

Técnicas teatrales: una herramienta didáctica en la educación literaria.

Jeison Ferney Gil Junco

2017234022

Asesora

Gisela Patricia Molina Cáceres

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá D.C. 2023

Página de aceptación

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C. noviembre, 2023

Dedicatoria

*A mis padres puesto que cada página escrita,
cada descubrimiento realizado,
lleva un pedacito de su influencia y cariño.
Espero que sientan en su corazón el orgullo
que siento por haber llegado a este momento,
porque ustedes también forman parte de este éxito.*

"Muchas gracias por todo"

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 110 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | 1016080494 |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Técnicas teatrales: una herramienta didáctica en la educación literaria. |
| Autor(es) | Jeison Ferney Gil Junco |
| Director | Gisela Patricia Molina Cáceres |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2023 |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Educación literaria, lectura literaria, experiencia lectora, técnicas teatrales, técnica de Chejov, técnica de Berry, técnica de Johnstone. |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>Este estudio se centró en la educación literaria y la potencialidad de las técnicas teatrales para la formación literaria en el CEDID Guillermo Cano Isaza de Ciudad Bolívar. La metodología elegida fue la investigación acción-educativa, con un enfoque cualitativo. El diseño de la propuesta didáctica trazó una ruta de experiencia al lector, entablando una relación entre la literatura y las técnicas teatrales. Entre las técnicas utilizadas se destacan la corporal de Chéjov, la vocal de Berry, y la improvisación de Johnstone. Finalmente, la intervención en el aula permitió a los estudiantes explorar distintas manifestaciones literarias mediante técnicas teatrales que enriquecen la formación lectora.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <p>Agudelo, Delgas (2015). <i>El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas</i>. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/931/Teatro%20como%20estrategia%20did%C3%A1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p> <p>Centro virtual cervantes (2008). <i>Prueba diagnóstica</i>. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm#:</p> <p>Berry (2006). <i>La voz y el actor</i>. Alba editorial Barcelona, España. Recuperado de: https://www.tdterror.com/uploads/1/6/1/7/16174818/434690368-la-voz-y-el-actor-cicely-berry_compressed.pdf</p> |

Casas, Repullo y Donado (2003). *La encuesta como técnica de investigación*. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Departamento de Planificación y Economía de la Salud. Madrid, España.

Cerrillo (2010). *Educación literaria. Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Primera edición Abril. Editorial Octaedro, Barcelona, España.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>

Cáceres P. (2003). *ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO: UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA ALCANZABLE*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso vol. II / 2003 (pp. 53 - 82). Chile. Recuperado de:

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>

Cáceres, P. (2022). La competencia literaria desde la biblioteca escolar. *Enunciación*, 27(1), 67–79. <https://doi.org/10.14483/22486798.17792>

Colomer T (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. ISSN 0214-7033. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Artículo 22 [Título II]. Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1194]. DO: 41.214.

Corrales, Dussán, Borbón, Córdoba (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes.

https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf

Chekhov (Chejov) M, (1991). *To the Actor: On the Technique of Acting*. New York, NY: Harper Perennial <https://archive.org/details/ontechniqueofact0000chek/page/n6/mode/1up>

DANE (2018). *Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC)*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/enlec/bt-enlec-2017.pdf>

Díaz y Saldías (2022). *Teatro aplicado en educación: propuestas didácticas de lengua y literatura y orientación con enfoque de género en primer y segundo nivel medio*. UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. Chillán, Chile. Recuperado de:

<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/3930/1/D%C3%ADaz%20Zapata%2C%20Ignacio%20Andr%C3%A9s.pdf>

Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Segunda edición. Editorial magisterio del Rio de la Plata. Buenos Aires, Argentina.

García, S. (2018). *Cuentos para sentir: una experiencia lectora y emocional en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11210>

Guerrero, A. F. (2021). *Teatro, carnaval y tecnovivio como acercamiento a la literatura en aulas virtuales*. Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13401>

González, N. P. & Otálora, M. (2015). *Literatura y teatro: sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética*. Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18695>

Grajales C; Posada W. (2020). *El trasfondo didáctico del teatro* *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*. Vol. 16, núm. 1, 2020 Universidad de Caldas, Colombia.

Hauy, M. (2014). *Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura*. Zona Próxima, (20), 22-34. ISSN: 1657-2416. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>

Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Johnstone K (1990) IMPRO. Improvisación y teatro. Editorial Cuatro Vientos. Santiago de Chile.

Larrosa, J (2006). *Sobre la experiencia*. 1138-3194. Universitat Ramon Llull. Recuperado de: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>

Lomas (2002). *La educación literaria en la enseñanza obligatoria*. Kikiriki. Cooperación educativa Núm. 64 Pág. 43-50.

Lomas & Mata (2014). *El aprendizaje de la lectura literaria. Encuesta a especialistas en educación literaria*. España. Recuperado de: https://www.academia.edu/9401172/El_aprendizaje_de_la_lectura_literaria

López-Calva, L. F., Cruces, G., Lach, S., & Ortiz-Juárez, E. (2014). *CLASES MEDIAS Y VULNERABILIDAD A LA POBREZA. Reflexiones desde América Latina*. El Trimestre Económico, 81(322),281-307. ISSN: 0041-3011. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31340980001>

Martínez, M. C. (2014). *Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (18),58-86. ISSN. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394004>

Mendoza A (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca virtual miguel de cervantes. Alicante. España. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>

Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), <<Leer es mi cuento>> 2018-2022*. Biblioteca Nacional. Bogotá. Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Ministerio de educación (1998). *Serie lineamientos curriculares de Lengua castellana*. Ministerio de educación de Colombia.

Ministerio de educación (2020). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Ministerio de educación de Colombia.

Petit L. (2010). *The Michael Chekhov handbook for the actor*. Routledge. Recuperado de: https://www.craftfilmschool.com/userfiles/files/The%20Michael%20Chekhov%20Handbook_%200For%20the%20Actor.pdf

Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores, (7),45-55. ISSN: 0123-1294. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

Rodríguez, S. (2016). *Teatro de la escucha: propuesta para potenciar la escucha y competencia literaria*. Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3196/TE-19084.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México DF, México. Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, C., & Chacón, Y. (2006). *Lectura: una experiencia sublime*. Educere, 10(33),279-282. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603311>

Sánchez L y Rengifo A (2023). *El teatro como herramienta para la educación. Las posibilidades del teatro para la educación a partir de una revisión sistemática de la literatura producida en Latinoamérica entre 2017 y 2022*. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/e9fb08db-68f2-4b74-8d88-74c26a32e479/content>

Sandoval, L. A. (2017). *Leyendo tras el telón. Propuesta didáctica interdisciplinaria de literatura*. Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3258>

Salgado, A (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Liberabit, 13(13), 71-78. Universidad de San Martín de Porres. Recuperado de:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.

