuentra de cierta manera supereditado al anterior, por cuanto este llega a convertirse en un subproceso, dentro de la estrategia mayor, ya que, de cualquier manera, se trata de una forma de generar un contenido textual, basado en la localización tanto de un t3pico o tema, como de un g3nero en especial. Por supuesto, en la primera etapa se acude a la memoria por asociaci3n de mecanismos mnem3nicos que surgen de los identificadores de t3pico y g3nero para, de esta forma, acceder a la informaci3n almacenada. El texto creado 3aunque solo sea una parte3 sirve como catalizador para identificadores nuevos, por lo que la informaci3n podr3 ser precisada y aumentada, lo que incide en la coherencia y en la cohesi3n.

Por tanto, el modelo de $\text{transformar el conocimiento}$ puede entenderse dentro de las resoluciones de problemas que eventualmente generari3 el $\text{decir el conocimiento}$. Este proceso involucra lo que Newell y Simon convinieron en llamar 'espacios problem3ticos', de los que especificaron la concurrencia de dos (1972, en Benítez, 2007). Estos espacios fueron el del contenido y el ret3rico, como tales, constructos que incluyen una serie diversa de estados y operaciones mentales. En el primero, se hace referencia a las creencias como forma de actuar sobre el conocimiento, lo que permitir3 realizar acciones tales como las de hipotetizar, conjeturar e inferir. El segundo, se relaciona con la situaci3n ret3rica, es decir, el texto en s3, as3 como los objetivos y la audiencia, como se aprecia en la siguiente figura:

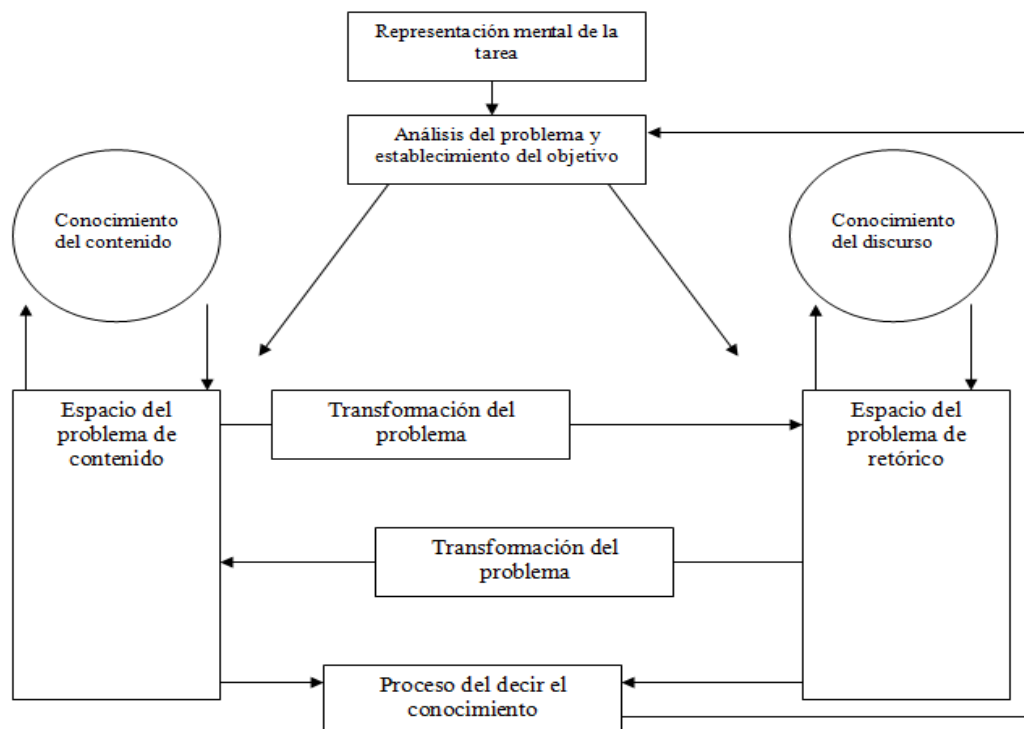


Figura n° 6: Modelo de transformar el conocimiento, según Scardamalia y Bereiter
(en Benítez, 2005, p. 82).

Scardamalia y Bereiter concluyeron que los escritores experimentados pueden desenvolverse en una serie de niveles de mayor amplitud que los de escritores novatos, debido a las dificultades que éstos tienen en cuanto al acceso a los espacios problemáticos, a la memoria y, en definitiva, a la transformación del conocimiento. En todo caso, ellos mismos reconocen la utilidad de su modelo entendido como una herramienta, un marco de comprensión del proceso de la escritura, no como una solución a los problemas que esta actividad pudiera acarrear.

1.2.1.2.2. Externalismo

El enfoque 'externalista', se opone a la distinción cartesiana de la separación entre la mente y el mundo externo. Por consiguiente, a diferencia del enfoque anterior, el sentido del mundo interno se origina solo en relación con otros usuarios del lenguaje, es decir, no es posible separar el conocimiento que posee la mente humana del conocimiento de la mente de otros y del mundo. Todas las personas pertenecen, entonces, a una comunidad discursiva que se relaciona intersubjetivamente creando la realidad desde allí. Destaca en este enfoque la teoría de Kent (en Benítez, 2005) la cual se compone de tres principios básicos:

- El principio de caridad: este componente implica que, al llevarse a cabo la comunicación, no existe más elección que minimizar los errores y maximizar el acuerdo mutuo en relación con los significados enunciados del otro. Para entender a los demás, se requiere poseer conocimiento acerca de lo que conciben como verdadero. Es, en consecuencia, un principio orientado a la construcción de un significado conjunto.
- La triangulación: consiste en que, durante la interacción comunicativa, los participantes fluctúan entre tres tipos de conocimientos: el de la realidad que circundante, el que se tiene acerca de otros y el conocimiento de sí mismo.
- La teoría pasajera: este componente complementa lo planteado en la triangulación y está dividido en dos elementos: la teoría previa y la teoría pasajera. La primera, expresa cómo el oyente se prepara con antelación para interpretar un enunciado de los hablantes, mientras que la teoría pasajera intenta explicar cómo el hablante interpreta realmente el enunciado. Para el hablante, la teoría previa es lo que él cree que es la teoría previa del intérprete, mientras que su teoría pasajera es la teoría que desea que use el intérprete. Saber una teoría pasajera es saber solo interpretar un enunciado en una situación particular. (Kent, 1992, en Benítez, 2005).

1.2.1.3. Comprensión Oral

Dentro del campo del procesamiento discursivo ligado a las prácticas educativas, la modalidad oral es la menos desarrollada. Las consecuencias de aquello se manifiestan, tanto en el ámbito teórico como en el práctico. Atendiendo a lo primero, existe en la actualidad una carencia de herramientas que expliquen de modo fehaciente cómo se producen, cómo se receptionan y cuáles son las variables asociadas a los procesos discursivos orales. En el ámbito de la enseñanza, es patente la escasez de instrumentos prácticos que expliquen los diversos modos en que se puede mediar la oralidad en la sala de clases. Otro factor óprimarioó que explica esta problemática fue expuesto por Cherny y Rulicki (2007):

Las razones para semejante obnubilación están fundamentadas, en primer lugar, en el hecho de que hablar con palabras define nuestra identidad como seres humanos, al diferenciarnos del resto de las especies y permitirnos operar sobre la realidad a través de conceptos y otras formas complejas de pensamiento simbólico. Nuestras propias capacidades lingüísticas nos han hecho olvidar que también hablamos con el cuerpo, como el resto de los animales. (p. 19).

Si bien esta cita explica solo la opacidad que se percibe en el tratamiento teórico-práctico de la comunicación no lingüística óquedando fuera de la apreciación la comunicación lingüística oraló este mismo principio puede extenderse y aplicarse para afirmar que la cultura eminentemente escritural en la que se producen las interacciones comunicativas, condiciona un menor tratamiento de la comunicación lingüística oral.

En esta línea de razonamiento, es pertinente agregar que un enfoque integrado que describa, explique y medie la Comprensión y Producción Oral, entendida como el entrelazamiento de los códigos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos en la comunicación real, supone una evidente complejidad.

No obstante lo anterior, y desde una perspectiva teórica, en el presente estudio se revisa el modelo de comprensión oral desarrollado por Crespo (2005). Este modelo fue elaborado desde un punto de vista pragmático-cognitivo, y se centra en la explicación de la comprensión oral. El modelo está articulado a partir de cuatro elementos fundamentales: un mecanismo central (psicosocial), diversos tipos de información (lingüística, paralingüística y extralingüística, tanto intencional como no intencional), diversos procesos psicológicos asociados y niveles de representación. Este modelo, además, se plantea desde la dinámica que relaciona dos interlocutores en busca de la construcción de un significado compartido en el diálogo cara a cara.

Según esta propuesta, el proceso de comprensión oral parte de un mecanismo rector: la búsqueda de la relevancia. Este principio propone que la arquitectura del sistema cognitivo de quien comprende el discurso está diseñada para procesar ócon el menor gasto de energíaó aquello que supone beneficioso, en términos informativos. Por lo tanto, la búsqueda de relevancia funciona, según la relación costo-beneficio que existe, entre obtener la mayor cantidad de ganancias informativas, utilizando la menor cantidad de energías cognitivas.

Otra consideración importante de este mecanismo rector, es que solo se dota de relevancia aquel mensaje que proviene de sujetos que se desenvuelven intencionadamente en el mundo. En otra línea, pero dentro del mismo mecanismo, se encuentra la búsqueda del significado compartido, esto consiste en que en una instancia de habla específica, dos interlocutores buscan la construcción del significado compartido a partir de la comprensión dialógica.

A grandes rasgos, este modelo puede concebirse como una confrontación entre dos tipos de información, la ´interna´ y la ´externa´. La externa es presentada por el hablante, quien proporciona tres tipos de información: la lingüística óniveles de descripción de la lenguaó, la paralingüística órecursos prosódicos que acompañan a la información lingüísticaó y la extralingüística (kinésica, proxémica, vestimenta, etc.). La información extralingüística, también, es aportada por el tipo de actividad que se está llevando a cabo y por el escenario físico y temporal en el cual ocurre la instancia del habla.

La información aportada por quien comprende, viene dada de manera fundamental por la memoria a largo plazo, que se divide, a la vez, en la memoria semántica y la episódica. Desde la memoria a largo plazo y sus subcomponentes, se configuran las bases para la comprensión de los enunciados, los que participan simultáneamente en la memoria operativa a través de los niveles de representación y de procesamiento de códigos.

El constructo referido a los niveles de representación tiene que ver con realidades mentales que mediarían entre lo interno y externo, en este modelo se postula la existencia de seis niveles de representación mental, simultánea e interactiva: cuatro protoniveles y dos niveles.

Los protoniveles consisten en representación conceptuales que funcionan como una plantilla o esquema vacío para una construcción pragmática de la forma proposicional y se encargan de representar pareadamente la información aportada por el hablante de forma intencional. Por su parte, el primer nivel de explicatura, es la representación de la información explícita, producto construido entre la información de los cuatro protoniveles. En cambio, el nivel de la implicatura, es el nivel de la representación de los significados implícitos en ciertos enunciados desprendidos del acto comunicativo.

Por último, mediante el proceso de ensamblaje y de generación-contrastación, la información de fuentes diversas se va complementando, limitando, precisando entre sí, tanto pragmática como discursivamente. Estos dos últimos procesos, pueden ser explicados de la siguiente manera: el ensamblaje requiere de la unión pragmática y discursiva entre los elementos aportados en un lado por el hablante, y la situación, por otro ópor quien comprendió teniendo en consideración los conocimientos aportados por la memoria a largo plazo y los niveles de representación.

Tal como se aprecia en la figura número 7, en el proceso de 'generación contrastación', el destinatario busca interpretar la intención de aquel que le habla, captando su actitud proposicional durante el transcurso de la dinámica oral-dialógica. Así, el destinatario genera una primera hipótesis de un significado intencionado, y si ésta coincide con la información que entra por el procesamiento de códigos y ensamblaje, se

confirma y continúa orientando la interpretación, o por el contrario, si la hipótesis interpretativa del significado intencionado no coincide con la información que entra por el procesamiento de códigos y ensamblaje, se realiza un salto inferencial, generando otra hipótesis.

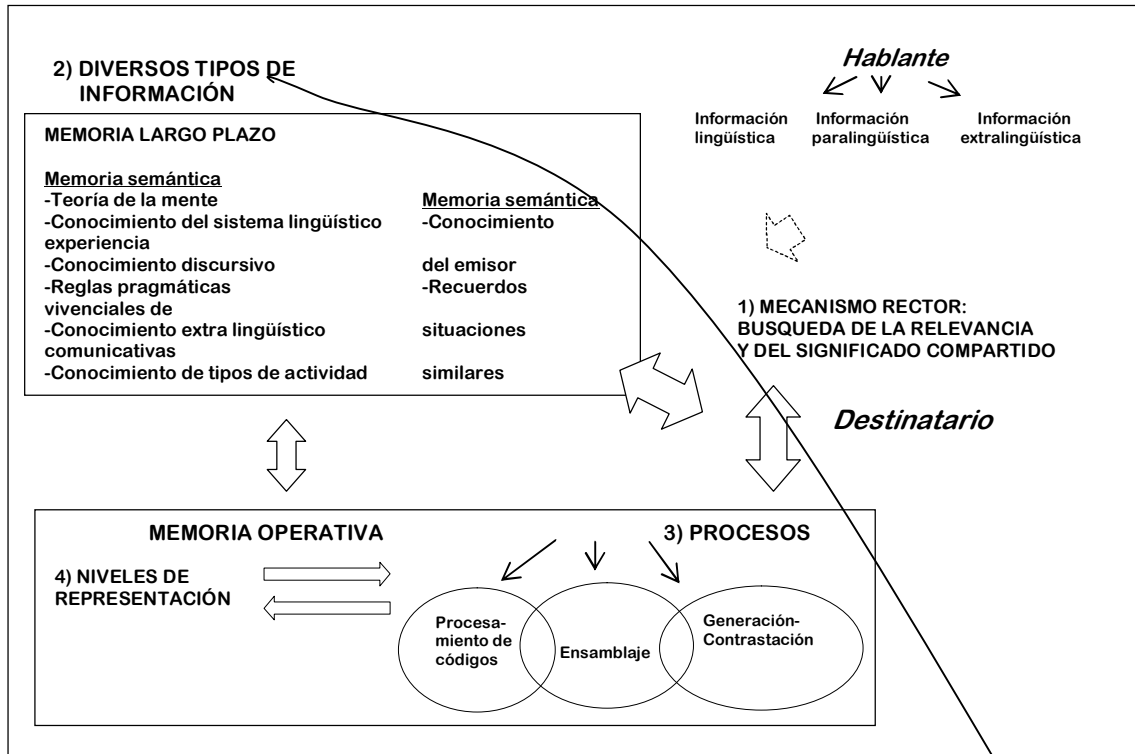


Figura n° 7: Modelo de comprensión oral (Crespo, 2005, s.n)

1.2.1.4. Producción Oral

Lo expuesto en la Fig. 7, representa la producción teórico-práctica en el ámbito de la Comprensión Oral ligada a las prácticas educativas, que también puede aseverarse sobre la producción en esta modalidad. No obstante, es posible encontrar el aporte de algunos investigadores como Álvarez (2005) -didáctica del texto en L1-, Martínez Celdrán (1998) ólogopedia- y Moreno Fernández (2002) -didáctica en L2-, de quien se reseñarán algunos aspectos tratados en su estudio: Producción, Expresión e Interacción Oral.

Moreno Fernández (2002) propone una distinción operativa que ayuda a estructurar sus planteamientos. De esta forma, se refiere a la 'producción oral' para aludir a los

procesos cognitivos generados durante la emisión de los mensajes (procesos psicolingüísticos), lo que, a su vez, se distingue del concepto «expresión oral» utilizado para designar los productos lingüísticos (estructura y la interrelación entre sus niveles) y sus respectivos procesos implicados. Asimismo, diferencia y define la «interacción oral» bajo un enfoque interaccionista-discursivo como la emisión ocurrida en los eventos comunicativos concretos.

Al emprender la revisión del primer concepto, de Producción Oral, Moreno Fernández (2002) resume los aportes de tres perspectivas que explican los procesos cognitivos que subyacen al comportamiento lingüístico: la minimalista, la secuencial y la interactiva.

Dentro de la perspectiva minimalista, se destacan los aportes de la gramática generativa chomskiana. Según estos planteamientos, la lengua ofrece dos propiedades fundamentales: por un lado es capaz de generar un conjunto infinito de representaciones a partir de un léxico mental, articulado por medio de una interfaz inserta en el sistema articulatorio-perceptivo que regula, por tanto, las formas fonéticas; por otro, realiza computaciones sobre esas representaciones uniendo, combinando o desplazando elementos morfosintácticos bajo el control de una interfaz de las formas lógicas, inserta en el sistema conceptual-intencional.

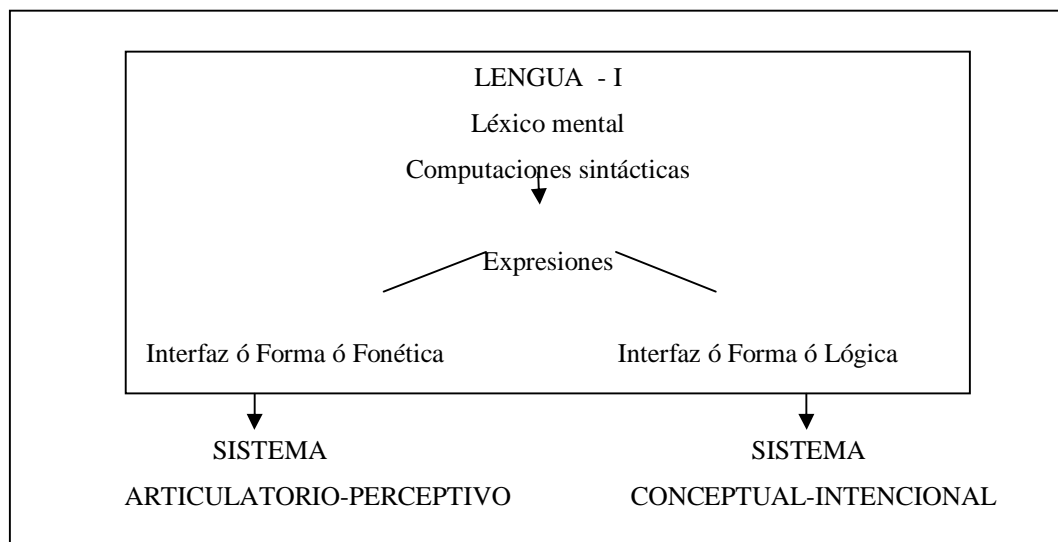


Figura n° 8: Elementos de la lengua y su relación con los sistemas externos (Moreno Fernández, 2002, p. 14).

Otro modelo revisado por Moreno Fernández es el esbozado por Levelt y reformulado por Anula en un estudio llamado *El Abecé de la Psicolingüística* (1998, en Moreno Fernández, 2002). Según Anula, la Producción Oral cursa tres etapas: en la primera de ellas, un «conceptualizador» configura primariamente el mensaje, generando un producto preverbal. A continuación, el mensaje es codificado doblemente en el «formulador» que, por un lado, estructura las categorías morfosintácticas y, por otro, construye las representaciones mentales de los sonidos que, posteriormente, se transformarán en habla por medio del «articulador»

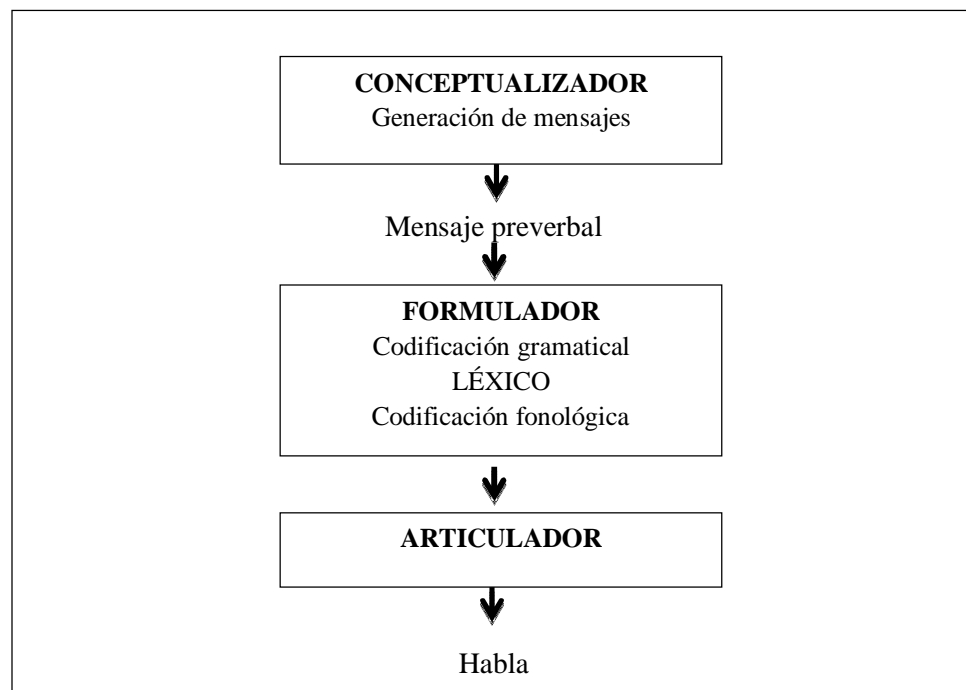


Figura n° 9: Esquema de producción lingüística (Moreno Fernández, 2002, p.21).

La tercera perspectiva es revisada por Moreno Fernández (2002) a partir del «modelo de activación interactiva» desarrollado por Stemberger en la década del 80. Según los planteamientos del investigador canadiense, es necesario relevar dos aspectos cruciales para comprender cómo ocurre la producción oral: la interacción en paralelo de los diversos niveles lingüísticos y la acción transversal de la intención comunicativa. Estos dos aspectos operan bajo el supuesto de que el sistema lingüístico es una red de

unidades interconectadas. Stemberger (en Moreno Fernández, 2002) lo expone del siguiente modo:

El proceso de producción del lenguaje se inicia cuando el hablante formula una intención -o un conjunto de objetivos- de lo que quiere decir. Esta intención se transmite al componente del sistema de memoria donde se almacena la información lingüística, en el cual activa una serie de unidades semánticas y pragmáticas; la intención se transmite al sistema del lenguaje en forma de "fragmentos" (*chunks*) que se corresponden con cláusulas o, pudiera ser, con oraciones o proposiciones. El sistema del lenguaje pone en marcha entonces una serie de procesos a través de los cuales se accede (i.e. se seleccionan de cara a la producción) a las unidades lingüísticas apropiadas, o pretendidas, que se corresponden con la intención. (p. 23).

El segundo concepto tratado por Moreno Fernández, la expresión oral, se corresponde con los productos lingüísticos expresados durante la emisión oral. Para la revisión de este concepto, el investigador español explica la (inter) relación entre los niveles del lenguaje: fónico, sintáctico y discursivo durante el mencionado proceso.

La relación entre los dos primeros niveles lingüísticos es explicada por medio del principio de la doble articulación propuesto por André Martinet en su estudio *Elementos de Lingüística General* (1984, en Moreno Fernández, 2002). Según este concepto, el lenguaje humano se articula doblemente: procesando, según la primera articulación, unidades con significado, esto es, vinculando formas vocales con sentidos determinados y construyendo luego, mediante la segunda articulación, expresiones fonético-fonológicas que adquieren, mediante este proceso, una forma lógica estructurada. Es necesario resaltar la correspondencia entre el concepto de la doble articulación y las instancias psicolingüísticas de formulación y articulación (Moreno Fernández, 2002).

Respecto al nivel discursivo se resaltan las diferentes unidades que pueden tener relevancia al momento de emitir el discurso oral. Así, se revisan los conceptos de oración, sintagma, enunciado, texto, discurso y mensaje. En este punto, Moreno Fernández vuelve a resaltar la importancia de la intención comunicativa como guía del proceso de expresión oral, agregando ahora la función comunicativa. Ambas, entonces, operan orientando la construcción del mensaje según el modelo delimitado por cualquiera de las unidades discursivas aludidas.

En tercer lugar, Moreno Fernández revisa el concepto de interacción oral, entendida como la emisión discursiva concreta que, ocurrida en eventos comunicativos específicos, se ve condicionada por diversos factores que exceden lo netamente lingüístico. Al margen de factores ya considerados por autores renombrados como Jakobson (factores y funciones del lenguaje), Hymes (modelo SPEAKING) y van Dijk (composición interna de la conversación), destaca el aporte de Lorenzo, con su estudio *El Español de Hoy, Lengua en Ebullición* (1980, en Moreno Fernández, 2002), donde aborda algunos rasgos distintivos que se manifiestan variablemente en toda interacción oral. Estos son: la experiencia común de los interlocutores que participan de un diálogo (hipótesis del conocimiento mutuo); el carácter egocéntrico y déictico propio de la lengua que deben franquear los hablantes de la lengua española al momento de comunicarse; el predominio de la función expresiva que se manifiesta a través de los elementos suprasegmentales pertenecientes al código paralingüístico y la presencia importante y condicionante de elementos no lingüísticos.

Por consiguiente, es necesario resaltar la importancia de los elementos suprasegmentales que se desprenden del código paralingüístico, dada las cifras aportadas por Mehrabian en su estudio *Silent Messages* (1972, en Cherny & Rulicki 2007). Según este estudio, la influencia del código paralingüístico en las interacciones cara a cara, de acuerdo a las reacciones emotivas expresadas, alcanza un 38%, la gestualidad un 55% y solo un 7% para el código lingüístico.

Para este efecto, se abordará el estudio realizado por el lingüista español Antonio Quilis (2002) en *Principios de Fonología y Fonética Españolas*. Los elementos suprasegmentales o prosódicos abordados por Quilis son el Acento y la Entonación. De

ellos reseñaremos solo la entonación, por su carácter abarcador (en toda entonación está contenido el acento).

Para comenzar es del todo pertinente precisar qué entiende Quilis por entonación: [í] es la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia del fundamental en el nivel de la oración (p. 77).

A partir de la definición expuesta se desprende que la entonación cumple funciones en tres niveles: lingüístico, sociolingüístico y expresivo.

Atendiendo al primer nivel, son perceptibles la función lingüística, distintiva, significativa y la función demarcativa o delimitadora. La primera función se hace patente al oponer los enunciados declarativos a los interrogativos: en los primeros el término de la curva entonativa es descendente, mientras que en los segundos, es ascendente. La segunda función se subdivide según sea lingüísticamente significativa o no. La función delimitadora lingüísticamente significativa se aprecia cuando su uso varía el significado lingüístico del enunciado, ejemplos de esta función se encuentran en oraciones de relativo especificativas, que se diferencian por medio de la inflexión entonativa, de las explicativas. Por su parte, la función delimitadora no lingüísticamente significativa se distingue en oraciones o enunciados enumerativos que concluyen o no con la conjunción y.

En el nivel sociolingüístico, las funciones desempeñadas por la entonación se dividen según comunican aspectos relativos al sujeto hablante tales como: edad, sexo, carácter, entre otros. O bien, aspectos, tocantes a las características del grupo al que pertenece el hablante tales como el origen geográfico, el medio social, el nivel de cultura entre otros. (Quilis, 2002).

Por último, en el nivel expresivo, las funciones están implicadas en preguntas pronominales con matices de cortesía que se caracterizan por un descenso en el término de la curva entonativa, al contrario de lo que ocurre en un enunciado interrogativo común. Asimismo, se manifiesta cuando se utilizan preguntas relativas para cerciorarse de lo que solo se posee una idea vaga; cuando se expresan preguntas confirmativas de

tipo: estaba ¿verdad? Por último, en frases exclamativas que se caracterizan por un descenso muy acusado de la curva entonativa.

1.2.2. Los Procesos Discursivos en los Documentos Curriculares del MINEDUC

Los esfuerzos oficiales por otorgar prioridad a la enseñanza-aprendizaje de los procesos discursivos en el currículum chileno de Lengua Castellana y Comunicación, se comenzaron a vislumbrar de modo paulatino conforme se aplicaba la reforma educacional iniciada en 1990. No obstante, se hizo patente, en primer lugar, a partir de la aprobación en los años 1996 y 1998, de los decretos n° 232 y n° 220 de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE). Estos decretos corresponden a los Marcos Curriculares de Educación General Básica (primaria) y Media (secundaria), respectivamente. Estos documentos -entre otras cosas- hicieron corresponder el estudio de algunos Géneros Discursivos para cada nivel de educación en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación. Es así que para educación básica se propuso el tratamiento didáctico de diversas tipologías textuales desde un enfoque estructural, tendiendo progresivamente hacia un enfoque discursivo, en tanto que para educación media se estableció el estudio de los discursos dialógico-conversacional (NM1), expositivo (NM2), argumentativo (NM3) y de situaciones de enunciación pública (NM4). Este avance supuso el establecimiento de la materia conceptual (el texto-discurso) sobre la cual se trabajarían los contenidos procedimentales y actitudinales, precisados años más tarde.

En segundo lugar, se encuentra, por un lado, la publicación de los Mapas de Progreso de Lectura, en marzo del año 2007 y los de escritura, en diciembre de 2009. Estos instrumentos curriculares presentan una descripción progresiva de los aprendizajes desarrollados por los alumnos de Educación Básica y Media en el dominio lector y escritor. Por otro parte, se encuentran los Niveles de Logro elaborados para cuarto básico (2008). De esta manera, se proponen tres categorías de desempeño: Avanzado, Intermedio e Inicial, que representan descripciones de los conocimientos y habilidades que efectivamente demuestran alumnos y alumnas en las mediciones de lectura

comprensiva, enfatizando, desde ahí, el grado de logro con que se constata ese desempeño al responder las pruebas aplicadas bajo el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE).

En tercer lugar, se encuentra el proceso de Ajuste Curricular, que comprende tres aspectos: Primero, la modificación de los antiguos Marcos Curriculares de Educación General Básica y de Educación Media por uno integrado (actualmente disponible en el sitio virtual del MINEDUC), en función de los ejes propuestos para cada sector. En segundo lugar está la reestructuración de los Programas de estudios en función de los Ejes propuestos para cada sector (actualmente disponibles en el sitio virtual del MINEDUC hasta segundo año de educación media). Para terminar con la inclusión de los Mapas de Progreso de Aprendizaje y los Niveles de Logro como herramientas efectivas para el trabajo docente.

Este proceso en conjunto, busca dar continuidad a los doce años de escolaridad obligatoria, orientando el trabajo curricular de cada sector según nuevos ejes para efectos de Lengua Castellana y Comunicación, éstos son homologables a los Procesos Discursivos (Lectura, Escritura y Oralidad). Con ello se intenta eliminar los últimos resabios contenidistas que articulaban el tratamiento curricular y didáctico de antaño y, en consecuencia, proyecta trabajar el sector desde una perspectiva interaccionista. (MINEDUC, 2009).

Todas estas herramientas materializan el reconocimiento oficial de la importancia concedida a los procesos discursivos en la educación formal chilena, a la vez, se proponen como herramientas que permiten trabajar -según estándares nacionales- tanto en los contenidos y procesos, como también en los resultados de los aprendizajes en éstas y otras materias.

A nivel escolar, estos documentos funcionan, como puntos de partida para la planificación y el desarrollo curricular, proyectando y definiendo, desde ahí, las estrategias didáctico-evaluativas que sirven de base para una acción educativa orientada, en teoría, hacia la calidad.

1.3. Didáctica

Dentro de las Ciencias de la Educación existen disciplinas que conciben los diferentes aspectos del quehacer educativo en su conjunto. Así, se encuentran las teorizaciones sobre el Currículum, la Evaluación, la Psicología del Desarrollo, la Programación y la Enseñanza, entre otras. De estas subdisciplinas existen nociones más restringidas o ampliadas y, asimismo, más teóricas o prácticas. Estas fluctuaciones se producen dependiendo de los paradigmas subyacentes y/o la cercanía o lejanía respecto del fenómeno de estudio propio de la educación formal: las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Considerando lo anterior, es necesario puntualizar qué se entiende por Enseñanza, para luego adentrarnos en la disciplina que se dedica a su estudio: la Didáctica.

Se exponen a continuación dos definiciones actuales sobre la Enseñanza:

Por un lado, Pérez Gómez (en Gvirtz y Palamidessi, 2000) afirma que es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones (p.136).

Por otro lado, Stenhouse la define como la promoción sistemática del aprendizaje por diversos medios (1998, p. 53). Para efectos de esta investigación, ambas definiciones aportan al desarrollo de una conceptualización ampliada de la Enseñanza: la primera, desde una perspectiva sociológica, alude a la función de poder efectuada por las generaciones anteriores hacia las nuevas (influjo generacional). Mientras que la segunda, en un nivel más restringido, se refiere a una práctica intencionada que se concreta en la realización de estrategias fundamentadas en el criterio docente.

1.3.1. Paradigmas de Enseñanza: Modelos Didácticos y Propuestas de Intervención

Es pertinente reflexionar ahora sobre el grado de abstracción o concreción en que se plantean aquellos lineamientos. ¿Cuál es entonces el punto en común entre ambos? La existencia de una lógica teórico-práctica constituida por paradigmas de enseñanza, modelos didácticos y propuestas de intervención en aula. De esta manera, se genera una relación en que cada conceptualización o paradigma cristaliza en uno o varios modelos que sirven de marco regulador para la generación de propuestas de intervención que buscan mediar el proceso de enseñanza.

De acuerdo a los planteamientos de Gvirtz y Palamidessi (2000), existen dos grandes paradigmas o filosofías de la enseñanza: el que la concibe como una actividad técnica y el que la conceptualiza como una actividad artística y política. Por su parte, Madrid y Mayorga (2010) proponen cuatro tipos de modelos: tradicionales, tecnológicos, espontaneístas-activistas y alternativos. En este sentido, cabe señalar la relación directa, por un lado, entre el paradigma técnico y el modelo tecnológico y, por otro, entre el paradigma artístico-político y los modelos espontaneístas-activistas y alternativos.

1.3.1.1. Paradigma Técnico: Modelos y Propuestas de Intervención

El primer paradigma, desarrollado a partir de los aportes de Tyler (1940, en Palamidessi, 2000), concibe la enseñanza como una acción aplicada que, apoyada en el conocimiento y la investigación científica, tiene como propósito la eficacia y eficiencia en la actuación docente. En este esquema se pretende eliminar la improvisación en el quehacer para evitar la priorización del sentido común.

Los modelos que adscriben a este paradigma son los denominados ‘Tecnológicos’ que tienen como principio guía, la eficiencia en la acción docente. La enseñanza impartida bajo este tipo de modelos, trabaja sobre objetivos de aprendizaje preestablecidos fuera de la escuela, declarando, luego, los procesos y medios que sirven a

la enseñanza, para luego emprender la elaboración de instrumentos que, de manera detallada, midan el aprendizaje en términos de conductas observables en los estudiantes.

