

Aprendizaje de crítica teatral en la formación docente escénica: escenarios desde una educación sensible

*Learning theatre criticism in scenic teacher education: scenarios from a
sensitive education*

 Penélope Hernández Lara ¹

¹Universidad Pedagógica
Experimental Libertador.
Caracas, Venezuela. Correo:
penelope.hernandez.ipc@upel.edu.ve

Cómo citar: Hernández Lara,
P. (2026). Aprendizaje de
crítica teatral en la formación
docente escénica: escenarios
desde una educación sensible.
*Revista de Educación Simón
Rodríguez*, 6(12), 1-16.
<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i12.228>

Resumen

Introducción: La crítica teatral constituye un espacio reflexivo y de posibilidades discursivas en la educación artística contemporánea porque engrana elementos como percepción, experiencia estética, interpretación, escritura, difusión y lecturas. En la formación de docentes en artes escénicas se hace perentorio construir prácticas pedagógicas orientadas hacia la valoración del impacto provechoso del conocimiento de la crítica teatral para la sociedad actual. **Objetivo:** Diseñar tres escenarios pedagógicos para el aprendizaje de la crítica teatral en la formación de docentes de artes escénicas, fundamentados en una educación sensible y dialogada, que hagan visibles las particularidades, las producciones de aprendizaje y los discursos de los estudiantes. **Metodología:** Se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo, método fenomenológico hermenéutico, basado en análisis documental y elaboración de aproximación teórica conceptual. Mediante una codificación temática, se analizaron unidades argumentativas de la literatura y se construyó una matriz de trazabilidad entre códigos, notas del proceso interpretativo y decisiones de diseño. **Resultados:** Se propone la articulación del espectador-estudiante, la argumentación y revisión del juicio crítico y el diálogo entre el intérprete y la obra de arte. **Conclusiones:** La formación del docente en artes escénicas se complejiza desde la valoración de la crítica teatral como una oportunidad de aprendizaje desafiante e indispensable para el contexto que se vive. Existen limitaciones de estudios previos sobre la relación entre pedagogía y crítica teatral que invitan a continuar con esta línea de investigación.

Palabras clave: Aprendizaje; crítica teatral; Educación artística; Experiencia estética; Formación docente; Hermenéutica; Pedagogía teatral

Abstract

Introduction: Theatre criticism constitutes a reflective space and a locus of discursive possibilities in contemporary arts education, as it articulates elements such as perception, aesthetic experience, interpretation, writing, dissemination, and critical readings. In the training of performing arts educators, it is imperative to construct pedagogical practices aimed at assessing the beneficial impact of knowledge in theatre criticism for present-day society. **Objective:** To design three pedagogical scenarios for learning theatre criticism in performing arts teacher education, grounded in a sensitive and dialogic education that bring to light students' particularities, learning outputs, and discursivities. **Methodology:** A qualitative study was conducted using a phenomenological-hermeneutic approach based on documentary

analysis and the development of a theoretical-conceptual framework. Through thematic coding, argumentative units from the literature were analyzed, and a traceability matrix was constructed linking codes, interpretive notes, and design decisions. **Results:** The proposed scenarios articulate the student-spectator, the argumentation and revision of critical judgment, and the dialogue between the performer and the artwork. **Conclusions:** Performing arts teacher education becomes increasingly nuanced when valuing theatre criticism as a challenging and indispensable learning opportunity for today's context. Limitations in previous studies regarding the relationship between pedagogy and theatre criticism underscore the need to further advance this line of research.

Keywords: Arts education; Aesthetic experience; Hermeneutics; Learning; Teacher education; Theatre criticism; Theatre pedagogy

Introducción

El aprendizaje de la crítica teatral plantea un problema pedagógico que no se resuelve con el dominio aislado de conceptos sobre dramaturgia, actuación, dirección o puesta en escena. El desafío consiste en acompañar la relación entre lo que el estudiante-espectador percibe y siente durante una representación, las razones con las que interpreta esa experiencia y la forma en que comunica un juicio crítico. Por ello, la crítica teatral se entiende aquí como la oportunidad expresiva del juicio reflexivo y sensible a la vez que se convierte en una práctica formativa necesaria para el contexto actual porque vincula atención, experiencia estética, interpretación, argumentación, escritura y diálogo.

Dubatti (2024) afirma que “el espectador incide poieticamente en el acontecimiento, lo configura, lo modifica. Cambia el espectador, cambia el acontecimiento poietico en la zona de experiencia” (p.2). Estas transformaciones consolidan al estudiante de artes escénicas en una persona capaz de enunciar y de esta manera ofrecer espacios de difusión y relecturas al contexto cultural que lo contiene. Telles (2021) expresa que existen aspectos peculiares, específicos, en los procesos de investigación artística que se relacionan esencialmente con las prácticas artísticas. Esta última es explícita “cuando la desarrollamos, por ejemplo, en los espacios universitarios, o cuando realizamos una reflexión del proceso más allá del trabajo, es decir, cuando la ubicamos dentro del contexto más amplio de producción de conocimiento y en diálogo con otros saberes” (p.9)

Para ello la pedagogía dramática respalda la necesidad de tratar estas especificidades de manera integrada. En formación inicial docente, Hu y Shu (2025a) interpretaron que un currículo que valora las artes escénicas puede articular experiencia corporal y colaborativa con competencias comunicativas desde el trabajo de mesa hasta el foro teatro, creativas y de pensamiento crítico. De modo complementario, Sánchez et al. (2023) muestran que la integración del drama puede organizarse como un ciclo de inmersión, indagación y reflexión que amplía el repertorio de quienes inician su trayectoria docente.

Conviene sumar a esta problemática la revisión sistemática de Møller-Skau y Lindstøl (2022) indica que la formación docente basada en artes moviliza resultados emocionales, disposiciones para actuar y cambios de actitud que no deben reducirse a una destreza instrumental. Especialmente porque las transformaciones educativas artísticas, pero especialmente las teatrales, parten de lo humano. En otro campo aplicado, Luo et al. (2024) sintetizan que desde la dramaturgia se fortalece la construcción situada de significados mediante rol, diálogo y representación multimodal.