Wolfgang Iser. (1987). *El proceso de Lectura. Enfoque fenomenológico*. ISBN 84-7635-013-9, págs. 215-244. Recuperado de: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/iser._el_proceso_de_lectura.pdf

4. Contenidos

El presente trabajo se dividió en ocho capítulos. El primer capítulo se presentó la caracterización del CEDID. Este insumo se utilizó para desarrollar el planteamiento del problema, así como la formulación de los objetivos de investigación. En el segundo capítulo se desarrolló el marco teórico de la investigación. Este marco contempla investigaciones relacionadas con la utilización del teatro como estrategia didáctica en el entorno escolar. Además, se seleccionaron y definieron los conceptos pertinentes a los objetivos propuestos. El tercer capítulo se explicó el enfoque investigativo. Este enfoque se basó a partir de la naturaleza de la intervención y las categorías utilizadas para el análisis de la información. El cuarto capítulo se desarrolló la propuesta pedagógica. En esta propuesta incluyó las fases en las que se dividió la intervención, junto con el material de lectura utilizado. El quinto capítulo mostró el análisis de los datos. Este análisis incluyó una discusión a la luz de la teoría, indicadores y evidencias. El sexto capítulo desglosó el resumen de los resultados obtenidos en la investigación. Finalmente, en los capítulos séptimo y octavo se presentaron las conclusiones y recomendaciones del trabajo investigativo.

5. Metodología

El camino metodológico, en relación con los objetivos propuestos, visibiliza una propuesta pedagógica que configura una experiencia literaria en la escuela, enmarcada en una investigación de carácter cualitativo. Inicialmente, se logra indicar la ruta para delimitar el problema de investigación; luego se implementa las técnicas teatrales como herramienta didáctica en la educación literaria, desde una perspectiva eminentemente interpretativa como investigador, que aporta a la comprensión de la realidad educativa. Por último, se realizó el análisis de resultados con sus respectivas conclusiones y recomendaciones.

6. Conclusiones

La integración de técnicas teatrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje literario se revela como una estrategia efectiva para potenciar las habilidades de lectura en el ámbito escolar. La asertividad de esta inmersión se evidencia en la significativa mejora de la conciencia corporal y vocal de los estudiantes, enriqueciendo su experiencia al abordar distintos géneros literarios. El uso de herramientas vocales y corporales no solo rompe con lecturas planas, sino que también estimula la comprensión, análisis y reflexión de las obras literarias, transformando las sesiones en un proceso dinámico. La incorporación de la improvisación en la enseñanza contribuye a rescatar la creatividad de los estudiantes, ofreciendo espacios seguros para la expresión libre de ideas. Estas técnicas

activan la comprensión lectora a través de experiencias sensoriales y corporales, permitiendo a los estudiantes conectar de manera más profunda con los textos. Aunque se reconocen los beneficios, se señala la necesidad de una mayor intensidad en la práctica y se destacan ajustes metodológicos como muestras de la seriedad y compromiso en la implementación del proyecto, a pesar de las dificultades encontradas en el entorno escolar. En conclusión, la experiencia investigativa se percibe como un ejercicio formativo que subraya la importancia de la planificación y reflexión en el complejo escenario educativo.

| | |
|-----------------------|--------------------------------|
| Elaborado por: | Jeison Ferney Gil Junco |
| Revisado por: | Gisela Patricia Molina Cáceres |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 28 | 11 | 2023 |
|--|----|----|------|

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 1 |
| Capítulo I: Introducción..... | 2 |
| 1.1. Contextualización..... | 2 |
| 1.2. Diagnóstico..... | 4 |
| 1.3. Descripción del problema..... | 6 |
| 1.3.1. Contextualización:..... | 7 |
| 1.4. Justificación..... | 12 |
| 1.5. Pregunta de investigación..... | 14 |
| 1.6. Objetivo general:..... | 15 |
| 1.6.1. Objetivos específicos..... | 15 |
| Capítulo II: Marco teórico..... | 16 |
| 2.1. Antecedentes..... | 16 |
| 2.2. Marco conceptual..... | 20 |
| 2.2.2. Técnicas teatrales..... | 30 |
| Capítulo III: Metodología de investigación..... | 36 |
| 3.2. Diseño investigativo..... | 39 |
| 3.3. Población y muestra..... | 39 |
| 3.4. Categorías de análisis..... | 40 |
| 3.5. Recolección de datos..... | 40 |
| 3.6. Tipo de Análisis..... | 42 |
| Capítulo IV: Propuesta pedagógica..... | 44 |
| 4.1. Propuesta..... | 44 |
| 4.2. Fases de la intervención..... | 45 |
| 4.2.1. Dimensión de Exploración del Yo:..... | 45 |
| 4.2.2. Dimensión de Exploración del Nosotros:..... | 45 |
| 4.2.3. Dimensión de Exploración de todos:..... | 46 |
| 4.4. Planeación de los talleres..... | 46 |
| Capítulo V: Análisis de datos..... | 50 |
| 5.1. Gestión de análisis..... | 50 |
| 5.2. Análisis de los datos..... | 51 |
| 5.2.1. Dimensión Yo:..... | 52 |
| Técnica corporal de Michael Chejov..... | 53 |

| | |
|---|----|
| Competencia literaria. | 59 |
| 5.2.2. Dimensión Nosotros..... | 63 |
| Técnica vocal de Cicely Berry | 63 |
| Competencia literaria (Lectura literaria)..... | 66 |
| 5.2.3. Dimensión Todos | 69 |
| Categorías: Técnica de Improvisación y Competencia literaria..... | 70 |
| Capítulo VI: Resumen de los resultados..... | 75 |
| Capítulo VII: Conclusiones..... | 78 |
| Capítulo VIII: Recomendaciones..... | 80 |
| Referencias..... | 81 |
| Anexos | 87 |

Índice de Tablas

| | |
|---|----|
| <i>Tabla 1.</i> Categorías de análisis. | 40 |
| <i>Tabla 2.</i> Recursos literarios. | 48 |
| <i>Tabla 3.</i> Dimensiones de la propuesta de intervención. | 52 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| <i>Figura 1.</i> Etapas de la investigación..... | 36 |
| <i>Figura 2.</i> Estructura de talleres..... | 47 |
| <i>Figura 3.</i> Taller 2. Ejercicios psicofísicos (Fluides y moldeado)..... | 54 |
| <i>Figura 4.</i> Taller 3. Ejercicios psicofísicos (Vuelo e irradiación). | 54 |
| <i>Figura 5.</i> Evidencia del taller 4. | 56 |
| <i>Figura 6.</i> Trabajo en clase. Escena 3 de La siempreviva | 56 |
| <i>Figura 7.</i> Taller 3. Exploración de la escena de La siempreviva. | 58 |
| <i>Figura 8.</i> Actividad teatral. Actividad final del taller 4, creación teatral. | 61 |
| <i>Figura 9.</i> Transcripción. Actividad desarrollada en taller 3. | 62 |
| <i>Figura 10.</i> Ejercicio de ritmo y respiración..... | 64 |
| <i>Figura 11.</i> Ejercicio de matiz de voz taller 6..... | 65 |
| <i>Figura 12.</i> Taller 5. Lectura poética -Dos cuerpos y Niña. | 68 |
| <i>Figura 13.</i> Taller 5. Lectura poética-Día-Jardín-Arcos..... | 68 |
| <i>Figura 14.</i> Homenaje a Juan Rulfo de Los de abajo. Muestra escénica de 1102, en el día del idioma. | 71 |
| <i>Figura 15.</i> Cápsula literaria de Almendra. Actividad de taller 8..... | 73 |

Resumen

Este estudio se centró en la educación literaria y la potencialidad de las técnicas teatrales para la formación literaria en el CEDID Guillermo Cano Isaza de Ciudad Bolívar. La metodología elegida fue la investigación acción-educativa, con un enfoque cualitativo. El diseño de la propuesta didáctica trazó una ruta de experiencia al lector, entablando una relación entre la literatura y las técnicas teatrales. Entre las técnicas utilizadas se destacan la corporal de Chéjov, la vocal de Berry, y la improvisación de Johnstone. Finalmente, la intervención en el aula permitió a los estudiantes explorar distintas manifestaciones literarias mediante técnicas teatrales que enriquecen la formación lectora.