Según lo exponen Martín y Porlán (2004), existe un supuesto fundamental que subyace a este modelo: la idea de que la enseñanza es la causa única y directa del aprendizaje, se establece entre ellos, por tanto, una relación causal y unívoca. En síntesis, el modelo tecnológico se centra en la programación acabada de la enseñanza, bajo el supuesto de que la intervención, así diseñada, puede ser aplicada en variedad de contextos, manteniendo no obstante, la eficiencia.

En el nivel de intervención tecnológico, existen propuestas que plantean la enseñanza articulada en función de objetivos claros y definidos que cotejen no solo la clase de comportamiento a desarrollar, sino también el área de la vida estudiantil en que se manifiestan. Existe, entonces, una selección y organización de experiencias y productos de aprendizaje formulados en términos de conductas observables que sirven respectivamente a la mediación y la evaluación de la enseñanza. Otra variante, en el nivel de intervención del Paradigma Técnico, se encuentra en la llamada programación lineal, modelo de acción desarrollado por Skinner (en Gvirtz & Palamidessi, 2000) y que consiste en la formulación de planes que se articulan siguiendo etapas consecutivas y discretas que ascendentemente propenden el logro de un objetivo propuesto.

A manera de ejemplo de este paradigma y Modelo Tecnológico, se hará referencia de las directrices establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior óen adelante EEESó (2005), que dadas sus características, constituye una propuesta de intervención. Uno de los productos de esta convención, fue la articulación del trabajo educativo centrado en competencias para la educación superior. Ahora bien, puesto que el presente trabajo está abocado al establecimiento de competencias para la educación secundaria, las referencias deben adecuarse a la propuesta que aquí se desarrolla, por lo que serán descritas sucintamente.

I. Las modalidades de enseñanza son descritas por de Miguel (2005) como:

[í] los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso y que se diferencian entre sí en función de los propósitos de la acción didáctica, las tareas a realizar y los recursos necesarios para su ejecución [í] (p. 31).

A partir de esta definición, se destacan las siguientes modalidades, dada su pertinencia con el estudio, las cuales se enmarcan en las actividades presenciales señaladas por de Miguel (2005) como aquellas que requieren la presencia de tanto del profesor como de los estudiantes:

1. El Horario Presencial: la primera actividad presencial declarada por de Miguel, involucra cinco modalidades, de las cuales se rescatarán las siguientes cuatro:
 - Clases teóricas: sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos.
 - Clases prácticas: actividades en el aula orientadas a poner en práctica lo aprendido.
 - Experiencias externas: ejecución contextualizada de una labor de aprendizaje.
 - Tutoría: Guía trabajo u orientación del profesor hacia los estudiantes de manera personalizada.

2. Trabajo Autónomo: segunda actividad presencial señalada por el autor. En este caso se utilizarán las dos modalidades:
 - Estudio y trabajo en grupo: aprendizaje mediante el trabajo colaborativo.
 - Trabajo individual: aprendizaje mediante el trabajo personal.

II. Las «metodologías» que el citado autor define como:

[í] el conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción [í], organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso. (De Miguel, 2005, p. 36).

Y del conjunto de metodologías expuestas por el EEES (2005), para llevar a cabo esta investigación, seleccionamos las siguientes:

- Método Expositivo/Lección Magistral: se centra en la entrega y la generación de conocimiento en los estudiantes.
- Estudio de Casos: donde se generan aprendizajes a partir del análisis de casos simulados o reales.
- Resolución de Ejercicios: donde se lleva a la práctica los conocimientos previos y los trabajados durante la clase.
- Aprendizaje Basado en Problemas: donde se presenta una situación problemática para ser resuelta por los estudiantes.
- Aprendizaje Orientado a Proyectos: donde se realiza un proyecto aplicando los conocimientos y habilidades adquiridos.
- Aprendizaje Cooperativo: donde se propende a desarrollar aprendizajes de forma cooperativa.

III. Las «Estrategias de evaluación por competencias» propuestas en el EEES. Este tipo de evaluación es caracterizada como auténtica, puesto que busca valorar todos los componentes de las competencias, no solo sus aspectos más visibles ó conocimientos y habilidades. Es también un tipo de evaluación referida al criterio; según este punto, no solo se definen los objetivos que orientan la evaluación, sino que también se precisan los niveles de logro con que se desarrolló el aprendizaje.

A continuación, se detallan algunos procedimientos y técnicas evaluativas descritas en el citado referente, y a las que los autores del presente estudio adscriben:

- Pruebas objetivas
- Pruebas de respuesta corta
- Pruebas de desarrollo
- Pruebas orales
- Trabajos y proyectos
- Informes, ensayos, portafolios
- Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas
- Sistemas de evaluación (oral, escrito, individual o grupal)
- Escalas de valores (valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción, etc.)
- Técnicas de observación.

Este tipo de evaluación busca cambiar el monopolio evaluativo del profesor, mediante el empoderamiento de esta por parte de los estudiantes: autoevaluación y co-evaluación. Por último, se propone que este tipo de evaluación debe contemplar ponderaciones formativas y continuas, que se complementen con las modalidades sumativas. Sin embargo, los autores advierten que estas actividades, si bien es cierto orientan el trabajo educativo, no deben ser el centro en torno al cual este gravite, ya que debe haber un trabajo didáctico para luego ser evaluado ósalvo los diagnósticos, en caso contrario, los malos resultados tenderían a perpetuarse.

1.3.1.2. Paradigma Artístico-Político: Modelos y Propuestas de Intervención

El segundo paradigma, que conceptualiza la enseñanza como una actividad artística y política, se basa en las teorizaciones de Stenhouse, Elliot, Schwab, entre otros, compendiada por Pérez Gómez (1997). Tiene como principio guía la idea de que la vida es una red de intercambio, creación y transformación de significados, en la que la enseñanza cumple la función de establecer, guiar y 'experimentar' en los espacios de intercambio que hagan posible el aprendizaje. Asimismo, se propone que la interacción en el aula debe partir de los significados que realmente fluyen y se viven en aquel espacio, prescindiendo de enfoques que se rigen por criterios y objetivos preestablecidos que poco o nada tienen que ver con la realidad de los actores y los contextos de intercambio a los que se dirigen.

Un tipo de modelo didáctico representativo del paradigma artístico-político, es el espontaneísta-activista (Martin y Porlán, 2007), que tiene por finalidad educar al alumno imbuyéndolo en la realidad que lo rodea, pues se parte del principio regulador de que es ahí donde este descubre, a partir del contacto directo, las experiencias significativas de su propio aprendizaje. En consecuencia, la enseñanza se imparte mediante actividades poco programadas y flexibles, en donde el conocimiento relevante, se encuentra más ligado a los procedimientos y actitudes que a lo estrictamente conceptual. El supuesto que subyace a estos tipos de modelos es que los sujetos (estudiantes), pueden aprender por sí mismos, de forma espontánea y natural, correspondiéndole al profesor un rol de mediador afectivo y social, antes que el de transmisor de conocimientos.

Otros tipos de modelos didácticos ligados al Paradigma Artístico-Político, son los 'alternativos', de los cuales Madrid y Mayorga (2010) destaca el 'Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela', que tiene por finalidad el enriquecimiento del conocimiento de los estudiantes en una dirección que conduzca hacia una visión más compleja y crítica de la realidad. En este modelo, además se integran, como objetos de enseñanza y bajo la denominación común de matriz 'metadisciplinar', conocimientos procedentes de los campos disciplinares, de las experiencias cotidianas, problemáticas ambientales, entre

otros. Este conjunto de conocimientos se establece como referencia para la consecución del propósito de este modelo: la progresión en la construcción del conocimiento.

En el nivel de intervención de estos modelos, se propone, con Stenhouse (1998), cambiar la noción de método de enseñanza por el de estrategia. Según el educador inglés, la estrategia parece aludir de mejor manera a esta capacidad de adaptación que se requiere del profesional docente, considerando que la enseñanza es un proceso práctico de acomodación constante, en el que los planes trazados por este se desvían y tergiversan en el desarrollo de la clase, y que por ende, surgen constantemente oportunidades inesperadas de conseguir metas educativas.

Es necesario puntualizar que no se han considerado en la anterior exposición, los modelos didácticos tradicionales que, aun cuando continúen bajo aspectos tales como la división en asignaturas y el objetivo predominante de transmitir el conocimiento disciplinar, han sido atacados y superados por los modelos didácticos tecnológicos, espontaneístas-activistas y alternativos que se proponen como alternativas.

Con todo, la didáctica, dentro de las ciencias de la educación, se perfila como la disciplina teórico-práctica propia del saber y hacer docente, es decir, lo que caracteriza al profesor, en tanto profesional de la educación. En consecuencia, es posible concebirla como una disciplina de confluencia de las diferentes ciencias de la educación. De esta manera, los saberes curriculares, evaluativos, etc. se ponen al servicio de la didáctica, entendida como el marco regulatorio por el cual se realiza la acción educativa.

1.3.2. Desde la Didáctica General a la Didáctica de la Lengua (Construcción del Mensaje Pedagógico)

De lo expuesto hasta aquí, no se han tratado aspectos didácticos específicos o restrictivos de un sector de aprendizaje en particular, solo se ha hecho alusión a situaciones genéricas de enseñanza, sus conceptualizaciones y propuestas de intervención generales, utilizando como marco de referencia el campo de estudios de las ciencias de la educación.

Un paso decisivo hacia la especificidad lo constituye la explicación de la Construcción del Mensaje Pedagógico. Este proceso apunta a la adecuación de los contenidos realizada por instituciones y agentes educativos, existiendo diferentes etapas, acciones y productos generados en y por este.

Dos autores han reflexionado de manera sistemática sobre la Construcción del Mensaje Pedagógico: Bernstein (2001) y Chevallard (1980, 1985, 1991 y 1997, en Gvirtz & Palamidessi, 2000).

El primero, desde la sociología de la educación y bajo un enfoque basado en los postulados de Foucault, desarrollados en la conferencia *El orden del discurso* de 1970, se propone analizar, describir y explicar los dispositivos específicos que permiten al discurso pedagógico ser un medio de reproducción y/o resistencia cultural.

Según Bernstein (2001), para comprender el funcionamiento interno del discurso pedagógico y su relación con la cultura es preciso reconocer el funcionamiento de tres contextos fundamentales: el contexto primario en el que se originan los conocimientos de base, científicos o especialistas que serán seleccionados para su transmisión; el contexto secundario donde los contenidos son reproducidos y transmitidos a través de las instituciones y sus agentes educativos, y el contexto recontextualizador en donde, a partir de la producción del contexto primario, un conjunto de agentes e instituciones recortan, organizan y reformulan los textos que serán utilizados en el contexto secundario de transmisión. (Bernstein, 2001).

El segundo autor, Chevallard, desde el campo de estudio de la Matemática, propone el concepto y la práctica de la transposición didáctica (TD). Este proceso se manifiesta en el ejercicio docente y constituye, a su vez, una de las acciones cruciales de este. Siguiendo a Álvarez (2005), se puede caracterizar la TD desde tres enfoques: epistemológico, psicológico y praxeológico. El primer enfoque, se refiere a las transformaciones que experimentan los saberes luego de las sucesivas transformaciones y recontextualizaciones efectuadas por las instituciones y agentes educativos. Considerando el segundo enfoque, la TD alude a los aspectos que se toman en cuenta al momento de adecuar los contenidos para hacerlos asimilables a los estudiantes, esto es, se centra en las especificaciones del proceso de adquisición y su relación con un saber. El tercer enfoque,

se refiere a las operaciones realizadas por los docentes al momento de transmitir y adecuar los objetos de enseñanza, tales como: la selección, reducción simplificación y reformulación. En otro apartado Álvarez explica:

La TD designa, pues, las transformaciones que experimenta un determinado saber cuando se expone didácticamente, con respecto a su origen científico e incluso en el proceso de invención, ya que los contenidos experimentan modificaciones en el camino que va de los discursos de invención a los discursos de exposición especializada, a los discursos de difusión y de vulgarización y a los discursos escolares. (2000, p. 50).

Tanto la recontextualización como la transposición didáctica, otorgan especificaciones sobre la construcción del mensaje didáctico. No obstante, dados los campos de estudio a los que adscriben, difieren en que mientras la recontextualización se centra en el análisis de las transformaciones experimentadas por los contenidos en función de los espacios, la transposición didáctica se centra en la acción docente y las operaciones concomitantes.

Por último, es necesario puntualizar que estos dos procesos didácticos plantean, de manera necesaria, la vinculación y conjugación entre los saberes de referencia: sobre las Ciencias de la Educación (Psicología Del Desarrollo, Currículum, Evaluación, entre otros) y sobre la disciplina de especialidad (sociología, estética, biología celular, entre otros). Es, por tanto, en el abordaje de este punto donde se da un gran paso hacia las didácticas específicas.

1.3.3. Didáctica de la Lengua

Desde la década de 1960, se ha comenzado a transitar desde un enfoque general a uno específico en este ámbito, a la vez que de uno teórico a uno mucho más práctico. Bajo estas consideraciones, para el caso de la especificidad, se encuentran clasificaciones tales como: Didáctica de las matemáticas, de la historia y geografía, de las ciencias, etc. Es en este contexto donde surge la Didáctica específica de la Lengua, definida por Álvarez (2005) como:

La subdisciplina que estudia la enseñanza-aprendizaje de la actividad lingüística. Para ello pone en relación los saberes procedentes de las ciencias del lenguaje y la comunicación y aquellos otros originarios de las ciencias de la educación; y todo ello para hacer más eficaces las prácticas de enseñanza. La didáctica de la lengua parte de contenidos teóricos para transformarlos en contenidos de enseñanza o escolares. (p. 57).

Realizando una analogía, tal como la medicina relaciona la farmacología, fisiología y legislación sanitaria como herramientas orientadas a sanar, la Didáctica de la Lengua interrelaciona disciplinas curriculares, evaluativas, psicológicas, lingüísticas, psicolingüísticas y comunicacionales, proponiéndose investigar, en la acción, las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, y así hacer más efectivas las prácticas educativas orientadas a los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas.

1.4. Planificación

Dentro de las Ciencias de la Educación existen disciplinas que se atienen al conjunto del quehacer educativo. Dentro de estas, como se has expuesto con anterioridad, la didáctica actúa como un marco regulatorio por el cual se materializa la acción educativa, valiéndose de conceptualizaciones provenientes de disciplinas como el currículum, la evaluación, el aprendizaje, etc. En este sentido, la mención de estas disciplinas está subordinada a la didáctica (Álvarez 2005).

Dos características se pueden afirmar en cuanto a planificación se refiere: por una parte, la dificultad para precisar una definición acabada del concepto, lo que se grafica en la ambigüedad y confusión que existe entre esta misma noción y la de plan, diseño, programa y proyecto; y por otra parte, el carácter anticipatorio que caracteriza a esta actividad. Ruiz Ruiz (2005) profundiza en este respecto, y ofrece tentativas de definiciones para estos conceptos, refiriéndose de esta forma a la planificación: *Planificar el currículum escolar significa pensar, valorar y tomar decisiones relevantes sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas según diferentes criterios* (p. 113). El autor sostiene, que la planificación debe contemplar siempre el carácter de proyecto público, sujeto al juicio de los pares, de los estamentos de jefatura e incluso de los mismos estudiantes, pues a todos ellos atañe lo que se plantea en el papel como posible de realizarse.

Por su parte, Gvirtz y Palamidessi (2000) cruzan los significados que aparecen en el Diccionario de la Real Academia Española (1992) acerca de los conceptos de plan, planificación, programa, proyecto y diseño, para así obtener características distintivas que definirían los términos de diseño y planificación, los que utilizan indistintamente. A lo planteado por Ruiz Ruiz (2005), en el sentido de la anticipación, agregan las características de representación gráfica y el de intento o prueba.

En el primer caso, la representación funciona como una forma de plasmar de manera visible las pretensiones que el docente tiene acerca de su labor, vale decir, la forma en que estructura sus decisiones acerca de lo que el MBE (2003) designa como *dominios de enseñanza*, aunque la acción de planificar se enmarca dentro del dominio

de *‘preparación para la enseñanza’*. En segundo término, la idea de intento o prueba se entiende dentro de la naturaleza voluble del desarrollo de la enseñanza, puesto que, de forma inevitable, aparecerán circunstancias imprevistas de diversa índole que obligarán a adaptar, modificar, obviar, e incluso negar las actividades propuestas en la planificación, por lo que lo ésta puede verse como un plan que se realiza antes de darle la forma definitiva que adquirirá en la clase propiamente tal.

En cualquier caso, estos autores, al igual que otros especialistas en currículum como Stenhouse (1998), y Román y Díez (1999), coinciden en que el foco de la planificación debe estar centrado en los objetivos que se pretende alcanzar, y no en otros componentes tales como contenidos, procedimientos, actividades, habilidades (destrezas), valores, actitudes o evaluaciones. Esto, debido a que cualquiera de los otros componentes puede insertarse dentro de los objetivos específicos que persigue el docente. Considerando lo anterior, se presentarán a continuación algunas definiciones de los mencionados componentes.

1.4.1. Objetivos

En directa relación con el carácter anticipatorio de la planificación, los objetivos se centran en la intención que tiene el docente con respecto a las acciones que pretende realizar (Gvirtz & Palamidessi, 2000), es decir, el profesor prevé ejercer una acción que esté destinada a la adquisición y/o desarrollo por parte del estudiante, de un cierto tipo de conocimiento en un futuro más o menos inmediato. Todas las acciones que el docente pueda ejercer dentro del ámbito de la enseñanza deben tener, al menos de forma implícita, el planteamiento de una meta determinada, la que deberá alcanzarse en algún instante de la educación del estudiante. De manera más formal, la consecución de estos logros se plantea dentro de un período determinado, ya sea en un año, un semestre, una unidad o incluso una clase. Por otra parte, estos objetivos son formulados como generales o específicos, dependiendo del tipo de conocimiento que el docente espera que el estudiante adquiera o desarrolle, así como de su vinculación directa con el contenido a enseñar.

En Chile, el Marco Curricular (2009) considera a los Objetivos Fundamentales Transversales y a los Objetivos Verticales. Los primeros son aquellos que dicen relación con la formación general de los estudiantes y que, por esta misma causa, no son privativos de un sector específico, por lo que son, a su vez, de responsabilidad y desarrollo compartido de varios sectores de enseñanza (Rodas, 2003). En segunda instancia, los Objetivos Verticales son los que conciernen, de manera única y exclusiva, a cada sector de aprendizaje. Así, por ejemplo, el objetivo de "Comprender que cada lengua está perfectamente adaptada a las necesidades de identificación, comunicación y expresión de la comunidad que la usa, recrea y transmite, valorando la propia lengua como parte fundamental del patrimonio cultural" (Ministerio de Educación, 2009, p. 225) es propio del sector de lenguaje y, del programa de educación diferenciada, conocido como 'Lenguaje e Identidad' y no puede ser enseñado o revisado por otra área del conocimiento.

1.4.2. Contenidos

Gvirtz y Palamidessi (2000) analizan los contenidos y manifiestan que estos son el objeto de la enseñanza, o dicho de otra manera, el mensaje que la escuela desea que los estudiantes reciban y comprendan. Desde otro punto de vista, puede considerarse a los contenidos como el conocimiento que el estado, la sociedad, la escuela y el docente consideren como adecuados para que el estudiante los aprenda. Sin embargo, esta concepción da a entender a los contenidos como mero conocimiento académico, y desestima otro tipo de saberes como las técnicas, actitudes, hábitos, habilidades, etc. Por esta misma causa, los criterios con los cuales se identifican estos saberes evolucionan hacia una mayor complejización. Por ejemplo, la construcción de un discurso público supone no solo el dominio de habilidades de escritura de un texto no literario, sino que puede enmarcarse dentro del uso de conectores y de mecanismos de coherencia y cohesión. Los autores distinguen aquí entre contenido de la enseñanza y contenido a enseñar.

1.4.2.1 Contenidos a Enseñar

Son aquellos que las autoridades seleccionan y presentan para que sea entregado a los estudiantes por parte de los docentes. Aparecen en los marcos curriculares de los distintos sectores, y comprenden conocimientos que son considerados oficiales por las autoridades. Los criterios de selección varían, según la relevancia del contenido, el sector al que puede adscribirse, lo que se desea que el estudiante sepa (o no) y la complejidad de los conocimientos que se entregan.

1.4.2.2. Contenidos de la Enseñanza

Por su parte, los contenidos de la enseñanza comprenden lo que, en efecto, el docente entrega a los estudiantes. Así, los contenidos que este transmite a la clase pueden estar en perfecta concordancia con el marco curricular oficial, o bien, el profesor tiene libertad de seleccionar algunos conocimientos, incluir otros que estime conveniente y, en casos más radicales, negar lo dictado por las autoridades y crear una nueva red conceptual, distinta a la oficial.

1.4.3. Procedimientos

Los procedimientos son un tipo de conocimiento destinado a la resolución de situaciones en las cuales algo debe ser elaborado o, de cierta forma, reelaborado. Este conocimiento no es unívoco y, en general, alude a un conjunto de operaciones destinadas a la resolución de un problema o la realización de un experimento, lo que, de manera invariable, conlleva la noción de método, es decir, de una serie de pasos determinados para un resultado que es previsible y controlable. Titone postula una definición de procedimiento: «la vía particular que se sigue en la aplicación de un método o una forma de enseñanza» (1975, en Prellezo: 2009, p. 947), y entrega, a su vez, una breve clasificación:

- Inductivos: observación, experimentación, comparación, abstracción, generalización.
- Deductivos: aplicación, verificación, demostración.
- Sintéticos: conclusión, definición, resumen, recapitulación.
- Analíticos: división, clasificación.
- Expositivos: exposición, explicación, caracterización.
- Interrogativos: interrogación, duda, problematización.

1.4.4. Actividades

Las actividades están sujetas a la ejecución de una acción sobre o a partir de algo, y se asocian a la idea de tarea. De hecho, es común dotar con el nombre de 'actividad' a alguna tarea que debe realizarse al interior de una clase y dentro del período que ésta considere. Sin embargo, han de considerarse también las actividades extracurriculares, tales como talleres y actividades culturales o deportivas, y aquellas que surgen del interés propio de los estudiantes, y que requieren de la guía de un docente (observar las estrellas, pintar un cuadro o fotografiar escenas de la vida cotidiana pueden no aparecer como objetivos dentro de la escuela, pero un profesor puede guiar o influir en estas acciones). Por otra parte, estas acciones se encuentran, aun de manera inconsciente, afectas a algún tipo de evaluación. De cualquier forma, las actividades planificadas por el docente deben considerar dos objetivos fundamentales: por una parte, la ampliación o desarrollo de conocimientos por parte de los estudiantes y, por otra, la motivación que la actividad produzca para que la adquisición de conocimientos en los estudiantes, se concrete (Martí, 2003).

1.4.5. Habilidades

El concepto de habilidad aparece, en los estudios de Ciencias de la Educación, asociado al de destreza, aunque este último aparezca de cierta manera subordinado al primero. Al parecer, la habilidad está más bien relacionada con un aspecto psíquico y la destreza a la realización concreta de ese aspecto, es decir, se desarrolla en un plano mayormente físico.

Desde el punto de vista de la psicología, las habilidades son componentes integrales de la inteligencia, las que, tomadas en su conjunto a través de distintos aspectos, la conforman como un constructo mental. Es decir, la conjunción de las habilidades es sinónimo de inteligencia (Prellezo, 2009, p. 569). Esta conjunción es jerárquica y su organización supone un modelo piramidal, en cuyo vértice se encuentran habilidades generales y en la base las más específicas.

Prellezo (2009) menciona que entre ambos niveles se sitúan áreas de habilidades más o menos generales, y que se agrupan en verbal, numérica y espacial. Estas, a su vez, pueden dividirse en función de otros dos grupos: cristalizadas y fluidas. La primera resulta de la interacción del sujeto con el ambiente formativo en el que está inmerso, por lo que deviene en procesos cognitivos algorítmicos que tienen recorridos previsibles y preestablecidos, como la habilidad de sumar, por ejemplo. Las fluidas, en tanto, se adquieren y desarrollan en un contexto sociocultural libre, por lo que sus recorridos son más erráticos e imprevisibles, como la creación de un poema, por ejemplo.

La misma jerarquización y relación de las habilidades forman tres estratos de complejidad: el inicial está compuesto por habilidades cristalizadas, las que se representan por comprensión verbal, adquisición y manejo de léxico y razonamiento secuencial; el segundo nivel está formado por los mismos procesos, aunque dominados por las habilidades fluidas; el tercero está configurado a partir de la capacidad de elaboración de informaciones y por el manejo de distintos contenidos verbales y simbólicos, vale decir, de una abstracción mayor y más compleja. De esta forma, puede entenderse a la destreza en el sentido que se le otorga tradicionalmente en la escuela: una habilidad inicial que se desarrolla para la adquisición de otras habilidades superiores.

Aprender a escribir, por ejemplo, es una destreza que se adquiere en la educación básica y prebásica a fin de que, en algún momento determinado, el estudiante pueda expresar distintas clases de ideas u opiniones de forma escrita.

1.4.6. Valores

Arraigados en la perspectiva de la formación humana de los estudiantes, los valores también son considerados en la etapa de planificación. De manera más sistematizada, el currículum nacional dispone la conformación de los ya mencionados OFT, que no son privativos de ningún sector en específico y que, por esta misma causa, deben tratarse en todos los sectores de la enseñanza. Sin embargo, la discusión sobre los valores en el ámbito de la escuela no puede verse reducida al tratamiento que se le dará en el aula. El docente es un modelo a seguir, y la forma en la que este plantee su comportamiento dentro del contexto de la escuela y en las relaciones interpersonales, puede ser aún más significativa para el estudiante que cualquier cátedra de filosofía sobre el tema. Aquí se hace necesario indicar el hecho de que docentes, directivos y asistentes de la educación tienen una relación de poder en torno al estudiante, ya que estos son receptores, conscientes o no, del discurso valórico que aquellos tienen (Gvirtz & Palamidessi, 2000). De esta forma, los estudiantes se ven influenciados, en mayor o menor medida, por el discurso que los otros estamentos sostienen: un docente que demora en devolver pruebas corregidas y evaluadas a un curso, indica con ese comportamiento que los estudiantes pueden, asimismo, relajar sus propias normas de responsabilidad y entregar tareas con algún retraso.

En términos más concretos, los valores pueden definirse como principios morales que rigen la forma de proceder de una persona determinada (Martí, 2003). Desde un punto de vista más filosófico, estos principios se adscriben a la dualidad del bien y el mal. De esta forma, el docente plantea un contenido o actividad asociado a un valor porque determina que es algo bueno para el estudiante, para su aprendizaje y para su comportamiento en un futuro más o menos inmediato. Por supuesto, esto debe

enmarcarse dentro de la noción de que cada estudiante es distinto, por lo que los valores pueden verse modificados: para un estudiante, la generosidad puede ser un valor de gran importancia, pero esta visión puede verse empañada si los padres de otro estudiante le inculcan una mayor relevancia al valor de la independencia, lo que lleva implícito el ser menos generoso con otras personas. Aún así, la planificación de cualquier clase o actividad no puede obviar la presencia de los valores, los que deben estar en concordancia con las creencias y expectativas del docente.

1.4.7. Actitudes

En el estudio de las Ciencias de la Educación, las actitudes han ofrecido una cierta resistencia a una definición concreta. Esto debido a que no pueden ser observadas de forma directa, pues se debe recurrir a ellas por medio de algún acto que una persona en específico realice sobre una cosa, situación o persona, en algún momento determinado. Allport, por ejemplo, la define como "un estado mental o neurológico de prontitud, organizada a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos con los que entra en relación" (citado por Pallezo, 2009, p. 33). Por su parte, la Psicología⁴ sostiene que es una predisposición más o menos estable a una conducta, por lo que se entiende que hay patrones de comportamiento para que las actitudes sean expresadas y, a su vez, observadas por otros. De forma especulativa, se puede asociar a estas conductas con la aplicación o no de ciertos valores: respecto de un joven que escucha música a todo volumen en un bus atestado de gente, puede decirse que tiene una actitud de falta de respeto hacia los demás. En el terreno de la pedagogía⁵, existe la noción de que el docente debe ser capaz de manipular estos patrones de conducta de forma que el estudiante pueda ser capaz de relacionarse de forma armónica con su entorno y con su propia interioridad.

1.4.8. Evaluaciones

La evaluación es una forma de intervención educativa mediante la cual el docente (de manera preferente) ejerce un juicio sobre algún conocimiento, actitud, habilidad, actividad o contenido que se pretende que el estudiante posea, desarrolle o adquiera. Esta acción, está orientada hacia la obtención de cierta información que puede considerarse valiosa: si un estudiante obtiene una calificación deficiente en una asignatura, el docente utiliza esa información para buscar y diseñar estrategias tendientes a revertir esa situación. A raíz de esto, surge la noción de calificación, íntimamente ligada a la evaluación, pues ella expresa la calidad de algo. Por esta razón, por ejemplo, es que los registros conductuales de los estudiantes están llenos de anotaciones que reciben el calificativo de 'positiva' o 'negativa', de las escalas de notas y los mismos comentarios de profesores, en donde un estudiante puede ser flojo para uno e inteligente para otro. Para reafirmar estas nociones y calificar el desempeño de los estudiantes en distintos aspectos, es que existen los instrumentos evaluativos, los que tienen como finalidad la objetivación de los aspectos que pretenden ser evaluados. En vez de ofrecer una extensa lista con los distintos instrumentos evaluativos, sus características y funciones, resulta clarificador revisar la visión de Gvirtz y Palamidessi (2000) en torno a dos modelos evaluativos:

1. **Evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices:** Este modelo implica la visión tradicional de prueba, examen, trabajo, carpeta, tarea o todo aquello que los docentes utilizan para verificar el aprendizaje de un conocimiento (o grupo de conocimientos) específico por parte del estudiante. Solo él y su aprendizaje son los evaluados, y el criterio del profesor, graficado en forma de una calificación, determina el éxito o el fracaso en esta empresa. Implícita está la noción de control y de poder que el docente ejerce sobre el estudiante, y la calificación se vuelve un objetivo en sí misma, no la comprensión o el desarrollo cognitivo o personal del aprendiz.

2. La evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y estrategias de enseñanza: Este modelo implica una evolución con respecto al anterior, y aunque puede manifestarse por medio de los métodos tradicionales ya mencionados, el objetivo no es la calificación ni el juicio absoluto que el docente hace sobre el estudiante. Más bien se refiere al progreso que el estudiante desarrolla, además de la reflexión que el docente puede elaborar en torno a su propio desempeño a partir de los resultados obtenidos. Además, se da mayor importancia al proceso que al producto, es decir, la calificación, por lo que el objetivo es el aprendizaje y la adquisición y desarrollo de ciertas parcelas de conocimiento.

En síntesis, se desprende que el objetivo central de la planificación tiende hacia el desarrollo integral de los estudiantes y al mejoramiento constante de las prácticas del docente. Por esta misma causa, los elementos vistos adquieren importancia en la medida en la que el profesor posea una idea precisa acerca de lo que busca con la realización de sus clases y cómo puede realizar de la mejor forma la consecución de este objetivo. Es que el docente también es en cierta medida un aprendiz, debido a que se inserta en un mundo en constante evolución de la que no es ni puede estar ajeno.

2. METODOLOGÍA

A continuación, se señalan los aspectos metodológicos considerados para esta investigación, recogidos fundamentalmente de lo expuesto por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006).

La propuesta metodológica de este estudio está centrada en el carácter exploratorio del trabajo, proyectándose a una futura aplicación. Tanto el objetivo general como los específicos, se centran en el desarrollo de un modelo didáctico basado en competencias comunicativas, dirigido a facilitar la sistematización del proceso de preparación de la enseñanza, y que pretende abarcar lo concerniente a su construcción y desarrollo, considerando las etapas de su elaboración en el orden y orientación de los objetivos declarados.

2.1. Antecedentes Metodológicos Generales

La presente investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio, por cuanto pretende establecer antecedentes que permitan desarrollar una futura investigación que profundice en la utilización del Modelo Didáctico propuesto.

2.2. Objetivo General

Proponer un modelo didáctico para Lengua Castellana y Comunicación, articulado en base a las competencias profesionales docentes requeridas por el sector, que facilite la gestión sistemática de las instancias de Planificación, Diseño y Desarrollo de la enseñanza, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

2.3. Objetivos Específicos

- a) Establecer las etapas del proceso de enseñanza: Planificación, Diseño y Desarrollo.
- b) Describir cada etapa, sus componentes y los subprocesos que incluyen.
- c) Elaborar los instrumentos (productos) propios de cada etapa: Planificación global, planificación de unidad y los diseños de clase correspondientes a la planificación de unidad.
- d) Vincular las etapas del proceso de enseñanza mediante los instrumentos (productos) desarrollado en cada etapa.

2.4. Hipótesis

Para la presente investigación no se utilizará hipótesis, considerando su alcance exploratorio. De acuerdo a lo anterior, la investigación se articulará en torno a la siguiente pregunta:

La elaboración de un modelo didáctico para el sector de Lengua Castellana y Comunicación, dirigido específicamente a los docentes que realizan su labor en aula: ¿facilitará la sistematización de las etapas del proceso de enseñanza y promoverá el desarrollo de Competencias Comunicativas en los estudiantes?

2.5. Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca, dentro del enfoque cuantitativo, en los estudios de alcance exploratorio debido a que se propone acopiar la información necesaria para elaborar una propuesta de Modelo didáctico de Lengua Castellana y Comunicación orientado a la mediación de las Competencias Comunicativas en los estudiantes. Dada la dificultad que supone la elaboración de instrumentos didácticos (curriculares y evaluativos) que aborden directamente las competencias comunicativas, se hace necesario reunir información acerca de los procesos discursivos, concebidos como elementos estructurales y directivos que desde las etapas de planificación, diseño y desarrollo de la enseñanza, tiendan al desarrollo de las competencias comunicativas.

Asimismo, el alcance exploratorio del presente estudio, supone emprender una futura investigación que tenga como prioridad desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes, utilizando como medios los Procesos discursivos y su vínculo con las etapas de preparación de la enseñanza, que son objeto de la presente investigación.

2.6. Tipo de Diseño

El tipo de diseño a utilizar para la investigación será no experimental, al enmarcarse en un estudio de alcance exploratorio, el cual no contempla una etapa de comparación entre grupos o manipulación de variables, y que toma por referencia los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández Sampieri (2006), en la relación que establece entre tipo de estudio, pregunta de investigación y diseño.