Asimismo, [Meedendorp y Deunk \(2025\)](#) describen que las formas dramáticas y teatrales pueden estructurar reflexión crítica sobre la equidad cuando incorporan corporalidad, toma de perspectiva y elaboración colectiva de escenas. Aspectos que de acuerdo al contexto de la formación docente los estudiantes, docentes y artistas son sujetos de investigación desde una mirada participativa y reflexiva.

Las perspectivas sobre la formación y el trabajo docente en los tiempos y contextos regionales son perentorios para problematizar. [Miranda-Calderón \(2020\)](#) propone una pedagogía teatral que enlaza observación contextual, análisis de la realidad y creación expresiva en la preparación de futuros docentes. [Cárdenas-Pérez y Troncoso-Ávila \(2014\)](#) sostienen que la educación artística requiere modelos didácticos capaces de relacionar expresión de ideas y emociones con una práctica crítica, reflexiva y contextualizada. [Capistrán-Gracia \(2018\)](#) advierte que la educación superior debe asumir responsabilidades de formación, investigación y acompañamiento para fortalecer la educación artística escolar; a su vez, [Raquimán-Ortega y Zamorano-Sanhueza \(2020\)](#) destacan el valor de las narraciones de experiencia para interpretar las prácticas de enseñanza desde sus contextos vitales.

La crítica teatral también exige comprender la experiencia estética como construcción de significados. [Prain et al. \(2023\)](#) plantean que el aprendizaje en drama implica producir e interpretar signos corporales, verbales, visuales y sonoros, de modo que la dimensión estética forma parte del proceso de conocer. Por su parte, [Lyngstad \(2025\)](#) muestra que las convenciones dramáticas pueden ampliar las formas verbales y no verbales de participación en diálogos educativos y favorecer elaboraciones colectivas de los temas discutidos. La diversidad de finalidades atribuidas a la educación teatral por el propio profesorado —estéticas, sociales y personales— también aconseja no suponer una única orientación pedagógica ([Vējiņš et al., 2026](#)).

El lugar del diálogo exige, además, una mediación exigente. [Hu y Shu \(2025b\)](#) encuentran que las prácticas dramáticas en redes investigativas propician análisis multiperspectivo y evaluación razonada cuando la comunicación se estructura con fines de aprendizaje. [Hallgren y Österlind \(2019\)](#) advierten que el carácter dialógico del drama de proceso no basta por sí solo: las preguntas de sondeo resultan decisivas para transformar la experiencia ficcional en indagación crítica. [Goldstein et al. \(2020\)](#) reportan que docentes de actuación valoran especialmente colaboración, comunicación, creatividad y empatía, pero señalan que estas percepciones no deben confundirse con evidencia concluyente de transferencia. En el plano de la escritura, [Fanouraki y Zakopoulos \(2023\)](#) muestran que un blog puede documentar procesos, facilitar el comentario entre pares y sostener el diálogo sobre la experiencia dramática, siempre que se atiendan las condiciones de acceso y su relación con el trabajo presencial.

También existen indicios de que la experiencia de espectadores y participantes se enriquece cuando la mediación ocurre antes y después de la función. [Troxler et al. \(2023\)](#) sugieren que la asistencia a teatro acompañada de preparación y conversación facilitada puede favorecer la empatía y la toma de perspectiva social en estudiantes de secundaria. En formación teatral universitaria, [Preeshl \(2016\)](#) describe cómo diarios y cartas de autoevaluación pueden hacer explícitas decisiones interpretativas y alimentar devoluciones entre pares. [Pradena-García et al. \(2023\)](#) analizan una mediación posfunción que convirtió la conversación sobre una performance en un espacio de distanciamiento y elaboración crítica de construcciones de género. Finalmente, [Aris et al. \(2025\)](#) señalan que la

incorporación planificada de dramatización y teatro foro en simulaciones de formación docente puede fortalecer la autenticidad de las experiencias prácticas y abrir condiciones para la conciencia crítica y la justicia social.

A partir de estos antecedentes que abren el horizonte reflexivo de la investigación se planteó el objetivo de diseñar tres escenarios pedagógicos para el aprendizaje de la crítica teatral en la formación de docentes de artes escénicas. La propuesta se fundamenta en una educación sensible y dialogada que no concibe la sensibilidad como lo opuesto al pensamiento ni como una preferencia que no pueda ser examinada. El propósito es hacer visibles las particularidades de la recepción, las producciones de aprendizaje y los discursos mediante los cuales el estudiantado-espectador construye y revisa posiciones críticas. Retomado de nuevo a [Dubatti \(2024\)](#) el espectador “produce discursos críticos y comunicación sobre el teatro (espectador-crítico, que cumple las funciones transhistóricas de la crítica, espectador-multiplicador o comunicador).” (p.2).

Se justifica el estudio por contribuir con la discusión sobre crítica teatral en espacios de formación docente en artes escénicas. Su originalidad radica en la configuración de escenarios pedagógicos complejos e integrados desde las particularidades de la crítica teatral. Además, abre una línea de investigación de pedagogía teatral para los estudiantes, docentes y artistas.

Método

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo documental y elaboración teórico-conceptual. Su propósito fue comprender cómo la literatura especializada construye relaciones entre recepción escénica, experiencia estética, interpretación, juicio, escritura y mediación pedagógica. También la experiencia de la autora como pedagoga teatral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en Caracas, Venezuela, por más de 15 años. A partir de esa comprensión teórica vivencial, se diseñaron tres escenarios plenamente susceptible de implementación y evaluación posterior por expertos en pedagogía teatral.

La aproximación fenomenológico-hermenéutica se asumió desde [Gadamer \(2004\)](#) porque el objeto de estudio vincula la estética, el diálogo, la lectura y la mirada sensible del docente frente al contexto. Involucra significados situados, tradiciones pedagógicas y preguntas contemporáneas sobre la formación de espectadores y docentes. La hermenéutica permitió explicitar que la autora no accede a las fuentes desde una posición neutral, sino desde una pregunta pedagógica delimitada: cómo acompañar el tránsito de una percepción y una respuesta sensible hacia un juicio crítico comunicable.

Técnicas e instrumentos: Se utilizó el análisis documental con técnica. Los instrumentos fueron las fichas y el diario de reflexividad de fusión de horizontes.