Palabras clave: Educación, competencia y lectura literaria, experiencia, técnica de Chejov, técnica de Berry, técnica de Johnstone.

Abstract

This study focused on literary education and the potential of theatrical techniques for literary training at the CEDID Guillermo Cano Isaza in Ciudad Bolívar. The methodology chosen was action-educational research, with a qualitative approach. The design of the didactic proposal traced a route of experience for the reader, establishing a relationship between literature and theatrical techniques. The techniques used included Chekhov's corporal technique, Berry's vocal technique and Johnstone's improvisation. Finally, a classroom intervention proposal was developed that allowed students to explore different literary manifestations through theatrical techniques that enrich reading education.

Keywords: Literary education, literary competence, literary reading, experience, Chekhov's technique, Berry's technique, Johnstone's technique.

Capítulo I: Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo proporcionar una contextualización adecuada para comprender la situación actual de la institución educativa Guillermo Cano Isaza del curso 1102. Para ello, se proporcionará una descripción de las características sociales del curso, así como un diagnóstico que permitió identificar la problemática relacionada con la lectura. A partir esta información, se desarrolla el problema y la justificación de la investigación, para posteriormente presentar los objetivos de investigación que buscan generar acercamientos a la lectura literaria a través de técnicas teatrales.

1.1.Contextualización.

1.1.1. Institución

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza. Esta escuela técnica de carácter oficial está ubicada en el barrio Meissen de la localidad de Ciudad Bolívar, en donde la población que habita este territorio pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2, considerándose población vulnerable¹.

Del entorno escolar, es fundamental destacar que existen áreas de interés para la comunidad, por ejemplo, en las cercanías se encuentran el salón comunal, el cuartel de la policía, y el parque Meissen. Este último cuenta con espacios disponibles para la recreación y el deporte. Sin embargo, es necesario mencionar que también existe una zona centrada en el reciclaje y chatarrería, lo que puede ser un factor que contribuya a la presencia de habitantes de calle.

¹López L, Ortiz E. (2014) *Clases y vulnerabilidad a la pobreza. Reflexiones desde América Latina*. El concepto de clases sociales utilizado por el Banco Mundial. Según esta metodología se considera pobreza a la población que tiene entre 0 y US\$4 dólares diarios PPP per cápita, vulnerable al que está dentro del rango de US\$4 y US\$10 PPP y clase media entre al que tiene entre US\$10 y US\$50 PPP, la clase alta es residual es la que tiene más de US\$50 diarios PPP. El rango de vulnerables fue definido como aquel que tiene una alta probabilidad de caer en pobreza. ver: <https://www.redalyc.org/pdf/313/31340980001.pdf>

Aunque esto no necesariamente implica un peligro para la seguridad de los residentes, es relevante ser conscientes que su presencia sí afecta la sensación de seguridad.

La Institución Educativa Distrital (IED) CEDID Guillermo Cano Isaza tiene una amplia infraestructura para sus estudiantes. No obstante, los recursos con los que cuentan los docentes del área del lenguaje son limitados y en casos inexistentes o no se encuentran en óptimas condiciones. Esto se observa, primero, en que la escuela en realidad carece de espacios de lectura como una biblioteca escolar que proporcione el material literario necesario para el desarrollo de actividades de lectura. Segundo, algunos de los espacios como el auditorio o el aula de danzas se encuentran abandonados y no son aprovechados para el desarrollo de clases, los cuales podrían ser utilizados para mejorar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

1.1.2. Caracterización

La presente investigación comenzó en el segundo semestre del 2022, con la participación de 34 estudiantes entre las edades de 14 y 17 años del curso 1002. El 45,5% de los estudiantes se identifica con el género femenino, el 42,4% con el masculino, el 6,1% no binario y el 6,1% prefieren no responder. En cuanto a la organización familiar, el 97% proviene de hogares monoparentales residentes de la localidad de Ciudad Bolívar, en los barrios de México, Lucero Alto y Juan Pablo II, los cuales pertenecen a los estratos 1 y 2.

Frente al grupo, la docente manifestó que, posterior a la pandemia, sus estudiantes tenían dificultades para mantener la atención en clase, lo cual lo asocia en gran parte al uso de los dispositivos móviles. Con el fin de abordar esta situación, en clase se propuso adquirir libros físicos y restringir el uso de los celulares durante la sesión. Sin embargo, estas medidas no fueron efectivas para todos los estudiantes, ya que algunos no pudieron acceder al material literario por temas económicos. Como consecuencia de esta situación, los estudiantes que no pudieron

acceder al material literario físico se sintieron incómodos y desplazados en comparación con sus compañeros. Esto afectó su participación y compromiso con la asignatura (Ver anexo 1. Diario de observación 1 y 5).

En efecto, la docente implementó estrategias para responder a los retos que se presentaban en la cotidianidad de la clase. Por ejemplo, había incorporado actividades de discusión y lectura, recomendó lugares para comprar los libros más económicos, facilitó los libros para ser fotocopiados. Sin embargo, estas estrategias no tuvieron una respuesta positiva que asegure la participación del grupo y de su aprendizaje. Por lo cual, resulta crucial que se promueva el acceso a la tecnología y a materiales de lectura para todos los estudiantes.

Finalmente, se detectó que los estudiantes faltan mucho a los espacios escolares, esta situación llevó a que la docente organizara los grupos de trabajo en función de su asistencia a la clase y cumplimiento de las tareas, ocasionando que los estudiantes se quedaran en un rincón en silencio, lo cual podría interpretarse como una forma de castigo. También, se observó que había poca integración y compañerismo en el curso. Esto se evidenciaba en la rivalidad y tensión que se percibía cuando algunas estudiantes participaban en clase (Anexo 1. Diario de observación 4).

1.2.Diagnóstico

Con el fin de identificar la relación que los estudiantes tenían con la lectura, se implementó una prueba diagnóstica que, además de obtener información sobre la percepción de esta, se centró en conocer cómo integran el cuerpo, la voz y la improvisación en sus actividades cotidianas con la literatura (Ver anexo 2. Prueba diagnóstica). En consecuencia, se logró identificar debilidades que facilitaron la búsqueda de estrategias de intervención que contribuyan a la formación literaria de los estudiantes.

Para iniciar se debe afirmar que, la mayoría de los participantes no tenían una actitud positiva hacia la lectura. Los resultados de la prueba arrojaron que solo 13 estudiantes disfrutaban leer y el resto manifiesta desinterés por la actividad lectora. Además, la encuesta arrojó que el 43,8% de los estudiantes no consideran relevantes los textos que leen en la escuela. Estos estudiantes comprenden que deben leerlos para aprobar la asignatura, pero no consideran que sean útiles o interesantes para su aprendizaje. Esto provoca que disminuya la participación en clase y la exposición de la actividad de lectura. Se debe señalar que, la falta de interés en los textos seleccionados por la docente no es el único factor que afecta la motivación de los estudiantes, sin embargo, sí juega un papel importante en la formación lectora.