Corresponde señalar que, dado el carácter exploratorio del estudio, el desarrollo empírico del mismo, es decir la aplicación del modelo didáctico propuesto, se proyecta para una segunda etapa de investigación.

2.7. Instrumentos de Recolección de Información

Para validar la calidad del modelo didáctico, se optó por elaborar un instrumento que permitiera recoger la opinión de expertos en el área del estudio. De esta manera, se empleó lo que en metodología se denomina la *validez de expertos*, que como tal permite otorgar un grado de confiabilidad a la valoración profesional que el experto en cuestión realice desde el área de su experticia. De esta manera, se validó el diseño propuesto según el criterio de tres especialistas óuno en currículum, otro en evaluación y otro en gestión escolaró a fin de respaldar con criterios técnicos y objetivos su futura aplicación.

Así, mediante un cuestionario estructurado en el modelo Likert, se presentó a los tres participantes un conjunto de diez preguntas articuladas en torno a cinco categorías de valoración, cuyo objetivo fue entregar información relevante para el perfeccionamiento del modelo didáctico presentado en esta investigación. Se abordaron aspectos relacionados con la estructuración del modelo, los elementos que lo componen y la vinculación de estos, en la etapa de programación de la enseñanza.

Para abarcar la apreciación de cada experto, se empleó la siguiente escala de valoración:

- **Muy de acuerdo:** nivel máximo de valoración otorgada a una pregunta.
- **De acuerdo:** nivel favorable, pero no totalmente aceptado.
- **Ni en acuerdo ni en desacuerdo:** valoración imparcial sobre la pregunta.
- **En desacuerdo:** valoración desfavorable.
- **Muy en desacuerdo:** constituyéndose en la valoración más desfavorable, la cual implica un absoluto rechazo ante el cuestionamiento.

Expertos:

Para el desarrollo de la validez de expertos se dio plazo de una semana para la retroalimentación de los cuestionarios. Los expertos fueron seleccionados con la intención de poder abarcar, por un lado una perspectiva administrativa (UTP) y por otro

la del docente especialista en lengua castellana y comunicación. Cada experto ha desarrollado distintas investigaciones en esta área, que vislumbran sus experiencias y conocimientos para poder validar el presente estudio (ver anexos n°2 y 3).

Los expertos escogidos fueron los siguientes:

- Experto n°1: Jefe de UTP Magíster en educación, que trabaja en el sector particular subvencionado,
- Experto n°2: Docente Doctor en educación, que imparte clases en la Universidad Católica Silva Henríquez,
- Experto n°3: Docente jefe de UTP que se desempeña en un establecimiento Privado.

Por razones extraprogramáticas y personales el tercer experto, correspondiente al área privada, no pudo concretar la validación, y por eso solo se utilizará el resultado de los otros dos expertos.

Resultados de la escala Likert

A continuación, se presentan y analizan los resultados de la escala Likert de forma individual, para luego continuar con el análisis global de los dos cuestionarios utilizados para la validación.

Experto N° 1:

No.	Criterio : Modelo Didáctico	Categorías				
		M/D	D	ND/NE	E/D	T/D
1	El Modelo sistematiza la programación de la enseñanza.		X			
2	El modelo facilita la labor docente en la etapa de programación.		X			
3	En la etapa de Planificación se diferencian claramente productos globales anuales de productos semestrales por unidad.				X	
4	La configuración de la etapa de Diseño permite contextualizar lo proyectado en la etapa de Planificación.				X	

5	En la etapa de Desarrollo debiera reflejarse el proceso de la programación de la enseñanza.	X				
6	Se diferencia entre productos globales como planificación anual o planificación de unidad, de productos particulares como los diseños clase a clase				X	
7	Es adecuado vincular cada etapa mediante sus productos (planificaciones y diseños)	X				
8	Los fundamentos teóricos corresponden con lo que se pretende formular en la propuesta de modelo didáctico.				X	
9	El modelo otorga orientaciones Didácticas coherentes e implementables.				X	
10	El modelo favorece el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.			X		
11	El tratamiento de los procesos discursivos como elementos teórico-didácticos promueve el desarrollo de competencias comunicativas.	X				
12	El modelo es coherente con las necesidades del currículum nacional.		X			
13	Contribuye al desarrollo de las competencias profesionales docentes	X				
14	Refuerza la relación de los saberes disciplinares y pedagógicos con que los docentes se organizan para el desarrollo de las clases.				X	
15	Es pertinente realizar un monitoreo constate de cada una de las etapas del modelo.	X				

Tabla n° 2: Resultados cuestionario de validación: experto

Número de apreciaciones realizadas según las categorías:

- Muy de acuerdo: 5
- De acuerdo: 3
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo: 1
- En desacuerdo: 6
- Muy en desacuerdo: 0

Características de las apreciaciones del experto n° 1:

Positivas: 8

Neutrales: 1

Negativas 6

Se puede observar en el instrumento evacuado por el primer experto un total de 8 apreciaciones positivas y 6 negativas del total de 15 criterios. Esto otorga una característica positiva general del modelo, sin embargo, las valoraciones negativas hicieron necesario realizar ajustes.

Los comentarios del experto número uno (ver anexo n° 2) apuntan a que el modelo debe abarcar aspectos tanto contextuales (institución y sus necesidades) y psicopedagógicas, sin embargo, el modelo propuesto en esta investigación no está orientado hacia la mediación de competencias comunicativas en los estudiantes de manera directa, por lo tanto las consideraciones del experto serían pertinentes en una segunda etapa de la investigación.

Además el experto señala que existen ciertas falencias en el aspecto del monitoreo, pero que es pertinente su enfoque curricular.

Experto N°2:

No.	Criterio : Modelo Didáctico	Categorías				
		M/D	D	ND/NE	E/D	T/D
1	El Modelo sistematiza la programación de la enseñanza.		X			
2	El modelo facilita la labor docente en la etapa de programación.		X			
3	En la etapa de Planificación se diferencian claramente productos globales anuales de productos semestrales por unidad.		X			
4	La configuración de la etapa de Diseño permite contextualizar lo proyectado en la etapa de Planificación.			X		
5	En la etapa de Desarrollo debiera reflejarse el proceso de la programación de la enseñanza.		X			

6	Se diferencia entre productos globales como planificación anual o planificación de unidad, de productos particulares como los diseños clase a clase		X			
7	Es adecuado vincular cada etapa mediante sus productos (planificaciones y diseños)	X				
8	Los fundamentos teóricos corresponden con lo que se pretende formular en la propuesta de modelo didáctico.		X			
9	El modelo otorga orientaciones Didácticas coherentes e implementables.			X		
10	El modelo favorece el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.		X			
11	El tratamiento de los procesos discursivos como elementos teórico-didácticos promueve el desarrollo de competencias comunicativas.	X				
12	El modelo es coherente con las necesidades del currículum nacional.	X				
13	Contribuye al desarrollo de las competencias profesionales docentes		X			
14	Refuerza la relación de los saberes disciplinares y pedagógicos con que los docentes se organizan para el desarrollo de las clases.		X			
15	Es pertinente realizar un monitoreo constate de cada una de las etapas del modelo.		X			

Tabla n° 3: Resultados cuestionario de validación: experto 2

Número de apreciaciones realizadas según las categorías:

- **Muy de acuerdo:** 3
- **De acuerdo:** 10
- **Ni en acuerdo ni en desacuerdo:** 2
- **En desacuerdo:** 0
- **Muy en desacuerdo:** 0

Características de las apreciaciones del experto n° 2:

- Positivas: 13
- Neutrales: 2
- Negativas: 0

Los resultados del instrumento entregado por el segundo experto evidencian, en general, apreciaciones positivas respecto a los indicadores, no obstante, existe un mayor grado de neutralidad frente a los resultados, ya que este experto valora tres de los quince criterios como «de acuerdo» mientras que el anterior experto valora seis. También es posible observar en este experto una falta de apreciaciones negativas, ya que no otorgó ningún grado negativo los enunciados, lo cual es favorable para la propuesta del Modelo Didáctico.

Los comentarios, en este caso, apuntan hacia una falta de concreción curricular en los niveles intermedios de cada etapa, sin embargo destacan que la forma de organizar los productos es bastante coherente con el objetivo del estudio (ver anexo n° 3).

A continuación, se presentan de forma global los resultados de la validez de expertos, para así entregar una visión general de los resultados.

Resultado a nivel general:

No.	Criterio : Modelo Didáctico	Categorías				
		M/D	D	ND/ NE	E/D	T/D
1	El Modelo sistematiza la programación de la enseñanza.		2			
2	El modelo facilita la labor docente en la etapa de programación.		2			
3	En la etapa de Planificación se diferencian claramente productos globales anuales de productos semestrales por unidad.		1		1	
4	La configuración de la etapa de Diseño permite contextualizar lo proyectado en la etapa de Planificación.			1	1	
5	En la etapa de Desarrollo debiera reflejarse el proceso de la programación de la enseñanza.	1	1			

6	Se diferencia entre productos globales como planificación anual o planificación de unidad, de productos particulares como los diseños clase a clase		1		1	
7	Es adecuado vincular cada etapa mediante sus productos (planificaciones y diseños)	2				
8	Los fundamentos teóricos corresponden con lo que se pretende formular en la propuesta de modelo didáctico.		1		1	
9	El modelo otorga orientaciones Didácticas coherentes e implementables.			1	1	
10	El modelo favorece el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.		1	1		
11	El tratamiento de los procesos discursivos como elementos teórico-didácticos promueve el desarrollo de competencias comunicativas.	2				
12	El modelo es coherente con las necesidades del currículum nacional.	1	1			
13	Contribuye al desarrollo de las competencias profesionales docentes	1	1			
14	Refuerza la relación de los saberes disciplinares y pedagógicos con que los docentes se organizan para el desarrollo de las clases.		1		1	
15	Es pertinente realizar un monitoreo constate de cada una de las etapas del modelo.	1	1			

Tabla n° 4: Resultados globales validez de expertos

Número de apreciaciones realizadas según las categorías:

- **Muy de acuerdo:** 8
- **De acuerdo:** 13
- **Ni en acuerdo ni en desacuerdo:** 3
- **En desacuerdo:** 6
- **Muy en desacuerdo:** 0

Características de las apreciaciones:

- **Positivas:** 21
- **Neutrales:** 3
- **Negativas:** 6

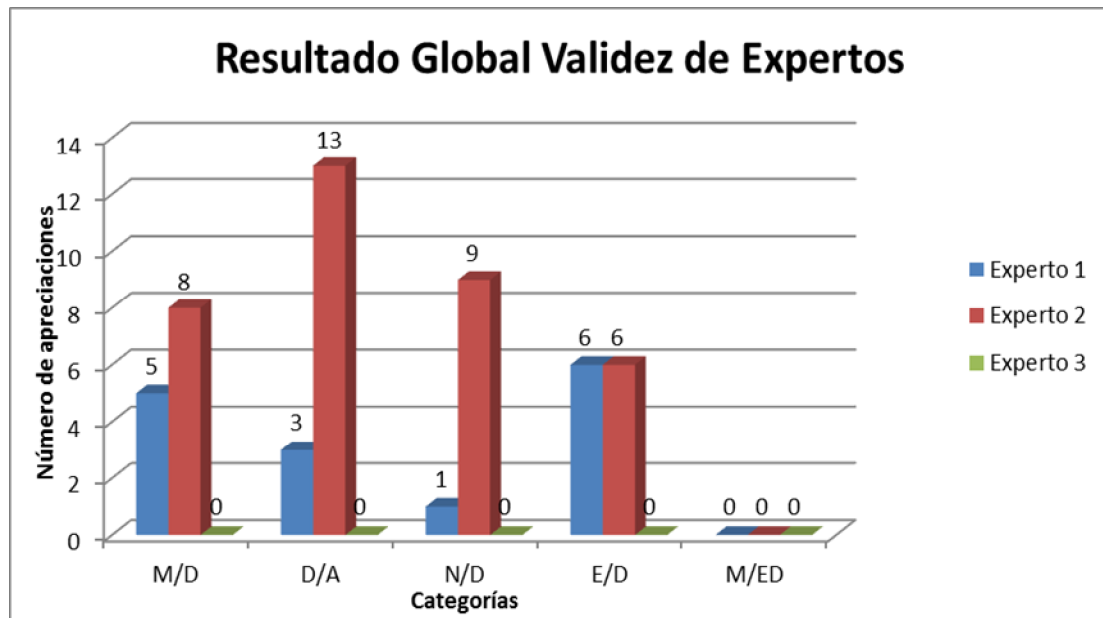


Figura n° 10: Resultado global validez de expertos.

En síntesis, los resultados desde una perspectiva general son favorables, con veintidós resultados positivos y con solo seis negativos. Lo cual permite establecer un grado de validez suficiente para la utilización del Modelo Didáctico, a pesar de las objeciones vertidas por los expertos en los comentarios y observaciones adjuntadas al instrumento (ver anexos n° 2 y 3).

3. MODELO DIDÁCTICO DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

En virtud de lo ya abordado en el marco teórico, el Modelo Didáctico propuesto en la presente investigación, tiene por objetivo facilitar la gestión sistemática de las instancias de Planificación, Diseño y Desarrollo de la enseñanza en el sector de Lengua Castellana y Comunicación, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. Por consiguiente, este Modelo se enmarca dentro del paradigma técnico de la didáctica, puesto que su propósito es ejercer una acción que busca mejorar la eficiencia del proceso de enseñanza, en un sector de aprendizaje específico, lo que está ligado con un férreo apego a la organización de los saberes por sobre los contenidos curriculares propuestos. Este aspecto intenciona un grado de flexibilidad que posibilita su utilización en variados niveles de escolaridad.

Otra característica del Modelo Didáctico que se propone, está vinculada con la optimización del tiempo destinado a la etapa de Programación de la enseñanza, lo que plantea una solución distinta a la problemática del uso del tiempo, constatada en el Informe comparativo, Estudio de Actores Educativos de la Pontificia Universidad Católica (2009)⁶. En él se señala que «Para el 77% de los docentes y 79% de los jefes de UTP aumentar las horas de estudio y de planificación de las clases de los docentes contribuiría a mucho a mejorar la educación en el país» (p. 38).

En un nivel de implementación, se espera que la enseñanza programada bajo la regulación del Modelo Didáctico de Lengua Castellana y Comunicación disminuya el grado de improvisación en el aula.

A continuación, se presentarán algunos aspectos generales del modelo, para luego detallar el funcionamiento de sus elementos constituyentes.

3.1. Estructura y Funcionamiento del Modelo

Desde un punto de vista general, se distinguen en el Modelo Didáctico de Lengua Castellana y Comunicación, el nivel de conceptualización y el de intervención. Según el primer nivel, el Modelo Didáctico se estructura en torno a las dos sub-etapas del proceso de Programación de la enseñanza: Planificación y Diseño. Luego de esto, se incluye la etapa de Desarrollo de la clase que, para efectos de la presente investigación, comprenderá elementos básicos regulados sobre todo por la etapa de Programación, este planteamiento será abordado en profundidad en el apartado 3.2.3. Estas tres fases están vinculadas por los Productos que se generan en las dos primeras y que se concretan en la última. De igual forma, la instancia de Monitoreo funciona como un controlador de todo el proceso, es decir, tiene un aspecto marcadamente metodológico, puesto que el docente evalúa, en el proceso y de diversas formas, su propio desempeño frente a las acciones ya dichas

Por su parte, en el nivel de intervención, el modelo didáctico se hace cargo de facilitar la Programación de la enseñanza por medio de la utilización de Formatos para la Planificación y Diseño, elaborados a partir del software Excel de Microsoft Office. La particularidad de estos formatos reside en que están elaborados a partir de una base de datos en la cual se han incluido diversos componentes que se encuentran disponibles mediante listas desplegables, tales como: elementos curriculares desprendidos de los programas de estudio, elementos para la configuración de secuencias didácticas, elementos para la evaluación y para la organización temporal de la enseñanza. Aspecto que, en suma, propende a la sistematización y facilitación del proceso de preparación de la enseñanza.

Por lo tanto, los instrumentos de Planificación y Diseño permiten articular el Modelo Didáctico, dado que constituyen los productos prácticos que materializan los procesos implicados en cada una, por consiguiente, realizan a nivel práctico, esto es de intervención, lo propuesto en el nivel de conceptualización de la enseñanza.

En consideración de lo expuesto, la explicación de la estructura y el funcionamiento del modelo didáctico se emprende considerando ambos niveles en las etapas de Programación (que contiene las sub-etapas Planificación y Diseño) y Desarrollo de la enseñanza. Asimismo, se contemplan los *Procesos Discursivos* como un elemento transversal en las mencionadas etapas, ya que funcionan como directivos teórico-didácticos de las acciones que se programan y luego se ejercen en la etapa de desarrollo.

3.2. Etapas

Como se mencionó, las dos primeras etapas se refieren a la programación de la enseñanza, es decir, anticipan y grafican lo que se concretará con posterioridad en el desarrollo. La organización de estos momentos se explicará a continuación.

3.2.1. Planificación

La sub-etapa de Planificación se encuentra inserta, en el nivel de conceptualización, dentro del dominio de preparación para la enseñanza. En ella se grafican los objetivos generales y los contenidos que se tratarán en las diversas unidades que se contemplan en un período más o menos prolongado (un año, un semestre), y que se relacionan directamente con los Procesos Discursivos y su desarrollo. Esta sub-etapa contempla, a su vez, tres procesos, la selección curricular, la relación curricular y la configuración curricular de unidad, de cuya concatenación se obtiene como producto la planificación de unidad. Estos procedimientos pueden comprenderse de la siguiente forma:

1. **Selección curricular:** corresponde a la selección que se hace desde el currículum en torno a cuatro ejes principales: objetivos transversales, aprendizajes esperados, indicadores de evaluación y contenidos. La selección de estos elementos está supeditada a los objetivos fundamentales transversales que se contemplan dentro de un marco común para varios sectores de aprendizaje. Sin embargo, la organización bajo la

cual se concreta la selección de los ejes principales depende de un solo sector, el de Lengua Castellana y Comunicación, en este caso.

2. **Relación curricular:** del cruce de los cuatro ejes en los que se basa la selección curricular, estructurados por los procesos discursivos de comprensión y producción oral y escrita, surge la relación curricular. Esta prepara a los elementos para que su disposición sea cristalizada en la configuración curricular de unidad.

3. **Configuración curricular de unidad:** en esta sub-etapa, los elementos ya seleccionados y relacionados, se organizan de forma coherente, con la intención de plasmar de forma gráfica las intenciones que el docente espera se cumplan como objetivos globales.

La articulación de estos procesos deriva en la creación de la planificación de unidad, en la que los mencionados objetivos y contenidos se organizan de manera precisa, y para cuya consecución se configuran tiempos determinados y se prevén distintos tipos de evaluaciones.

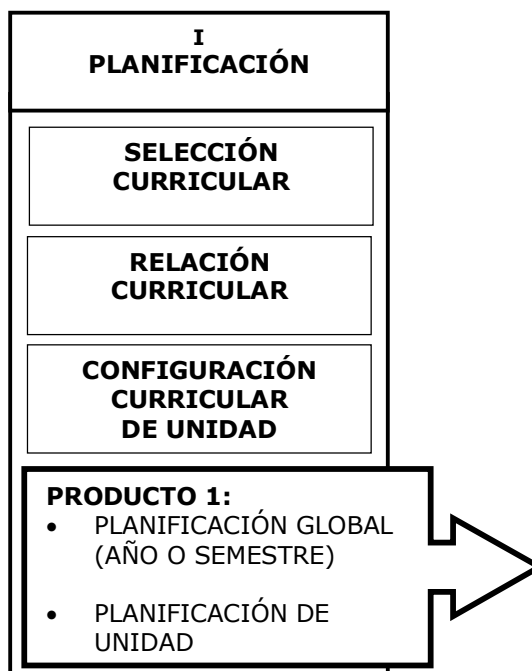


Figura n° 11: Etapa de Planificación³.

La estructura de la Planificación, en el nivel de intervención, considera dos elementos centrales: el objetivo transversal y los procesos discursivos. Mientras que el objetivo transversal actúa como organizador global, los procesos discursivos constituyen elementos específicos que regulan la selección y la configuración del trabajo curricular: relación entre aprendizajes esperados, indicadores de evaluación y contenidos. Asimismo, los procesos discursivos regulan la distribución temporal en la transmisión y adquisición del trabajo curricular.

Esto queda de manifiesto en la tabla N°4, en la que se expone el formato de Planificación de unidad que abarca un mes de trabajo curricular, distribuido en 5 sesiones, de las cuales 4 están orientados al tratamiento de cada uno de los procesos discursivos y 1 a la necesidad eventual de profundizar alguno de estos (en el ejemplo la necesidad apunta a la producción oral). Cabe agregar que cada una de las sesiones incluye un tipo de evaluación asociada al proceso discursivo que se esté mediando. En cuanto a la distribución temporal, la unidad está proyectada para realizarse a través de 30 horas pedagógicas, divididas en 5 sesiones de 6 horas, cada una correspondiente a 3 clases de 2 horas.

				Objetivo Transversal			
Semana	Clase	Eje	Nombre de la Sesión	Aprendizajes Esperados	Indicadores de Evaluación	Contenidos	
1	1	Comprensión Escrita					
	2						
	3						
Tipo de Evaluación							
2	4	Comprensión Oral					
	5						
	6						
Tipo de Evaluación							
3	7	Producción Escrita					
	8						
	9						
Tipo de Evaluación							
4	10	Producción Oral					
	11						
	12						
Tipo de Evaluación							
5	13	Producción Oral					
	14						
	15						
Tipo de Evaluación							
Distribución Temporal				Unidad:	Sesión :	Clase:	

Figura n° 12: Plantilla de planificación de unidad

3.2.2. Diseño

La etapa de Diseño, en el nivel de conceptualización, también se encuentra enmarcada dentro del dominio de preparación para la enseñanza, aunque está orientada hacia la conformación de una clase en particular. Por lo mismo, no es posible un diseño de clase basado en aspectos generales, puesto que aquí se expresan de manera particular los aspectos propuestos en la etapa de Planificación. Para ello, se contemplan procesos: la configuración curricular de la clase, que incluye la configuración de secuencias didácticas y la elaboración de actividades. De la relación progresiva de estos procesos se genera un producto, el diseño de la clase. Estos elementos pueden comprenderse de la manera siguiente:

1. **Configuración curricular de la clase:** tres elementos se articulan en este proceso: en primer lugar, la sesión en la que se inserta la clase, y que se desprende de la etapa de planificación; en segundo término, el objetivo de la clase, que surge a partir de la reformulación del aprendizaje esperado, puede entenderse como el desafío didáctico que el docente plantea al estudiante; por último, el contenido comprendido como el saber conceptual sobre cual trata la clase.

2. **Configuración de secuencias didácticas:** tres secuencias se plantean para la organización de una clase: inicio, desarrollo y cierre.

Para configurar estas instancias, se propone una modalidad de enseñanza, que se refiere a la disposición espacial de los estudiantes (en grupos, trabajo individual, en la biblioteca, etc.), además de una metodología de enseñanza, que es la forma en que ocurre la interacción profesor-estudiantes respecto a la entrega de contenidos (expositiva, interactiva y cooperativa, deductiva, etc.). Los dos primeros aspectos rigen las tres secuencias, pero la evaluación se contempla para alguno de esos tres momentos, y su puesta en práctica no implica, necesariamente, una calificación, sino que su función es otorgar información de utilidad para el control y el mejoramiento de las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes.

3. **Elaboración de actividades:** tanto para sí mismo como para los estudiantes, el docente debe tener en consideración las actividades que se llevarán a cabo en el transcurso

de la clase. Estas incluyen desde la metodología de enseñanza hasta las tareas asignadas a los estudiantes, sean estas calificadas o no. En todo caso, cualquier actividad o tarea diseñada, debe traer aparejada la idea de evaluación, puesto que, debe contar con la guía del profesor para que se logren los objetivos previstos en el desarrollo de estas labores.

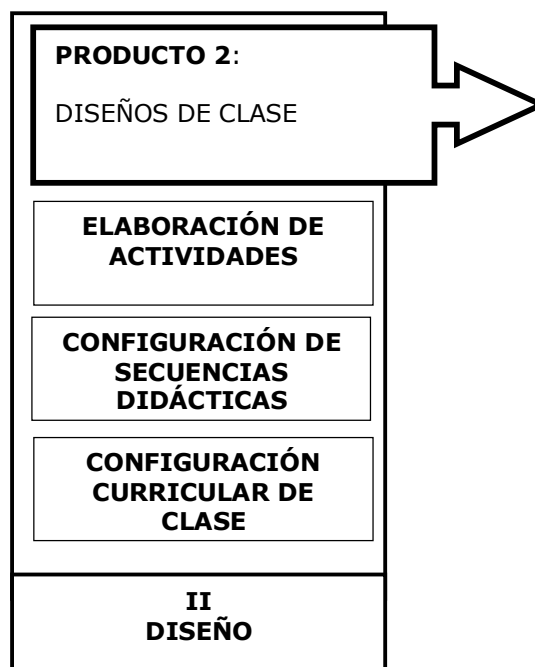


Figura n° 13: Etapa de Diseño.

Tal como se expone en la tabla N° 5, el formato de Diseño, en el nivel de intervención, busca sistematizar una clase de 1 o 2 horas pedagógicas, para ello contempla:

1.- El trabajo curricular, en donde se seleccionan y relacionan (configuran) el objetivo de aprendizaje (aprendizaje esperado redactado en infinitivo), el indicador de evaluación y el contenido;

2.- Los elementos que sirven a la configuración de secuencias didácticas tales como la modalidad, la metodología y la elaboración de actividades asociadas a cada una de estas instancias.

3.- Los elementos que ayudan a la organización temporal de la enseñanza en donde se distingue el tiempo destinado a la clase en su conjunto y el propuesto para cada una de las secuencias didácticas.

		Clase	TIEMPO CLASE	
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR				
UNIDAD				
OBJETIVO DE APRENDIZAJE				
INDICADOR DE EVALUACIÓN				
CONTENIDO				
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza			
	Metodología de Enseñanza			
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza			
	Metodología de Enseñanza			
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza			
	Metodología de Enseñanza			
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	

Figura n° 14: Plantilla diseño de clase.

3.2.3. Desarrollo

La etapa de desarrollo puede circunscribirse a dos dominios contemplados en el MBE (2003), el de creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Ambos dominios contribuyen al despliegue de competencias específicas planteadas para el sector de Lengua Castellana y Comunicación, así como a la consecución tanto de objetivos transversales como de específicos para el sector, la unidad y la clase. Por otra parte, la finalidad de esta etapa es plasmar en la realidad las intenciones que se grafican en la planificación y el diseño, aun cuando la

presencia de múltiples variables que escapan a la previsión del docente, lo obliguen a cambiar de manera más o menos sustancial lo ya planteado. Ahora bien, es preciso poner de relieve que aun cuando el modelo didáctico de lengua castellana y comunicación se encuentra adscrito al paradigma tecnológico, no pretende establecer pautas rígidas de acción para el docente durante la ejecución o desarrollo de la enseñanza. Esta decisión se encuentra vinculada a una concepción del docente como un profesional, capaz de tomar decisiones en base a un criterio fundamentado. La cual difiere de una concepción técnica del profesor que rige su acción didáctica según una «receta»

La estructura de esta etapa contempla, más que fases, tres elementos constitutivos: objetivo de la clase, despliegue de competencias comunicativas a través de los procesos discursivos, y desempeño en el aula que evidencia el despliegue de competencias comunicativas. A continuación, se explicarán estos elementos:

1. **Objetivo de la clase:** tal como se explicitó, el objetivo de la clase es el resultante de la reformulación del aprendizaje esperado, planteado en la etapa de planificación. Dado el carácter flexible de esta etapa, extensible a los elementos contenidos en ella, se contempla solo la realización del objetivo. Por lo tanto, la entrega de este dependerá del estilo y de las decisiones del docente.

2. **Despliegue de competencias comunicativas a través de los procesos discursivos:** el objetivo del presente modelo se encuentra en el despliegue de las competencias comunicativas que, tal como explicaba Pilleux (2001), pueden subdividirse en lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística. En esta línea de razonamiento, las competencias comunicativas solo pueden desarrollarse a través de los procesos discursivos. Por ello, es necesario considerarlos como elementos estructurales en la etapa de planificación y diseño; y como elementos secuenciadores de la enseñanza, en la etapa de desarrollo. En consecuencia, el trabajo de los procesos discursivos y por extensión de las competencias comunicativas, en la etapa de desarrollo, guía el trabajo del profesor, pues estructura su accionar, sin embargo, las estrategias específicas deben estar sustentadas en las competencias particulares del profesor que aplique el modelo didáctico.

3. **Desempeño en el aula que evidencia el despliegue de competencias comunicativas:** de manera consecuente con el despliegue de las competencias, se propone, de manera flexible, la utilización de algún tipo de evaluación que indique de manera precisa

el desempeño que presente el estudiante en el aula. Este desempeño, también se encuentra supeditado a los procesos discursivos.

En esta etapa no está previsto el surgimiento de un producto, dadas las características de las sub-etapas y las relaciones que se dan en ella: el producto es el desarrollo de la clase en sí misma, por lo que las evaluaciones y calificaciones devienen en evidencias que grafican este desarrollo y la consecución de los objetivos planteados. Entre ellos, el despliegue de las competencias comunicativas adquiere una importancia capital, puesto que es necesario dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan comunicarse expresando ideas y emociones de manera eficaz, eficiente y con multitud de recursos que el docente puede entregar.

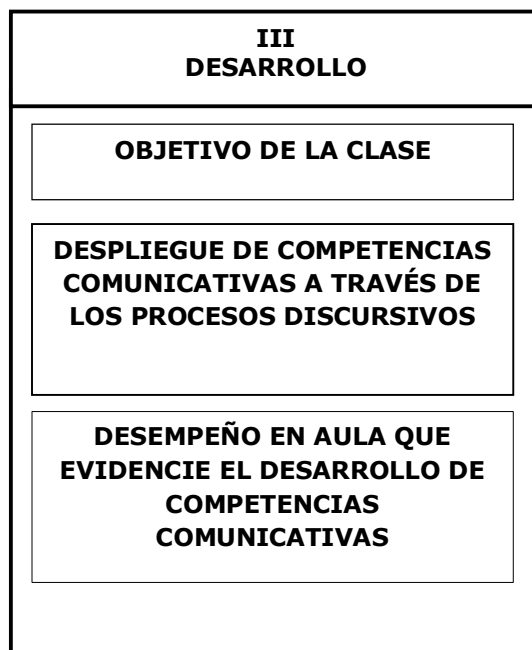


Figura n° 15: Etapa de Desarrollo.

En la figura N° 11 se presenta la organización panorámica del Modelo Didáctico de Lengua Castellana y Comunicación orientado a la sistematización de los procesos de programación de la enseñanza, por ende, se consideran cada una de las etapas, además de los elementos que configuran su articulación.

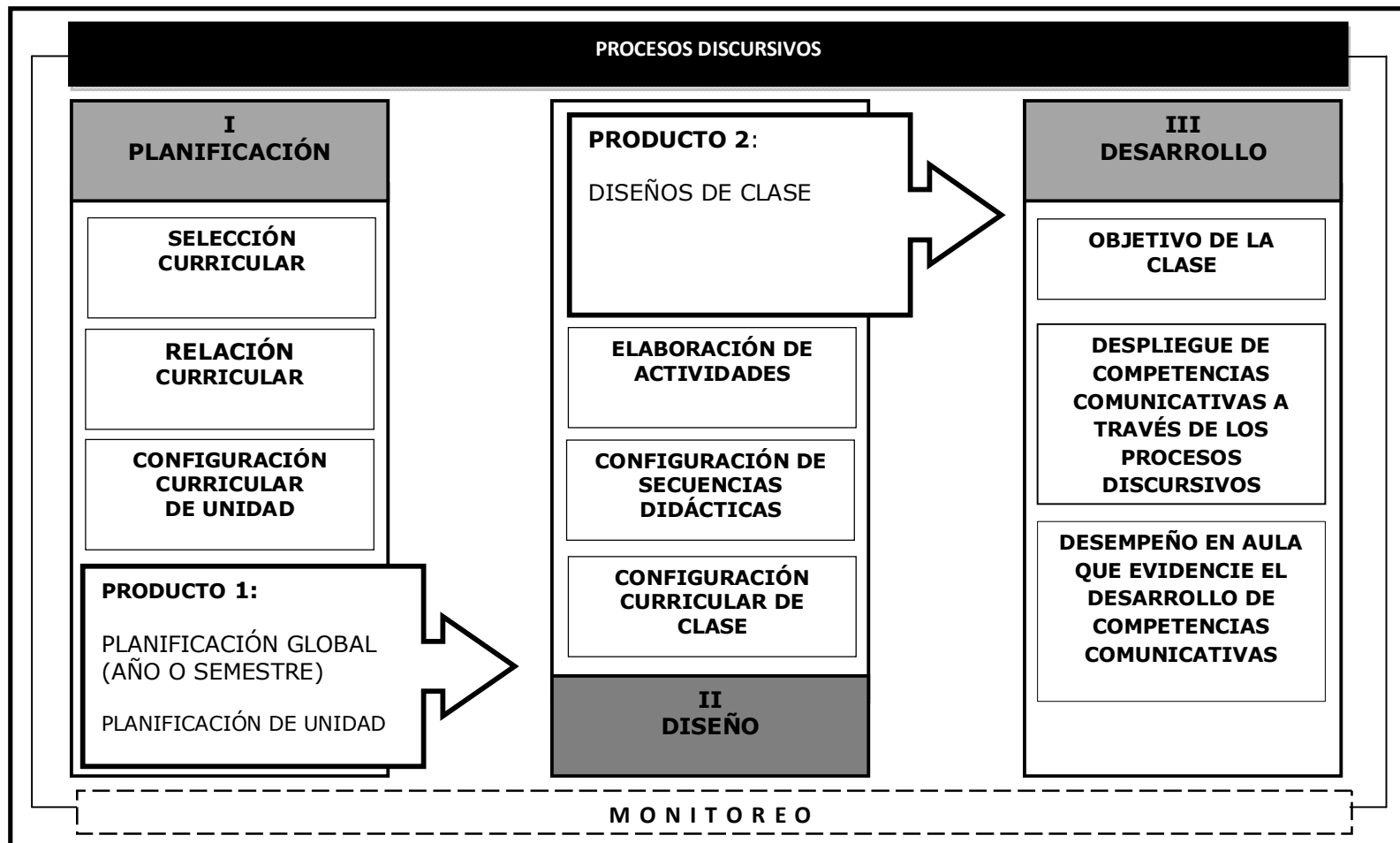


Figura nº 16: Modelo Didáctico de Lengua Castellana y Comunicación orientado a la sistematización de los procesos de programación de la enseñanza.