El corpus se conformó mediante una búsqueda documental intencional de trabajos académicos sobre educación teatral y dramática, experiencia estética, formación docente en artes, mediación cultural, pensamiento crítico y escritura reflexiva. Se incluyeron textos cuya relación con la pregunta de investigación fuera explícita y que aportaran conceptos, resultados u orientaciones pedagógicas transferibles al análisis de la crítica teatral. Se excluyeron documentos centrados exclusivamente en el entrenamiento técnico del intérprete, intervenciones terapéuticas sin finalidad educativa y reseñas periodísticas de espectáculos.

La unidad de análisis fue el fragmento argumentativo —párrafo, proposición analítica, hallazgo o descripción de una mediación— y no el documento completo. Esta decisión permitió conservar el contexto de cada fuente y, al mismo tiempo, comparar cómo distintas investigaciones vinculaban una experiencia escénica con acciones de enseñanza, producciones estudiantiles y formas de valoración.

Se utilizó una codificación temática híbrida en dos ciclos. En el primero se aplicó codificación descriptiva y de proceso a cada unidad de análisis. El libro inicial de códigos, construido deductivamente desde la pregunta de investigación, incluyó: observación y atención situada; respuesta estética, gusto y sentimiento; interpretación y construcción de juicio; argumentación y escritura; diálogo, desacuerdo y revisión; y mediación y evaluación formativa. Durante la lectura se incorporaron códigos emergentes cuando una fuente introducía un matiz no cubierto por la clasificación inicial, entre ellos memoria de la recepción, corporalidad, trayectoria cultural, autoridad docente, destinatario público y revisión entre pares.

En el segundo ciclo se realizó una categorización relacional. Se compararon unidades codificadas para identificar condiciones, tensiones y consecuencias pedagógicas; por ejemplo, la distinción entre registro e inferencia, la diferencia entre preferencia y valoración, o la función de la evidencia escénica en la escritura crítica. Cada relación se registró en una matriz de trazabilidad con cuatro campos: fuente y localización del fragmento, código inicial, memo interpretativo y posible implicación didáctica. La comparación constante incluyó la búsqueda de contraejemplos y formulaciones que limitaran una interpretación inicial. En consecuencia, una categoría se trató como hipótesis de lectura revisable y no como etiqueta fija.

Entre interpretación documental y diseño didáctico

El paso de la lectura documental al diseño no se entendió como una deducción lineal de técnicas a partir de resultados ajenos. Se fundamentó en la noción gadameriana de comprensión como fusión de horizontes y de aplicación como momento constitutivo de comprender. En primer lugar, se explicitó la precompresión que orientaba la lectura: la dificultad pedagógica de acompañar el tránsito desde una percepción y una respuesta sensible hacia un juicio crítico comunicable. En segundo lugar, cada fuente fue interrogada desde esa pregunta, sin suponer que su sentido quedaba agotado por la intención original de sus autores. En tercer lugar, los códigos y memos hicieron visible el diálogo entre el horizonte de los textos y el horizonte del problema formativo actual.

La traducción didáctica ocurrió en un cuarto movimiento de aplicación. Una relación conceptual solo se convirtió en componente del dispositivo cuando podía formularse como una correspondencia explícita entre una dimensión de la experiencia estética, una pregunta de mediación, una producción de aprendizaje y un criterio de devolución formativa. Así, la distinción documental entre descripción e interpretación se aplicó como bitácora de observación; la relación entre respuesta afectiva y juicio se aplicó como comentario de valoración dialogado; y la exigencia de justificar una lectura se aplicó como escritura por versiones y revisión entre pares.

Finalmente, el diseño de cada escenario volvió a contrastarse con los fragmentos y memos que lo habían originado. Este retorno constituye el círculo hermenéutico: la propuesta reorganiza la pregunta inicial y obliga a releer las fuentes para comprobar que no se ha convertido una interpretación situada en una prescripción universal. Los tres escenarios

son, por tanto, una construcción conceptual interpretativa y no un protocolo validado empíricamente. La credibilidad del proceso descansa en la trazabilidad entre unidades documentales, códigos, notas del proceso interpretativo y decisiones de diseño, así como en la explicitación de los límites de alcance.

Fases de investigación

Fase 1. Delimitación del problema y fundamentación conceptual

Se delimitó la dificultad de articular lo percibido y sentido con una valoración argumentada. Esta fase distinguió crítica, opinión, descripción, interpretación, valoración y evaluación del aprendizaje, y definió la sensibilidad como dimensión susceptible de elaboración reflexiva.

Fase 2. Codificación y análisis relacional

Se segmentaron las fuentes en unidades argumentativas y se aplicaron los dos ciclos de codificación. La atención se concentró en relaciones pedagógicas y confusiones frecuentes: observación e interpretación, emoción y valoración, dominio técnico y comprensión, coincidencia con el criterio docente y calidad, corrección lingüística y argumentación, extensión textual y profundidad crítica.

Fase 3. Traducción didáctica

Se transformaron las relaciones conceptuales en propósitos, mediaciones, producciones y criterios de evaluación. Para cada posible decisión se preguntó qué aprendizaje se buscaba promover, qué actividad lo haría posible, qué producción permitiría observar el proceso, qué devolución sería formativa y qué no debía confundirse con logro.

Fase 4. Integración recursiva y contraste hermenéutico

Se articularon los tres escenarios como un dispositivo no lineal. Una relectura durante la revisión puede exigir volver a la bitácora, un diálogo puede modificar una interpretación inicial y una información contextual puede precisar o limitar una valoración. El contraste con fuentes y memos evitó concebir los escenarios como tareas independientes.