Ahora bien, durante el desarrollo de la prueba diagnóstica, se observó que el grupo responde y se adapta a distintos ejercicios que incorporan la destreza física. Por ejemplo, actividades de desplazamiento natural del cuerpo como caminar, gatear, correr y gritar. Sin embargo, no se evidenció técnicas que permitieran relajar el cuerpo o controlar las emociones que tenían una vez finalizada alguna actividad. Cabe mencionar, que dos dificultades sobresalieron al realizar las actividades corporales con el grupo.

En primer lugar, los estudiantes desarrollaron una tolerancia al ruido proveniente del pasillo, la calle vehicular y el patio de recreo, lo que dificultó que reconocieran su entorno y cómo este afectaba constantemente la atención y concentración del texto. En segundo lugar, se observó una incomodidad con el cuerpo dentro del espacio. Se les permitió que se movieran e interactuaran con los objetos ubicados dentro de este, pero se limitaron a buscar lugares en donde no pudieran ser expuestos a la actividad. Es necesario subrayar que estas dificultades encontradas en la prueba pueden deberse a diversas razones, como la falta de práctica o de experiencia en las

actividades realizadas, o incluso a la falta de confianza y seguridad en sí mismos. (Ver anexo 3. Diario de prueba diagnóstica).

En cuanto a la parte vocal, se pudo observar que los estudiantes en la actividad de lectura no manifestaron soluciones que permitieran prepararse para leer, como el reconocimiento del texto, calentamiento vocal, ejercicios articulatorios de la voz, una buena postura o manejo de la respiración. Además, tuvieron dificultades a la hora de producir correctamente determinadas frases del texto. Estas complicaciones, a su vez, repercutían en la comprensión general y la fluidez de la lectura. Puesto que provocó una aceleración en la respiración y menor proyección de la voz. Además, no se evidenció el uso de expresiones faciales para apoyar las emociones o las situaciones presentadas en el estímulo literario. Por consiguiente, fue una lectura monótona que carecía de interacción con el material y no lograba enganchar al público presente. (Anexo 3. Diario de prueba diagnóstica).

Ahora bien, en los ejercicios de improvisación, se observó que el grupo mostró un bajo nivel de participación, no obstante, ante situaciones cercanas a sus contextos hubo un buen desempeño, ya que pudieron conectar sus propias experiencias con el estímulo propuesto para crear argumentos en las escenas. Además, ante los ejercicios de respuesta rápida, los estudiantes bloqueaban y descartaban sus ideas, posiblemente temían que no fueran aceptadas por el grupo. Por ello, intentaban elaborar respuestas complejas, lo que les generaba inseguridad y suspendían la actividad (Anexo 3. Diario de prueba diagnóstica).

1.3.Descripción del problema.

Dentro de la enseñanza de la competencia literaria, surgen tensiones que requieren una comprensión a nivel estructural y pedagógico. En este sentido, fue necesario reconocer primero, que la promoción de lectura en el país ha enfrentado diversos obstáculos que se han reflejado en

el escenario escolar. Segundo, que, a través de la revisión bibliográfica e instrumentos de recolección de datos utilizados, se obtuvo una perspectiva más amplia sobre las dificultades que enfrentan tanto educadores y estudiantes alrededor la literatura.

1.3.1. Contextualización:

Para realizar un acercamiento al fenómeno de la lectura en Colombia, este ejercicio de investigación tomó en cuenta las cifras oficiales, entre ellas: la Encuesta Nacional de Lectura ² (ENLEC). Según este estudio, a nivel nacional, el promedio de lectura es del 2.7%, una cifra muy baja en comparación con otros países de la región como Chile, donde se registran 5.4 libros leídos al año (DANE, 2018). Igualmente, los resultados de las pruebas PISA ³ sobre comprensión lectora en Colombia, evidencian un bajo rendimiento en comparación con otros países participantes. En particular, el 45.2% de los estudiantes evaluados se ubicó en el nivel más bajo de los seis niveles de competencia, lo que sugiere que su capacidad para comprender el lenguaje escrito se limita a oraciones, frases o incluso palabras (Corrales, Dussán, Borbón, Córdoba, 2020). Esto significa que, en general, fueron muy pocos los estudiantes que pudieron realizar actividades de lectura que requieran un mayor grado de reflexión, tales como hacer análisis profundos del texto, localizar y organizar información de manera eficiente, entre otros.

Otras inquietudes que surgieron estuvieron relacionadas con los programas de lectura que plantea el Ministerio de educación, por ejemplo, el Plan Nacional de Lectura, Escritura y

² Encuesta Nacional de Lectura: entre septiembre y noviembre de 2017, los encuestadores del DANE recogieron información sobre los hábitos de lectura y escritura en Colombia. La Encuesta Nacional de Lectura se aplicó en cabeceras municipales, centros poblados y rural disperso, y 32 ciudades capitales del país.

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/enlec/bt-enlec-2017.pdf>

³ PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias. Ver informe nacional de resultados para Colombia:

https://www2.iefes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf/

Oralidad "Leer es mi Cuento" PNLEO⁴. Reconoce la importancia de fortalecer la escuela como espacio fundamental para formación de lectores y escritores. Sin embargo, al analizar de cerca la situación de la institución educativa, quedó en evidencia que los programas de lectura que se implementan no estaban adaptados a las necesidades y realidades de los estudiantes. En el caso del Guillermo Cano Isaza, es preocupante que la institución carezca de los recursos mínimos necesarios para el funcionamiento de una biblioteca. Esta situación no solo limita el acceso a la lectura por parte de los estudiantes, sino que también dificulta el trabajo de los docentes para alcanzar los objetivos de formación literaria.

A su vez, se observó una desconexión entre el programa de lectura distrital y los docentes encargados del área de lenguaje. Pues, fue común encontrar que los profesores desconocían los objetivos y alcances de los planes promovidos por este tipo de proyectos, lo que los llevó a establecer sus propios planes. Por tanto, es necesario establecer estrategias que permitan una mayor vinculación de las prácticas pedagógicas con las actividades artísticas, culturales y literarias que se promueven en el territorio.

Estos datos mostraron que existe una necesidad de fortalecer las habilidades de lectura en el país, especialmente en lo que se refiere a la formación de estudiantes con habilidades más complejas, así, para Montealegre (2000) es necesario que la lectura se convierta en un problema pedagógico que involucre a toda la comunidad educativa, ya que esto implica afrontar nuevas formas de pensar los textos y crear nuevos espacios para la formación literaria en la escuela. Esto requiere que no solo se promueva dentro del aula, sino también fuera de ella, con el fin de

⁴ Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi Cuento: el Ministerio de Educación y Cultura en el 2011 dio inicio al Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento", en ese momento el objetivo del plan era fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos. Ver plan: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

fomentar el hábito lector en la vida cotidiana de los estudiantes. De manera que, se requiere un compromiso real por parte de los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas y contribuir a la formación de lectores.