En conclusión y, dado que se ha expuesto la estructura y el funcionamiento del modelo didáctico, es pertinente puntualizar de qué manera el Modelo Didáctico presentado se encarga de los aspectos contenidos en el objetivo propuesto.

Uno de los puntos centrales del objetivo de la presente investigación está vinculado con facilitar la gestión sistemática en la instancia de programación de la enseñanza, esto es, en las etapas Planificación y Diseño. Ahora bien, para abordar este punto, cabe distinguir nuevamente el nivel de conceptualización y el de intervención.

Como ya se ha mencionado, el primero se encuentra ligado a la teoría o marco de referencia que sustenta y regula el funcionamiento del modelo en el segundo nivel de intervención. Por lo tanto, la sistematización, en el nivel de conceptualización, se da a través de la definición detallada de las sub-etapas contenidas tanto en la planificación como en el diseño. Mientras que en la intervención, el modelo didáctico se hace cargo de la facilitación por medio de la utilización de instrumentos concretos destinados a la Planificación y Diseño. Estos instrumentos buscan agilizar cuantitativa y cualitativamente los procedimientos necesarios para completar la planificación y el diseño, mediante la elaboración de listas -vinculadas a una base de datos- en que se despliegan, por un lado, elementos curriculares, temporales y mediacionales agrupados según categorías y, por otro, categorías que requieren la elaboración del docente, tales como las actividades de inicio, desarrollo y cierre. De esta forma, la utilización de los instrumentos de planificación y diseño vinculados al modelo, presentan ventajas respecto a la programación manual y virtual.

La tabla n° 4 presenta los subprocesos vinculados a la programación de la enseñanza, en la modalidad manual, virtual y la propuesta a partir del modelo.

Programación manual	Programación virtual	Programación mediante los instrumentos de planificación y diseño asociados al modelo
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar • Seleccionar • Copiar • Relacionar • Configurar • Elaborar 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar • Seleccionar • Copiar • Pegar • Relacionar • Elaborar 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar • Relacionar • Configurar • Elaborar

Tabla n° 5: Diferencias de programación de la Enseñanza⁵.

Cabe agregar que el facilitar la gestión en las labores de programación de la enseñanza, se encuentra condicionado por el grado de experticia de los docentes en el uso tecnologías en el aula y, asimismo, por el conocimiento del Modelo Didáctico de Lengua Castellana y Comunicación. Por lo tanto, es pertinente ponderar la idoneidad de los docentes que eventualmente podrían utilizarlo. Esto no obsta el que se puedan desarrollar capacitaciones al respecto.

Otro punto importante desprendido desde el objetivo de la investigación es el carácter disciplinar o específico del Modelo, esto es, el que sea restrictivo para Lengua Castellana y Comunicación. El Modelo Didáctico plantea en este sentido un relevo de la comprensión y producción discursiva en sus modalidades oral y escrita, de manera que no se propone tratarlos solo a través de las actividades a ejecutar en la etapa de desarrollo de la enseñanza, sino que constituyen soportes estructurales que regulan el trabajo curricular y mediacional de la planificación y, por extensión, del diseño y desarrollo.

Por último, es necesario insistir en que la declaración y mediación sistemática de las etapas de enseñanza y, particularmente de los procesos discursivos, entroncan con el desarrollo progresivo de las competencias comunicativas, puesto que, es imposible desarrollar estas sin haber transitado por aquellas.

4. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta didáctica que a continuación se presenta ha sido concebida para ser implementada en NM1, específicamente, en el desarrollo de la unidad de drama, que corresponde a la tercera unidad del Programa de Estudio 2011 publicado por el Ministerio de Educación. Dicha unidad ha sido escogida atendiendo a las posibilidades didácticas y metodológicas que permite en el eje de oralidad y el trabajo colaborativo respectivamente. De acuerdo al primer aspecto, el trabajo teatral facilita el desarrollo de los códigos verbales, no verbales y paraverbales englobados dentro de la producción oral; respecto al segundo punto, la organización de los elencos según roles específicos orientados a un objetivo común, concuerda con un trabajo colaborativo adecuado para el despliegue de actitudes.

Dentro de la orgánica propuesta por el modelo didáctico desarrollado en la presente investigación, la unidad constituye un producto orientado a la implementación y, por tanto, es el resultado que sigue a las etapas de planificación y diseño de la enseñanza. De esta manera, cada etapa sugerida en la unidad entronca con el modelo de la siguiente manera:

De la etapa de Planificación se desprende el primer instrumento (producto), que consiste en la planificación de unidad, 'Sobre las Tablas', material que se articula a partir de cinco elementos curriculares, estos son:

Objetivo Transversal: valorar la comunicación verbal, no verbal y paraverbal como medio para matizar y enriquecer los sentidos de su propia expresión oral y la de los otros.

Aprendizajes Esperados:

- Analizar e interpretar textos dramáticos, considerando: a) conflicto dramático; b) personajes; c) espacio; d) época y cultura; e) diálogo/monólogo/aparte.
- Demuestran que han comprendido la exposición oral de temas con ideas abstractas, a través de comentarios, discusiones y síntesis.
- Escribir una obra dramática en un acto con el propósito de presentar un conflicto de su interés: a) utilizando apropiadamente las convenciones gramaticales y de puntuación b) utilizando un vocabulario adecuado y acorde con las características de cada personaje c) incorporando los elementos característicos del texto dramático (monólogo o diálogo y apartes, acotaciones).

- Realizar una representación de fragmentos relevantes de las obras literarias leídas: a) organizando previamente los roles que representarán; b) memorizando y diciendo los diálogos con fluidez; c) utilizando adecuadamente el lenguaje paraverbal y no verbal.

Indicadores de evaluación:

- Distinguen las instancias de diálogo, monólogo y aparte.
- Explican oralmente o por escrito: a) los principales acontecimientos de la obra leída. b) el conflicto presente en la obra. c) cómo se desarrolla el conflicto. d) cuál es el clímax (si es pertinente); e) cuál es el desenlace del conflicto.
- Escuchan interpretativa y críticamente diversos tipos de textos, captando su contenido, propósito y el tipo de discurso utilizado.
- Captan la comunicación paraverbal y no verbal como complemento necesario de la comunicación verbal, asimismo, comprenden la importancia para el establecimiento de relaciones humanas positivas.
- Escriben una obra dramática en la cual: a) se evidencia claramente el conflicto presentado; b) se usan comas, signos de exclamación e interrogación para dar énfasis a los diálogos de los personajes; c) se presentan actos de habla que contribuyen a mostrar el conflicto (mandatos, preguntas, afirmaciones, expresión de deseos, etc.); d) se utiliza un vocabulario adecuado según las características de los personajes; e) se utiliza el lenguaje dramático: apartes y monólogos o diálogos.
- Escriben las responsabilidades de cada integrante (dirección, iluminación, actores, etc.).
- Representan en grupos fragmentos de obras teatrales: a) siguiendo las indicaciones estipuladas en las acotaciones b) diciendo los diálogos o monólogos de memoria; c) haciendo uso de recursos paraverbales y no verbales para expresar emociones y mensajes.

Tipo de Evaluación:

- Pruebas de desarrollo
- Pruebas de respuesta corta
- Escalas de valores

- Pruebas orales
- Retroalimentación (procesual)
- Trabajo por Proyectos

Contenidos:

- **a)** Estructura interna del texto dramático: conflicto y acción; **b)** Estructura externa del texto dramático: acto, escena, cuadro y acotación; **c)** Formas discursivas del texto dramático: diálogo, monólogo y aparte.
- **a)** Elementos del espectáculo teatral: actorales (texto oral, expresión e interacción corporal, apariencia externa del actor) y no actorales (características del espacio escénico y efectos sonoros no verbales); **b)** Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en el espectáculo teatral.
- **a)** Estructura interna del texto dramático: conflicto y acción; **b)** Estructura externa del texto dramático: acto, escena y cuadro; **c)** Formas discursivas del texto dramático: diálogo, monólogo y aparte; **c)** Dimensiones de la producción textual: estructura textual, construcción del significado y convenciones de la lengua.
- **a)** Roles constituyentes del elenco: director, productor, actores y diseñadores; **b)** Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en la representación teatral.
- Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en la representación teatral.

A su vez, se dispuso una organización temporal que considera cinco Sesiones, cada una de estas vinculadas, por un lado al Eje (proceso discursivo) correspondiente, y a la extensión temporal de un mes de clases. Para la primera sesión, ‘Lectores dramáticos’, el eje a desarrollar es el de Comprensión escrita; en la sesión siguiente, ‘Espectadores teatrales’, se trabajará en el eje de Comprensión oral; la tercera sesión, ‘Guionistas’, considera el eje de Producción escrita; por último, en la cuarta y quinta sesión, ‘Haciendo teatro’, se desarrolla el eje de Producción oral. Las sesiones señaladas se distribuyen en tres clases, lo que corresponde a una semana ordinaria.

La siguiente plantilla permite visualizar la articulación de los elementos curriculares con las categorías temporales (sesiones y clases) descritas.

UNIDAD III: SOBRE LAS TABLAS				Objetivo Transversal	2. Valorar la comunicación verbal, no verbal y paraverbal como medio para matizar y enriquecer los sentidos de su propia expresión oral y la de los otros.	
Semana	Clase	Eje	Nombre de la Sesión	Aprendizajes Esperados	Indicadores de Evaluación	Contenidos
1	1	Comprensión Escrita	Lectores Dramáticos	6 Analizar e interpretar textos dramáticos, considerando: a) conflicto dramático; b) personajes; c) espacio; d) época y cultura; e) diálogo/monólogo/aparte.	6. e. Distinguen las instancias de diálogo, monólogo y aparte.	Comunicación Artística / Conocimiento de la Lengua
	2				6. a. Explican oralmente o por escrito: a) los principales acontecimientos de la obra leída. b) el conflicto presente en la obra. c) cómo se desarrolla el conflicto. d) cuál es el clímax (si es pertinente); e) cuál es el desenlace del conflicto.	
	3					
Tipo de Evaluación 1				Pruebas de Desarrollo	Tipo de Evaluación 2	Pruebas de Respuesta Corta

2	4	Comprensión Oral	Espectadores Teatrales	22. Demuestran que han comprendido la exposición oral de temas con ideas abstractas, a través de comentarios, discusiones y síntesis.	22-29.c. Escuchan interpretativa y críticamente diversos tipos de textos, captando su contenido, propósito y el tipo de discurso utilizado.	Comunicación Artística / Conocimiento de la Lengua
	5				22-29.e. Captan la comunicación paraverbal y no verbal como complemento necesario de la comunicación verbal, asimismo, comprenden la importancia para el establecimiento de relaciones humanas positivas.	
	6					
Tipo de Evaluación 1				Escalas de Valores	Tipo de Evaluación 2	Pruebas Orales

3	7	Producción Escrita	Guionistas	17. Escribir una obra dramática en un acto con el propósito de presentar un conflicto de su interés: a) utilizando apropiadamente las convenciones gramaticales y de puntuación b) utilizando un vocabulario adecuado y acorde con las características de cada personaje c) incorporando los elementos característicos del texto dramático (monólogo o diálogo y apartes, acotaciones).	17.a.Escriben una obra dramática en la cual: a) se evidencia claramente el conflicto presentado; b) se usan comas, signos de exclamación e interrogación para dar énfasis a los diálogos de los personajes; c) se presentan actos de habla que contribuyen a mostrar el conflicto (mandatos, preguntas, afirmaciones, expresión de deseos, etc.); d) se utiliza un vocabulario adecuado según las características de los personajes; e) se utiliza el lenguaje dramático: apartes y monólogos o diálogos.	Comunicación Artística / Conocimiento de la Lengua
	8					
	9					
Tipo de Evaluación 1		Escalas de Valores		Tipo de Evaluación 2		Retroalimentación (procesual)

4	10	Producción Oral	Haciendo Teatro	37. Realizar una representación de fragmentos relevantes de las obras literarias leídas: a) organizando previamente los roles que representarán; b) memorizando y diciendo los diálogos con fluidez; c) utilizando adecuadamente el lenguaje paraverbal y no verbal.	37. a. Escriben las responsabilidades de cada integrante (dirección, iluminación, actores, etc.). 37.b. Representan en grupos fragmentos de obras teatrales: a) siguiendo las indicaciones estipuladas en las acotaciones b) diciendo los diálogos o monólogos de memoria; c) haciendo uso de recursos paraverbales y no verbales para expresar emociones y mensajes	Comunicación Artística / Conocimiento de la Lengua
	11					
	12					
Tipo de Evaluación 1		Escalas de Valores		Tipo de Evaluación 2		Trabajo por Proyectos

5	13	Producción Oral	Haciendo Teatro	37. Realizar una representación de fragmentos relevantes de las obras literarias leídas: a) organizando previamente los roles que representarán; b) memorizando y diciendo los diálogos con fluidez; c) utilizando adecuadamente el lenguaje paraverbal y no verbal.	37.b. Representan en grupos fragmentos de obras teatrales: a) siguiendo las indicaciones estipuladas en las acotaciones b) diciendo los diálogos o monólogos de memoria c) haciendo uso de recursos paraverbales y no verbales para expresar emociones y mensajes	Comunicación Artística / Conocimiento de la Lengua
	14					
	15					
Tipo de Evaluación 1		Escalas de Valores		Tipo de Evaluación 2		Trabajo por Proyectos

Distribución Temporal	Unidad: 30 Horas.	Sesión: 6 Horas.	Clase: 2 Horas.
-----------------------	-------------------	------------------	-----------------

Una vez articulada la planificación de unidad, corresponde elaborar los diseños de clases a partir de los elementos que se extraen de cada sesión de la unidad. Cada diseño se estructura mediante la articulación de los elementos curriculares y los elementos para la configuración de secuencias didácticas. Los primeros comprenden el Eje curricular, Objetivo de aprendizaje, Indicador de evaluación y Contenido. Las secuencias didácticas consideran la Metodología, Modalidad y Descripción de la(s) actividad(es). A estos elementos se agrega la distribución temporal para cada momento de la clase.

Las siguientes plantillas presentan los quince diseños elaborados para esta propuesta pedagógica. La elaboración de actividades se encuentra coordinada con los productos propuestos para la etapa de desarrollo de la unidad (que se especificarán en el siguiente punto). En tanto que la configuración de secuencias didácticas se realizó mediante la selección de metodologías y modalidades de enseñanza.

Sesión 1: Lectores dramáticos		Clase 1	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Escrita		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		6 Analizar e interpretar textos dramáticos, considerando: a) conflicto dramático; b) personajes.		
INDICADOR DE EVALUACIÓN		6.a. Explican oralmente o por escrito: a) los principales acontecimientos de la obra leída. b) el conflicto presente en la obra. c) cómo se desarrolla el conflicto. d) cuál es el clímax (si es pertinente). e) cuál es el desenlace del conflicto.		
CONTENIDO		a) Estructura interna del texto dramático: conflicto y acción.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Reproducción audiovisual sobre el teatro.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Expositiva		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	15 Minutos
<p>Presentación de un cuadro sinóptico con los objetivos de la unidad. Proyección de un video breve que presenta la introducción de una obra de teatro. EL profesor realiza preguntas para verificar aprendizajes previos en los estudiantes asociados a la unidad.</p>				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía didáctica para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Expositiva		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
<p>Presentación expositiva sobre las características de la obra dramática, para continuar con los elementos internos de la obra dramática. Se entrega a los estudiantes el texto dramático " La Revancha ", realizando una lectura socializada. Actividad: completar un esquema, sobre los elementos internos de la obra dramática, escribiendo lo que entendieron de la lectura.</p>				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica		
	Metodología de Enseñanza	Interacción Expositiva		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	15 Minutos
<p>Creación de un mapa conceptual con los elementos vistos en clase, que debe ser completado por los estudiantes.</p>				

Sesión 1: Lectores dramáticos		Clase 2	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Escrita		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		6 Analizar e interpretar textos dramáticos, considerando: c) espacio; d) época y cultura		
INDICADOR DE EVALUACIÓN		6.a. Explican oralmente o por escrito: a) los principales acontecimientos de la obra leída. b) el conflicto presente en la obra. c) cómo se desarrolla el conflicto. d) cuál es el clímax (si es pertinente). e) cuál es el desenlace del conflicto.		
CONTENIDO		b) Estructura externa del texto dramático: acto, escena y cuadro.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Guía didáctica para el docente	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Expositiva		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	20 Minutos
Cuadro sinóptico con lo visto en la clase anterior. Breve relación de los contenidos nuevos con lo anteriormente visto.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía didáctica para el docente	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada a la Resolución de Ejercicios		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	55 Minutos
Presentación expositiva de los aspectos externos de la obra dramática. Desarrollo de la actividad: Lectura socializada del Fragmento de la obra "en la ciudad". Este fragmento debe estar modificado, sin acto, escena ni cuadro. Deben determinar los aspectos externos de la obra dramática leída.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica		
	Metodología de Enseñanza	Interacción Basada en la Resolución de Problemas		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	15 Minutos
Corrección al azar de dos o tres actividades realizadas por los estudiantes. Verificación de retroalimentación en torno a la corrección de éstas.				

Sesión 1: Lectores dramáticos		Clase 3	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Escrita		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		6 Analizar e interpretar textos dramáticos, considerando: e) diálogo/monólogo/aparte.		
INDICADOR DE EVALUACIÓN		6.e. Distinguen las instancias de diálogo, monólogo y aparte.		
CONTENIDO		c) Formas discursivas del texto dramático: diálogo, monólogo y aparte.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Guía didáctica para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Expositiva		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	10 Minutos
Introducción de los contenidos a tratar en esta sesión, utilizando una actividad realizada en la clase anterior por un estudiante. Verificar dudas y comentarios que los estudiantes puedan generar.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía didáctica para el docente, Presentación Power Point.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada a la Resolución de Ejercicios		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	50 Minutos
Presentación expositiva de las formas discursivas de los textos dramáticos. Luego continúa la actividad 1: trabajo grupal en donde se realizará la Lectura socializada y grupal del texto " El delantal Blanco". El texto debe ser modificado sin las formas discursivas que posee originalmente para que así los estudiantes determinen cada uno de esos aspectos: diálogo, acotaciones, aparte y monólogos.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica		
	Metodología de Enseñanza	Interacción Basada en la Resolución de Problemas		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	30 Minutos
Mapa conceptual general de todos los contenidos vistos en clase, que deben completar los estudiantes de forma oral junto al docente.				

Sesión 2: Espectadores Teatrales		Clase 1	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Comprensión Oral		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		22. Demuestran que han comprendido la exposición oral de temas con ideas abstractas, a través de comentarios, discusiones y síntesis.		
INDICADOR DE EVALUACIÓN		22-29.c. Escuchan interpretativa y críticamente diversos tipos de textos, captando su contenido, propósito y el tipo de discurso utilizado.		
CONTENIDO		Elementos del espectáculo teatral: actorales (texto oral, expresión e interacción corporal, apariencia externa del actor) y no actorales (características del espacio escénico y efectos sonoros no verbales);		
ACTIVIDAD(ES)		Lectura dramatizada de obra seleccionada. Coevaluación del ejercicio de lectura.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Presentación power point.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Expositiva		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	15 Minutos
Se presentan los objetivos a desarrollar durante la sesión				
Se recogen conocimientos previos de los contenidos que serán abordados				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Aprendizaje Cooperativo	Presentación power point.	
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	55 Minutos
Profesor modeliza la lectura de un texto dramático.				
Estudiantes realizan lectura dramatizada. Explicitan los elementos positivos y debilidades observadas en el ejercicio.				
Comentan el ejercicio, y el texto leído.				
Analizan elementos del contenido y propósito de la(s) obra(s) leída(s).				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Guía para el docente	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Aprendizaje Cooperativo		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	20 Minutos
Se explicita el objetivo de la clase con la intención de evidenciar su logro.				
Se recogen las impresiones de los ejercicios de lectura.				
Se recogen comentarios en torno a la(s) obra(s) revisada(s).				

Sesión 2: Espectadores Teatrales		Clase 2	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Comprensión Oral		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		22. Demuestran que han comprendido la exposición oral de temas con ideas abstractas, a través de comentarios, discusiones y síntesis.		
INDICADOR DE EVALUACIÓN		22-29.e. Captan la comunicación paraverbal y no verbal como complemento necesario de la comunicación verbal, asimismo, comprenden la importancia para el establecimiento de relaciones humanas positivas.		
CONTENIDO		b) Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en el espectáculo teatral.		
ACTIVIDAD(ES)		Lectura dramatizada. Reconocimiento de los elementos del espectáculo teatral.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Presentación power point	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Expositiva		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	10 Minutos
Se recogen comentarios, impresiones y aprendizajes de la clase anterior.				
Se presentan los objetivos de la clase, considerando los contenidos que serán abordados.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Guía para el docente. Presentación power point.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Aprendizaje Cooperativo		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
Estudiantes reconocen elementos de la comunicación verbal, no verbal y paraverbal en el teatro.				
Estudiantes realizan lectura dramatizada. Explicitan los elementos del espectáculo teatral reconocidos.				
Comentan el ejercicio, y el texto leído.				
Analizan elementos del contenido y propósito de la(s) obra(s) leída(s).				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía para el docente. Presentación power point..	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Aprendizaje Cooperativo		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	20 Minutos
Se explicita el objetivo de la clase con la intención de evidenciar su logro.				
Se sintetiza la clase, extrayendo los principales conceptos abordados.				
Se recogen comentarios en torno a la(s) obra(s) revisada(s).				

Sesión 2: Espectadores Teatrales		Clase 3	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Comprensión Oral		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		22. Demuestran que han comprendido la exposición oral de temas con ideas abstractas, a través de comentarios, discusiones y síntesis.		
INDICADOR DE EVALUACIÓN		22-29.c. Escuchan interpretativa y críticamente diversos tipos de textos, captando su contenido, propósito y el tipo de discurso utilizado. 22-29.e. Captan la comunicación paraverbal y no verbal como complemento necesario de la comunicación verbal, asimismo, comprenden la importancia para el establecimiento de relaciones humanas positivas.		
CONTENIDO		a) Elementos del espectáculo teatral: actorales (texto oral, expresión e interacción corporal, apariencia externa del actor) y no actorales (características del espacio escénico y efectos sonoros no verbales); b) Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en el espectáculo teatral.		
ACTIVIDAD(ES)		Lectura dramatizada. Comparación, entre las obras seleccionadas, de los elementos del espectáculo teatral.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Guía para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Expositiva	Presentación power point.	
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	10 Minutos
Se recogen comentarios, impresiones y aprendizajes de la clase anterior.				
Se presentan los objetivos de la clase, considerando los contenidos que serán abordados.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Aprendizaje Cooperativo	Presentación power point.	
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
Estudiantes realizan lectura dramatizada. Explicitan los elementos del espectáculo teatral reconocidos.				
De la(s) obra(s) leída(s), extraen elementos abordados durante la sesión. Comentan y reflexionan en torno a los conceptos revisados.				
Se comparan las obras leídas a partir de la utilización de los recursos no verbales y paraverbales utilizados.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Guía para el docente	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Aprendizaje Cooperativo	Presentación power point	
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	20 Minutos
Se explicita el objetivo de la clase con la intención de evidenciar su logro.				
Se sintetiza la sesión (3 clases), extrayendo los principales conceptos abordados.				
Se recogen comentarios en torno a la(s) obra(s) revisada(s).				

Sesión 3: Guionistas		Clase 1	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Escrita		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		17. Escribir una obra dramática en un acto con el propósito de presentar un conflicto de su interés: a) utilizando apropiadamente las convenciones gramaticales y de puntuación b) utilizando un vocabulario adecuado y acorde con las características de cada personaje c) incorporando los elementos característicos del texto dramático (monólogo o diálogo y apartes, acotaciones).		
INDICADOR DE EVALUACIÓN		17.a. .Escriben una obra dramática en la cual: a) se evidencia claramente el conflicto presentado b) se usan comas, signos de exclamación e interrogación para dar énfasis a los diálogos de los personajes c) se presentan actos de habla que contribuyen a mostrar el conflicto (mandatos, preguntas, afirmaciones, expresión de deseos, etc.). d) se utiliza un vocabulario adecuado según las características de los personajes e) se utiliza el lenguaje dramático: apartes y monólogos o diálogos.		
CONTENIDO		a) Estructura interna del texto dramático: conflicto y acción; b) Estructura externa del texto dramático: acto, escena y cuadro; c) Formas discursivas del texto dramático: diálogo, monólogo y aparte; c) Dimensiones de la producción textual: estructura textual, construcción del significado y convenciones de la lengua.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Obras dramáticas: en Santiago blanco a) Como b) El delantal c) La revancha	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	30 Minutos
Lectura e interpretación socializada de las obras dramáticas escogidas. Contextualización en cuanto a la realidad de los estudiantes. Diálogo dirigido.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Obras dramáticas: en Santiago blanco a) Como b) El delantal c) La revancha	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	45 Minutos
Adaptación de las obras dramáticas leídas según los parámetros obtenidos de la contextualización de la realidad por parte de los estudiantes.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Apuntes, pautas y anotaciones sobre la adaptación de las obras dramáticas.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Expositiva		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	15 Minutos
Plenario de las ideas iniciales sobre las adaptaciones. Exposición guiada acerca de los aspectos en que se centraron las adaptaciones y en los que se ha decidido dejar como estaba. Metacognición acerca de por qué estas decisiones.				

Sesión 3: Guionistas		Clase 2	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Escrita		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		17. Escribir una obra dramática en un acto con el propósito de presentar un conflicto de su interés: a) utilizando apropiadamente las convenciones gramaticales y de puntuación b) utilizando un vocabulario adecuado y acorde con las características de cada personaje c) incorporando los elementos característicos del texto dramático (monólogo o diálogo y apartes, acotaciones).		
INDICADOR DE EVALUACIÓN		17.a. .Escriben una obra dramática en la cual: a) se evidencia claramente el conflicto presentado b) se usan comas, signos de exclamación e interrogación para dar énfasis a los diálogos de los personajes c) se presentan actos de habla que contribuyen a mostrar el conflicto (mandatos, preguntas, afirmaciones, expresión de deseos, etc.). d) se utiliza un vocabulario adecuado según las características de los personajes e) se utiliza el lenguaje dramático: apartes y monólogos o diálogos.		
CONTENIDO		a) Estructura interna del texto dramático: conflicto y acción; b) Estructura externa del texto dramático: acto, escena y cuadro; c) Formas discursivas del texto dramático: diálogo, monólogo y aparte; c) Dimensiones de la producción textual: estructura textual, construcción del significado y convenciones de la lengua.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Obras dramáticas seleccionadas Apuntes, pautas y anotaciones sobre la adaptación de las obras dramáticas.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	15 Minutos
Instauración de pautas de reescritura de las obras, basada en la estructura básica de las obras dramáticas por parte de los actores. Estructura de informes de trabajo por parte del resto del elenco ya organizado.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Reescritura de obras dramáticas Proyección de informes de trabajo..	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
Los estudiantes reelaboran las obras según sus propios criterios y la estructura de la obra dramática, a fin de representarlas, en el caso de los actores. Proyección de labores y recursos necesarios para la puesta en escena para el resto del elenco.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Reescritura de obras dramáticas Proyección de informes de trabajo..	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	15 Minutos
Socialización de los principales cambios en las adaptaciones, los problemas y sus resoluciones que conlleva la adaptación. Proyección de las necesidades, materiales y eventuales problemas que enfrentará el resto del elenco para la puesta en escena de las obra. Elección de la obra a representar.				

Sesión 3: Guionistas		Clase 3	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Escrita		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		17. Escribir una obra dramática en un acto con el propósito de presentar un conflicto de su interés: a) utilizando apropiadamente las convenciones gramaticales y de puntuación b) utilizando un vocabulario adecuado y acorde con las características de cada personaje c) incorporando los elementos característicos del texto dramático (monólogo o diálogo y apartes, acotaciones).		
INDICADOR DE EVALUACIÓN		17.a. .Escriben una obra dramática en la cual: a) se evidencia claramente el conflicto presentado b) se usan comas, signos de exclamación e interrogación para dar énfasis a los diálogos de los personajes c) se presentan actos de habla que contribuyen a mostrar el conflicto (mandatos, preguntas, afirmaciones, expresión de deseos, etc.). d) se utiliza un vocabulario adecuado según las características de los personajes e) se utiliza el lenguaje dramático: apartes y monólogos o diálogos.		
CONTENIDO		a) Estructura interna del texto dramático: conflicto y acción; b) Estructura externa del texto dramático: acto, escena y cuadro; c) Formas discursivas del texto dramático: diálogo, monólogo y aparte; c) Dimensiones de la producción textual: estructura textual, construcción del significado y convenciones de la lengua.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Adaptación de las obras dramáticas. Proyecciones de informes de trabajo.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	15 Minutos
Revisión de la adaptación seleccionada y los informes de trabajo. Opiniones y aportes de los estudiantes referidos a eventuales correcciones. Resolución de dificultades.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Adaptación de las obras dramáticas. Diseños de trabajo.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
Revisión en grupos de las obras reelaboradas. Proyección elaborada de las labores del elenco: diseño de vestuario, maquillaje, sonido, luces y escenografía.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Adaptación de las obras dramáticas. Diseños de trabajo.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	15 Minutos
Definición de las pautas para la redacción de informes de trabajo. Orientación para la resolución de problemas relacionados con la puesta en escena.				

Sesión 4: Haciendo Teatro		Clase 1	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Oral		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		37. Realizar una representación de fragmentos relevantes de las obras literarias leídas: a) organizando previamente los roles que representarán; b) memorizando y diciendo los diálogos con fluidez; c) utilizando adecuadamente el lenguaje paraverbal y no verbal.		
INDICADOR		37.b. Representan en grupos fragmentos de obras teatrales: a) siguiendo las indicaciones estipuladas en las acotaciones; b) diciendo los diálogos o monólogos de memoria; c) haciendo uso de recursos paraverbales y no verbales para expresar emociones y mensajes		
CONTENIDO		a) Roles constituyentes de un elenco: director, productor, actores y diseñadores; b) Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en la representación teatral.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Aprendizaje Cooperativo		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	10 Minutos
Los estudiantes se reúnen en círculo para realizar la dinámica. En tanto que el profesor explica el objetivo de la clase: desinhibirse para un adecuado trabajo de expresión e interacción corporal.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía para el docente. Reproductor de audio.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Aprendizaje Cooperativo		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
Los estudiantes realizan los siguientes ejercicios, a partir de las indicaciones del profesor:				
<ul style="list-style-type: none"> • Inspiración e espiración: en este ejercicio la espiración debe realizarse usando el doble del tiempo que el utilizado para la inspiración (6 y 3; 8 y 4, etc.). • Trabajo kinésico: este ejercicio se realiza flexionando circularmente las articulaciones desde los pies hasta el cuello. Es necesario aclarar que no se está realizando gimnasia y, por tanto, los ejercicios deben realizarse lentamente. • Desinhibición: para realizar este ejercicio es necesario reproducir música "lúdica" (adecuada a la actividad). Los estudiantes comienzan a bailar libremente pero sin tocarse. Se alterna detener la música y reproducirla, con el propósito estimular su memoria sensorial y el control de los impulsos. 				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Pizarra	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Aprendizaje Cooperativo		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	20 Minutos
Una vez realizados los ejercicios, el profesor se vuelve a reunir en círculo junto a los estudiantes para explicarles que esta dinámica se repetirá en las próximas clases con el objetivo de preparar el trabajo teatral. Consiguientemente, insta a los estudiantes a reflexionar sobre la dinámica realizada.				

Sesión 4: Haciendo Teatro		Clase 2	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Oral		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		37. Realizar una representación de fragmentos relevantes de las obras literarias leídas: a) organizando previamente los roles que representarán; b) memorizando y diciendo los diálogos con fluidez; c) utilizando adecuadamente el lenguaje paraverbal y no verbal.		
INDICADOR		37.b. Representan en grupos fragmentos de obras teatrales: a) siguiendo las indicaciones estipuladas en las acotaciones; b) diciendo los diálogos o monólogos de memoria; c) haciendo uso de recursos paraverbales y no verbales para expresar emociones y mensajes		
CONTENIDO		Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en la representación teatral.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Guía para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	20 Minutos
Se expone el objetivo de la clase a los estudiantes, luego se repite la actividad realizada en la clase anterior: dinámica para la expresión e interacción dramática.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía para el docente. Reproductor de audio. .Video "Taller de teatro: Los Pleimovii"	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada a la Resolución de Ejercicios		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
En esta instancia, el docente estimula el trabajo de improvisación mostrando a los estudiantes el reportaje "Taller de teatro: Los Pleimovii" y proponiendo esquemas para la improvisación. Luego utiliza estímulos para la creación de hipótesis de improvisación, intentando de que sean los estudiantes quienes las expongan., o bien, si esto no ocurre, el profesor debe disponer algunas preparadas con antelación.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Pizarra	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Basada en la Resolución de Problemas		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	10 Minutos
Una vez realizados los ejercicios, el profesor se vuelve a reunir en círculo junto a los estudiantes para explicarles que esta dinámica se repetirá en las próximas clases con el objetivo de preparar el trabajo teatral. Consiguientemente, insta a los estudiantes a reflexionar sobre la dinámica realizada.				

Sesión 4: Haciendo Teatro		Clase 3	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Oral		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		37. Realizar una representación de fragmentos relevantes de las obras literarias leídas: a) organizando previamente los roles que representarán; b) memorizando y diciendo los diálogos con fluidez; c) utilizando adecuadamente el lenguaje paraverbal y no verbal.		
INDICADOR		37.b. Representan en grupos fragmentos de obras teatrales: a) siguiendo las indicaciones estipuladas en las acotaciones; b) diciendo los diálogos o monólogos de memoria; c) haciendo uso de recursos paraverbales y no verbales para expresar emociones y mensajes		
CONTENIDO		Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en la representación teatral.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Guía para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	20 Minutos
El docente explica detalladamente los roles que componen un elenco. Con el propósito de organizar los roles para los próximos ensayos. A continuación, con la ayuda de los listados de los elencos (completados en la sesión 3), da instrucciones personalizadas para el trabajo actoral, de diseño y de producción. A continuación, realizan nuevamente la dinámica para la expresión e interacción dramática.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía para el docente. Reproductor de audio. Materiales para el montaje escénico.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada a la Resolución de Ejercicios		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
Los estudiantes se agrupan fuera del aula según sus elencos, trabajando en el primer ensayo luego en función los roles establecido. De esta manera, mientras los diseñadores trabajan en el montaje escénico y la preparación actoral, los productores supervisan y facilitan el trabajo de los diseñadores. Por su parte el profesor realiza una guía constante en los grupos. Luego, representan una parte representativa de la obra de teatro a efectuarse. El profesor realiza una guía constante en cada grupo.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Pizarra	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Basada en la Resolución de Problemas		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	10 Minutos
Los estudiantes reflexionan sobre el trabajo realizado en clases, relevando, en el acto, los aspectos a mejorar en su representación (en cuanto al diseño y a la actuación). El profesor orienta las reflexiones.				