Fase 5. Delimitación del alcance y agenda de investigación

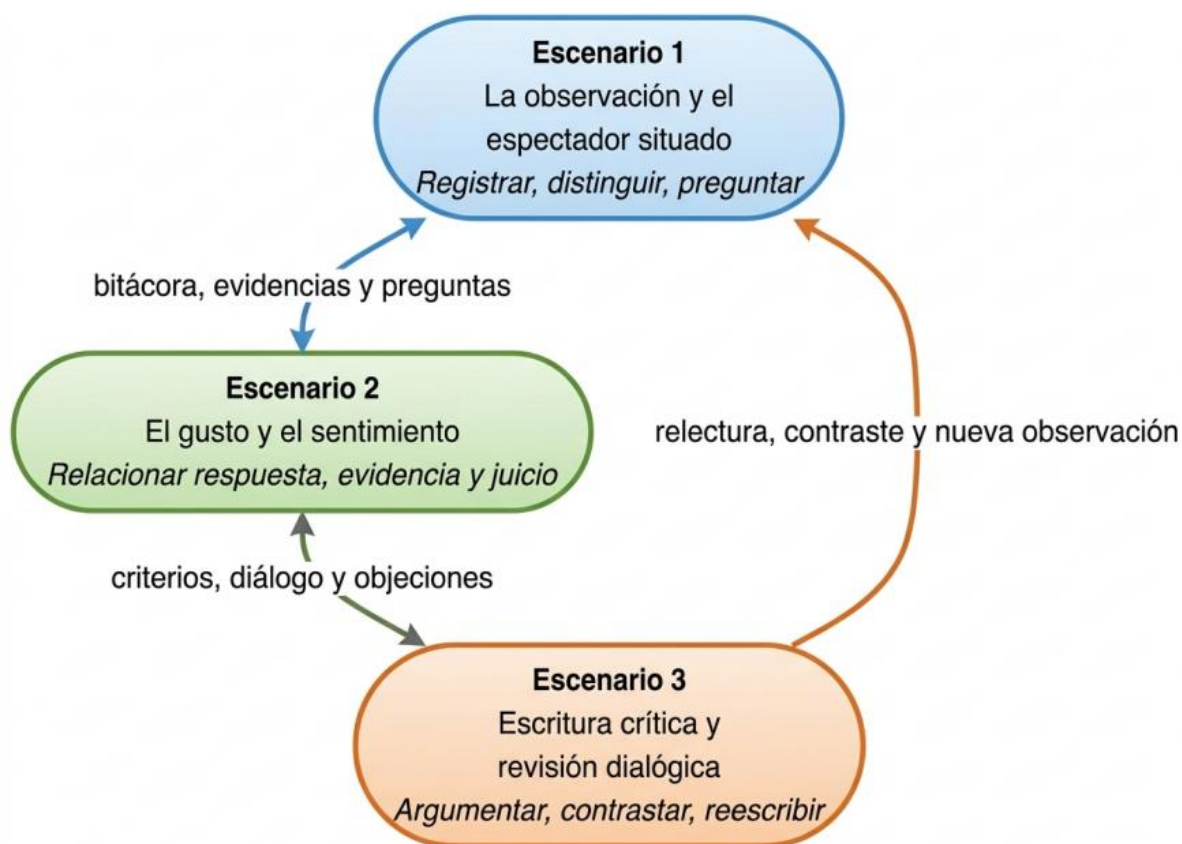
No se recolectaron datos de estudiantes, no se analizaron testimonios de una intervención ni se aplicó el dispositivo en un curso. Por ello, no se afirma una transformación de la sensibilidad, autonomía, pensamiento crítico o competencia escritural. Una implementación posterior deberá incluir consentimiento informado, resguardo de datos y separación entre participación investigativa y evaluación académica.

Resultados

Siguiendo el objetivo de la investigación propositiva, el resultado fue un dispositivo pedagógico integrado por tres escenarios: La observación y el espectador situado; El gusto y el sentimiento; y Escritura crítica y revisión dialógica. No se presentan como una secuencia cerrada, sino como un ciclo de retroalimentación. La observación ofrece evidencias y preguntas para la elaboración del juicio; el diálogo sobre el gusto precisa

criterios y objeciones que alimentan la escritura; y la revisión del texto puede hacer necesario volver a observar, registrar o reinterpretar la escena.

Figura 1. Dispositivo Pedagógico Integrado para la Crítica Teatral: ciclo recursivo de los tres escenarios



Escenario 1. La observación y el espectador situado

El propósito del primer escenario es aprender a observar un acontecimiento escénico, distinguir registros de inferencias y reconocer las condiciones desde las cuales se construye una lectura. La observación se concibe como una práctica selectiva y situada: no pretende capturar la totalidad de la puesta, sino identificar elementos pertinentes para una pregunta de lectura.