1.3.2. Delimitación del problema

Dado lo expuesto, fue necesario llevar a cabo un ejercicio de investigación en el aula con el fin de obtener información acerca de las experiencias de los estudiantes en relación con la lectura y la literatura. Con este fin, se emplearon instrumentos, como un cuestionario y diarios de campo, que permitieron identificar las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en la clase de español del curso 1102. En este sentido, se encontró que los programas de lectura tales como el plan nacional “Leer es mi cuento” y el plan distrital “Leer para la vida” no tienen ningún tipo de impacto en los procesos educativos que se llevan a cabo dentro de la escuela. Dado que los docentes desconocen de su existencia, no hay ningún tipo de articulación.

Anudado a lo anterior, se destacan las limitaciones que enfrentan los maestros, como la escasez del material literario y la inexistencia de espacios adecuados para la lectura, como por ejemplo una biblioteca escolar. Ahora bien, la falta de estos recursos es un problema que afecta no solo a la clase de español sino a todas las asignaturas. También, la selección de libros por parte de la maestra es una tarea compleja, ya que debe considerar la accesibilidad para las familias de los estudiantes y el interés de los jóvenes.

Por otro lado, la implementación de estrategias para alejar a los estudiantes de la dependencia de los dispositivos electrónicos se ha vuelto crucial en un mundo cada vez más tecnológico. Sin embargo, la pandemia ha exacerbado este problema, la educación a distancia ha llevado a los estudiantes a estar más expuestos a pantallas y dispositivos electrónicos. Esto se refleja en una

disminución en la atención y concentración, lo que dificulta aún más la tarea de fomentar el hábito de la lectura en los estudiantes.

En este contexto, la utilización de material físico se ha convertido en una estrategia para fomentar la lectura en los estudiantes, ya que les ofrece una experiencia táctil y visual que puede resultar más atractiva y mejorar su atención. A pesar de esto, es necesario destacar la necesidad de integrar material disponible en la internet y reconocer los sitios (ciberespacio) en los que los estudiantes interactúan para poder explorar nuevas estrategias que promuevan lo literario.

En relación con la interacción de los estudiantes con los textos literarios, es preocupante el resultado de la encuesta realizada. El 51.5% de los estudiantes tuvieron una sensación de incomodidad al leer en la escuela. A pesar de ello, los textos seleccionados para la clase parecen responder, en cierta medida, a los intereses y temas populares entre los jóvenes, lo cual es un acierto para la docente. Por lo tanto, es posible que el problema no radique en la elección de los libros en sí, sino en la forma en que los docentes abordan estos textos. Esta situación es una clara señal de que el enfoque actual en la enseñanza de la literatura no está generando un impacto positivo en la formación de lectores.

Profundizando en lo mencionado, existen dos factores que afectan el compromiso con los espacios de lectura. En primer lugar, el currículo actual que prioriza la formación técnica, lo que se traduce en una carga horaria excesiva que limita el tiempo para actividades extracurriculares, como las artes y la lectura. Muchas veces, los estudiantes llegaban al aula cansados por las obligaciones de las distintas asignaturas de la especialidad escogida, lo que hace que las actividades escolares sean relegadas a un segundo plano (Ver anexo 1. Diario de Observación # 6). En segundo lugar, la baja exposición de los estudiantes con actividades artísticas y culturales. Según los resultados del cuestionario, los estudiantes no participan y desconocen los espacios de

promoción de la lectura y la cultura, como las bibliotecas públicas, bibliotecas populares, centros culturales o colectivos artísticos.

Por otro lado, para formar buenos lectores, es imprescindible reconocer las experiencias de los estudiantes con los textos. Sin embargo, en clase no se presta suficiente atención a estos antecedentes en la formación. Para considerar a los estudiantes como lectores, es necesario reconocerlos como sujetos que ya han tenido experiencias y contacto con la literatura antes de ingresar en la etapa escolar (Cerrillo, 2010). Por lo tanto, es fundamental conocer la trayectoria lectora de los estudiantes, ya que esto permitirá comprender las actitudes que tienen hacia la literatura y, a su vez, tomar medidas que fomenten un cambio positivo en su percepción de la misma. En definitiva, el reconocimiento de los estudiantes como lectores y sus experiencias previas son esenciales para fomentar una cultura lectora en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, un gran porcentaje de estudiantes experimentan dificultades a la hora de participar en clase y comprender las obras literarias que se les presentan. Además, los docentes pueden enfrentar desafíos didácticos al momento de establecer una relación entre el alumno y las artes. Por esta razón, surge un interés particular por integrar elementos teatrales a la clase de español. Pues, el uso de las artes teatrales es una apuesta para explorar las obras literarias y rescatar elementos que faciliten la formación lectora.

En conclusión, el uso de técnicas teatrales puede ser una estrategia didáctica efectiva para acercar a los estudiantes a la lectura literaria y mejorar su participación, creatividad, comprensión y análisis de las obras. Por esta razón, resulta de gran interés conocer cómo estas técnicas pueden ser aplicadas en el aula y evaluar su impacto en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes de 1102 del CEDID.

1.4. Justificación

Teniendo en cuenta la relación que han construido los estudiantes del curso 1102 con la literatura, se formuló esta investigación que se estima tenga relevancia al proponer acercamientos a la lectura literaria, con el propósito de mejorar la relación y la percepción que los estudiantes tienen sobre esta. Además de promover la lectura, es fundamental proporcionar al lector una variedad de herramientas que le permitan abordar los textos literarios de manera creativa, lo que podría contribuir a su desarrollo académico y personal. En este sentido, este proyecto reconoce el potencial que tienen las técnicas teatrales, las cuales han demostrado ser efectivas en otros contextos educativos⁵ para incentivar la literatura, y se considera que podrían tener un impacto positivo en los estudiantes.

Por otro lado, en consonancia con el objetivo del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PLNEO) de promover la lectura como una actividad cotidiana y placentera para la población, se buscaba resignificar la lectura como una herramienta que no solo mejora las habilidades comunicativas en el aula de clase, sino que también fortalece el proyecto de vida y desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, se considera que la lectura literaria puede ser una fuente de conocimiento y enriquecimiento personal. Por tanto, se busca fomentar el acercamiento a diferentes manifestaciones literarias del contexto universal, en línea con los Estándares Básicos de Lenguaje, en particular el estándar de literatura para los grados 10 y 11. Además, es importante considerar los intereses de los maestros por tratar temas del conflicto armado colombiano y la revolución mexicana. Con este propósito, los estudiantes tendrán exposición a la novela, cuento, relato, poesía y obra teatral para desarrollar una visión crítica y

⁵ En el capítulo 2 se presentan los antecedentes de investigación sobre el uso del teatro en la educación. Las investigaciones, que incluyen monografías, análisis documental y estudios de casos, revelan que el teatro es una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo de diversas habilidades y competencias en los estudiantes.

comprensiva de la realidad, así como herramientas para su futuro desempeño académico y profesional.

Por otro lado, esta iniciativa reconoce que las experiencias con la lectura, la cultura y las artes desempeñan un papel fundamental en la configuración de actitudes hacia la literatura. En este sentido, se identifica que la formación artística no es prioritaria para los espacios académicos, lo que contribuye a intensificar el desinterés por la misma. Esto dificulta el proceso de formación lectora, ya que la institución no ofrece las condiciones óptimas para su fomento, como espacios adecuados o incluso material bibliográfico.