Sesión 5: Haciendo Teatro		Clase 4	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Oral		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		37. Realizar una representación de fragmentos relevantes de las obras literarias leídas: a) organizando previamente los roles que representarán; b) memorizando y diciendo los diálogos con fluidez; c) utilizando adecuadamente el lenguaje paraverbal y no verbal.		
INDICADOR		37.b. Representan en grupos fragmentos de obras teatrales: a) siguiendo las indicaciones estipuladas en las acotaciones; b) diciendo los diálogos o monólogos de memoria; c) haciendo uso de recursos paraverbales y no verbales para expresar emociones y mensajes		
CONTENIDO		Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en la representación teatral.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Guía para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	20 Minutos
Se expone el objetivo de la clase a los estudiantes, para luego realizar nuevamente la dinámica para la expresión e interacción dramática. El profesor verbaliza instrucciones específicas (según los roles acordados en la sesión 3) para desarrollar los objetivos de la clase.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía para el docente. Reproductor de audio. Materiales para el montaje escénico.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada a la Resolución de Ejercicios		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
Los estudiantes se agrupan fuera del aula según sus elencos, trabajando luego en el segundo ensayo según los roles establecidos. De esta manera, mientras los diseñadores trabajan en el montaje escénico y la preparación actoral, los productores supervisan y facilitan el trabajo de los diseñadores. Por su parte el profesor realiza una guía constante en los grupos. Luego, representan una parte representativa de la obra de teatro a efectuarse. El profesor realiza una guía constante en cada grupo.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Pizarra	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Basada en la Resolución de Problemas		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	10 Minutos
Los estudiantes reflexionan sobre el trabajo realizado en clases, relevando, en el acto, los aspectos a mejorar en su representación (en cuanto al diseño y a la actuación). El profesor orienta las reflexiones.				

Sesión 5: Haciendo Teatro		Clase 5	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Oral		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		37. Realizar una representación de fragmentos relevantes de las obras literarias leídas: a) organizando previamente los roles que representarán; b) memorizando y diciendo los diálogos con fluidez; c) utilizando adecuadamente el lenguaje paraverbal y no verbal.		
INDICADOR		37.b. Representan en grupos fragmentos de obras teatrales: a) siguiendo las indicaciones estipuladas en las acotaciones; b) diciendo los diálogos o monólogos de memoria; c) haciendo uso de recursos paraverbales y no verbales para expresar emociones y mensajes		
CONTENIDO		Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en la representación teatral.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Guía para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	20 Minutos
Se replican el objetivo y la dinámica para la expresión e interacción dramática.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía para el docente. Reproductor de audio. Materiales para el montaje escénico.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada a la Resolución de Ejercicios		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
Los estudiantes se agrupan fuera del aula según sus elencos, trabajando luego en el segundo ensayo según los roles establecidos. De esta manera, mientras los diseñadores trabajan en el montaje escénico y la preparación actoral, los productores supervisan y facilitan el trabajo de los diseñadores. Por su parte el profesor realiza una guía constante en los grupos. Luego, representan una parte representativa de la obra de teatro a efectuarse. El profesor realiza una guía constante en cada grupo.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Pizarra	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Basada en la Resolución de Problemas		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	10 Minutos
Los estudiantes y el docente se reúnen en un círculo a comentar el último ensayo, así como también los aspectos a mejorar para la representación final.				

Sesión 5: Haciendo Teatro		Clase 6	TIEMPO CLASE	90 Minutos
Trabajo Curricular				
EJE CURRICULAR		Producción Oral		
UNIDAD		III.- Drama		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE		37. Realizar una representación de fragmentos relevantes de las obras literarias leídas: a) organizando previamente los roles que representarán; b) memorizando y diciendo los diálogos con fluidez; c) utilizando adecuadamente el lenguaje paraverbal y no verbal.		
INDICADOR		37.b. Representan en grupos fragmentos de obras teatrales: a) siguiendo las indicaciones estipuladas en las acotaciones; b) diciendo los diálogos o monólogos de memoria; c) haciendo uso de recursos paraverbales y no verbales para expresar emociones y mensajes		
CONTENIDO		Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en la representación teatral.		
Secuencia 1		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
INICIO	Modalidad de Enseñanza	Estudio y/o Trabajo en Grupo	Guía para el docente.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada al Desarrollo de Proyectos		
Descripción de la Actividad de Inicio			TIEMPO	20 Minutos
Se realiza la última dinámica para la expresión e interacción dramática.				
Secuencia 2		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
DESARROLLO	Modalidad de Enseñanza	Clase Práctica	Guía para el docente. Reproductor de audio. Materiales para el montaje escénico.	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Orientada a la Resolución de Ejercicios		
Descripción de la Actividad de Desarrollo			TIEMPO	60 Minutos
Los estudiantes se agrupan fuera del aula según sus elencos, trabajando luego según los roles establecidos en la puesta en escena final. De esta manera, mientras los diseñadores trabajan en el montaje escénico y la preparación actoral, los productores supervisan y facilitan el trabajo de los diseñadores. Por su parte el profesor realiza una guía constante en los grupos. Luego, representan una parte representativa de la obra de teatro a efectuarse. El profesor realiza una guía constante en cada grupo.				
Secuencia 3		Categoría Escogida	Recursos de Enseñanza	
CIERRE	Modalidad de Enseñanza	Clase Teórica	Pizarra	
	Metodología de Enseñanza	Interacción Basada en la Resolución de Problemas		
Descripción de la Actividad de Cierre			TIEMPO	10 Minutos
Se reúnen en un círculo y comentan las actividades realizadas durante el transcurso de la unidad "Sobre las tablas"				

Para la instancia de Desarrollo, que comprende la interacción directa entre el profesor y los estudiantes, se generó la Guía didáctica para el docente, que comprende una guía para el docente, material de apoyo para el estudiante, antología de textos dramáticos y pautas para la evaluación del trabajo colaborativo. Estos instrumentos se articulan, de manera intencionada, según lo declarado en las etapas de planificación y diseño, esto es, considerando la selección-relación curricular y elaboración de actividades en un nivel de ejecución o desarrollo de la enseñanza.

3

UNIDAD: DRAMA

SOBRE LAS TABLAS



Héctor Albornoz Peña
Álex Polanco Muñoz
Roberto Sáez Medina
Marco Salazar Aedo

2011

UNIDAD 3: DRAMA

SOBRE LAS TABLAS

GUÍA DIDÁCTICA PARA EL DOCENTE

Objetivos de la unidad:

- Analizar e interpretar textos dramáticos.
- Escribir una obra dramática en un acto con el propósito de presentar un conflicto de su interés.
- Interpretar críticamente diversos tipos de textos, captando su contenido y propósito.
- Realizar una representación de fragmentos relevantes de obras literarias.

Sesión 1: Lectores dramáticos

ACTIVIDAD 1: Comprensión de un texto dramático breve

Clase: 1

Eje: Comprensión Escrita

Objetivo de la actividad: Comprensión de un texto dramático breve.

Descripción de la actividad: Presente la obra refiriéndose al contexto de producción y recepción. Determine los turnos de lectura, modelizando el primer turno, para continuar con la lectura de los estudiantes. Luego deberán completar un cuadro sinóptico sobre los aspectos internos de la obra dramática.

Sugerencias metodológicas: Lea la primera parte del texto para poder moralizar la lectura para los estudiantes. Luego determine 5 o 6 estudiantes, para continuar con el ejercicio. Se debe verificar que respeten signos de puntuación y sus turnos, para facilitar de esta manera su buena recepción. Una vez terminada la lectura deberá crear un cuadro resumen que engloba los aspectos vistos durante la sesión (estructura interna de la obra dramática) y pedirle a los estudiantes que la completen de forma compresiva y respetando la estructura expuesta durante la sesión.

Habilidades asociadas al eje: Inferir-comprender- Aplicar.

Evaluación: Formativa.

Solucionario: Se puede utilizar el siguiente cuadro para desarrollar la segunda parte de esta actividad.

Estructura Interna:	Desarrollo:
Presentación del conflicto:	
Desarrollo del conflicto:	
Desenlace dramático:	

ACTIVIDAD 2: Comprensión de un texto dramático breve y el reconocimiento de los elementos externos de esta obra.

Clase: 2

Eje: Comprensión Escrita

Objetivo de la actividad: Comprensión de un texto dramático breve.

Descripción de la actividad: El texto dramático seleccionado deberá estar modificado (sin acto, escena y cuadro evidente). Seleccionar un número determinado de estudiantes que deben leer el texto. Luego de la lectura los estudiantes determinaran las escenas, actos y cuadros según lo leído.

Sugerencias metodológicas: Durante la lectura del texto realice preguntas al azar, sobre aspectos importantes dentro de la obra dramática, tratando de verificar la comprensión del texto leído. Una vez realizado esto debe pedir a los estudiantes que desarrollen la idea principal del texto, percatándose de los errores o confusiones que puedan surgir. A continuación los estudiantes deben determinar acto, escena y cuadro de la obra leída; esta actividad puede ser desarrollada en la pizarra de forma grupal o individual en sus cuadernos, pero siempre verificando lo desarrollado por los estudiantes.

Habilidades asociadas al eje: Comprender-Inferir-Reconocer.

Evaluación: Formativa

Solucionario: Puede utilizar el siguiente cuadro para desarrollar la estructura externa de la obra dramática:

Estructura Externa: Momento de la obra dramática:	
Acto	
Escena	
Cuadro	

ACTIVIDAD 3: Comprensión de un texto dramático breve y reconocimiento de las formas discursivas de la obra dramática seleccionada.

Clase: 3

Eje: Comprensión Escrita

Objetivo de la actividad:

- Comprender un texto dramático breve.
- Reconocer las formas discursivas de un texto modificado.

Descripción de la actividad: Los estudiantes se deben reunir en grupos. Entregar a cada uno el texto dramático modificado (sin diálogos, acotaciones, aparte ni monólogos). Deben realizar una primera lectura socializada del texto tal cual les fue entregado (modificado). Una vez realizada esta lectura el profesor procederá a modalizar la actividad, realizando la primera parte de ella, para que así los estudiantes procedan esta parte de la actividad a partir de lo hecho por él. El docente debe recapitular los fragmentos por grupos, hasta completar la obra dramática con los elementos realizados y compartirlos con la clase.

Sugerencias metodológicas: El texto dramático seleccionado debe ser breve y poseer cada uno de los aspectos discursivos a tratar. Debe pasar por cada grupo verificando la lectura comprensiva en los estudiantes, además de las dudas y alcances que puedan surgir de ésta. En la medida que sea conveniente puede trabajar con la pizarra completando un cuadro sinóptico o trabajar de forma oral.

Habilidades asociadas al eje: Reconocer- Comprender- Inferir

Evaluación: Co-evaluación formativa de estudiantes del mismo grupo.

Sesión 2: Espectadores Teatrales

ACTIVIDAD 1: Lectura dramatizada de La Revancha. Coevaluación del ejercicio de lectura.

Clase: 1

Eje: Comprensión Oral

Objetivo de la actividad: Leer comprensivamente el texto dramático seleccionado.

Descripción de la actividad: Una vez que el profesor ha realizado la modelización de la lectura, distribuye los roles entre un grupo de estudiantes. Estos deben realizar una lectura dramatizada de la obra (fragmento o íntegra según disponga el docente). El profesor debe monitorear la lectura y atención de los estudiantes que siguen la lectura en silencio. Para terminar se deben recoger las impresiones de quienes realizaron la lectura dramatizada en primer lugar y luego de quienes la siguieron en silencio, procurando evidenciar los elementos positivos y debilidades observadas en el ejercicio.

Sugerencias metodológicas:

- Realice una lectura no muy extensa que permita ejemplificar lo que los estudiantes deben realizar en el ejercicio.
- Para seleccionar a los estudiantes que leerán la obra, establezca un criterio a partir del interés que demuestren.
- Distribuya a los lectores dramáticos procurando que cubran todo el espacio que la sala permita.
- Monitoree constantemente a los estudiantes que siguen la lectura en silencio. Entregue copias de la obra a todos los estudiantes para evitar que algún alumno no pueda seguir la obra.

Habilidades asociadas al eje: Comprender – Identificar – Evaluar

Evaluación: Coevaluación: A partir de los aprendizajes logrados en la sesión anterior, los estudiantes podrán evaluar el ejercicio, considerando que es el primer acercamiento a este tipo de lectura.

ACTIVIDAD 2: Lectura dramatizada de El delantal blanco. Reconocimiento de los elementos del espectáculo teatral.

Clase: 2

Eje: Comprensión Oral

Objetivo de la actividad: Reconocer los elementos del espectáculo teatral a partir de la lectura dramatizada realizada.

Descripción de la actividad: Los estudiantes realizan una lectura dramatizada (ensayada en la clase anterior). A partir de la lectura, el resto del curso debe reconocer los elementos del espectáculo teatral, específicamente los relacionas con la comunicación verbal, paraverbal y no verbal en el teatro.

Sugerencias metodológicas:

- Para seleccionar a los estudiantes que leerán la obra, establezca un criterio a partir del interés que demuestren.
- Disponga la parte anterior de la sala a modo de escenario, distribuyendo a los estudiantes que no realizan la lectura dramatizada como público.
- Pida al “público” que haga una lista con los elementos de la comunicación verbal, paraverbal y no verbal reconocidos en la dramatización de sus compañeros.

Habilidades asociadas al eje: Reconocer – Comprender – Relacionar

Evaluación: Heteroevaluación: el profesor realiza una evaluación de intencionalidad formativa.

ACTIVIDAD 3: Lectura dramatizada de las obra seleccionadas: Comparación de los elementos del espectáculo teatral en las obras seleccionadas durante la sesión.

Clase: 3

Eje: Comprensión Oral

Objetivo de la actividad: Comparar las obras leídas (lectura dramatizada) a partir de los elementos del espectáculo teatral.

Descripción de la actividad: Una vez que se han realizado las lecturas dramatizadas de las obras seleccionadas, los estudiantes que participaron como público deben reconocer los elementos del espectáculo teatral para cada obra, para luego compararlas a partir de la utilización de la comunicación verbal, no verbal y paraverbal.

Sugerencias metodológicas:

- Para seleccionar a los estudiantes que leerán la obra, establezca un criterio a partir del interés que demuestren.
- Pida al “público” que haga una lista con los elementos de la comunicación verbal, paraverbal y no verbal reconocidos en la dramatización de sus compañeros.
- Organice a los estudiantes que estaban de público en grupos para que todos puedan compartir lo que anotaron.
- Pida a un representante por de cada grupo que lea en voz alta lo que resolvió con sus compañeros.

Habilidades asociadas al eje: Comparar – Distinguir – Reconocer

Evaluación: Heteroevaluación: el profesor realiza una evaluación de intencionalidad sumativa.

Sesión 3: Guionistas

ACTIVIDAD 1: Lectura de las obras seleccionadas. Aplicación de macrorreglas. Orientaciones para el desarrollo de informes.

Clase: 1

Eje: Producción escrita

Objetivo de la actividad: Adaptar el texto seleccionado según macroestrategias. Elaboración de lluvia de ideas y pautas de informe.

Descripción de la actividad: El profesor agrupa a los estudiantes según los roles asignados (actores y productores). En el caso de los actores, se dividen en tres grupos, cada uno con una de las obras leídas. Se presenta el esquema de macrorreglas de Kinstch y van Dijk, y se explica su uso en los textos, a fin de que éstos sean adaptados. Para el elenco, se agrupan según la función que desarrollarán durante el montaje, y se acuerda una metodología para la elaboración de informes, basada en las necesidades de los estudiantes.

Sugerencias metodológicas:

- Lectura socializada de la obra dramática.
- Se entregan las pautas de macroestrategias de Kintsch y van Dijk. Por otra parte, se convienen los elementos que contendrá el informe, además de una pauta de requerimientos por parte del docente.
- Distribuya a los guionistas procurando que cubran todo el espacio que la sala permita.
- Monitoree constantemente a los estudiantes que siguen el proceso de escritura en conjunto. Entregue copias de la obra a todos los estudiantes para que todos puedan hacer sus propias aportaciones.

Habilidades asociadas al eje: COMPRENDER – IDENTIFICAR – CREAR

Evaluación: Coevaluación: A partir de los aprendizajes logrados en la presente sesión, los estudiantes podrán evaluar el ejercicio, considerando que es el primer acercamiento a este tipo de ejercicio de escritura.

ACTIVIDAD 2: Lectura y escritura socializada de la adaptación y los informes.
Aplicación de pautas de cotejo. Corrección de textos.

Clase: 2

Eje: Producción escrita

Objetivo de la actividad: Adaptar el texto seleccionado según macroestrategias.
Elaboración de informes de avance.

Descripción de la actividad: Los estudiantes realizan una lectura socializada de las adaptaciones de las obras y de los informes. Se socializan opiniones con respecto a cambios que, eventualmente, se pueden introducir.

Sugerencias metodológicas:

- Se dispone a los estudiantes en grupos de a cinco.
- Se orienta la socialización de la lectura y el respeto por las opiniones de los demás. Se relacionan los textos de actores y elenco, a fin de unificar criterios para la puesta en escena.
- Se aplica la pauta de cotejo para actores y el resto del elenco.

Habilidades asociadas al eje: CREAR – CORREGIR – RELACIONAR

Evaluación: Heteroevaluación: el profesor realiza una evaluación de intencionalidad formativa.

ACTIVIDAD 3: Lectura y escritura socializada de la adaptación y los informes.
Aplicación de pautas de cotejo. Corrección de textos.

Clase: 3

Eje: Comprensión Oral

Objetivo de la actividad: Adaptar el texto seleccionado según macroestrategias.
Elaboración de informes de avance.

Descripción de la actividad: Con las obras ya adaptadas y los informes elaborados, se corrigen aspectos formales, tales como organización, ortografía y sintaxis.

Sugerencias metodológicas:

- La socialización de los textos debe estar orientada por el profesor. Todos los estudiantes deben participar colaborativamente de las correcciones dentro de sus grupos.
- Los estudiantes comparten sus observaciones, y discuten acerca de la validez y relevancia de ellas.
- El docente organiza a los estudiantes de manera que se orienten hacia la realización concreta de las obras de teatro.
- El docente pide a un representante por de cada grupo que lea en voz alta lo que resolvió con sus compañeros.

Habilidades asociadas al eje: COMPARAR – CORREGIR – RECONOCER

Evaluación: Autoevaluación: los estudiantes evalúan su propio trabajo, basándose en pauta entregada por el docente.

Sesión 4: Haciendo Teatro

ACTIVIDAD 1: Juegos de pre-calentamiento, desinhibición y socialización

Clase N°1: Expresión e interacción dramática

Eje: Producción oral

Objetivo de la actividad: preparar a los estudiantes para la expresión e interacción dramática.

Descripción de la actividad: se reúnen el profesor y los estudiantes en círculo para realizar la dinámica.

Sugerencias metodológicas: el profesor modeliza y verbaliza los siguientes ejercicios a realizar:

- **Inspiración e espiración:** en este ejercicio la espiración debe realizarse usando el doble del tiempo que el utilizado para la inspiración (6 y 3; 8 y 4, etc.).
- **Trabajo kinésico:** este ejercicio se realiza flexionando circularmente las articulaciones desde los pies hasta el cuello. Es necesario aclarar que no se está realizando gimnasia y, por tanto, los ejercicios deben realizarse lentamente.
- **Desinhibición:** para realizar este ejercicio es necesario reproducir música “lúdica” (adecuada a la actividad). Los estudiantes comienzan a bailar libremente pero sin tocarse¹. Se alterna detener la música y reproducirla, con el propósito estimular su memoria sensorial y el control de los impulsos.

Habilidades asociadas al eje: Trabajo kinésico y proxémico.

Evaluación: Una vez realizados los ejercicios, el profesor se vuelve a reunir en círculo junto a los estudiantes para explicarles que esta dinámica se repetirá en las próximas clases con el objetivo de preparar el trabajo teatral. Consiguientemente, insta a los estudiantes a reflexionar sobre la dinámica realizada.

(1) Naturalmente los estudiantes se golpearán en primera instancia, no obstante y dado que este ejercicio debe servir para tomar conciencia del cuerpo y del espacio, es necesario indicar y cautelar que no se toquen.

ACTIVIDAD 2: Expresión e interacción dramática

Clase N° 2: Improvisación de situaciones teatrales

Eje: Producción oral

Objetivo de la actividad: preparar a los estudiantes para la representación teatral.

Descripción de la actividad: en esta clase se realiza, en primer lugar, la actividad 1: dinámica para la expresión e interacción dramática. Luego el docente estimula el trabajo de improvisación mostrando a los estudiantes el reportaje “Taller de teatro: Los Pleimovil” y proponiendo esquemas para la improvisación¹.

Sugerencias metodológicas:

Utilizar estímulos para la creación de hipótesis de improvisación.

Verbalizar hipótesis fantásticas para la improvisación.

Habilidades asociadas al eje:

- Preparar el cuerpo para la libre expresión
- Tomar conciencia del cuerpo
- Transformación del espacio

Evaluación: Una vez realizados los ejercicios, el profesor se vuelve a reunir en círculo junto a los estudiantes para explicarles que esta dinámica se repetirá en las próximas clases con el objetivo de preparar el trabajo teatral. Consiguientemente, insta a los estudiantes a reflexionar sobre la dinámica realizada.

(1) Es recomendable en esta instancia que el profesor disponga de variados esquemas o reactivos. No obstante, se sugiere que se inste a los estudiantes a que los propongan. Podrían elaborarse también fichas donde se describan los esquemas para la improvisación.

ACTIVIDAD 3: Puesta en escena

Clase N° 3: Ensayo General I

Eje: Producción oral

Objetivos de la actividad: Montar la escena / Preparar a los actores / Representar la obra teatral.

Descripción de la actividad: El profesor junto a los estudiantes replica la actividad N°1: dinámica para la expresión e interacción dramática. Luego, verbaliza instrucciones específicas (según los roles acordados en la sesión 3) para desarrollar los objetivos de la clase.

Sugerencias metodológicas: en esta instancia el profesor debe dar instrucciones diferenciadas a los encargados de producción, puesto que serán éstos los encargados de guiar, supervisar y facilitar el trabajo de los productores.

El profesor debe procurar realizar una ponderación del trabajo realizado por los actores. De modo que, una vez resaltados los aspectos positivos, sugiera mejoras para tratar los aspectos negativos del ensayo.

Habilidades asociadas al eje:

- Trabajar colaborativamente
- Trabajar la comunicación no verbal a nivel kinésico y proxémico
- Trabajar la comunicación paraverbal, específicamente, la entonación en enunciados exclamativos e interrogativos.

Evaluación: Reunirse en un círculo y comentar el primer ensayo, así como también los aspectos a mejorar en los próximos.

ACTIVIDAD 4: Puesta en escena

Clase N° 4: Ensayo General II

Eje: Producción oral

Objetivos de la actividad: Montar la escena / Preparar a los actores / Representar la obra teatral.

Descripción de la actividad: El profesor junto a los estudiantes replica la actividad N°1: dinámica para la expresión e interacción dramática. Luego, verbaliza instrucciones específicas (según los roles acordados en la sesión 3) para desarrollar los objetivos de la clase.

Sugerencias metodológicas: en esta instancia el profesor debe dar instrucciones diferenciadas a los encargados de producción, puesto que serán éstos los encargados de guiar, supervisar y facilitar el trabajo de los productores.

El profesor debe procurar realizar una ponderación del trabajo realizado por los actores. De modo que, una vez resaltados los aspectos positivos, sugiera mejoras para tratar los aspectos negativos del ensayo.

Habilidades asociadas al eje:

- Trabajar colaborativamente
- Trabajar la comunicación no verbal a nivel kinésico y proxémico

Evaluación: Reunirse en un círculo y comentar el segundo ensayo, así como también los aspectos a mejorar en el próximo en miras de la representación final.

ACTIVIDAD 5: Puesta en escena

Clase N° 5: Ensayo General III

Eje: Producción oral

Objetivos de la actividad: Montar la escena / Preparar a los actores / Representar la obra teatral.

Descripción de la actividad: El profesor junto a los estudiantes replica la actividad N°1: dinámica para la expresión e interacción dramática. Luego, verbaliza instrucciones específicas (según los roles acordados en la sesión 3) para desarrollar los objetivos de la clase.

Sugerencias metodológicas: en esta instancia el profesor debe dar instrucciones diferenciadas a los encargados de producción, puesto que serán éstos los encargados de guiar, supervisar y facilitar el trabajo de los productores.

El profesor debe procurar realizar una ponderación del trabajo realizado por los actores. De modo que, una vez resaltados los aspectos positivos, sugiera mejoras para tratar los aspectos negativos del ensayo.

Habilidades asociadas al eje:

- Trabajar colaborativamente
- Trabajar la comunicación no verbal a nivel kinésico y proxémico
- Trabajar la comunicación paraverbal, específicamente, la entonación en enunciados exclamativos e interrogativos.

Evaluación: Reunirse en un círculo y comentar el último ensayo, así como también los aspectos a mejorar para la representación final.

ACTIVIDAD 6: Puesta en escena

Clase N° 6: Representación de la Obra

Eje: Producción oral

Objetivos de la actividad: Montar la escena / Preparar a los actores / Representar la obra teatral.

Descripción de la actividad: El profesor junto a los estudiantes replica la actividad N°1: dinámica para la expresión e interacción dramática. Luego, verbaliza instrucciones específicas (según los roles acordados en la sesión 3) para desarrollar los objetivos de la clase.

Sugerencias metodológicas: en esta instancia el profesor debe dar instrucciones diferenciadas a los encargados de producción, puesto que serán éstos los encargados de guiar, supervisar y facilitar el trabajo de los productores.

El profesor debe procurar realizar una ponderación del trabajo realizado por los actores. De modo que, una vez resaltados los aspectos positivos, sugiera mejoras para tratar los aspectos negativos del ensayo.

Habilidades asociadas al eje:

- Trabajar colaborativamente
- Trabajar la comunicación no verbal a nivel kinésico y proxémico
- Trabajar la comunicación paraverbal, específicamente, la entonación en enunciados exclamativos e interrogativos.

Evaluación: Reunirse en un círculo y comentar el trabajo realizado durante la unidad.

UNIDAD 3: DRAMA

SOBRE LAS TABLAS

MATERIAL DE APOYO PARA EL ESTUDIANTE

Objetivos de la unidad:

- **Analizar e interpretar textos dramáticos.**
- **Escribir una obra dramática en un acto con el propósito de presentar un conflicto de su interés.**
- **Interpretar críticamente diversos tipos de textos, captando su contenido y propósito.**
- **Realizar una representación de fragmentos relevantes de obras literarias.**

Sesión 1:

Lectores Dramáticos



Objetivo:

Analizar e interpretar textos dramáticos, considerando las estructuras internas y externas presentes en el texto dramático

Primera Parte: Introducción**La obra Dramática**

Corresponde al Texto literario dramático, que nos presenta un mundo ficticio a través del diálogo de los personajes. Este intercambio de Dialogo permite el desarrollo de la historia y configura la presentación de la acción.

Una de sus principales características es que está escrita para ser representada en un escenario, visto por un público y configurado por todos los actores y agentes que constituyen una obra de teatro.

Sus Características son:**Conflicto Dramático:**

Es el conflicto de dos fuerzas opuestas. Estas fuerzas son representadas por los personajes, es decir existe una relación antagónica entre los personajes: protagonistas y antagonistas.

Lenguaje dramático:

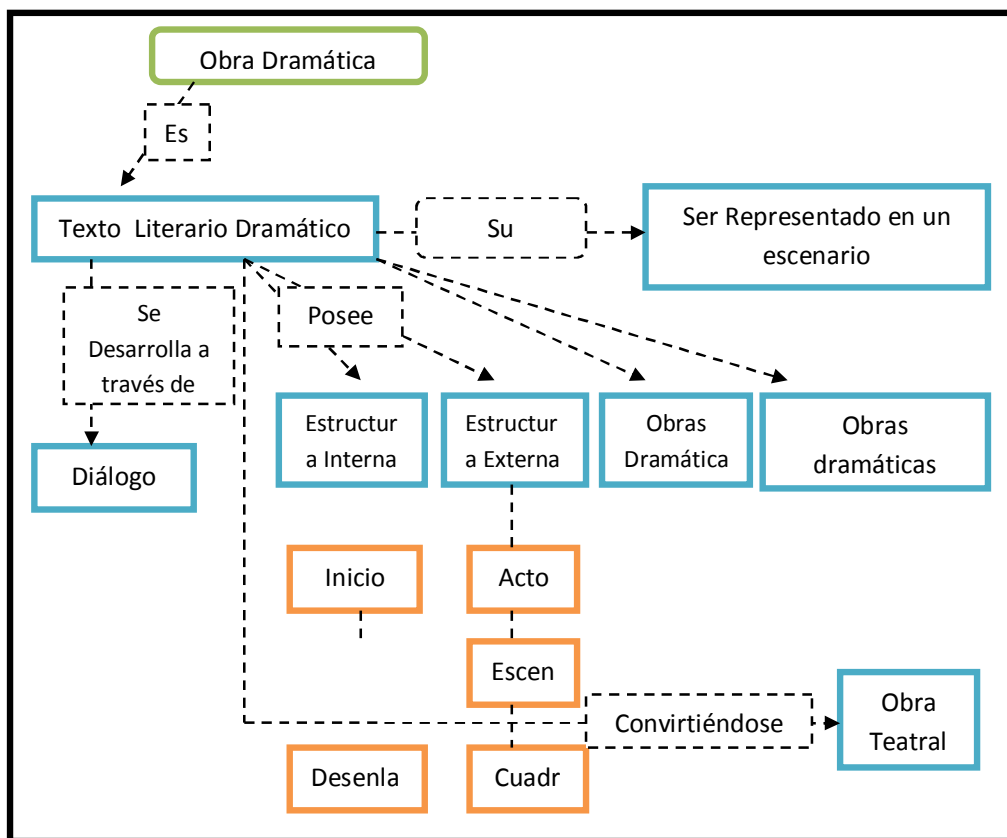
Es un lenguaje dialogado, expresivo y apelativo, en donde los personajes se expresan libremente y desarrollan la obra. Posee un estilo directo ya que se reproducen directamente las palabras de los personajes que intervienen en la obra.

Virtualidad teatral:

Es una de las características fundamentales de la obra dramática, ya que tiene como objetivo ser representada ante un público y en un escenario, transformándose en una obra de teatro.



Veamos el siguiente esquema:



La obra Teatral:

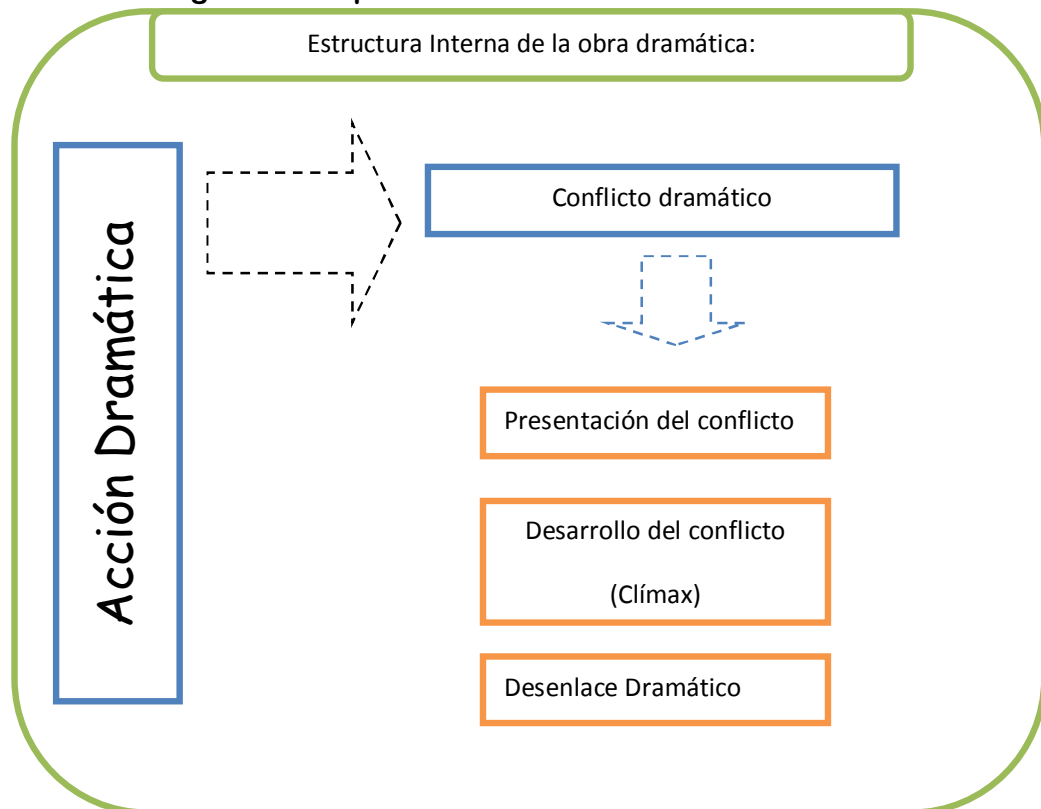
La obra Teatral es la representación de la Obra dramática en un escenario y frente a un público. Aquí los actores representan a los personajes a través de los diálogos del texto dramático.

Existen variados elementos que interfieren en la puesta en escena: Escenografía, iluminación, maquillaje, vestuario y dicción de actores.

Estructura Interna de la Obra dramática:

La estructura interna de la obra dramática está compuesta por una acción dramática, en el cual está inserto el conflicto dramático.

Veamos el siguiente esquema:



Acción Dramática: La acción dramática está compuesta por todas las acciones que permitan el desarrollo de la obra dramática, presentado el conflicto a través de tensiones y distensiones

Conflicto dramático: El conflicto dramático es la lucha de estas dos fuerzas contrarias, llegando a una crisis. Lo importante es que el lector logre distinguir los conflictos que se encuentran en la obra dramática.

Estructura Interna:	Definición
Presentación del conflicto	Situación inicial de la obra dramática. Se presentan las fuerzas opuestas y el conflicto que existe entre los personajes. Se puede llegar a distinguir distintas etapas (presentación de personajes, conflicto entre personajes, motivo, etc.)
Desarrollo del conflicto	Situación intermedia de la obra dramática. Aquí las fuerzas se enfrentan para alcanzar sus respectivos objetivos, creando de esta forma momentos de tensión (momentos extremos de enfrentamientos) y momentos de distensión (disolución del problema sin llegar a un final a concreto). El final del desarrollo del conflicto corresponde con el Clímax, momento máximo de tensión y que no tiene marcha atrás.
Desenlace dramático	Situación final de la obra dramática. Aquí una fuerza se impone frente a la otra, llegando a un desenlace. Esto ocurre luego del clímax y termina con el fin de la obra.