Mediaciones pedagógicas estéticas-hermenéuticas

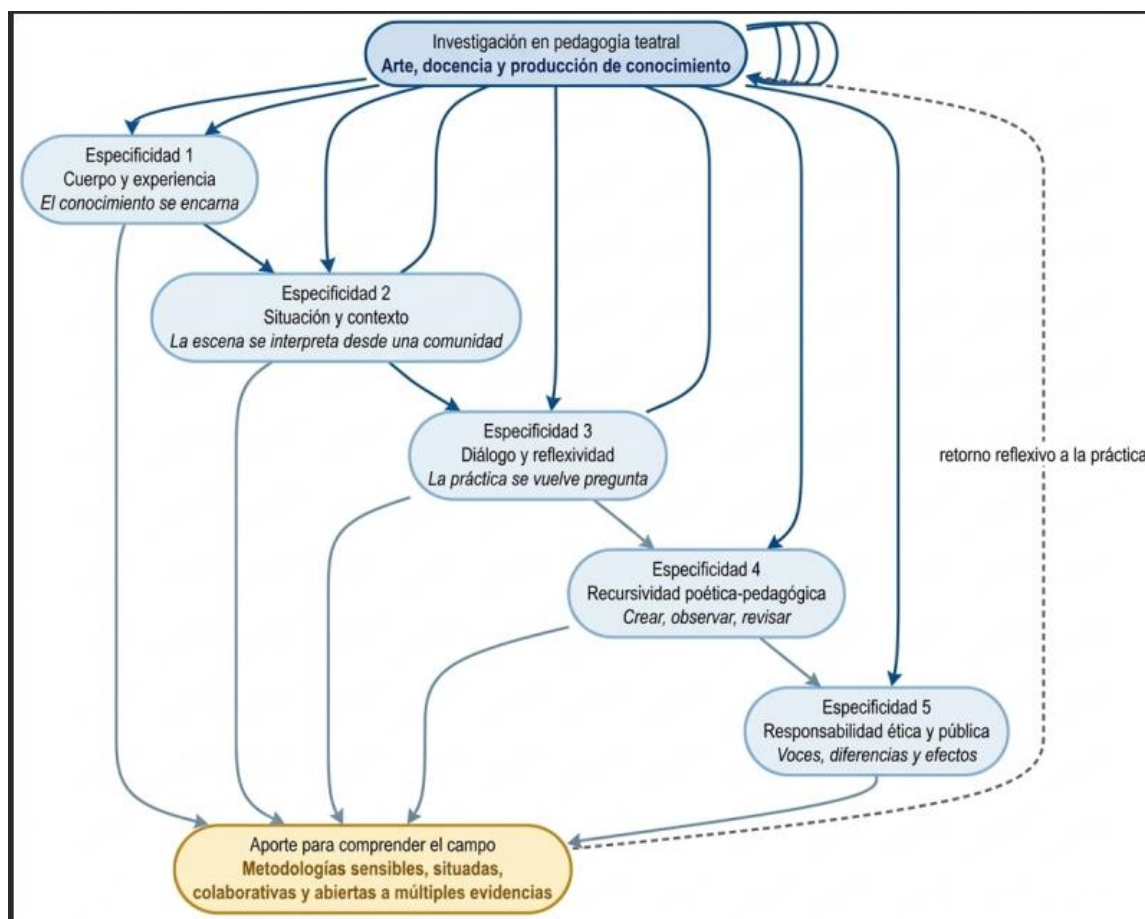
Antes de la representación, el estudiantado puede elaborar un registro breve de sus expectativas, experiencias previas y conocimientos sobre la obra o el lenguaje escénico. Durante o inmediatamente después de la función, produce una bitácora que atienda a elementos visuales, sonoros, espaciales, corporales, temporales y relacionales. La consigna debe distinguir explícitamente entre lo registrado, la respuesta corporal o afectiva, la hipótesis interpretativa y la pregunta que permanece abierta.

Producción y evaluación formativa

La producción sugerida es una bitácora comentada. La devolución considera la precisión y pertinencia del registro, la diferencia entre observación e inferencia, el reconocimiento de los límites de la memoria y la capacidad de formular preguntas interpretativas. No se

premia la enumeración técnica ni la acumulación de vocabulario especializado cuando no contribuyen a una lectura.

Figura 2. Aportes para comprender las especificidades de la investigación en pedagogía teatral desde lo estético-hermenéutico



Nota. Elaboración a partir de Telles (2021). *Cuerpos en Actuación. Prácticas de improvisación y composición.*

Escenario 2. El gusto y el sentimiento

El segundo escenario busca reconocer la respuesta estética y examinar su relación con el juicio. La actividad no corrige el gusto individual ni produce una respuesta emocional homogénea. Su función es ofrecer condiciones para que cada estudiante relacione una reacción inicial con elementos de la representación, expectativas previas, trayectorias culturales y criterios de valoración.

Mediaciones pedagógicas de aperturas reflexivas

La mediación puede partir de preguntas como: ¿qué aspecto de la representación se relaciona con esta reacción?, ¿qué expectativa fue confirmada, interrumpida o desplazada?, ¿qué diferencia existe entre preferencia y valoración?, ¿qué argumento de otra persona obliga a precisar la posición propia? El diálogo debe admitir valoraciones divergentes y sostener que una respuesta de agrado no es necesariamente rigurosa, ni una respuesta de rechazo es necesariamente débil. El criterio reside en la capacidad de explicar y revisar la relación entre respuesta, evidencia y juicio.

Producción y evaluación formativa

El producto sugerido es un comentario de valoración que haga explícitos una respuesta estética inicial, un criterio de valoración, una evidencia escénica, una interpretación de esa evidencia, una posible objeción o lectura alternativa y una reformulación posterior del juicio. La evaluación atiende a la diferenciación entre preferencia, interpretación y valoración, la relación entre respuesta y elementos observables, la explicación del criterio utilizado y la disposición a revisar la propia formulación.

Escenario 3. Escritura crítica y revisión dialógica

El tercer escenario busca producir un texto que comunique una lectura del espectáculo y permita discutirla con otras personas. La escritura se concibe como una práctica de interpretación y revisión, no como una transcripción de la experiencia. La consigna debe precisar el espectáculo o material analizado, el destinatario, el medio de circulación, la extensión aproximada, el tipo de texto esperado, su relación con los escenarios previos y la forma de revisión y devolución.

Mediaciones pedagógicas expresivas y de difusión

El borrador debe identificar la representación, plantear una pregunta o tesis, seleccionar evidencia escénica y desarrollar una interpretación. Puede incorporar información contextual cuando esta cumpla una función argumentativa. La devolución entre pares puede organizarse con preguntas tales como: ¿cuál es la lectura principal del texto?, ¿qué elementos de la escena la sostienen?, ¿dónde una inferencia se presenta como dato?, ¿qué afirmación requiere una razón adicional?, ¿qué lectura alternativa podría considerarse? La persona autora conserva la decisión de aceptar o rechazar los comentarios, pero explica los cambios realizados o las razones para sostener una formulación.

Producción y evaluación formativa

Se propone conservar la bitácora inicial, el primer borrador, los comentarios de pares, la versión revisada y una nota reflexiva sobre las modificaciones. Este conjunto permite documentar el proceso y no únicamente el producto final. La evaluación considera la claridad de la tesis, la pertinencia de la evidencia escénica, la coherencia entre observación, interpretación y valoración, la consideración de objeciones, la adecuación al destinatario, la calidad de la revisión y la responsabilidad en el uso del lenguaje. La voz crítica no necesita ser impersonal ni uniforme; debe ser comunicable, situada y argumentativamente responsable.

Tabla 1. Matriz de operacionalización pedagógica: vinculación entre dimensiones, preguntas clave y evidencias de aprendizaje.