Aclarado lo anterior, en la actualidad, el aula de clase se ha convertido en un lugar donde los estudiantes suelen abordar la lectura de forma pasiva y mecánica, sin prestar atención a los detalles ni a las particularidades que enriquecen el acto de leer, tales como el estado anímico del lector, jugar con la voz, los efectos de los silencios, la interacción con la audiencia, la capacidad de aportar nuevos elementos que enriquezcan al texto, etc. Por tanto, la inclusión de las técnicas de teatro enfocados en el cuerpo, la voz y la improvisación se convierten en una estrategia pertinente para dinamizar y ofrecer nuevas perspectivas que permitan tanto a los maestros como los estudiantes facilitar las transacciones con la literatura en el escenario escolar.

En el ámbito del cuerpo, se propone sensibilizar a los estudiantes frente a las implicaciones que tiene aquel antes, durante y posteriores de la lectura. La técnica corporal de Chejov (1991) explora la manera en la que el lector se relaciona físicamente con el texto, pero además le proporciona una serie de herramientas que permite mejorar la atención y concentración, y de esta forma enfrenta la incomodidad que tiene al leer. En cuanto a la voz, se busca una exploración que permita al estudiante reconocer las potencialidades que tiene la voz no solamente para mejorar la comprensión del texto, sino también la capacidad que tienen para

transmitir emociones. A través de la técnica de Berry (2006), los estudiantes pueden descubrir cómo su entonación, ritmo y énfasis contribuyen a realzar la interpretación de una obra literaria haciéndola más atractiva y accesible tanto para el lector como para quien lo escucha.

Por último, la improvisación se presenta como una herramienta pertinente para mejorar el ambiente de las personas que lo comparten. Pero, sobre todo, explora la espontaneidad del estudiante con el fin que pueda proponer nuevas perspectivas al texto. La técnica de Johnstone (1990) desarrolla habilidades que permiten al actor fluir en cualquier situación, pero también, empodera al actor a cuestionar, reinterpretar y participar activamente en las escenas planteadas. Logrando transformar la lectura en algo creativo y dinámico.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, esta investigación representa un valioso aporte al fortalecimiento de los procesos de lectura planteados por los docentes del área de lenguaje, ya que ofrece nuevas herramientas, actividades y reflexiones frente a la literatura, todo ello a partir del uso de las técnicas teatrales del cuerpo, voz e improvisación. Asimismo, se espera que los resultados obtenidos puedan ser de utilidad para otros colegios y contextos educativos que busquen mejorar los procesos de formación literaria en sus estudiantes.

1.5.Pregunta de investigación

¿Cómo las técnicas teatrales permiten el acercamiento a la lectura literaria en los estudiantes de curso 1102 de la institución educativa distrital CEDID Guillermo Cano Isaza?

1.6.Objetivo general:

Promover acercamientos a la lectura literaria en los estudiantes del curso 1102 de la institución educativa distrital CEDID Guillermo Cano Isaza mediante las técnicas teatrales como estrategia didáctica.

1.6.1. Objetivos específicos

- Identificar y valorar las vivencias de los estudiantes de 1102 en relación con la lectura, su nivel de habilidad en la expresión corporal, vocal y de improvisación.
- Diseñar e implementar una propuesta didáctica basada en la integración de técnicas teatrales y recursos literarios, para enriquecer el proceso de aprendizaje de la lectura y la educación literaria en el curso 1102.
- Evaluar el uso lúdico de técnicas teatrales como dinamizadora de los procesos de lectura y formación literaria en la escuela.

Capítulo II: Marco teórico.

2.1. Antecedentes

A continuación, se presenta al lector un panorama de la producción académica que antecede la construcción de este ejercicio de investigación, los trabajos expuestos incorporan elementos del teatro, las técnicas teatrales como posibilidad didáctica, el afianzamiento de habilidades comportamentales y cognitivas, el desarrollo de habilidades lectoras, entre otros. En este sentido, se presenta una selección de investigaciones correspondientes a los últimos años a nivel Latinoamérica, Colombia, y Bogotá.

En la región latinoamericana el teatro ha sido una apuesta artística usada como herramienta para afianzar habilidades comunicativas en los escenarios educativos, en ese sentido, se presenta las investigaciones realizadas en el marco internacional, primero: Sánchez L y Rengifo A, *El teatro como herramienta para la educación, Las posibilidades del teatro para la educación a partir de una revisión sistemática de la literatura producida en Latinoamérica entre 2017 y 2022*. Y segundo, Díaz y Saldías (2022): *Teatro aplicado en educación: propuestas didácticas de lengua y literatura y orientación con enfoque de género en primer y segundo nivel medio*. Los propósitos que guían las investigaciones buscan desentrañar las posibilidades pedagógicas que brinda el teatro.

Sánchez L y Rengifo A presentan un análisis condensado de la literatura producida recientemente en cada país de la región latinoamericana, resaltando sus tendencias como enfoques. Presentan intervenciones pedagógicas y/o didácticas, que, según ellas, en su mayoría corresponden a la utilización del teatro para solucionar problemas relacionados con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. En esa medida, se resalta el poder que tienen elementos teatrales para constituirse en una excusa de reflexión didáctica. Asimismo, las docentes Díaz y Saldías (2022), construyen una apuesta didáctica que recurre al uso de elementos de la educación

teatral como son la expresión dramática y el juego teatral para afianzar elementos conductuales y cognitivos.

Ahora bien, frente a la producción académica que se ha desarrollado en los últimos años en Colombia, se destacan los siguientes ejercicios investigativos: Grajales C; Posada W (2020) *El trasfondo didáctico del teatro*. Segundo. Agudelo C, Delghans A, Parra J (2017): *El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas*. Por último, González, N. P. & Otálora, M. (2015) *Literatura y teatro: sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética*.

El nudo de investigación que fue recurrente en el plano nacional involucra pensar las expresiones artísticas como posibilidad didáctica para diferentes disciplinas. Por ejemplo, Agudelo C, Delghans A, Parra J. postulan la necesidad de incluir diferentes expresiones artísticas en la formación de juristas, el teatro en ese sentido es pertinente en el desarrollo de habilidades comunicativas, estéticas y ontológicas, estas pudiesen complementar la formación profesional y humana de sus estudiantes. Por otro lado, el artículo científico de Grajales C; Posada W, expresa la posibilidad didáctica que sugiere la representación de la realidad social y política en el teatro y en la literatura, en ese sentido desarrollan el juego de la literatura clásica, con la producción y el ejercicio teatral como herramienta de inserción en el aula. Finalmente, González, N. P. & Otálora, M, presenta una sistematización de experiencias y se convierte en un estudio relevante para esta investigación, pues ha utilizado directamente el teatro para dinamizar el proceso de enseñanza de la literatura, y pone al lector como sujeto de experiencia y transformador de su realidad.