Segunda Parte:**Estructura Externa de la Obra dramática**

Como ya se explicó anteriormente, la obra dramática es una vitalización, ya que su objetivo es ser representada, llevada a cabo en el teatro. Es por esto que las obras necesitan un orden externo por el cual distribuir su extensión, y así poder guiar tanto a actores v directores evitando complicaciones.



Estructura Externa:	Definición
Acto	<p>Es la unidad o división más grande presente en la obra dramática. Posee un sentido independiente en la obra, a pesar de estar subordinada en la obra. La división de los actos, desde la perspectiva clásica, está determinada por la disposición de la obra (acto uno, presentación del conflicto, acto dos, desarrollo y acto 3, desenlace).</p> <p>En una obra teatral, el término de un acto a otro está determinado por la caída del telón.</p>
Escena	<p>Es la unidad o subdivisión menor dentro de la obra dramática. Está determinada por la entrada y salida de personajes.</p>
Cuadro	<p>Corresponde una unidad menos que el acto, pero que igualmente abarca un conjunto de escenas. El cuadro está determinado por la situación física dentro de la obra dramática, las cuales varían dependiendo la obra (puede haber una o varias).</p>

Ejemplo

Obra: "El delantal Blanco" de Sergio Vodanovic.

Cuadro: se describe la escena con todas las características que debe tomar en cuenta el director.

Acto: En esta obra se presentan los personajes sólo al principio, ya que posee 1 sólo acto.

Personajes

La señora - La empleada - Dos jóvenes - La jovencita - El caballero distinguido

La playa. Al fondo, una carpa. Frente a ella, sentadas a su sombra, La señora y La empleada. La señora está en traje de baño y, sobre él, usa un blusón de toalla blanca que le cubre hasta las caderas. Su tez está tostada por un largo veraneo. La empleada viste su uniforme blanco. La señora es una mujer de treinta años, pelo claro, rostro atrayente aunque algo duro. La empleada tiene veinte años, tez blanca, pelo negro, rostro plácido y agradable.

Después de un instante sale La empleada vestida con el blusón de toalla. Se ha prendido el pelo hacia atrás y su aspecto ya difiere algo de la tímida muchacha que conocemos. Con delicadeza se tiende de bruces sobre la arena. Sale La señora abotonándose aún su delantal blanco. Se va a sentar delante de La empleada, pero vuelve un poco más atrás.

Escena: entrada y salida de personajes. En esta oportunidad el cuadro se mantiene.

Tercera Parte: Formas discursivas del texto dramático.

Ya se explicó que en la obra dramática se utiliza un lenguaje directo y a través de la reproducción de los diálogos. Pero además del diálogo se utilizan otras 3 formas discursivas dialógicas dentro del texto dramático: Aparte, acotaciones y monólogo.

**Formas discursivas dentro del texto dramático:****Diálogo:**

Forma discursiva fundamental dentro de la obra gramática. A través del diálogo entre personajes se desarrolla la obra. El diálogo generalmente, aparece luego del nombre del personaje.

Acotaciones:

Las acotaciones sirven para aportar indicaciones de distinta índole, tanto al lector como al director. Pueden ser aportes de aspectos visuales de la obra, rasgos físicos del personaje, actitudes o tonos. Las acotaciones se diferencian del diálogo por que aparecen entre paréntesis o en cursiva, para evitar confusiones.

Aparte:

El aparte es un tipo de diálogo interno de los personajes, donde dan por hecho que los otros personajes no los escuchan (y así es en el contexto obra). A través del aparte el público adquiere cierta complicidad con el personaje, al poseer

Monólogo:

Corresponde a un diálogo personal de algún personaje, que suele ser el protagonista. En el monólogo se dan a conocer sentimientos, o pensamientos. En el monólogo no se espera respuesta y los demás personajes pueden oír el monólogo.

Ejemplos de formas discursivas de la obra dramática:

Cliente (*terminando de comer*). ô
 ¡Cualquiera cree que aquí uno comió!
 (*Sacude algunas migajas y golpea las manos*). ¡Mozo!

Mozo. ô ¡Voy, señor!

Cliente. ô La cuenta.

Mozo. ô Enseguida, señor (*se apronta a escribir*). ¿Ha comido bien, señor?

Cliente. ô ¡Bien... viera! Me lo traje todo frío, menos el helado...

¡Eh, oiga! ¿Dónde anda el gato, que no lo veo?

Mozo. ô Se murió ayer, señor.

Cliente. ô ¡Mi madre, y yo que hoy día pedí pollo!

Diálogo: Aquí dos personajes entablan un diálogo. Se puede comprender la respuesta que se le da a uno.

Aparte: En este ejemplo Inés habla en "aparte" algo que pudo haber respondido a su tía, pero en vez de reservárselo lo dice al público.

Doña Ruperta. ô ¿Y cómo piensas, *inconsiderada* muchacha, que una niña tan delicada y tan nerviosa como mi hija, haya de levantarse antes de las once del día? ¿Has olvidado que estuvimos anoche en el baile con que este pueblo festejó a nuestro simpático diputado?

Inés. ô (*Aparte*) ¡Pues por eso mismo, tía mía, por lo mismo que Dorotea es débil y enfermiza, no debería recogerse tarde!

Monólogo: Aquí Inés se habla a sí mismo, revelando sentimientos y emociones encontradas a raíz del desarrollo de la obra.

Inés. ô ¡Ah, pobreza! ¿Quién no te debe su desdicha? ¡Madre mía! Cuando al morir me entregaste a mi tío don Victoriano, creíste haberme dado un padre y moriste tranquila! No me quejo de mi tío; pero su mujer! ¿Por qué se te parece tan poco, madre mía? ¡Ah!, si tú vivieras; si yo pudiera abrazarte como en tiempos más felices te diría, madre mía, amo a un hombre, ¡y ese hombre se casará bien pronto con mi prima!, y tú llorarías conmigo; y tus caricias consolarían mi pobre corazón, mientras que ahoraí

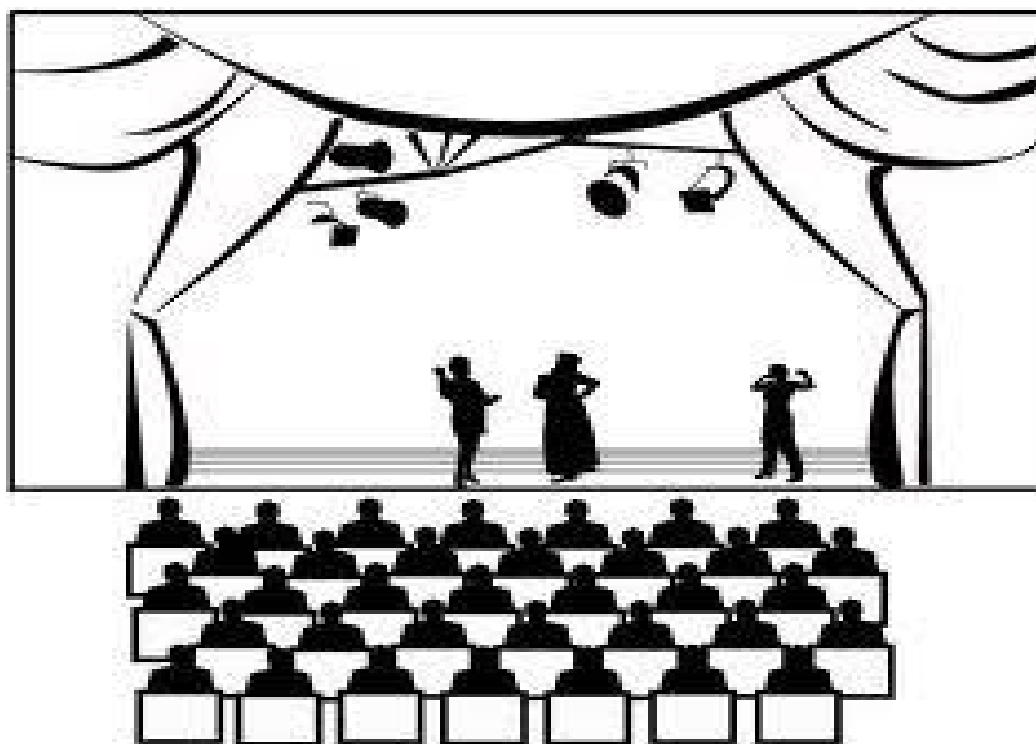


Ciente. ô Claro que no; ya verás (*buscando*). ¿Dónde diablos puse la billetera?... ¿La habré olvidado?... No. ¿La habré perdido?... ¡Parece que me la robaron!... ¡Ah! Seguramente en el abrigo... (*Levantándose, se toca y da un grito; furioso, mostrando una enorme rotura en los pantalones*). ¡Un clavo! ¡Mire, mozo; aquí está! Y tremendo... ¡Esto sí que me lo pagarán, me lo pagarán!...

Acotaciones: En este ejemplo aparecen dos acotaciones, el "buscando" y el "levantándose...". Pueden ver como sugieren esas acciones y aparecen en cursiva.

Sesión 2:

Espectadores Teatrales

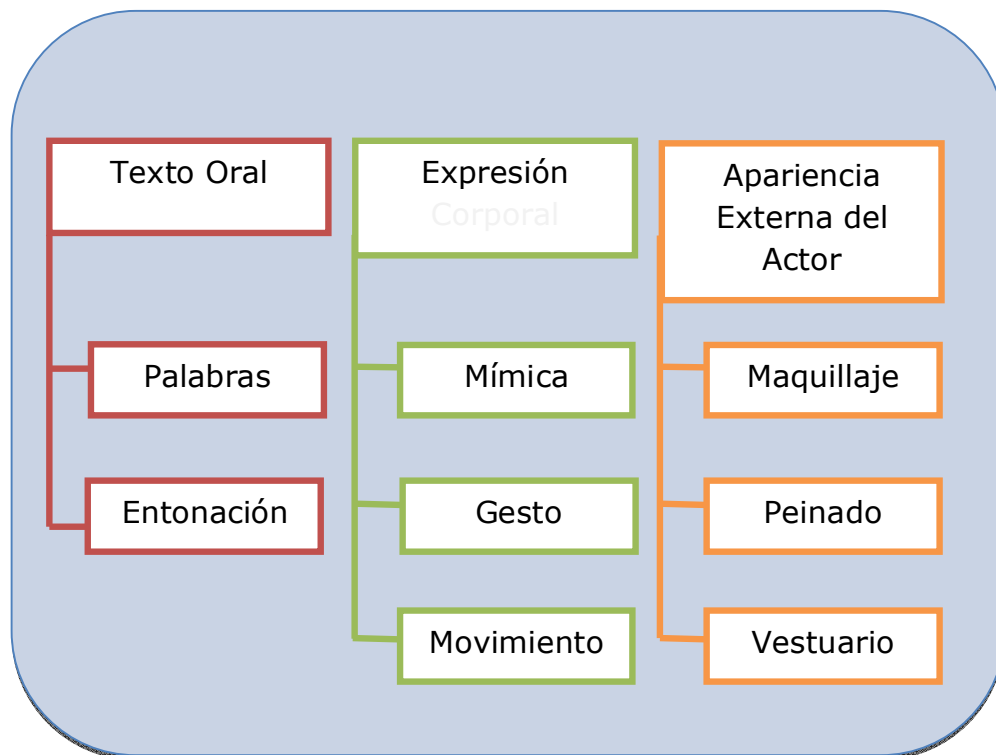


OBJETIVO:

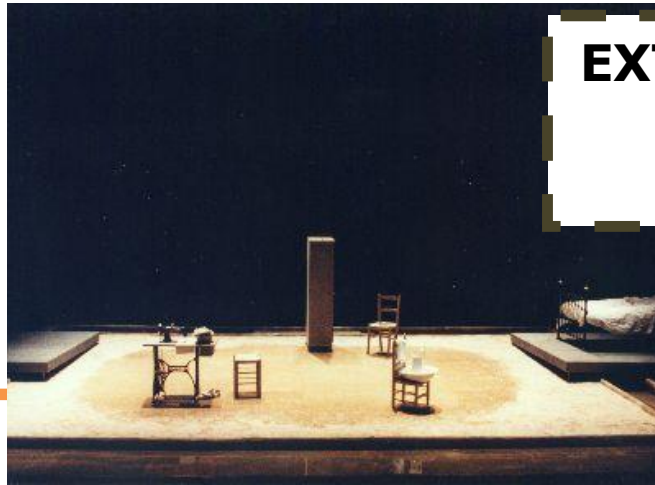
Comprender la exposición oral de temas con ideas abstractas, a través de comentarios, discusiones y síntesis.

Elementos del Espectáculo Teatral

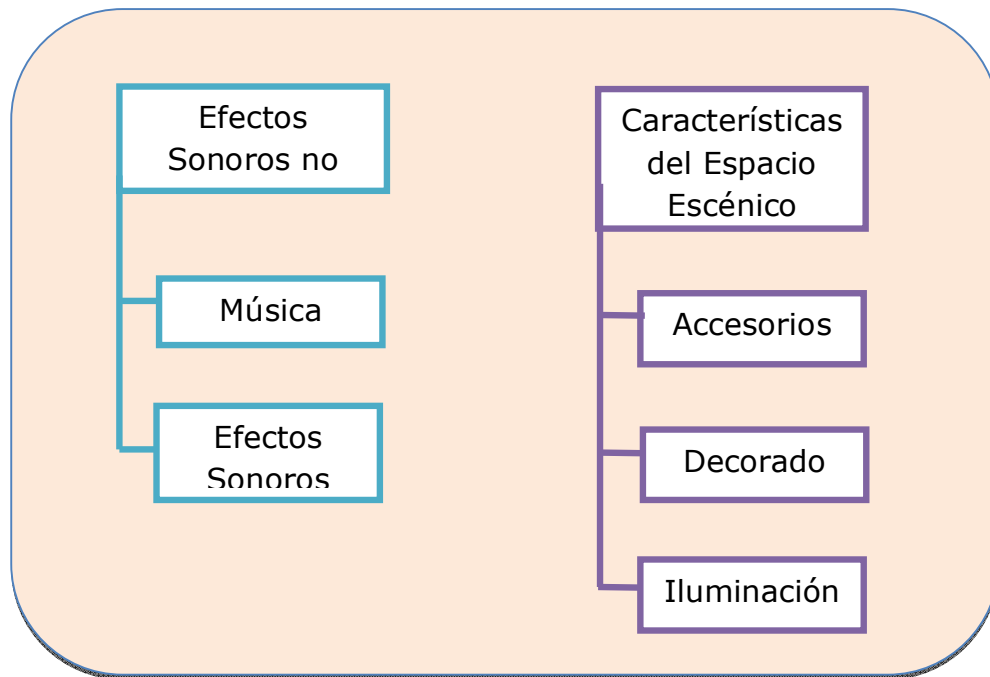
**PROPIOS
DEL ACTOR**



Elementos del Espectáculo Teatral



**EXTERNOS AL
ACTOR**



Comunicación verbal, paraverbal y no verbal en el espectáculo teatral

EL LENGUAJE **NO VERBAL** SE RELACIONA CON ASPECTOS CORPORALES:

LO KINÉSICO: Referido a las expresiones faciales, los gestos, los movimientos corporales, dirección de las miradas, etc.

LO PRÓXEMICO: Referido a la distancia que se da entre los interlocutores – en este caso los actores –. Además considera la ocupación del espacio en el escenario.



Marcel Marceau
Reconocido mimo francés

En la obra teatral, el lenguaje **no verbal** es manifestado mediante las acotaciones que realiza el dramaturgo.

Estas acotaciones son indicaciones – casi siempre entre paréntesis – pueden referirse a todos los aspectos no verbales señalados anteriormente.

Las acotaciones tienen dos propósitos fundamentales: informar al lector y dar indicaciones al director para la puesta en escena.

La concreción del lenguaje **no verbal** requiere que los actores sean capaces de proyectar los sentimientos, emociones y actitudes que son transmitidos al público. Para esto es necesario una adecuada preparación.

El ejemplo más evidente en el uso de un lenguaje **no verbal** es la pantomima. Esta técnica de expresión permite que el actor – Mimo – represente la escena utilizando los elementos no verbales mencionados, además de algunos elementos que potencian su expresión.

Tal como en el lenguaje no verbal, el desarrollo del **lenguaje paraverbal** exige al actor una preparación rigurosa. La utilización de la voz requiere esfuerzos constantes por mantener la atención del público. Ejemplo de esto son los monólogos, en donde el actor es el único personaje de la escena.

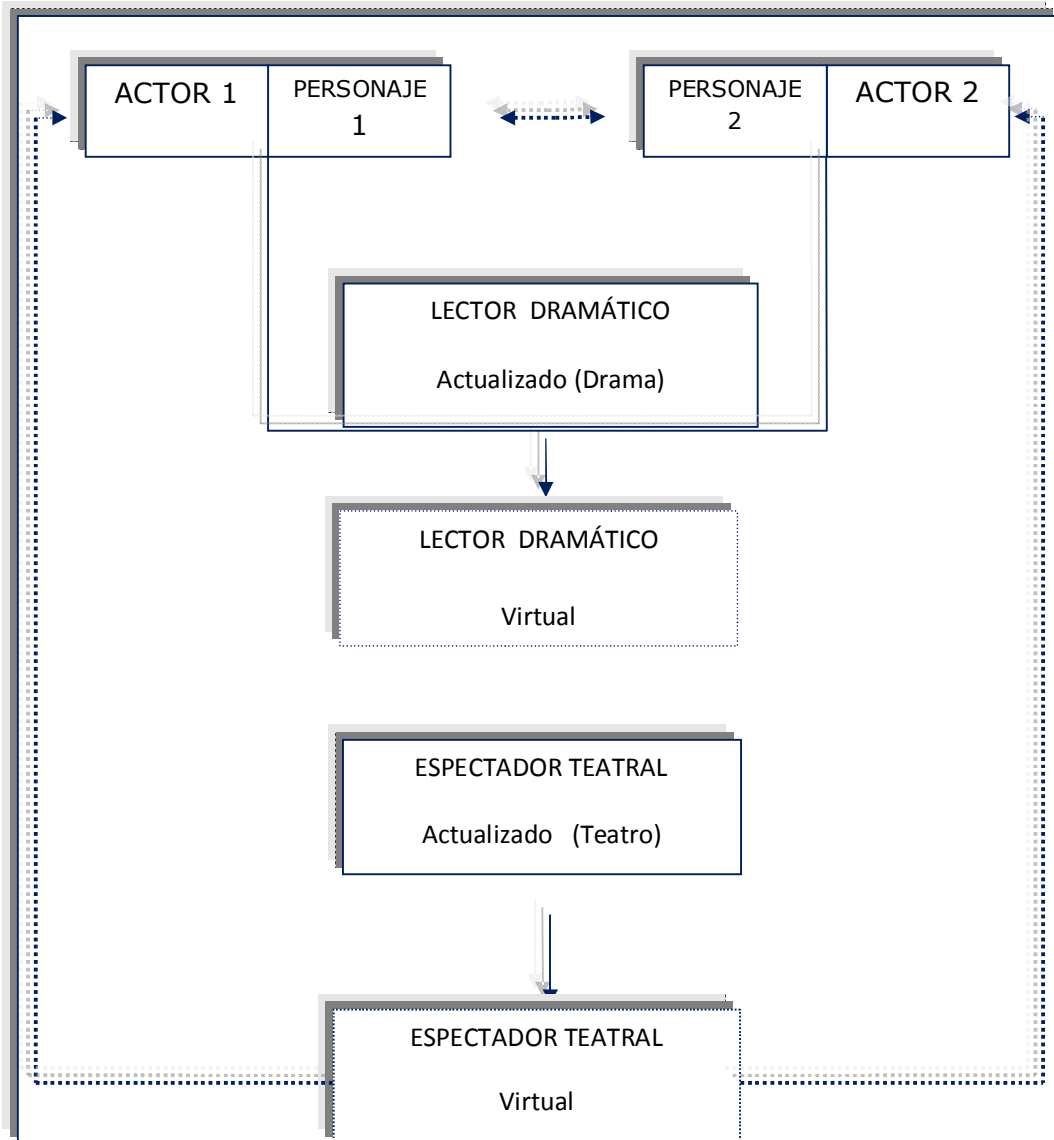


El **lenguaje paraverbal** se relaciona con los aspectos vocales, por ejemplo la entonación, el ritmo, tono, pausa, Etc.

En la obra dramática, el lenguaje paraverbal se encuentra en la manera en que escribe el dramaturgo. Es así como las acotaciones, marcas o signos de puntuación son muy relevantes porque potencian la expresividad de los parlamentos.

Otra utilización del **lenguaje paraverbal** se relaciona con la interpretación de personajes con un tipo de habla característico. De esta manera, el actor debe ser capaz de representar personajes con un habla propia de una zona geográfica o un estrato social específico.

Esquema de comunicación teatral



El esquema anterior propone un sistema comunicativo en el que participan 3 agentes:

En una primera instancia se establece la relación entre los personajes (actores), a los que se agrega el espectador como observador que participa del intercambio comunicativo de los dos primeros.

Sesión 3: Guionistas

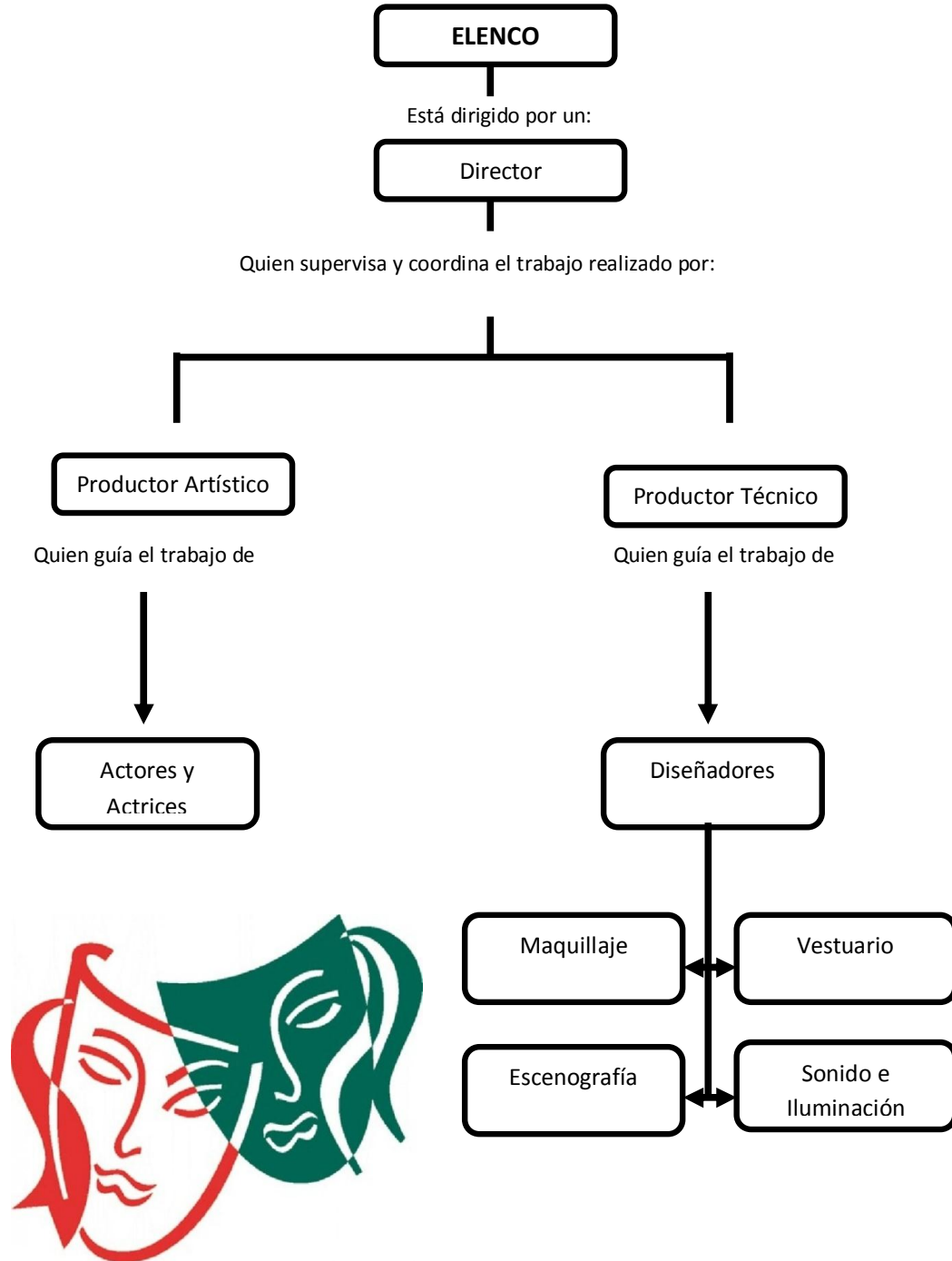


Objetivos:

1. Adaptar una obra de teatro en un acto, utilizando recursos y técnicas de expresión escrita.
2. Proyectar informes con los procedimientos requeridos para montar una obra de teatro.

Guionistas

Recordemos el siguiente Esquema:



Observa el siguiente cuadro:

MACROESTRATEGIA	DEFINICIÓN
SUPRESIÓN	Consiste en eliminar proposiciones no relevantes desde la macroestructura.
GENERALIZACIÓN	Consiste en reemplazar proposiciones por otras más generales que las contienen
SELECCIÓN O INTEGRACIÓN	Se produce cuando existe una proposición de carácter temático o tópico que integra otras, se extrae desde la microestructura del texto.
CONSTRUCCIÓN	Se produce cuando se introduce información nueva inferida, desde los conocimientos previos del lector, suprimiendo la información explícita.

El cuadro corresponde a las macroestrategias de comprensión de lectura descritas por Kinstch y van Dijk. Sin embargo, también pueden utilizarse para modificar textos de cualquier índole. En este caso, los estudiantes desarrollarán el trabajo de adaptar, en grupos de cinco integrantes, una de las obras presentes en la antología. Esta adaptación se realizará a un lenguaje más actual que el presentado en las obras.

En esta primera ocasión, se adaptan los textos a las intenciones que ellos estimen convenientes. La idea es mantener el espíritu original de la obra, es decir, la historia central. La profundidad de la adaptación dependerá de la visión que tengan los propios estudiantes acerca de la obra y de la realidad. Para ello, deberán recurrir a sus conocimientos previos y experiencias personales.

INFORME

El informe es un tipo de texto expositivo que está destinado a presentar de manera clara y detallada los datos, informaciones y hechos en torno a algún asunto o problema, con la finalidad de extraer conclusiones o tomar decisiones. De esta forma, se entregan los elementos de juicio necesarios para que se comprenda el problema y puedan aceptar las conclusiones propuestas como también decidir futuras acciones o gestiones. Estos últimos tópicos son en los que se centrarán los informes generados por el elenco.

El informe incluye los siguientes requisitos:

- Organización: la exposición de los hechos debe ser ordenada y en párrafos cortos o concisos.
- Precisión: lenguaje correcto y apropiado al tema tratado.
- Objetividad: los hechos o proyecciones presentados deben ser parte de una observación e investigación.
- Claridad: los datos y hechos presentados deben ser concretos y de fácil asimilación. Las afirmaciones se deben apoyar a través de ejemplos y estadísticas.
- Visualización: el informe puede ir respaldado por mapas, gráficos, diagramas, cuadros numéricos, etc.
- Raciocinio: establecer relaciones claras entre lo ya conocido y lo que se proyecta. Se extraen conclusiones objetivas de acuerdo con las premisas planteadas.

El primer procedimiento para escribir un informe es una lluvia de ideas con todas las necesidades para montar una obra de teatro. Por supuesto, esto se desarrolla de manera grupal, para los diseñadores de vestuario, iluminación, sonido, maquillaje y escenografía. Para una primera etapa, puede utilizarse un cuadro para completar las necesidades que se proyectan:



	VESTUARIO	ILUMINACIÓN	SONIDO	MAQUILLAJE	ESCENOGRAFÍA
Necesario					
Fuente					
Costo					
Dificultad					
SPC S/N					

Este cuadro se basa en los recursos que eventualmente se requerirán para el montaje de la obra de teatro. A través de esta primera pauta, pueden proyectarse los informes de avance que serán entregados durante la segunda clase. El docente muestra ejemplos de informes desarrollados para proyectos de diversa índole. Se discute con los estudiantes acerca de los aspectos que el informe debiera considerar y, basándose en ellos, los estudiantes construyen informes que serán presentados la clase siguiente.

Una pauta para el desarrollo de la adaptación de obras dramáticas, según las macrorreglas descritas, puede ser el siguiente:

MACROESTRATEGIA	DESCRIPTOR	NIVEL DE LOGRO
SUPRESIÓN	Supresión de elementos considerados innecesarios. Supresión de expresiones no ajustadas al contexto actual.	Realizado / No realizado.
GENERALIZACIÓN	Generalización de ideas secundarias y diálogos reiterativos.	Realizado / No realizado.
SELECCIÓN O INTEGRACIÓN	Integración de elementos. Identificación de elementos desde la microestructura.	Realizado / No realizado.
CONSTRUCCIÓN	Construcción de elementos nuevos. Expresiones nuevas se añaden a la obra.	Realizado / No realizado.

El nivel de logro sólo hace referencia a si la macroestrategia está presente en la adaptación de las obras de teatro, por lo que funciona como pauta de cotejo. A partir de ello, se hace referencia a la necesidad de utilizar el cuerpo como medio de expresión de otras ideas, por lo que la adaptación también debería tener como foco a la comunicación no verbal. Es decir, el siguiente paso estará orientado hacia la adaptación de las acotaciones. Se considera una etapa de lectura colaborativa, dado que los actores deben conocer y hacerse parte del trabajo del elenco y viceversa.

Para el elenco, se utilizará otra pauta de cotejo:

	VESTUARIO	ILUMINACIÓN	SONIDO	ESCENOGRAFÍA
Organización	S/N	S/N	S/N	S/N
Precisión	S/N	S/N	S/N	S/N
Objetividad	S/N	S/N	S/N	S/N
Claridad	S/N	S/N	S/N	S/N
Visualización	S/N	S/N	S/N	S/N
Raciocinio	S/N	S/N	S/N	S/N

En ambos casos, las pautas no son un sinónimo de evaluación, aunque se sugiere que, dependiendo de la presencia o ausencia de alguno de los elementos considerados, pueda obtenerse una calificación de proceso.

Para la tercera clase se requiere la lectura colaborativa de los estudiantes, puesto que tanto actores como elenco deben estar interiorizados con respecto a lo que cada grupo necesita. Los estudiantes participan colaborativamente para la revisión final. A partir de ello, se consideran dos pautas de autoevaluación. La primera, para los actores:

	Satisfactorio	Logrado	Aceptable	Realizado	No realizado
Adaptación al lenguaje actual					
Adaptación a contexto actual					
Adaptación de acotaciones					
Uso de las macroestrategias					
Utilidad de correcciones					
Colaboración en correcciones					
Colaboración con elenco					
Resultado final					

La segunda, para el elenco:

	Satisfactorio	Logrado	Aceptable	Realizado	No realizado
Indicación de necesidad					
Proyección de actividades					
Cumplimiento de requisitos					
Uso de pauta de informe					
Utilidad de correcciones					
Colaboración en correcciones					
Colaboración con actores					
Resultado final					

Ambas pautas coinciden sólo en cuanto a los aspectos colaborativos. Los indicadores de evaluación se presentan en conceptos que el docente puede interpretar a manera de calificación. Esta nota pasaría a engrosar las evaluaciones de proceso, las que debieran sumarse a la del producto final.

Sesión 4: Haciendo teatro



Objetivos:

Realizar una representación de fragmentos relevantes de las obras literarias leídas:

- a) organizando previamente los roles que representarán;
- b) memorizando y diciendo los diálogos con fluidez;
- c) utilizando adecuadamente el lenguaje paraverbal y no verbal.

Pauta de Evaluación Productores					
Objetivos de la Clase	Nivel de Logro				
	LE	L	ML	EL	NL
1. Coordinar, facilitar y/o guiar el trabajo de diseño.					
a)					
b)					
c)					
Subtotal Calificación					
2. Coordinar, facilitar y/o guiar el trabajo de diseño.					
a)					
b)					
c)					
Subtotal Calificación					
3. Coordinar, facilitar y/o guiar el trabajo de diseño.					
a)					
b)					
c)					
Subtotal Calificación					
4. Coordinar, facilitar y/o guiar el trabajo de diseño.					
a)					
b)					
c)					
Subtotal Calificación					
5. Coordinar, facilitar y/o guiar el trabajo de diseño.					
a)					
b)					
c)					
Subtotal Calificación					
Total Calificación					

Pauta de Evaluación Actores					
Objetivos de la Clase	Nivel de Logro				
	LE	L	ML	EL	NL
Ensayar la puesta en escena del texto dramático, poniendo énfasis en el uso de la voz (entonación).					
1. Realiza el ensayo de su rol adecuando el tono de su voz al espacio.					
2. Utiliza la entonación adecuadamente en función de la expresión de enunciados exclamativos.					
3. Utiliza la entonación adecuadamente en función de la expresión de enunciados interrogativos.					
4. Utiliza pausas en su parlamento para dar énfasis a lo que quiere decir.					
Subtotal Calificación					
Ensayar la puesta en escena del texto dramático, poniendo énfasis en la utilización del espacio escénico (Kinésica y Proxémica).					
1. Realiza el ensayo de su rol adecuado a la cercanía con otros actores.					
2. Se desenvuelven adecuadamente con respecto a los objetos de la escenografía.					
3. Utilizan adecuadamente los gestos para reforzar lo comunicado a través del diálogo.					
Subtotal Calificación					
Ensayar la puesta en escena del texto dramático, poniendo énfasis en la mímica del rostro.					
1. Utiliza diferentes gestos para expresar estados de ánimo.					
2. Su comunicación no verbal fácilmente entendida por quienes observan.					
3. Expresa emociones a los otros actores por medio de gestos y ademanes.					
Subtotal Calificación					
Realizar la puesta en escena final.					
1. La pronunciación se corresponde con la caracterización que le corresponde.					
2. Su lenguaje no verbal es adecuado al rol que desempeña en la obra.					
3. Realiza los diálogos de manera adecuada en relación con el lenguaje paraverbal (entonación y pausas).					
4. Logra transmitir el sentido de la obra a través de su representación.					
Subtotal Calificación					
Total Calificación					

Pauta de Evaluación Diseñadores					
Objetivos de la Clase	Nivel de Logro				
	LE	L	ML	EL	NL
1. Proyectar la representación a través de un informe.					
a) Diseñador(a) de Escenografía					
b) Diseñador(a) de Maquillaje.					
c) Diseñador(a) de Sonido.					
d) Diseñador(a) de Vestuario.					
Subtotal Calificación					
2. Diseñar los elementos que ayudan a la representación.					
a) Diseñador(a) de Escenografía.					
b) Diseñador(a) de Maquillaje.					
c) Diseñador(a) de Sonido.					
d) Diseñador(a) de Vestuario.					
Subtotal Calificación					
3.- Diseñar los elementos que ayudan a la representación.					
a) Diseñador(a) de Escenografía.					
b) Diseñador(a) de Maquillaje.					
c) Diseñador(a) de Sonido.					
d) Diseñador(a) de Vestuario.					