Escenario pedagógico	Dimensión de la experiencia estética	Pregunta orientadora de la mediación	Obstáculo epistemológico	Criterio de evaluación formativa
1. La observación y el espectador situado	Atención perceptiva, corporal y contextual; reconocimiento de la posición del espectador.	¿Qué ocurrió en la escena y qué puedo registrar antes de interpretar o evaluar?	Tratar una inferencia, un recuerdo incompleto o una opinión como si fuera un dato observable; confundir	Distingue registro e inferencia, selecciona evidencias pertinentes, reconoce límites de la percepción y

Escenario pedagógico	Dimensión de la experiencia estética	Pregunta orientadora de la mediación	Obstáculo epistemológico	Criterio de evaluación formativa
			tecnicismos con precisión.	formula preguntas de lectura.
2. El gusto y el sentimiento	Respuesta afectiva, memoria, expectativa y elaboración del juicio situado.	¿Qué elemento, expectativa o trayectoria se relaciona con mi respuesta y qué criterio sostiene mi valoración?	Considerar que agrado equivale a calidad, que rechazo equivale a debilidad de la obra o que la preferencia individual no requiere justificación.	Relaciona respuesta, evidencia e interpretación; diferencia preferencia, valoración y argumento; considera una lectura alternativa y revisa su formulación y enunciación.
3. Escritura crítica y revisión dialógica	Configuración discursiva de la experiencia; responsabilidad ante lectores, pares y esfera pública.	¿Cómo puedo convertir mi lectura en una tesis discutible, sustentada y abierta a revisión?	Reducir la crítica al resumen argumental, a la sentencia “buena/mala” o a la corrección gramatical; asumir que aceptar un comentario de pares es la única forma válida de revisar.	Formula una tesis legible, integra evidencia escénica, diferencia datos e inferencias, responde a objeciones y justifica cambios o decisiones de mantener el texto para difundirlo.

Nota. Los niveles de desempeño deberán definirse y validarse en una implementación y socialización a la comunidad académica posteriormente.

La articulación de los escenarios

Los productos anteriores constituyen evidencias posibles de aprendizaje, no datos empíricos ya recolectados. La figura y la matriz muestran que el cierre provisional de un texto crítico puede devolver al estudiantado al primer escenario: una objeción de un par puede requerir recuperar una evidencia, reconocer una inferencia no fundamentada o revisar la relación entre una reacción afectiva y un criterio. Si el dispositivo se convierte en instrumento de evaluación sumativa, deberán definirse descriptores, niveles de desempeño y procedimientos de validación situados.

Aspectos éticos

Para cumplir con los criterios éticos de la investigación científica, se declara el uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en fases específicas del proceso de investigación, actuando bajo estricta supervisión y curaduría de la autora.

1. Búsqueda y arqueo de fuentes: Se utilizó Perplexity para la localización de artículos científicos publicados entre 2021 y 2026 dentro de las áreas de educación artística y pedagogía del teatro. Los criterios de inclusión de los textos hallados fueron verificados manualmente en bases de datos indexadas Scielo y Scopus.

2. Soporte visual: Se empleó Manus 1. 6 Lite con el propósito exclusivo de diseñar y optimizar la creación de ayudas visuales.
3. Edición de texto: Se utilizó Gemini como asistente para la revisión ortotipográfica, gramatical y de estilo del manuscrito final.

El uso de estas herramientas se limitó al soporte técnico, de búsqueda y formativo.

Discusión

Los hallazgos permiten interpretar el aprendizaje de la crítica teatral como una trayectoria de construcción de sentido y no como la adquisición aislada de vocabulario técnico. La propuesta articula tres operaciones que suelen aparecer separadas en la formación escénica: atender a lo que sucede en la escena, elaborar la respuesta estética y convertir esa elaboración en un discurso revisable. Su principal alcance teórico consiste en mostrar que el juicio crítico se forma en el tránsito entre percepción, afectación, interpretación y comunicación. En consecuencia, la crítica no aparece al final como un producto añadido a la experiencia teatral; funciona como una práctica de aprendizaje que reorganiza la experiencia y hace explícitas las razones de una lectura.

Esta interpretación dialoga con [Eisner \(1995\)](#), para quien el aprendizaje artístico no se produce únicamente mediante la transmisión de conceptos, sino mediante el desarrollo progresivo de la percepción, la discriminación cualitativa, la toma de decisiones y la capacidad de trabajar con las posibilidades expresivas de los materiales. Parafraseado en relación con este estudio, aprender artísticamente implica aprender a notar diferencias relevantes, establecer relaciones, formular juicios y revisar las decisiones a partir de lo que la obra y la propia acción hacen visible. La crítica teatral prolonga ese proceso: la bitácora educa la atención; la elaboración del gusto transforma la impresión en pregunta; y la escritura convierte el juicio en una construcción comunicable.

El primer hallazgo interpretativo es, por tanto, la centralidad de la observación situada. No se trata de acumular descripciones de la puesta en escena, sino de seleccionar evidencias pertinentes y reconocer que toda mirada parte de una posición, una memoria y unas expectativas. Esta lectura coincide con [Miranda-Calderón \(2020\)](#), quien vincula pedagogía teatral, observación contextual y análisis de la realidad en la formación docente. También se aproxima a [Prain et al. \(2023\)](#), porque entiende la experiencia dramática como producción e interpretación de signos corporales, verbales, visuales y sonoros. La observación situada constituye así una competencia epistemológica: permite diferenciar lo que se percibe de lo que se infiere y protege la discusión crítica frente a afirmaciones que no pueden sostenerse en la experiencia compartida.

El segundo hallazgo es que el gusto y el sentimiento no deben excluirse del rigor, pero tampoco pueden funcionar como criterios autosuficientes. La propuesta no intenta corregir las respuestas afectivas del estudiantado; las convierte en objetos de interrogación. Esta decisión es consistente con [Møller-Skau y Lindstøl \(2022\)](#), cuya revisión muestra que la formación artística del profesorado moviliza dimensiones emocionales, disposiciones para actuar y transformaciones actitudinales. También dialoga con [Lyngstad \(2025\)](#), quien observa que el drama puede ampliar las formas de participación y favorecer la elaboración colectiva de significados. El aporte específico del dispositivo consiste en añadir una exigencia argumentativa: sentir o preferir es un punto de partida, mientras que valorar requiere relacionar respuesta, evidencia, contexto y criterio.