La relación entre didáctica y artes ha sido ampliamente trabajada en las universidades que forman educadores, pero principalmente, se destaca la producción académica en las licenciaturas

de humanidades, que han innovado en la práctica docente, involucrando elementos propios de artes como el teatro en la cotidianidad del aula. Las siguientes son investigaciones que se convierten en escenarios de partida para realizar esta investigación, veamos: en primer lugar, Sandoval, L. A. (2017). *Leyendo tras el telón. Propuesta didáctica interdisciplinar de literatura*. En segundo lugar, García, S. (2018). *Cuentos para sentir: una experiencia lectora y emocional en la escuela*. En tercer lugar, Guerrero, A. F. (2021). *Teatro, carnaval y tecnovivio como acercamiento a la literatura en aulas virtuales*. Y finalmente, Rodríguez, S. (2016). *Teatro de la escucha: propuesta para potenciar la escucha y competencia literaria*.

Las anteriores investigaciones corresponden a ejercicios de enseñanza de competencias lectoras tomando como herramienta didáctica técnicas teatrales. Las principales coincidencias de estos proyectos son: la articulación del teatro con el proceso de enseñanza y aprendizaje, enfocado en el mejoramiento del aspecto motivacional de la lectura, todas las investigaciones parten de reflexiones en aula, donde se implementaron propuestas didácticas basadas en el teatro, la exploración corporal, la lectura teatral, las relaciones intertextuales e interpretativas de diversas expresiones literarias, la lectura literaria, la dimensión emocional y el cuento ilustrado.

A nivel metodológico, se debe mencionar que la mayor parte de los ejercicios aquí referenciados corresponden a investigaciones de paradigma cualitativo, asimismo, se presenta una gran tendencia hacia el uso del enfoque de la investigación-acción. Debido a su marco axial, que, le permite al investigador reflexionar los distintos aspectos de las prácticas socioeducativas, incluyendo la del mismo docente-investigador.

Las principales conclusiones corresponden a resaltar la pertinencia de asumir los retos de la innovación educativa, esta vez, a partir de la incorporación del teatro como experiencia, las y los autores afirman que las técnicas teatrales permiten trascender del acto de una lectura

mecánica, a una alternativa emancipadora y transformadora, capaz de dotar de significados y emociones la realidad del estudiante y su contexto. Asimismo, se resalta la formación en la dimensión emocional como producto del currículo oculto, pues permitió a los estudiantes explorar su emotividad a través del mundo literario. A nivel metodológico en algunos trabajos se evidencian algunas limitaciones que se tuvieron al implementar la unidad didáctica, falta de recursos bibliográficos y dificultades logísticas, que como se ha mencionado anteriormente constituyen uno de los problemas identificados en el CEDID.

En conclusión, las investigaciones revisadas en este apartado muestran que el teatro y la dramatización son herramientas valiosas para mejorar el proceso de enseñanza de la literatura en el aula. Se evidencia un esfuerzo por parte de los investigadores-docentes por encontrar nuevas estrategias pedagógicas que promuevan el interés de los estudiantes por la comprensión de los textos literarios. El uso del teatro permite una aproximación más vivencial y emotiva a la literatura, lo que puede contribuir a generar un acercamiento más significativo para los estudiantes. De esta manera, se puede afirmar que la inclusión del teatro en la enseñanza de la literatura, puede ser una herramienta útil para fomentar la formación de lectores críticos y apasionados.

Teniendo en cuenta el panorama de investigación que aquí se desarrolla, este ejercicio investigativo tiene como propósito promover acercamientos a la lectura literaria en estudiantes del curso 1102 de la institución educativa distrital CEDID Guillermo Cano Isaza mediante las técnica corporal, vocal y de improvisación (técnicas usadas en el teatro) como estrategia didáctica, cabe mencionar que la apuesta ética, pedagógica y didáctica involucra obras de memoria histórica que se procura tengan gran contenido de narrativa testimonial, para involucrar la dimensión emocional.

2.2. Marco conceptual

En el siguiente apartado se presenta al lector, una aproximación teórica que surge en el marco de la línea de investigación educativa de Literatura, a la cual pertenece este proyecto de investigación. En concordancia, se abordarán en primer lugar los conceptos de educación, competencia, lectura y experiencia literaria, con el fin de entender la importancia de la literatura en la formación integral del estudiante y las habilidades necesarias para su comprensión. Por otro lado, se analizarán diversas técnicas teatrales, tales como la corporal de Chejov (1991), vocal de Berry (2006) e improvisación de Johnstone (1990). En consecuencia, se busca generar una propuesta que permita potenciar el aprendizaje de la literatura a través de la integración de técnicas teatrales en la formación literaria.

2.2.1. Educación literaria

En los últimos años, la enseñanza de la literatura se ha convertido es un desafío para la escuela, de allí la necesidad de incorporar algunas conceptualizaciones sobre la educación literaria, que reconocen el encuentro del lector y la experiencia del texto. Según Colomer⁶ (1991) la educación literaria se entiende como:

la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del reconocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura (p.22).

Bajo esta perspectiva, la educación literaria busca la formación de un lector con habilidades y destrezas con la cual construya sentidos alrededor de la obra. Es decir, bajo esta premisa, son

⁶ Teresa Colomer (1991) *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Colomer es Licenciada en Filología Hispánica y Filología Catalana; Doctora en Ciencias de la Educación. Catedrática de didáctica de la literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona.

importantes los efectos que el texto evoca en sus lectores y cómo estos se relacionan con las experiencias propias que nutren a la obra. También, requiere un reconocimiento de los tipos y organizaciones de los textos, que eventualmente, el lector familiarizará en la medida que interactúe con las obras (Cfr. Colomer, p.27-28). En todo caso, se requiere por parte de la educación escolar propiciar el encuentro entre lector y la experiencia de la obra, en la cual los docentes deben acercar el texto a las prácticas cotidianas de los lectores escolares. Es desde este acercamiento al lector, que la autora invita a cambiar el concepto de enseñanza de la literatura por el de educación literaria.

Sobre este mismo concepto, el profesor Lomas⁷ (2002) plantea que la educación literaria consiste “esencialmente en contribuir al aprendizaje escolar de esta específica capacidad y no tan sólo en la transmisión escolar del legado literario de las obras y de los autores consagrados por la tradición académica” (Competencia literaria y educación poética, Párrafo 1). Desde esta perspectiva, la educación literaria está encaminada a desarrollar habilidades y actitudes que permitan la mediación de los conocimientos literarios, tales como las estructuras poéticas y sus posibles efectos. Además, es en el escenario escolar donde muchas veces se va adquiriendo esta capacidad que no es innata, sino que se aprende, por lo que la escuela debe potencializar y consolidar las herramientas necesarias para que los lectores se enfrenten a cualquier tipo de texto. De esta forma, toda actividad literaria sería percibida como un hecho de gran relevancia personal. Asimismo, la educación literaria logra favorecer la interacción y comunicación entre los lectores escolares y los textos literarios, lo cual promueve la idea de que la literatura no es

⁷ Carlos Lomas (2002) *La educación literaria en la enseñanza obligatoria*. Lomas es doctor en Filología Hispánica, catedrático de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón (España).

algo inasequible y contribuye a la comunicación con nosotros mismos, con los demás y con el mundo (Lomas, 2002).