Subtotal Calificación					
4.- Preparar y/o ayudar a la caracterización de los actores /Montar la obra teatral.					
a) Diseñador(a) de Escenografía.					
b) Diseñador(a) de Maquillaje.					
c) Diseñador(a) de Sonido.					
d) Diseñador(a) de Vestuario.					
Subtotal Calificación					
5.- Preparar y/o ayudar a la caracterización de los actores/Montar la obra teatral.					
a) Diseñador(a) de Escenografía.					
b) Diseñador(a) de Maquillaje.					
c) Diseñador(a) de Sonido.					
d) Diseñador(a) de Vestuario.					
Subtotal Calificación					
Total Calificación					

Sigla	Nivel de Logro	Puntaje
LE	Logrado con Excelencia	5
L	Logrado	4
ML	Medianamente Logrado	3
EL	Escasamente Logrado	2
NL	No Logrado	1

Como en Santiago

(Fragmento)

Daniel Barros Grez, dramaturgo chileno.

Acto Primero

Escena I

Inés.

Inés (Entretenida en su costura canta una canción cualquiera.)

Escena II

Inés, Doña Ruperta.

Doña Ruperta. ô ¡Inés! ¿Qué bulla es esa?

Inés. ô Cantaba, tía, para entretenerme y hacer menos pesado mi trabajo.

Doña Ruperta. ô ¡Sí!, pero debieras tener presente que tu prima está durmiendo.

Inés. ô Como ya es tarde, creía que Dorotea se hubiera levantado.

Doña Ruperta. ô ¿Y cómo piensas, inconsiderada muchacha, que una niña tan delicada y tan nerviosa como mi hija, haya de levantarse antes de las once del día? ¿Has olvidado que estuvimos anoche en el baile con que este pueblo festejó a nuestro simpático diputado?

Inés. ô (*Aparte*) ¡Pues por eso mismo, tía mía, por lo mismo que Dorotea es débil y enfermiza, no debería recogerse tarde!

Doña Ruperta. ô ¿Qué dices?

Inés. ô Que acostándose temprano, podría Dorotea levantarse también temprano.

Doña Ruperta. ô ¿Y quién te mete a ti venir con reglas sobre lo que no entiendes? ¿Qué sabes tú de bailes y de recogidas temprano o tarde?

Inés. ô Nada sé de eso, tía; pero...

Doña Ruperta. ô ¡Sabes que mi hija se levanta a la hora que le da la gana, porque es rica, y tiene con qué darse gusto!

Inés. ô Pero, tía, cálmese usted: yo no he dicho eso, sino porque...

Doña Ruperta. ô ¡No faltaba más sino que tú vinieras a enseñarme a mí las reglas del buen tono; a mí que he nacido, que he crecido en Santiago, y que crío y educo a mi hija como conviene a una persona de su clase! ¿Te parece que en Santiago se va a un baile a prima noche, para recogerse a horas de cenar? ¡Pobre muchacha provinciana!

Venir a enseñarme estas cosas a mí, que acabo de hablar con él... Si tú lo hubieras oído hablar anoche, habrías comprendido...

Inés. ô ¿A quién, tía?

Doña Ruperta. ô ¿A quién ha de ser sino a nuestro simpático diputado, don Faustino Quintalegre, que anoche estuvo divino?

Inés. ô ¡Ah!

Doña Ruperta. ô ¡Qué talento de hombre! ¡Qué maneras distinguidas, qué aire tan cortesano, qué movimientos tan elegantes, y sobre todo, qué galán con las niñas! No se separó, en todita la noche de Dorotea, y bailó ocho veces con ella.

Inés. ô ¡Ocho veces!

Doña Ruperta. ô Sí, sí; ocho veces. Las llevé en cuenta, con las cuentas de mi rosario.

Inés. ô Todo eso podría ser, tía; pero ¿quiere que le diga una cosa?

Doña Ruperta. ô ¡Habla!

Inés. ô Es que usted le está metiendo a mi prima mucho más bulla que yo.

Doña Ruperta. ô Es verdad, que como tengo una voz tan vibrante, según me dijo anoche Faustinoí [í]



Escena III

Inés (*Llorando.*)

Inés. ô ¡Ah, pobreza! ¿Quién no te debe su desdicha? ¡Madre mía! Cuando al morir me entregaste a mi tío don Victoriano, creíste haberme dado un padre y moriste tranquila! No me quejo de mi tío; pero su mujer! ¿Por qué se te parece tan poco, madre mía? ¡Ah!, si tú vivieras; si yo pudiera abrazarte como en tiempos más felices te diría, madre mía, amo a un hombre, ¡y ese hombre se casará bien pronto con mi prima!, y tú llorarías conmigo; y tus caricias consolarían mi pobre corazón, mientras que ahoraí

Escena IV

Inés, Dorotea (*Vestida fantásticamente.*)

Dorotea. ô ¡Inés! ¡Inés! ¡Qué desgracia la mía! Yo quisiera llorar, pero no puedo!

Inés. ô ¿Qué tienes, Dorotea?

Dorotea. ô Mis lágrimas se resisten!

Inés. ô Pero dime, ¿qué es lo que te pasa?

Dorotea. ô ¡Y la frialdad con que me lo preguntas! (*Aparte.*). Estas almas vulgares no saben sentir. ¿No echas de ver por mi semblante, el profundo dolor que me abrumba?

Inés. ô Pero yo quisiera saber!

Dorotea. ô ¡Ah!, si el cielo te hubiera dotado de mi exquisita sensibilidad, habrías adivinado en mis ojos, y hasta en la inflexión de mi voz, este cruel dolor que me atormenta. Pero te lo diré, ya que es necesario ¿Te acuerdas del peinador de cuerpo entero que mi papá me encargó a Santiago?

Inés. ô Sí, me acuerdo.

Dorotea. ô Pues bien, cuando esperábamos que había de llegar en estos días, recibió anoche mi papá una carta, en la cual le dicen que la carreta que lo traía se ha quebrado en el camino.

Inés. ô ¿Y no es más que eso, Dorotea?

Dorotea. ô ¿Y te parece poco, Inés, el encontrarme sin peinador, ahora que tanto lo necesito? ¡Ah!, si tuvieras mi sensibilidad, me comprenderías. ¡Mi peinador de cuerpo entero! (*Llora.*)

Inés. ô Cálmate, prima mía. Si ese espejo se ha quebrado, mi tío te encargará otro.

Dorotea. ô *(Con un imperioso movimiento de niña antojadiza.)* Es que yo lo necesito ahora, porque es preciso que le parezca biení Y ¿cómo puedo parecerle bien, si no puedo vestirme ni adornarme con exquisita elegancia? ¡Compadécete, Inés, de mi desgracia!

Inés. ô No te aflijas, Doroteaí

Dorotea. ô Véome obligada a vestirme delante de un espejito de estos que no parecen sino que se están riendo de una, pues en vez del retrato, se ve allí la caricatura. ¡Oh!, ¡es un martirio horrible!... ¿Cómo he de poder presentarme ante mi pretendiente?

Inés. ô ¡Pero, Dorotea, oye, por Dios! Tu amante es un joven que te ama, no por los adornos postizos de tu cuerpo, sino por las cualidades de tu almaí

Dorotea. ô ¡Es que tú no lo conoces, Inés! No hay hombre más apasionado por la belleza que él; y tiene un alma tan sensible, que hasta un lazo de cinta mal colocado le da mal de nervios. Él mismo me lo dijo anoche. Figúrate que, estando para casarse en Santiagoí

Inés. ô ¿Él?

Dorotea. ô Oye. Al tiempo de ponerle las bendiciones, notó que la novia llevaba guantes color patito, por lo cual dijo redondamente no, y dejó a la tal novia plantada, delante de todos sus parientes.

El delantal blanco

Sergio Vodanovic

Personajes

La señora - La empleada - Dos jóvenes - La jovencita - El caballero distinguido

La playa. Al fondo, una carpa. Frente a ella, sentadas a su sombra, La señora y La empleada.

La señora está en traje de baño y, sobre él, usa un blusón de toalla blanca que le cubre hasta las caderas. Su tez está tostada por un largo veraneo. La empleada viste su uniforme blanco. La señora es una mujer de treinta años, pelo claro, rostro atrayente aunque algo duro. La empleada tiene veinte años, tez blanca, pelo negro, rostro plácido y agradable.

La señora (*gritando hacia su pequeño hijo, a quien no ve y que se supone está a la orilla del mar, justamente, al borde del escenario*). ô ¡Alvarito! ¡Alvarito! ¡No le tire arena a la niña! ¡Métase al agua! Está rica... ¡Alvarito, no! ¡No le deshaga el castillo a la niña! Juegue con ella... Sí, mi hijito... juegue.

La empleada. ô Es tan peleador...

La señora. ô Salió al padre... Es inútil corregirlo. Tiene una personalidad dominante que le viene de su padre, de su abuelo, de su abuela... ¡sobre todo de su abuela!

La empleada. ô ¿Vendrá el caballero mañana?

La señora (*se encoge de hombros con desgano*). ô ¡No sé! Ya estamos en marzo, todas mis amigas han regresado y Álvaro me tiene todavía aburriéndome en la playa. Él dice que quiere que el niño aproveche las vacaciones, pero para mí que es él quien está aprovechando.

(*Se saca el blusón y se tiende a tomar sol*). ô ¡Sol! ¡Sol! Tres meses tomando sol. Estoy intoxicada de sol. (*Mirando inspektivamente a La empleada*). ô ¿Qué haces tú para no quemarte?

La empleada. ô He salido tan poco de la casa...

La señora. ô ¿Y qué querías? Viniste a trabajar, no a veranear. Estás recibiendo sueldo, ¿no?

La empleada. ô Sí, señora. Yo sólo contestaba su pregunta...

La señora permanece tendida recibiendo el Sol. La empleada saca de una bolsa de género una revista de historietas fotografiadas y principia a leer.

La señora. ô ¿Qué haces?

La empleada. ô Leo esta revista.

La señora. ô ¿La compraste tú?

La empleada. ô Sí, señora.

La señora. ô No se te paga tan mal, entonces, si puedes comprarte tus revistas, ¿eh?
(*La empleada no contesta y vuelve a mirar la revista*). ô ¡Claro! Tú leyendo y que Alvarito reviente, que se ahogue...

La empleada. ô Pero si está jugando con la niña...

La señora. ô Si te traje a la playa es para que vigilaras a Alvarito y no para que te pusieras a leer.

La empleada deja la revista y se incorpora para ir donde está Alvarito.

La señora. ô ¡No! Lo puedes vigilar desde aquí. Quédate a mi lado, pero observa al niño. ¿Sabes?

Me gusta venir contigo a la playa.

La empleada. ô ¿Por qué?

La señora. ô Bueno... no sé... Será por lo mismo que me gusta venir en el auto, aunque la casa esté a dos cuadras. Me gusta que vean el auto. Todos los días hay alguien que se para al lado de él y lo mira y comenta. No cualquiera tiene un auto como el de nosotros... Claro, tú no te das cuenta de la diferencia. Estás demasiado acostumbrada a lo bueno... Dime... ¿Cómo es tu casa?

La empleada. ô Yo no tengo casa.

La señora. ô No habrás nacido empleada, supongo. Tienes que haberte criado en alguna parte, debes haber tenido padres... ¿Eres del campo?

La empleada. ô Sí.

La señora. ô Y tuviste ganas de conocer la ciudad, ¿ah?

La empleada. ô No. Me gustaba allá.

La señora. ô ¿Por qué te viniste, entonces?

La empleada. ô Tenía que trabajar.

La señora. ô No me vengas con ese cuento. Conozco la vida de los inquilinos en el campo. Lo pasan bien. Les regalan una cuadra para que cultiven. Tienen alimentos gratis y hasta les sobra para vender. Algunos tienen hasta sus vaquitas... ¿Tus padres tenían vacas?

La empleada. ô Sí, señora. Una.

La señora. ô ¿Ves? ¿Qué más quieren? ¡Alvarito! ¡No se meta tan allá que puede venir una ola! ¿Qué edad tienes?

La empleada. ô ¿Yo?

La señora. ô A ti te estoy hablando. No estoy loca para hablar sola.

La empleada. ô Ando en los veintiuno...

La señora. ô ¡Veintiuno! A los veintiuno yo me casé. ¿No has pensado en casarte?

La empleada baja la vista y no contesta.

La señora. ô ¡Las cosas que se me ocurre preguntar! ¿Para qué querías casarte? En la casa tienes de todo: comida, una buena pieza, delantales limpios...Y si te casaras... ¿Qué es lo que tendrías? Te llenarías de chiquillos, no más.

La empleada (*como para sí*). ô Me gustaría casarme...

La señora. ô ¡Tonterías! Cosas que se te ocurren por leer historia de amor en las revistas baratas...

Acuérdate de esto: los príncipes azules ya no existen. No es el color lo que importa, sino el bolsillo. Cuando mis padres no me aceptaban un pololo porque no tenía plata, yo me indignaba, pero llegó Álvaro con sus industrias y sus fondos y no quedaron contentos hasta que lo casaron conmigo. A mí no me gustaba porque era gordo y tenía la costumbre de sorberse los mocos, pero después en el matrimonio, uno se acostumbra a todo. Y llega a la conclusión que todo da lo mismo, salvo la plata. Sin la plata no somos nada.

Yo tengo plata, tú no tienes. Ésa es toda la diferencia entre nosotras. ¿No te parece?

La empleada. ô Sí, peroí

La señora. ô ¡Ah! Lo crees ¿eh? Pero es mentira. Hay algo que es más importante que la plata: la clase. Eso no se compra. Se tiene o no se tiene. Álvaro no tiene clase. Yo sí la tengo.

Y podría vivir en una pocilga y todos se darían cuenta de que soy alguien. No una cualquiera.

Alguien. Te das cuenta ¿verdad?

La empleada. ô Sí, señora.

La señora. ô A ver... Pásame esa revista. (*La empleada lo hace. La señora la hojea. Mira algo y lanza una carcajada.*) ô ¿Y esto lees tú?

La empleada. ô Me entretengo, señora.

La señora. ô ¡Qué ridículo! ¡Qué ridículo! Mira a este roto vestido de smoking. Cualquiera se da cuenta que está tan incómodo en él como un hipopótamo con faja... (*Vuelve a mirar en la revista.*) ô ¡Y es el conde de Lamarquina! ¡El conde de Lamarquina! A ver... ¿Qué es lo que dice el conde? (*Leyendo.*) ô ¡Hija mía, no permitiré jamás que te cases con Roberto. Él es un plebeyo. Recuerda que por nuestras venas corre sangre azul.¿Y esta es la hija del conde?

La empleada. ô Sí. Se llama María. Es una niña sencilla y buena. Está enamorada de Roberto, que es el jardinero del castillo. El conde no lo permite. Pero... ¿sabe? Yo creo que todo va a terminar bien. Porque en el número anterior Roberto le dijo a María que no había conocido a sus padres y cuando no se conoce a los padres, es seguro que ellos son gente rica y aristócrata que perdieron al niño de chico o lo secuestraron...

La señora. ô ¿Y tú crees todo eso?

La empleada. ô Es bonito, señora.

La señora. ô ¿Qué es tan bonito?

La empleada. ô Que lleguen a pasar cosas así. Que un día cualquiera, uno sepa que es otra persona, que en vez de ser pobre, se es rica; que en vez de ser nadie se es alguien, así como dice usted...

La señora. ô Pero no te das cuenta de que no puede ser... Mira a la hija... ¿Me has visto a mi alguna vez usando unos aros así? ¿Has visto a alguna de mis amigas con una cosa tan espantosa? ¿Y el peinado? Es detestable. ¿No te das cuenta que una mujer así no puede ser aristócrata?... ¿A ver? Sale fotografiado aquí el jardinero...

La empleada. ô Sí. En los cuadros del final. (*Le muestra en la revista. La señora ríe encantada*).

La señora. ô ¿Y este crees tú que puede ser un hijo de aristócrata? ¿Con esa nariz? ¿Con ese pelo? Mira... Imagínate que mañana me raptan a Alvarito. ¿Crees tú que va a dejar por eso de tener su aire de distinción?

La empleada. ô ¡Mire, señora! Alvarito le botó el castillo de arena a la niñita de una patada.

La señora. ô ¿Ves? Tiene cuatro años y ya sabe lo que es mandar, lo que es no importarle los demás. Eso no se aprende. Viene en la sangre.

La empleada (*incorporándose*). ô Voy a ir a buscarlo.

La señora. ô Déjalo. Se está divirtiendo.
La empleada se desabrocha el primer botón de su delantal y hace un gesto en el que muestra estar acalorada.

La señora. ô ¿Tienes calor?

La empleada. ô El sol está picando fuerte.

La señora. ô ¿No tienes traje de baño?

La empleada. ô No.

La señora. ô ¿No te has puesto nunca traje de baño?

La empleada. ô ¡Ah, sí!

La señora. ô ¿Cuándo?

La empleada. ô Antes de emplearme. A veces, los domingos, hacíamos excursiones a la playa en el camión del tío de una amiga.

La señora. ô ¿Y se bañaban?

La empleada. ô En la playa grande de Cartagena. Arrendábamos trajes de baño y pasábamos todo el día en la playa. Llevábamos de comer y...



La señora (divertida). ô ¿Arrendaban trajes de baño?

La empleada. ô Sí. Hay una señora que arrienda en la misma playa.

La señora. ô Una vez con Álvaro, nos detuvimos en Cartagena a echar bencina al auto y miramos a la playa. ¡Era tan gracioso! ¡Y esos trajes de baño arrendados! Unos eran tan grandes que hacían bolsas por todos los lados y otros quedaban tan chicos que las mujeres andaban con el traste afuera. ¿De cuáles arrendabas tú? ¿De los grandes o de los chicos?

La empleada mira al suelo taimada.

La señora. ô Debe ser curioso...Mirar el mundo desde un traje de baño arrendado o envuelta en un vestido barato... o con uniforme de empleada como el que usas tú...Algo parecido le debe suceder a esta gente que se fotografía para estas historietas: se ponen smoking o un traje de baile y debe ser diferente la forma como miran a los demás, como se sienten ellos mismos... Cuando yo me puse mi primer par de medias, el mundo entero cambió para mí. Los demás eran diferentes; yo era diferente y el único cambio efectivo era que tenía puesto un par de medias... Dime... ¿Cómo se ve el mundo cuando se está vestida con un delantal blanco?

La empleada (tímidamente). ô Igual... La arena tiene el mismo color... las nubes son iguales...Supongo.

La señora. ô Pero no... Es diferente. Mira.Yo con este traje de baño, con este blusón de toalla, tendida sobre la arena, sé que estoy en òmi lugar,ò que esto me pertenece... En cambio tú, vestida como empleada sabes que la playa no es tu lugar, que eres diferente...Y eso, eso te debe hacer ver todo distinto.

La empleada. ô No sé.

La señora. ô Mira. Se me ha ocurrido algo. Préstame tu delantal.

La empleada. ô ¿Cómo?

La señora. ô Préstame tu delantal.

La empleada. ô Pero... ¿Para qué?

La señora. ô Quiero ver cómo se ve el mundo, qué apariencia tiene la playa cuando se la ve encerrada en un delantal de empleada.

La empleada. ô ¿Ahora?

La señora. ô Sí, ahora.

La empleada. ô Pero es que... No tengo un vestido debajo.

La señora (*tirándole el blusón*). ô Toma... Ponte esto.

La empleada. ô Voy a quedar en calzones...

La señora. ô Es lo suficientemente largo como para cubrirte. Y en todo caso vas a mostrar menos que lo que mostrabas con los trajes de baño que arrendabas en Cartagena. (*Se levanta y obliga a levantarse a La empleada.*) ô Ya. Métete en la carpa y cámbiate.

Prácticamente obliga a La empleada a entrar a la carpa y luego lanza al interior de ella el blusón de toalla. Se dirige al primer plano y le habla a su hijo.

La señora. ô Alvarito, métase un poco al agua. Mójese las patitas siquiera... No sea tan de rulo... ¡Eso es! ¿Ves que es rica el agüita? (*Se vuelve hacia la carpa y habla hacia dentro de ella*). ô ¿Estás lista? (*Entra a la carpa*).

Después de un instante sale La empleada vestida con el blusón de toalla. Se ha prendido el pelo hacia atrás y su aspecto ya difiere algo de la tímida muchacha que conocemos. Con delicadeza se tiende de bruces sobre la arena. Sale La señora abotonándose aún su delantal blanco. Se va a sentar delante de La empleada, pero vuelve un poco más atrás.

La señora. ô No. Adelante no. Una empleada en la playa se sienta siempre un poco más atrás que su patrona. (*Se sienta sobre sus pantorrillas y mira, divertida, en todas direcciones*).

La empleada cambia de postura con displicencia. La señora toma la revista de La empleada y principia a leerla. Al principio, hay una sonrisa irónica en sus labios que desaparece luego al interesarse por la lectura. Al leer mueve los labios. La empleada, con naturalidad, toma de la bolsa de playa de La señora un frasco de aceite bronceador y principia a extenderlo con lentitud por sus piernas. La señora la ve. Intenta una reacción reprobatoria, pero queda desconcertada.

La señora. ô ¿Qué haces?

La empleada no contesta. La señora opta por seguir la lectura. Vigilando de vez en vez con la vista lo que hace La empleada. Esta ahora se ha sentado y se mira detenidamente las uñas.

La señora. ô ¿Por qué te miras las uñas?

La empleada. ô Tengo que arreglármelas.

La señora. ô Nunca te había visto antes mirarte las uñas.

La empleada. ô No se me había ocurrido.

La señora. ô Este delantal acalora.

La empleada. ô Son los mejores y los más durables.

La señora. ô Lo sé. Yo los compré.

La empleada. ô Le queda bien.

La señora (*divertida*). ô Y tú no te ves nada de mal con esa tenida. (*Se ríe*). ô Cualquiera se equivocaría. Más de un jovencito te podría hacer la corte... ¡Sería como para contarlo!

La empleada. ô Alvarito se está metiendo muy adentro. Vaya a vigilarlo.

La señora (*se levanta inmediatamente y se adelanta*). ô ¡Alvarito! ¡Alvarito! No se vaya tan adentro... Puede venir una ola. (*Recapacita de pronto y se vuelve desconcertada hacia*

La empleada.) ô ¿Por qué no fuiste?

La empleada. ô ¿Adónde?

La señora. ô ¿Por qué me dijiste que yo fuera a vigilar a Alvarito?

La empleada (*con naturalidad*). ô Ud. lleva el delantal blanco.

La señora. ô Te gusta el juego, ¿ah?

Una pelota de goma, impulsada por un niño que juega cerca, ha caído a los pies de La empleada. Ella la mira y no hace ningún movimiento. Luego mira a La señora. Esta, instintivamente, se dirige a la pelota y la tira en la dirección en que vino. La empleada busca en la bolsa de playa de La señora y se pone sus anteojos para el sol.

La señora (*molesta*). ô ¿Quién te ha autorizado para que uses mis anteojos?

La empleada. ô ¿Cómo se ve la playa vestida con un delantal blanco?

La señora. ô Es gracioso. ¿Y tú? ¿Cómo ves la playa ahora?

La empleada. ô Es gracioso.

La señora (*molesta*). ô ¿Dónde está la gracia?

La empleada. ô En que no hay diferencia.

La señora. ô Cómo?

La empleada. ô Ud. con el delantal blanco es la empleada, yo con este blusón y los anteojos oscuros soy la señora.

La señora. ô ¿Cómo?... ¿Cómo te atreves a decir eso?

La empleada. ô ¿Se habría molestado en recoger la pelota si no estuviese vestida de empleada?

La señora. ô Estamos jugando.

La empleada. ô ¿Cuándo?

La señora. ô Ahora.

La empleada. ô ¿Y antes?

La señora. ô ¿Antes?

La empleada. ô Sí. Cuando yo estaba vestida de empleada...

La señora. ô Eso no es juego. Es la realidad.

La empleada. ô ¿Por qué?

La señora. ô Porque sí.

La empleada. ô Un juego... un juego más largo... como el òpaco-ladrónö. A unos les corresponde ser òpacosö, a otros òladronesö.

La señora (*indignada*). ô ¡Ud. se está insolentando!

La empleada. ô ¡No me grites! ¡La insolente eres tú!

La señora. ô ¿Qué significa eso? ¿Ud. me está tuteando?

La empleada. ô ¿Y acaso tú no me tratas de tú?

La señora. ô ¿Yo?

La empleada. ô Sí.

La señora. ô ¡Basta ya! ¡Se acabó este juego!

La empleada. ô ¡A mí me gusta!

La señora. ô ¡Se acabó! (se acerca violentamente a La empleada).

La empleada (*firme*). ô ¡Retírese!

La señora se detiene sorprendida.

La señora. ô ¿Te has vuelto loca?

La empleada. ô ¡Me he vuelto señora!

La señora. ô Te puedo despedir en cualquier momento.

La empleada explota en grandes carcajadas, como si lo que hubiera oído fuera el chiste más gracioso que jamás ha escuchado.

La señora. ô ¿Pero de qué te ríes?

La empleada (*sin dejar de reír*). ô ¡Es tan ridículo!

La señora. ô ¿Qué? ¿Qué es tan ridículo?

La empleada. ô Que me despida... ¡vestida así! ¿Dónde se ha visto a una empleada despedir a su patrona?

La señora. ô ¡Sácate esos anteojos! ¡Sácate el blusón! ¡Son míos!

La empleada. ô ¡Vaya a ver al niño!

La señora. ô Se acabó el juego, te he dicho. O me devuelves mis cosas o te las saco.

La empleada. ô ¡Cuidado! No estamos solas en la playa.

La señora. ô ¡Y qué hay con eso? ¿Crees que por estar vestida con un uniforme blanco no van a reconocer quién es la empleada y quién la señora?

La empleada (*serena*). ô No me levante la voz.

La señora exasperada se lanza sobre La empleada y trata de sacarle el blusón a viva fuerza.

La señora (*mientras forcejea*). ô ¡China! ¡Ya te voy a enseñar quién soy! ¿Qué te has creído?

¡Te voy a meter presa!

Un grupo de bañistas ha acudido a ver la riña. Dos Jóvenes, una Muchacha y un Señor de edad madura y de apariencia muy distinguida. Antes de que puedan intervenir La empleada ya ha dominado la situación manteniendo bien sujeta a La señora contra la arena. Esta sigue gritando ad libitum expresiones como: òrota cochinaö....öya te la vas a ver con mi maridoö... öte voy a mandar presaö... öEsto es el colmoö, etc., etc.

Un joven. ô ¿Qué sucede?

El otro joven. ô ¿Es un ataque?

La jovencita. ô Se volvió loca.

Un joven. ô Puede que sea efecto de una insolación.

El otro joven. ô ¿Podemos ayudarla?

La empleada. ô Sí. Por favor. Llévensela. Hay una posta por aquí cerca...

El otro joven. ô Yo soy estudiante de Medicina. Le pondremos una inyección para que se duerma por un buen tiempo.

La señora. ô ¡Imbéciles! ¡Yo soy la patrona! Me llamo Patricia Hurtado, mi marido es Alvaro Jiménez, el político...

La jovencita (*riéndose*). ô Cree ser la señora.

Un joven. ô Está loca.

El otro joven. ô Un ataque de histeria.

Un joven. ô Llémosla.

La empleada. ô Yo no los acompaño... Tengo que cuidar a mi hijito... Está ahí, bañándose...

La señora. ô ¡Es una mentirosa! ¡Nos cambiamos de vestido solo por jugar! ¡Ni siquiera tiene traje de baño! ¡Debajo del blusón está en calzones! ¡Mírenla!

El otro joven (*haciéndole un gesto al Joven*). ô ¡Vamos! Tú la tomas por los pies y yo por los brazos.

La jovencita. ô ¡Qué risa! ¡Dice que está en calzones!

Los dos Jóvenes toman a La señora y se la llevan, mientras esta se resiste y sigue gritando.

La señora. ô ¡Suéltlenme! ¡Yo no estoy loca! ¡Es ella! ¡Llamen a Alvarito! ¡Él me reconocerá! *Mutis de los dos Jóvenes llevando en peso a La señora. La empleada se tiende sobre la arena, como si nada hubiera sucedido, aprontándose para un prolongado baño del sol.*

El caballero distinguido. ô ¿Está usted bien, señora? ¿Puedo serle útil en algo?

La empleada (*mira inspectivamente al señor distinguido y sonrío con amabilidad*).
ô Gracias.
Estoy bien.

El caballero distinguido. ô Es el símbolo de nuestro tiempo. Nadie parece darse cuenta, pero a cada rato, en cada momento sucede algo así.

La empleada. ô ¿Qué?

El caballero distinguido. ô La subversión del orden establecido. Los viejos quieren ser jóvenes; los jóvenes quieren ser viejos; los pobres quieren ser ricos y los ricos quieren ser pobres. Sí, señora. Asómbrese usted. También hay ricos que quieren ser pobres. ¿Mi nuera? Va todas las tardes a tejer con mujeres de poblaciones callampas. ¡Y le gusta hacerlo! (*Transición*). ô ¿Hace mucho tiempo que está con usted?

La empleada. ô ¿Quién?

El caballero distinguido (*haciendo un gesto hacia la dirección en que se llevaron a La señora*).

ô Su empleada.

La empleada (*dudando. Haciendo memoria*). ô Poco más de un año.

El caballero distinguido. ô Y así le paga a usted. ¡Queríendose pasar por una señora! ¡Como si no se reconociera a primera vista quién es quién! ¿Sabe Ud. por qué suceden estas cosas?

La empleada. ô ¿Por qué?

El caballero distinguido (*con aire misterioso*). ô El comunismo...

La empleada. ô ¡Ah!

El caballero distinguido (*tranquilizado*).ô Pero no nos inquietemos. El orden está establecido.

Al final, siempre el orden se establece... Es un hecho... Sobre eso no hay discusión...

(*Transición*). ô Ahora con permiso señora. Voy a hacer mi footing diario. Es muy conveniente

a mi edad. Para la circulación ¿sabe?Y usted quede tranquila. El sol es el mejor sedante. (*Ceremoniosamente*). ô A sus órdenes, señora. (*Inicia el mutis. Se vuelve*).

ô Y no sea muy dura con su empleada, después que se haya tranquilizado... Después de todo... Tal vez tengamos algo de culpa nosotros mismos... ¿Quién puede decirlo? (*El Caballero distinguido hace mutis*).

La empleada cambia de posición. Se tiende de espaldas para recibir el sol en la cara. De pronto se acuerda de Alvarito. Mira hacia donde él está.

La empleada. ô ¡Alvarito! ¡Cuidado con sentarse en esa roca! Se puede hacer una nana en el pie... Eso es, corra por la arenita... Eso es, mi hijito... (*Y mientras La empleada mira con ternura y delectación maternal cómo Alvarito juega a la orilla del mar, se cierra lentamente el Telón*).

En Teatro Chileno Contemporáneo. México: Aguilar, 1970.

La Revancha

Personajes:

El cliente - El mozo - El maitre ó Comensales

Cliente (*terminando de comer*). ô ¡Cualquiera cree que aquí uno comió! (*Sacude algunas migajas y golpea las manos*). ¡Mozo!

Mozo. ô ¡Voy, señor!

Cliente. ô La cuenta.

Mozo. ô Enseguida, señor (*se apronta a escribir*). ¿Ha comido bien, señor?

Cliente. ô ¡Bien... viera! Me lo trajo todo frío, menos el helado...
¡Eh, oiga! ¿Dónde anda el gato, que no lo veo?

Mozo. ô Se murió ayer, señor.

Cliente. ô ¡Mi madre, y yo que hoy día pedí pollo!

Mozo. ô Disculpe, señor, lo que hoy comió usted fue pollo... (*Anotando*) y le vale seis escudos.

Cliente. ô ¿Seis escudos? ¿Pero están malos de la cabeza?... ¡Es un crimen!

Mozo. ô ¿Un crimen, señor?

Cliente. ô Pero lógico, hombre... ¡Cómo se le ocurre haberle quitado la vida a un ave tan valiosa!... ¡Qué locura!

Mozo. ô Creo que me [está tomando el pelo](#), señor.

Cliente. ô No, no, no. ¡Cómo se le ocurre! Oiga, una preguntita a lo amigo: el caldillo de congrio ese..., me tinca que... ¿Era fresco ese pescado?

Mozo. ô En realidad, no sé, señor. Hace solo una semana que yo trabajo aquí, señor.

Cliente. ô Otra cosa; esta champaña queme trajo no vale nada, nada.

Mozo. ô Creo que no va a decir lo mismo, señor, cuando la vea en la cuenta.

Cliente. ô Ya, hágame la cuenta (*haciéndose el pillo*). ¿Y me va a traer el sanguchito de trole con tomates que le pedí?

Mozo. ô Lo siento, señor, pero no voy a poder darle en el gusto.
Se me acabaron los tomates.

Ciente. ô ¡Ah!

Mozo (*escribiendo*).ô Cubierto, cinco escudos. Pan, dos escudos ochenta centésimos. El ala derecha del pollo, seis escudos...

Ciente. ô Oiga, no pues... ¡De ese pollo me comí un ala que ni se veía y estaba más desabrida que chupar un clavo!

Mozo. ô Ahí estaba la sal precisamente para eso, señor. Seguramente se habrá servido...

Ciente. ô Claro, a la fuerza.

Mozo (*escribe*). ô Sal, treinta centésimos de escudo.

Ciente. ô ¡Bah! ¿También hacen pagar la sal?

Mozo. ô Ciertamente... ¿Usted cree que a nosotros nos la dan gratis? ¿Champaña?... (*Mira la botella*).

Ciente. ô Tres cuartos...

Mozo (*escribe*). ô Un litro y medio, veintiocho escudos.

Ciente. ô Tres cuartos en mi casa no son un litro y medio, caballero...

Mozo. ô Tiene razón, señor. (*Escribe*). Un litro y medio, treinta escudos.

Ciente. ô ¿Cómo, cómo?

Mozo. ô Sí, usted comprenderá..., hoy por hoy las cosas suben muy rápidamente.

Ciente. ô Oiga, ¿pero qué se ha creído usted?

Mozo (*sin hacer caso, sigue haciendo la cuenta*). ô ¿Agua? (*Mira la botella*).

Ciente. ô ¿También el agua la hacen pagar?

Mozo. ô Se entiende, cuesta tres congrios...