El tercer hallazgo es la función formativa de la escritura y de la revisión dialógica. La crítica teatral se entiende como una práctica pública de interpretación: el estudiante-espectador debe hacer comprensible su lectura a destinatarios concretos, atender objeciones y decidir qué modificar o sostener. Este planteamiento amplía los aportes de [Fanouraki y Zakopoulos \(2023\)](#) sobre la escritura digital como registro y diálogo, y de [Preeshl \(2016\)](#) sobre la autorreflexión y la retroalimentación en los procesos de ensayo. Asimismo, coincide con [Hallgren y Österlind \(2019\)](#) en que el diálogo solo adquiere potencia educativa cuando la mediación incluye preguntas que profundizan, tensionan y orientan la reflexión. La revisión, en este marco, no significa obedecer la opinión del par o del docente; significa justificar una transformación o una permanencia.

La propuesta debe ser comparada para apreciar coincidencias y divergencias con investigaciones que relacionan teatro, formación docente y pensamiento crítico. [Hu y Shu \(2025a, 2025b\)](#) y [Sanchez et al. \(2023\)](#) sitúan la colaboración, la comunicación y la reflexión como condiciones relevantes para el desarrollo profesional, mientras [Meedendorp y Deunk \(2025\)](#) destacan la toma de perspectiva y la elaboración colectiva en procesos dramáticos orientados a la equidad. El presente estudio comparte esa comprensión relacional, pero desplaza el foco hacia una dimensión menos explicitada: cómo se construye y se revisa el juicio sobre un acontecimiento escénico. [Troxler et al. \(2023\)](#) y [Pradena-García et al. \(2023\)](#) muestran, desde otros niveles y problemas educativos, que la mediación antes o después de la función modifica las posibilidades de interpretación y participación. En diálogo con ellos, los escenarios propuestos convierten la preparación, la conversación y la escritura posterior en partes de un mismo proceso de recepción crítica.

En toda discusión se deben contemplar las implicaciones teórico-práctico. En cuanto a los teóricos los resultados respaldan una concepción ampliada de la pedagogía teatral. Esta no se limita a enseñar técnicas de actuación ni a utilizar el teatro como recurso motivacional para contenidos externos. Constituye un campo donde prácticas artísticas, experiencias corporales, discursos interpretativos y decisiones pedagógicas producen conocimiento en relación. Siguiendo a [Telles \(2021\)](#), las especificidades de la investigación en artes de la escena se comprenden cuando las prácticas artísticas se sitúan en contextos de producción de conocimiento y dialogan con otros saberes. La Figura 2 sintetiza esta contribución: la investigación en pedagogía teatral debe atender simultáneamente al cuerpo y la experiencia, a la situación cultural, al diálogo reflexivo, a la recursividad entre creación y análisis y a la responsabilidad ética de las voces que participan.

En el plano práctico, el dispositivo ofrece una secuencia flexible de mediaciones para la formación docente. Antes de la función, el profesorado puede hacer visibles expectativas y marcos de recepción; durante o después, puede orientar registros selectivos; posteriormente, puede promover conversaciones que diferencien preferencia, interpretación y valoración; y finalmente puede acompañar borradores, objeciones y revisiones. La matriz de operacionalización permite convertir esos propósitos en evidencias observables sin reducir la experiencia a una rúbrica rígida. Para la evaluación formativa, la consecuencia más importante es desplazar la pregunta “¿te gustó?” hacia interrogantes que relacionen reacción, decisión escénica, evidencia y criterio. Así se preserva la sensibilidad sin renunciar a la responsabilidad argumentativa.

La propuesta tiene además una implicación ética. La autoridad docente puede normalizar una única forma legítima de recepción si convierte sus preferencias en criterio de calidad. Por eso, la revisión debe proteger la divergencia fundamentada y reconocer que una

interpretación distinta puede ser más rigurosa que una respuesta coincidente. La perspectiva de Telles contribuye a comprender que las especificidades del campo no son obstáculos que deban eliminarse mediante una metodología externa, sino condiciones que exigen procedimientos sensibles a la experiencia, a la reflexividad y a la pluralidad de lenguajes. La pedagogía teatral, entendida de este modo, forma espectadores capaces de participar en la vida cultural y docentes capaces de mediar desacuerdos sin clausurar el sentido.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Esta sección de la discusión es una invitación a la comunidad de docentes investigadores en el campo de la crítica y la pedagogía teatral. La principal limitación es que el estudio ofrece una construcción teórico-conceptual derivada de análisis documental y de la experiencia profesional de la autora, pero no presenta datos producidos durante la aplicación de los escenarios. En consecuencia, no permite afirmar que el dispositivo mejore por sí mismo el pensamiento crítico, la sensibilidad, la autonomía o la competencia escritural. La selección bibliográfica fue intencional y reunió estudios con poblaciones, propósitos y contextos distintos; por ello, sus aportes se utilizan para interpretar y fundamentar decisiones de diseño, no para establecer efectos universales. Además, la propuesta requiere una revisión de expertos y una adaptación a las condiciones de cada institución, repertorio, comunidad y trayectoria del estudiantado.

Las investigaciones futuras deberían implementar estudios de caso cualitativos y diseños de investigación basada en las artes que documenten el proceso completo: expectativas iniciales, bitácoras, conversaciones, comentarios de pares, borradores, versiones revisadas y decisiones docentes. Sería pertinente combinar análisis temático, análisis del discurso, reconstrucción de trayectorias de revisión y observación de las interacciones corporales y verbales. También convendría comparar cursos con diferentes niveles de experiencia teatral, examinar cómo operan la diversidad cultural y la accesibilidad, y estudiar qué tipos de preguntas producen mayor profundización sin imponer respuestas. En estudios posteriores, la matriz podría convertirse en una rúbrica validada mediante juicio de expertos, pilotaje y análisis de consistencia cualitativa. Finalmente, la investigación debería observar no solo cambios, sino también persistencias y resistencias, porque mantener una valoración o rechazar una sugerencia puede expresar apropiación crítica y no falta de aprendizaje.

Conclusiones

La crítica teatral puede constituir una práctica formativa central en la educación artística y en la preparación de docentes en artes escénicas cuando se enseña como relación entre experiencia sensible, observación, interpretación, valoración y escritura. El artículo propuso tres escenarios pedagógicos articulados: 1. La observación y el espectador situado, 2. El gusto y el sentimiento, y 3. Escritura crítica y revisión dialógica.