Ciente. ô Para que sepa, yo no bebo nunca agua, ¡jamás! El agua es un castigo de Dios, acuérdense del Diluvio...

Mozo (*escribe*). ô Agua no consumida, treinta centésimos.

Ciente. ô ¡Pero..., oiga!

Mozo (*sumando*). ô Ochenta y veinte son dos escudos; más cinco coma tres y cuatro son veinticuatro; más seis y cincuenta centésimos son... Redondeemos, son treinta y cinco escudos. Porcentaje del veinte por ciento sobre treinta y cinco..., son..., total, cincuenta y cinco escudos, señor.

Ciente. ô Escuche, jovencito... Usted seguramente dio bachillerato en matemáticas, ¿no es cierto? ¿Va a seguir arquitectura?

Mozo. ô No, señor, pero en la escuela me sacaba puros sietes..., incluso una vez me pusieron un ocho. (*Cortando la cuenta*). La cuenta, señor, tenga la bondad.

Ciente. ô Para morir y pagar, hay siempre tiempo, decía mi abuelo... Pensaba desheredar a mi hijo, pero después de que pague esta cuenta, no va a hacer falta...

Mozo. ô No se olvide de la propina, señor.

Ciente. ô Claro que no; ya verás (*buscando*). ¿Dónde diablos puse la billetera?... ¿La habré olvidado?... No. ¿La habré perdido?...

¡Parece que me la robaron!... ¡Ah! Seguramente en el abrigo... (*Levantándose, se toca y da un grito; furioso, mostrando una enorme rotura en los pantalones*). ¡Un clavo! ¡Mire, mozo; aquí está! Y tremendo... ¡Esto sí que me lo pagarán, me lo pagarán!...

Mozo (*nervioso*). ô No es posible, señor.

Ciente. ô Ver para creer, amigo... ¿Cómo se hizo, entonces? ¿Usted cree que salí así de mi casa?

Mozo. ô Con una agujita y una hebrita de hilo, señor...

Ciente. ô ¡Imbécil! ¡Claro! (*Fruncido, lo remeda*). Con una agujita y un hilito... Llame al dueño, pedazo de guanaco. ¡Llame al dueño!...

Al patrón... ¡Al diablo!... Un par de pantalones nuevecitos...

Ni siquiera hace diez años que los uso...Me costaron noventa escudos en ese tiempo... ¡En ese tiempo! Me los pagarán, o si no, yo...

Mozo. ô Es que el patrón, señor...

Ciente. ô Llámeme al patrón, o si no, yo...

Mozo. ô Es que el patrón no está, señor.

Ciente. ô ¿Y dónde está eseí ? ¿Dónde?

Mozo. ô Fue a comer a otro restorán, señor...

Ciente (*tomándolo de donde sea lo lanza hacia una puerta*). ¡Tráigame al maitre, al cocinero..., a alguien que me responda por mis pantalones...!

Mozo. ô Sí, señor...

Maitre (*corriendo*). ô ¿Qué pasa, señor?

Ciente. ô Tenga la bondad de admirar este hermosísimo **rajón** que me he hecho en su estupendo restorán...

Maitre (*mira*). ô Buena tela la de los calzoncillos...

Cliente. ô ¡Mire la rotura, señor; la rotura!...

Maitre. ô ¡Ah, sí..., no es nada!

Cliente. ô ¡Cómo...!, pero oiga, ¿está ciego o no ve?

Maitre. ô Veo, claro que veo.

Cliente. ô ¿Y?...

Maitre. ô ¿Y?...

Cliente. ô Mire también aquí..., este clavo..., en la silla.

Maitre. ô Enseguida voy a reclamar a la mueblería...

Cliente. ô Vaya a reclamarle a su abuela... ¡Mientras tanto, usted me **indemniza**, o yo!...

Maitre. ô No grite tan fuerte, mire, señor..., por lo demás, puede ser culpa de la tela mala...

Cliente. ô ¡Qué tela, ni niño muerto!... No voy a conocerla yo, cuando hace ya diez años que me acompañaba... ¡Este es casimir inglés legítimo, legítimo!...

Maitre. ô ¿Cómo dijo?

Cliente. ô Mire, o usted me paga o aquí arde Troya...

Maitre. ô ¡Cálmese! ¿Cuánto cuestan sus... regios pantalones?

Cliente. ô Yo pagué noventa escudos... Por lo tanto, noventa escudos por los que he roto y noventa por los que deberé comprar son ciento ochenta..., y redondeando, doscientos escudos, porque hoy la vida ha subido mucho...

Maitre. ô ¿Cómo, cómo dijo?

Cliente. ô Oiga, no se venga a hacer el sordo... O me paga o le hago ver de qué soy capaz... No se trata así a los clientes dignos como yo...

Maitre. ô Es la primera vez que viene a este restorán, señor.

Cliente (*rápidamente*). ô Y será la última si usted... (*Misterioso*).

Y además usted no sabe quién soy yo, pero se lo haré ver.

¡Le Meteré pleito! Y, además de esto, tendrá que pagar los gastos, todos los gastos..., abogados..., peritos..., jueces..., sentencias..., **apelamientos**..., papel sellado... ¡Y el desprestigio de esta **pocilga**! Porque no entiendo cómo son capaces de poner afuera ese estúpido letrado que dice: òSeñor, la comida está servidaö.

Debería poner: ðSeñor, la comida es una porqueríaö. ¡Eso sí! Yo no sé cómo permiten un cochino restorán como este, donde se paga hasta el agua que uno no toma, y donde brotan los clavos para enterrarse en las partes donde no deben...

Maitre. ô ¡Cálmese, por favor, cálmese!... Si no es que no le quiera pagar... Busquemos un arreglito...

Ciente. ô ¡Las huinchas! ¡No me calmo, señor!Y no voy a aflojar ni un centímetro ni un peso. Podría haberme clavado con peligro de muerte... ¿Sabe? El tétano, las infecciones, las inyecciones... ¡Y después la autopsia! No, señor. ¡Usted me paga!

Maitre. ô Lleguemos a un acuerdo...A una **transacción** chiquita. ¿Cuánto ha dicho que le costaron sus estupendos pantalones?

Ciente. ô Doscientas lucas, o sea, doscientos escudos. ¡Tic, tac!
O yoí aquí armo una peor que la Guerra de Vietnam.

Maitre. ô ¡Bah! Escuche, haga lo que se le antojé Aquí tiene cincuenta escudos.

Ciente. ô ¿Cincuenta escudos?

Maitre. ô Si los acepta bien, o si no...

Ciente. ô ¡Cincuenta escudos! ¿Qué me ha visto las canillas?... (*Guardándolos*). Pero en fin..., para terminar pronto quiero ser comprensivo..., sea por cincuenta escudos y el almuerzo. Pero esté muy atento con los clavos, señor, muy atento. Porque si le toca un cliente de malas pulgas le embarga hasta su casa. Así que... ¡Cuidado con los clavos!

Maitre. ô Más clavo que usted...

Ciente. ô Entre yo y usted... ¡quién sabe!...

Maitre. ô Me desquitaré con otros clientes, no importa.

Ciente. ô Ya lo creo... (*Se pone el abrigo ayudado por el mozo*).



Que usted pierda, sería un milagro.

Mozo. ô ¿Y no me da la propina?

Cliente. ô Después te mandaré una regla de cálculo para que hagas las sumas...
¡Hasta luego!... (*Sale. Se devuelve*). ¡Eh, mozo!

Tome el diario de propina. A lo mejor le sirve para algo... (*Se lo da y sale*).

Maitre. ô Ya, apúrate, tortuga. Recíbelo, al menos para limpiar los vidrios...

Mozo (*recibiéndolo*). ô ¡Gracias, señor! Esperemos que no haya otros clavos. (*Hojea curioso el diario, lee los titulares, de repente...*). ðEl hombre de los pantalones rotos...ö ¿Qué es esto?

Maitre. ô ¿Qué?... (*Le quita el diario y lee*). ðÚltima moda de broma: el hombre de los pantalones rotos. Atención, dueños de fondas y restaurantes...ö (*Deja caer el diario*).
¡Chupallas, me la hicieron!... (*Cae desmayado*).

Anónimo en Sainetes. Libro 2.
Serie Chispas y Burbujas. [s.l.] [197-].

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, N. & Watson, G. (2010) *Guía Didáctica del Docente de Lenguaje y Comunicación 8º*. Santiago: Editorial Santillana.
- Aguilera, N., Watson, G. (2010) *Texto del Estudiante de Lenguaje y Comunicación 8º*. Santiago: Editorial Santillana.
- Barra, C.; Donoso, A. & Jervis, J. (2008) *Manual Esencial Literatura*. Santiago: Editorial Santillana.
- Barría, M. & Hurtado, M. (2010) *Antología: un siglo de dramaturgia chilena*. Santiago: Publicaciones Comisión Bicentenario Chile.
- Bobes, M. (1997) *Teoría del teatro*. Madrid: Arco
- Díaz, J. & Genovese, C. (2006) *Manual de teatro escolar*. Santiago: Editorial Salesiana.
- García, J. (2007) *Cómo se comenta una obra de teatro: ensayo de método*. Madrid: Síntesis.
- Pavis, P. (2008) *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós.

5. CONCLUSIONES

Considerando los antecedentes acerca de la necesidad de abordar los problemas relacionados con los procesos de preparación de la enseñanza que hacen pertinente la presente investigación, se propuso un Modelo Didáctico orientado a facilitar el desempeño docente en las etapas de Programación (Planificación - Diseño) y Desarrollo de la enseñanza. Dicha propuesta, durante su elaboración, presentó un conjunto de hallazgos, limitaciones y proyecciones que se detallarán luego de las consideraciones generales.

A nivel general, las conclusiones a las que llega la presente investigación, se centran en la consecución del objetivo general expuesto en el capítulo la metodología. Debido a que, en primer lugar, la valoración de los expertos indica que la propuesta de Modelo Didáctico cumple con facilitar la gestión sistemática de las instancias de preparación y desarrollo de la enseñanza. Lo que se concreta y grafica en la relevancia otorgada por estos a los productos derivados de la vinculación de las etapas del modelo.

De igual forma, los objetivos específicos planteados para la investigación fueron alcanzados con éxito, dado que las etapas del proceso de enseñanza pudieron establecerse y definirse con claridad, según sus partes constituyentes y funciones. Así, para la etapa de planificación, se consideró la selección y relación curricular, además de la configuración curricular de unidad; en la etapa de diseño, se plantea la configuración curricular de clases, la configuración de secuencias didácticas para la clase y la elaboración de actividades; en tanto, para el desarrollo se proyecta el objetivo de la clase, el despliegue de competencias comunicativas a través de los procesos discursivos y el desempeño en el aula que evidencie el despliegue de competencias comunicativas.

Finalmente, es necesario mencionar los aspectos relativos a la validación a nivel práctico (implementación), debido a que es este proceso el que permitiría dar continuidad a la investigación y, en consecuencia, cambiar de enfoque y alcance metodológico. No obstante, el alcance exploratorio que sustenta la investigación implica no realizar -necesariamente- una aplicación del instrumento, sino obtener

información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular (Hernández Sampieri, 2006, p.102).

Hallazgos

El primero de estos hallazgos estuvo vinculado con la necesidad de que el modelo se sustente en el desarrollo de las competencias comunicativas, sirviendo como medio el trabajo sistematizado de los procesos discursivos. Esto, involucró no poder abordar directamente dichas competencias, dado que para trabajarlas de manera adecuada, sería imperioso elaborar instrumentos curriculares previamente validados a nivel práctico que sirvieran para su mediación (transmisión) y evaluación (desarrollo).

Otro de los hallazgos que produjo la investigación, estuvo relacionado con la articulación de las etapas del modelo didáctico a través de los productos derivados de la planificación y el diseño de clase. Esto encuentra su fundamento en los aspectos derivados del objetivo general propuesto en la investigación, tendientes a facilitar la gestión sistemática de los procesos de enseñanza. En este sentido, los productos permiten establecer una lógica estructurada según la cual un proceso de enseñanza es consecuencia del que lo antecede.

Un tercer y último hallazgo se encontró en el tratamiento que el Marco Curricular nacional del 2009 otorga al proceso discursivo de oralidad, puesto que, en el programa de estudios de NMI del sector de lengua castellana y comunicación del año 2011, construido a base de él, no se considera el eje de comprensión oral, en tanto que la producción oral solo se considera para las instancias de cierre de unidad, donde se propone tratarla mediante actividades de disertación realizadas por los estudiantes. Cabe resaltar que, por el contrario, en el programa de estudio de NMI del 2004, el proceso discursivo de comprensión oral sí se encuentra abordado. Este hecho podría explicarse debido a que en el actual eje propuesto por el MINEDUC se incluye la comprensión y producción oral en la categoría hiperónima de «Oralidad», restando especificidad a la mediación curricular de la comprensión en esta modalidad del lenguaje. En consecuencia, se hace pertinente abarcar, a través del curriculum, los cuatro procesos discursivos de manera diferenciada.

Limitaciones

La gran limitación que se presentó durante la elaboración del Modelo Didáctico, surgió de la imposibilidad de realizar estudio de campo -al menos en esta etapa de la investigación- debido a la necesidad de fundamentar adecuadamente el modelo antes de su aplicación. Este hecho significó la imposibilidad de evaluarlo, no obstante, se vio refrendado tras el juicio de dos expertos, los que llegaron a la conclusión de que el Modelo contribuye a la sistematización de las etapas de programación de la enseñanza, esto es, una validación a nivel teórico. Ahora bien, es pertinente mencionar que las objeciones de los expertos, estuvieron ligadas a los aspectos contextuales que condicionarían la utilización del Modelo, tales como el tipo de administración, las características socioeconómicas de los estudiantes y establecimientos implicados, la ubicación geográfica, entre otros. No obstante, las características del Modelo Didáctico propuesto en esta instancia, no involucran la consideración de dichos aspectos, debido a que se ha destinado un espacio para abordarlos mediante la elaboración de actividades que se desprenden del diseño de clase.

Proyecciones

Tras la elaboración del presente modelo didáctico, son diversas las proyecciones que pueden formularse a partir del alcance exploratorio al cual se adscribe la investigación. En primer término, resulta necesaria su implementación en establecimientos educacionales, lo que permitiría su validación para una aplicación de mayor espectro. La interpretación y análisis de datos sería fundamental en este sentido. Esto, además, conllevaría la elaboración de distintos tipos de instrumentos evaluativos, tanto para profesores, estudiantes como para el modelo en sí mismo. Es necesario puntualizar que para dicha proyección los periodos de aplicación deberían ser lo bastante extensos como para obtener resultados generalizables, pues para la utilización del Modelo Didáctico se prevé un grado de familiarización considerable respecto a su uso, principalmente referido a los profesores que programen y desarrollen su enseñanza a partir de él. Este aspecto implica una utilización sostenida

en el tiempo, de manera que los resultados que se desprendan de su implementación no sean atribuibles a la falta de habilidad con que los docentes aplican el Modelo, sino al instrumento en sí mismo.

De manera paralela a la proyección anterior, el Modelo Didáctico plantea de forma implícita un análisis de las competencias comunicativas y profesionales docentes que se desplegarían durante su eventual aplicación, puesto que el objetivo principal del Modelo se centra en el desarrollo de las mencionadas competencias. A partir de esta perspectiva, los alcances en la mediación de competencias pueden ser relacionados directamente con la validación, debido a que, de resultar positiva esta instancia, el despliegue del conjunto de saberes, habilidades y actitudes puede facilitarse tanto para profesores como para estudiantes.

La validación, también, podría ofrecer la posibilidad de construir un *software* destinado a la aplicación del modelo, lo que significaría perfeccionar su eficiencia (paradigma técnico) para la planificación y la puesta en práctica de los procesos discursivos que son objeto del modelo. Ahora bien, ello implicaría elaborar una capacitación para el uso del modelo, sea en su versión digital actual o en la proyectada a partir de un *software*.

De igual forma, se proyecta la incorporación de aspectos prácticos en la etapa de desarrollo, a fin de intervenir la mediación de los procesos discursivos. Dicho de otra manera, se establecerían pautas de acción dirigidas al tratamiento didáctico de la comprensión y producción tanto oral como escrita en la etapa de desarrollo, cuidando, resguardar la flexibilidad del modelo en esta instancia.

Conclusiones de la Propuesta Pedagógica

En cuanto a las conclusiones generales que se derivan de la propuesta pedagógica, se puede mencionar que la elección del contenido y el nivel están considerados como una posibilidad, puesto que el modelo pretende el trabajo de los procesos discursivos en cualquier nivel y con cualquier contenido. Por su parte, la elección de los contenidos asociados al género dramático, se sustenta en las posibilidades abarcar el trabajo didáctico de los cuatro procesos discursivos: lectura dramática, producción escrita (o adaptación) de textos, comprensión oral de manifestaciones dramáticas y representación teatral (producción oral).

Por otra parte, la propuesta pedagógica se presenta como una manera de concretar la utilización del modelo didáctico. Es, entonces, una forma de proyectar, en una etapa exploratoria, la eficacia de la propuesta. La prueba derivó, por tanto, en una planificación de unidad y en el diseño de 15 clases contempladas para el periodo de un mes. Por lo tanto, la propuesta pedagógica y sus contenidos asociados sirven en este caso como ejemplo de la utilización del Modelo Didáctico, es decir, el instrumento es rígido en su funcionamiento pero flexible en cuanto al nivel (curso) y el contenido a trabajar.

6. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

○ Libros

1. Allende, F. & Condemarín, M. (2002). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
2. Álvarez, T. (2005). *Didáctica del Texto*. Madrid: Editorial Ariel.
3. Atorresi, A.; Bengochea, R.; Centanino, I.; Jurado, F.; Martínez R. & Pardo, C. (2009). *Aportes para la Enseñanza de la Lectura*. Santiago: Editorial Salesianos.
4. Benítez, R. (2007). *Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo*. Santiago: Frasis Editores.
5. Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
6. Cerný, J. (2006). *Historia de la lingüística*. Extremadura: Universidad de Extremadura.
7. Cherny, M. & Rulicki, S. (2007). *Comunicación No-Verbal ó CNV*. Buenos Aires: Editorial Gránica.
8. Crystal, D. (2000). *Diccionario de lingüística y fonética*. Barcelona: Octaedro.
9. de Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
10. Escandell, M. (2003). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
11. Gil, J. (2001). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Melusina.
12. Gispert, C. (2003) *Enciclopedia de la psicopedagogía: pedagogía y psicología*. Barcelona: Océano/Centrum.

13. Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2000). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
14. Hernández, R.; Fernández Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. Quinta edición.
15. Marincovich, J. (2011) LECTES. *Programa de optimización de la competencia estratégica para comprender y producir textos escritos*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
16. Marland, M. (2003). *El arte de enseñar: técnicas y organización del aula*. Madrid: Morata.
17. Martí, I. et al. (2003). *Diccionario enciclopédico de educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
18. Martín, J. & Porlán, R. (2004). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Madrid: Editorial Díada.
19. Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
20. Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, Expresión e Interacción Oral*. Arcolibros: Madrid.
21. Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
22. Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
23. Poblete, M. & Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
24. Prellezo, J. (2009). *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Editorial CCS.

25. Ruiz Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Editorial Universitas.
26. Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
27. Quilis, A. (2002). *Principios de Fonología y Fonética Españolas*. Arco libros: Madrid.
28. van Dijk, T. (1997a). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
29. van Dijk, T. (1997b). *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós.

○ Recursos Electrónicos

30. Adler, T. (2007) Scribd. Recuperado Junio 30, 2009, desde <http://www.scribd.com/doc/7108981/PLLE>.
31. Alegría, J., Carrillo, M. & Sánchez, E. (2005; Julio 21, 2010) La Enseñanza de la Lectura. *Revista Investigación y Ciencia*. Recuperado desde <http://www.investigacionyciencia.es/Productos01.asp>.
32. Brunner, J. (2005). Educación en Chile: el peso de las desigualdades. *Conferencias Presidenciales de Humanidades, Santiago de Chile, 20 de abril 2005*. Recuperado Septiembre 27, 2011, desde http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/educacion_en_ch.html
33. Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. *Revista Infancia y aprendizaje* (49), 3-19.
34. Cortés, J. (2002; Agosto 15, 2009). *Estudio de perfiles evolutivos en la lectura: validación y revisión del test individual de diagnóstico de errores en lectura (TIDEL)*. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2589614>.

35. Crespo, N. & Manghi, D. (2005). Propiedades cognitivas e intersubjetivas de la comprensión del lenguaje oral: Posibles elementos para un modelo. *Revista Signos*. 2005, vol.38, n.59 pp. 269-285. Recuperado desde: <http://www.scielo.cl> DOI: 10.4067/S0718-09342005000300001.
36. Díaz, A. (2005). *El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Recuperado diciembre 27, 2011, desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>.
37. Gutiérrez, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Recuperado diciembre 27, 2011, desde [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/\(voanexos\)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/\\$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rez.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/(voanexos)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rez.pdf).
38. Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile (2009). *Estudio de Actores Educativos*. Informe Comparativo. Recuperado Septiembre 27, 2011, desde www.mineduc.cl.
39. Madrid, D. & Mayorga M. (2010). *Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado noviembre 11, 2011, desde: www.tendenciaspedagógicas.com/articulos/2010_15_04.pdf.
40. Marchant, T.; Lucchini, G. & Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *Revista Signos* 16 (2) 3-16. Recuperado Junio 25, 2009, desde www.revistasignos.cl.
41. Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. (2002). *Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es>
42. Ministerio de Educación (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Recuperado Junio 19, 2010, desde www.mineduc.cl.
43. Ministerio de Educación. (2008). *Mapa de Progreso de Lectura*. Recuperado Julio 15, 2010, desde www.mineduc.cl.

44. Ministerio de Educación. (2008). *Niveles de Logro de Lectura*. Recuperado Julio 15, 2010, desde www.mineduc.cl.
45. Ministerio de Educación. (2005). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de La Educación Básica*. Recuperado Junio 27, 2010, desde www.mineduc.cl.
46. Ministerio de Educación. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de La Educación Básica y Media*. Recuperado Junio 27, 2010, desde www.mineduc.cl.
47. Ministerio de Educación. (2004). *Programas de Estudios: Cuarto Año Básico, Lenguaje & Comunicación*. Recuperado Junio 25, 2010, desde www.mineduc.cl.
48. Ministerio de Educación. (2004). *Programas de Estudios: Quinto Año Básico, Lenguaje y Comunicación*. Recuperado Junio 25, 2010, desde www.mineduc.cl.
49. Ministerio de Educación. (2009). *Propuesta ajuste curricular, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Recuperado Julio 2010, desde www.mineduc.cl.
50. Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado Junio 25, 2010, desde www.mineduc.cl.
51. Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Recuperado enero 05, 2012, desde <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173413831010>.
52. Rodas, M. (2003). *Los objetivos fundamentales transversales: una oportunidad para el desarrollo*. Valoras UC. Recuperado noviembre 8, 2011, desde http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/losOFT_oportunidad_234716B.pdf

53. Tobón, S. (2005). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. Recuperado diciembre 27, 2011, desde <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf>.
54. Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe final ó proyecto Tuning ó América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto.

7. NOTAS

1. Esquema elaborado por los investigadores.
2. Definición extraída desde el sitio Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_iacomunicativa.htm.
3. Las figuras N° 11, 13, 15 y 16 son de elaboración propia. Corresponden al Modelo didáctico de Lengua Castellana y comunicación a nivel conceptual.
4. Las figuras N° 12 y 14 son de elaboración propia. Corresponden al Modelo didáctico de Lengua Castellana y comunicación a nivel conceptual a nivel de intervención.
5. Esquema elaborado por los investigadores.

8. ANEXOS

Anexo 1: Carta a expertos



Santiago, noviembre de 2011

De: Héctor Alborno, Marco Salazar, Roberto Sáez y Álex Polanco

Para:

Asunto: Valoración de experto de instrumento de tesis de grado.

Estimado académico:

Somos estudiantes de pedagogía en castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez, y nos encontramos en plena elaboración de nuestro trabajo de titulación denominado: **Propuesta de Modelo Didáctico de Lengua Castellana y Comunicación orientado a la sistematización de los procesos de enseñanza.**

Se trata de un estudio de carácter exploratorio, que tiene por objetivo desarrollar un modelo didáctico que sistematice las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje que debe programar el profesor de Lengua Castellana y Comunicación en Educación Media, y se articula en relación a los siguientes referentes teóricos y tópicos:

- **Didáctica:** Álvarez, 2005; de Miguel, 2005 y Gvirtz & Palamidessi, 2000.
- **Competencias comunicativas:** Perrenoud, 2007 y Pilleux, 2001, así como documentos nacionales e internacionales tales como el Marco para la Buena Enseñanza (2003) y el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MECRL, 2001).

- **Procesos discursivos:** en lo que atañe a la escritura y oralidad, se toman por referentes a Benítez, 2007; Crespo, 2005; Parodi, 2003 y Atorresi, 2009.
- **Área curricular:** los documentos oficiales del MINEDUC: Programas de Estudio, Marco Curricular y Mapas de Progreso de Lectura y Escritura.

Este cimiento teórico permitió establecer una matriz conceptual que articula las etapas de planificación, diseño y desarrollo de la enseñanza que provee el modelo, de las que se desprenden productos vinculantes entre las fases, otorgándole así una configuración progresiva a la programación de la enseñanza, como se explica:

1. **Etapa de Planificación:** En esta etapa existe una selección, relación y configuración curricular, a través de las cuales el docente debe ser capaz de generar los productos o instrumentos.

Producto: Proyección global (año o semestre) y programaciones de unidad.

2. **Etapa de Diseño:** Esta etapa corresponde a la configuración de las clases, con las cuales se vincula el desarrollo de la enseñanza, proyectado como un ideal, pero siempre considerando las distintas variables que se pueden presentar en el acto dentro del aula, a través de una secuencia didáctica y la selección o configuración de actividades.

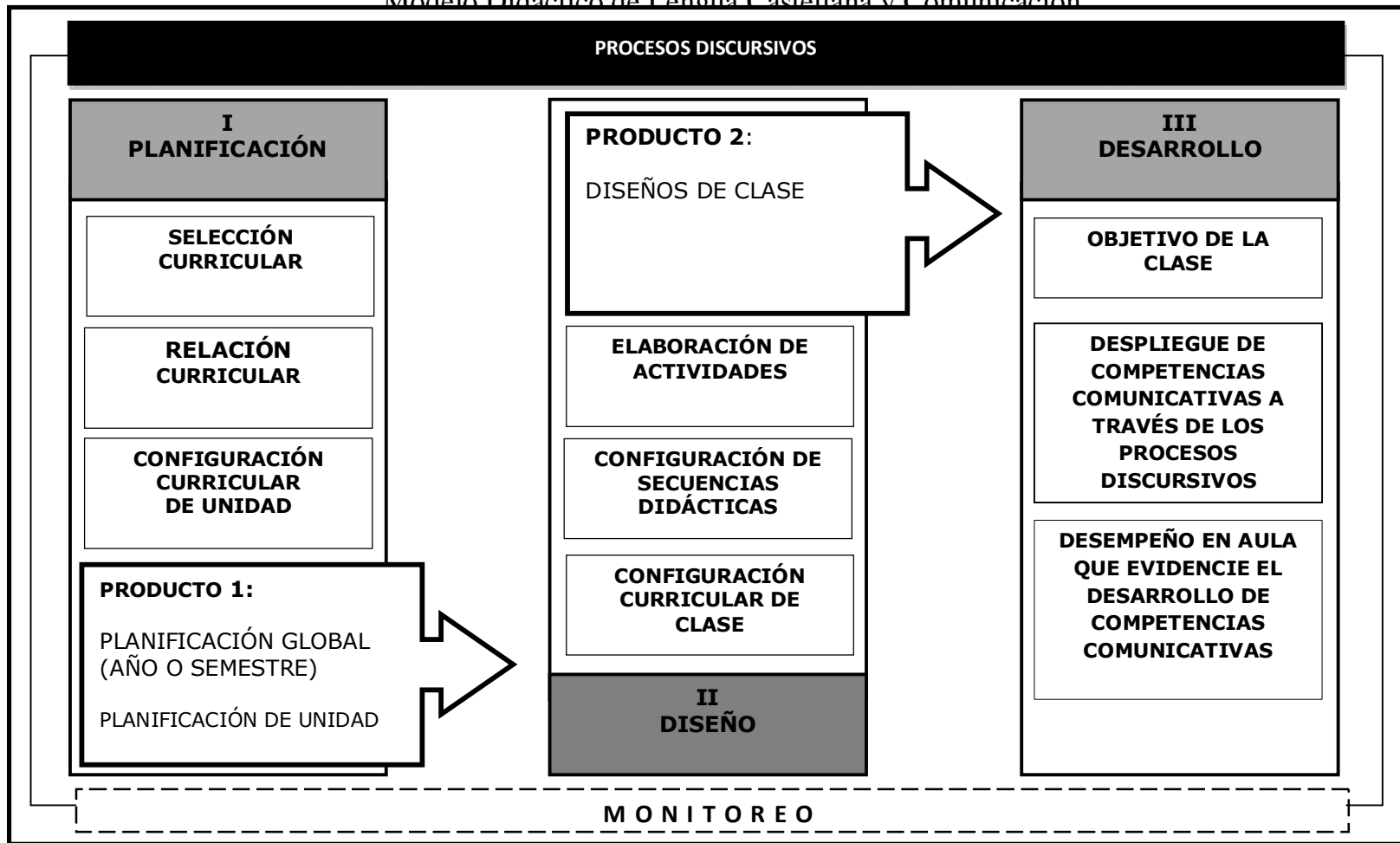
Producto: El diseño de clase.

3. **Etapa de desarrollo:** Esta etapa es la del despliegue de lo anteriormente declarado, a través del desempeño docente, con el tratamiento de procesos discursivos para así fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes.

Producto: A ser verificado tras aplicación empírica.

En atención a su experiencia profesional y trayectoria, solicitamos su generosa colaboración, a fin de que revise el instrumento que hemos elaborado, tras meses de investigación. Le hacemos llegar un cuestionario Likert, con la finalidad de que pueda valorar la consistencia de nuestro modelo didáctico, con el cual esperamos contribuir a elevar la calidad de la educación en nuestro país. Le solicitamos complete los siguientes datos y observe el esquema que explica la lógica del modelo elaborado:

Modelo Didáctico de Lengua Castellana y Comunicación



Anexo 2: Matriz de cuestionario Likert

Instrucciones:

El siguiente cuestionario consta de un criterio que apunta directamente a que Ud. valore la estructura del modelo didáctico. Este criterio está compuesto por 15 enunciados, con los cuales se pretende dar a conocer su apreciación en torno a la validación de esta propuesta. Luego de responder a la encuesta, queda un espacio para sus observaciones o sugerencias.

Las categorías de calificación son las siguientes:

- **Muy de acuerdo (M/D):** nivel máximo de valoración otorgada a una pregunta.
- **De acuerdo (D/A):** nivel favorable, pero no totalmente aceptado.
- **Ni en acuerdo ni en desacuerdo (ND/NE):** valoración imparcial sobre la pregunta.
- **En desacuerdo (E/D):** valoración desfavorable.
- **Muy en desacuerdo (T/D):** constituyéndose en la valoración más desfavorable, la cual implica un absoluto rechazo ante el cuestionamiento.

Desarrollo

Marque con en la columna dependiendo de su apreciación:

1. Cuestionario:

No.	Criterio : Estructuración del Modelo Didáctico	Categorías				
		M/D	D	ND/NE	E/D	T/D
1	El Modelo sistematiza la programación de la enseñanza.					
2	El modelo facilita la labor docente en la etapa de programación.					
3	En la etapa de Planificación se diferencian claramente productos globales anuales de productos semestrales por unidad.					
4	La configuración de la etapa de Diseño permite contextualizar lo proyectado en la etapa de Planificación.					
5	En la etapa de Desarrollo debiera reflejarse el proceso de la programación de la enseñanza.					

6	Se diferencia entre productos globales como planificación anual o planificación de unidad, de productos particulares como los diseños clase a clase					
7	Es adecuado vincular cada etapa mediante sus productos (planificaciones y diseños)					
8	Los fundamentos teóricos corresponden con lo que se pretende formular en la propuesta de modelo didáctico.					
9	El modelo otorga orientaciones Didácticas coherentes e implementables.					
10	El modelo favorece el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.					
11	El tratamiento de los procesos discursivos como elementos teórico-didácticos promueve el desarrollo de competencias comunicativas.					
12	El modelo es coherente con las necesidades del currículum nacional.					
13	Contribuye al desarrollo de las competencias profesionales docentes					
14	Refuerza la relación de los saberes disciplinares y pedagógicos con que los docentes se organizan para el desarrollo de las clases.					
15	Es pertinente realizar un monitoreo constate de cada una de las etapas del modelo.					

2. Comentarios y/u observaciones:

--

Anexo 3: Descripción de Expertos

Nombre:	Juan Crovetto F.
Profesión:	Profesor de Filosofía y de Educación General Básica
Grado académico:	Licenciado en Educación
Estudios de posgrado:	Master en Programación Neuro-lingüística Diplomado en aprendizaje con estilo colaborativo © Magíster en Educación con mención en Currículum e innovación.
- Años de experiencia:	22 años
- Cargo que desempeña:	Coordinador Académico del Liceo Oratorio Don Bosco.

Nombre:	Gonzalo Alexis Celis Bravo
Profesión:	Profesor de Castellano
Grado académico:	© Dr. en Educación
Estudios de posgrado:	Magíster en educación (2006) Doctorado en educación (UMCE, 2011)
Años de experiencia:	10
Cargo que desempeña:	Docencia universitaria

Anexo 4: Comentarios y observaciones expertos:

Experto 1:

Para que un modelo didáctico pueda orientarse a la calidad de los aprendizajes es necesario considerar algunos aspectos cómo:

Cuáles son las finalidades educativas de la institución en relación a su alumnado?

Cuáles son los principios psicopedagógicos que opta el centro educativo?

Entonces, en qué parte del modelo están las finalidades y los principios psicopedagógicos?

Si se orienta a la calidad de los aprendizajes entonces cada etapa debería considerar características e indicadores de calidad, si se va a realizar un monitoreo, cómo sabrán que la etapa o fase alcanzó su meta? o cuál es el grado de pertinencia de lo desarrollado allí?

La orientación general me parece pertinente, ahora bien, existen ámbitos a mi juicio relevantes, que de no ser atendidos podrían dificultar la implementación y posterior evaluación del modelo.

Experto 2:

En mi opinión, no se visualiza con tanta claridad los niveles intermedios de concreción curricular, en cuanto a la temporalización -de mediano plazo- de las planificaciones de unidades didácticas, uso de calendarizaciones y de los diseños curriculares a nivel de aula. Pero, presenta una buena forma de organizar los procedimientos orientados a los propósitos educativos y los ejes fundamentales de la disciplina.