La contribución de los escenarios es conceptual y didáctica debido a las preconcepciones y vivencias significativas de la autora, la cual se ha dedicado a la pedagogía teatral. No consiste en demostrar la eficacia de una intervención, sino en establecer una ruta posible y de naturaleza investigativa en el aprendizaje de la crítica entre unidades documentales, categorías interpretativas y decisiones de diseño de escenarios necesarios para abrir posibilidades de fortalecimiento de la formación docente a través de la crítica teatral. Lo

hermenéutico permite justificar la transición desde las fuentes hacia las mediaciones sin presentar esa traducción como una receta universal: la aplicación es parte de la comprensión y debe volver críticamente a los textos y a la situación pedagógica que la solicita.

Para la formación docente, esta perspectiva implica reconocer que enseñar artes escénicas también supone procesos de enseñanza y aprendizaje que se basan en mirar, escuchar, interpretar, argumentar y dialogar.

Acerca de

Contribución de los autores: La autora contribuyó en la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: La autora declara no haber recibido financiamiento.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: Por la naturaleza de la investigación, de enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico, basada en el análisis documental de literatura y en la elaboración de una aproximación teórica conceptual, no se involucró la participación directa de seres humanos ni se recopilaron datos personales o sensibles. En consecuencia, no fue necesaria la obtención de consentimiento informado ni la aprobación de un comité de ética. El estudio se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, rigurosidad académica y respeto por las fuentes consultadas.

Historia del artículo: Artículo recibido: 06 de julio de 2026 | Arbitrado: 27 de julio de 2026 | Aceptado: 19 de agosto de 2026 | Publicado: 22 de septiembre de 2026.

Referencias

- Aris, M., Ludecke, M., & Crawford, R. (2025). Exploring the use of theatre methods within simulation-based teacher education: A scoping review. *Teachers and Teaching*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13540602.2025.2518402>
- Capistrán-Gracia, R. W. (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes, México: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 343–356. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.19>
- Cárdenas-Pérez, R. E., & Troncoso-Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 191–202. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.11>
- Dubatti, J. (2024, septiembre). Sin espectador no hay acontecimiento teatral. *Enlaces online*, (30). <https://www.revistaenlaces.com.ar/revista-30/>
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística* (D. Cifuentes Camacho, Trad.). Paidós.
- Fanouraki, C., & Zakopoulos, V. (2023). Interacting through blogs in theatre/drama education: A Greek case study. *Journal of Interactive Media in Education*, 2023(1), Article 2. <https://doi.org/10.5334/jime.775>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed.; J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Original work published 1960)

- Goldstein, T. R., Young, D. L., & Thompson, B. N. (2020). It's all critical: Acting teachers' beliefs about theater classes. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 775. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00775>
- Hallgren, E., & Österlind, E. (2019). Process drama in civic education: Balancing student input and learning outcomes in a playful format. *Education Sciences*, 9(3), Article 231. <https://doi.org/10.3390/educsci9030231>
- Hu, Y., & Shu, J. (2025a). Drama pedagogy and the core competency development of pre-service teachers: The mediating and moderating roles of psychological well-being. *Frontiers in Education*, 10, Article 1683681. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1683681>
- Hu, Y., & Shu, J. (2025b). The effect of drama education on enhancing critical thinking through collaboration and communication. *Education Sciences*, 15(5), Article 565. <https://doi.org/10.3390/educsci15050565>
- Luo, S., Ismail, L., Ahmad, N. K. B., & Guo, Q. (2024). Using process drama in EFL education: A systematic literature review. *Heliyon*, 10(11), Article e31936. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31936>
- Lyngstad, M. B. (2025). Using drama in café dialogue as an alternative approach in multicultural educational processes. *Frontiers in Education*, 10, Article 1392678. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1392678>
- Meedendorp, A., & Deunk, M. I. (2025). Stimulating teachers' equity literacy through drama and theatre-based work forms: A systematic review. *Educational Research Review*, 46, Article 100664. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100664>
- Miranda-Calderón, L. A. (2020). La pedagogía teatral y exploración de la realidad: Un abordaje expresivo-concientizador en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.21>
- Møller-Skau, M., & Lindstøl, F. (2022). Arts-based teaching and learning in teacher education: “Crystallising” student teachers' learning outcomes through a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103545. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103545>
- Pradena-García, Y., Anguita-Martínez, R., & Fernández-Rodríguez, E. (2023). Dinamización de una performance teatral con estudiantes de educación secundaria para prevenir la violencia micromachista. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (43), 149–164. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.10
- Prain, V., Tytler, R., & Raphael, J. (2023). Interdisciplinary aesthetics when science and drama are linked. *Frontiers in Education*, 8, Article 1278400. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1278400>
- Preeshl, A. (2016). Past meets future in the present: Self-reflection as a rehearsal method in *Albertine in Five Times*. *Cogent Arts & Humanities*, 3(1), Article 1236435. <https://doi.org/10.1080/23311983.2016.1236435>
- Raquimán-Ortega, P., & Zamorano-Sanhueza, M. (2020). Narración subjetiva: Una aproximación conceptual al relato de vida en el contexto de la educación artística. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.29>
- Sánchez, S. L., Athanases, S. Z., Cahalan, O. L., & Houk, J. G. (2023). Drama integration across subjects, grades, and learners: Insights from new teachers as inquiring reflective

practitioners. *Arts Education Policy Review*, 124(3), 201–219.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2053920>

Telles, N. (2021). *Cuerpos en actuación. Prácticas de improvisación y composición. Paso de Gato*.

Troxler, R., Goldstein, T., Holochwost, S., Beekman, C., McKeel, S., & Shami, M. (2023). Deeper engagement with live theater increases middle school students' empathy and social perspective taking. *Applied Developmental Science*, 27(4), 352–372.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2096610>

Vējiņš, R., Fernández González, M. J., & Kestere, I. (2026). Exploratory profiles of theatre arts teachers in Latvia based on their orientations toward educational goals. *Frontiers in Education*, 11, Article 1895758. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1895758>