Por su parte, Mendoza (2008) ⁸ afirma que “la educación literaria (educación en y para la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (Sobre la necesidad de renovar el tratamiento didáctico de la literatura, párrafo 5). En este sentido, el lector debe tener las habilidades para (aprender a interpretar) y (aprender a valorar las obras). Desde esta mirada, se entiende la literatura como un conjunto de producciones artísticas concebidas por convencionalismos que son estéticos y culturales. Ya que para los lectores muchas de las obras a las que se enfrentan resultan abstractas y poco asequibles, por ende, difíciles de comprender. Esto se debe a que aprender de literatura no solo se refiere a un elemento, sino a varios aspectos que hacen parte del hecho literario, como la relación de la obra con el contexto en que fue producida, la intertextualidad del texto, que pertenezca a un género literario, entre otros.

En este sentido, se reconoce que, en el proceso de aprendizaje del saber literario, existen elementos que entablan una relación con el texto como factores lingüísticos, sociales, psicológicos, históricos y culturales. Ante este panorama, Cerrillo (2010) ⁹ comprende la educación literaria como:

la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal,
destacando, por sí misma, la experiencia lectora, entendiendo como tal también la que se

⁸ Mendoza A (2008) *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Mendoza es Doctor en Filosofía y Letras y licenciado en Filología Románica-Hispánica y en Historia del Arte Hispánico. Maestro de Enseñanza de Primaria.

⁹ Pedro C. Cerrillo Torremocha (2010) *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Cerrillo es Licenciado en Filología Románica, Doctor en Filología Hispánica y Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades de Cuenca (Universidad de Castilla La Mancha).

produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lectoescritura, en la que la literatura oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal en el niño prelector. Son experiencias lectoras naturales que, si se complementan con otras que, desde el ámbito escolar, se organicen de acuerdo con el momento en que se van a producir, nos ayudarán en la no fácil tarea de formar adultos lectores, es decir, adultos con la competencia literaria adquirida, o en situación de poder llegar, fácilmente, a adquirirla (p.24).

Visto de esta forma, la formación de lectores competentes no solamente comienza cuando los estudiantes están en la etapa escolar, sino que contempla todas aquellas experiencias que los individuos tuvieron en su infancia. Puesto que sus experiencias determinarán las actitudes que tendrán hacia la lectura, generando más o menos lectores cuando sean adultos. La relación con los textos que tengan será determinante para la formación literaria, por lo tanto, los docentes deben ayudar a sus estudiantes para que puedan entablar conexiones de diferentes tipos (culturales, artísticas, textuales, formales, etc.), y así mismo, puedan nutrir mucho más las interpretaciones individuales.

En síntesis, de estos autores Colomer (1991) Lomas (2002) Mendoza (2004) Cerrillo (2010) se rescata que la literatura no se enseña, pero se puede aprehender desde el escenario escolar. Es más, la escuela está impelida a generar esos primeros acercamientos a los textos literarios. Por ello, la formación de lectores competentes requiere en cierto grado, que los estudiantes se acerquen, con la ayuda de los docentes, a obras y autores que les permita disfrutar e interpretar los textos literarios; pero también que estén en la capacidad de producción con la misma intención literaria.

2.2.1.1. Competencia literaria

Como se ha mencionado, la educación literaria se centra en desarrollar la competencia literaria (CL). Entendemos por CL la capacidad de reconocer, comprender y apreciar la literatura. Lo anterior estaría en concordancia con lo planteado por Lomas (2002), quien afirma que la competencia literaria es “la adquisición de los conocimientos, habilidades, y actitudes que hacen posible el uso y el disfrute de los textos de naturaleza literaria” (p.27). Sin embargo, para el autor el desarrollo de esta, es inherente a la competencia comunicativa, que es un conjunto de conocimientos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo de la vida.

Cabe aclarar que Lomas, ubicado desde el mismo lugar de enunciación de Colomer niega cualquier tipo de innatismo en el desarrollo de la CL. Pues si bien esta se entiende como la capacidad de disfrutar diferentes textos literarios, implica necesariamente, un hábito lector. Por su parte, Cáceres (2022) entiende la CL como “los conocimientos y las actitudes de aprecio por la obra que se desarrollan y, a su vez, posibilitan la comprensión, interpretación y producción de textos literarios (orales, escritos o audiovisuales), gracias a la experiencia de lectura y escritura” (p.69). Este aprecio por la obra, parte de la construcción de sentidos que establece el lector en la medida que desarrolla actividades de lectura y creación. Ya que, cada encuentro es una oportunidad para acercar a los estudiantes a la comprensión y producción de textos literarios, tal como lo puede ser un taller, conversar con un escritor, ver una obra de teatro, etc.

Ahora bien, desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana ¹⁰ (1998) también se plantea la noción de CL, que se entiende como “la capacidad de poner en juego, en los procesos

¹⁰ Lineamientos curriculares: Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (Ministerio de Educación Nacional, Capítulo 3, Párrafo 8). Desde estos lineamientos, se observa que la CL parte del reconocimiento y asociación de las obras que los lectores hacen para consolidar su propio conocimiento literario. Por otro lado, la escuela para gran parte del estudiantado es el único espacio donde tienen la posibilidad de fortalecer estas capacidades y de acercarse a la lectura de diferentes textos literarios, teniendo en cuenta los procesos creativos que estos conllevan. De modo que el espacio para desarrollar la competencia literaria se encuentra en el aula, pero dicha competencia debe servirles a los estudiantes en otros escenarios diferentes.

En este sentido, la CL tanto para Mendoza (2008) como para Cerrillo (2010) se activan dependiendo del tipo de texto al que se enfrenta el lector, puesto que éste deberá entablar una relación con la obra a partir de las experiencias y calidad de los conocimientos que tiene, la cual también sirve como medida para determinar qué tan eficiente es el lector con un texto. Así, aparece el componente del Intertexto dentro de la competencia literaria, que busca promover las relaciones entre diferentes elementos discursivos, textuales, formales, culturales, etc. Todos estos vínculos los cuales constituyen en el fondo las experiencias literarias que queremos en los estudiantes.

En este proceso formativo, es necesario, que los maestros seleccionen obras que contribuyan la adquisición de la CL en los estudiantes. Por tanto, la selección de los libros contribuirá a la formación de esta competencia, como dice Cerrillo (2010) “las obras que formen parte del canon escolar contribuirán a la formación de la competencia literaria del estudiante, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, géneros, autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura” (p.9). Entonces, el trabajo del plantel docente sería la elaboración de un canon

escolar de lecturas que cumpla lo siguientes requisitos como lo propone el mismo autor: 1) La calidad literaria de los textos. 2) La adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores. 3) La capacidad de las obras de contribuir a la adquisición de la competencia literaria (Cerrillo, 2010)

2.2.1.2. Lectura literaria

Mencionado lo anterior, se abordará el concepto de lectura literaria. Cabe considerar que no hay un consenso por los expertos en lo que se refiere a este. En este sentido, los profesores Lomas y Mata (2014) llevaron a cabo una encuesta ¹¹a especialistas de educación para conocer las opiniones sobre este concepto.

Así, para Cerrillo (2014) la lectura literaria “consiste en la comprensión e interpretación de los textos literarios” definición que se asocia bastante a las aproximaciones de competencia literaria. Por otro lado, Magallo (2014) reconoce dos tipos de lectura literaria: 1) En la que el lector se proyecta en el texto, y 2) En la que el lector interpreta el texto. Para el autor los dos tipos de lectura coinciden en el diálogo del lector con el texto literario, ya que requiere darle sentido al texto desde la propia experiencia y para descubrir los distintos niveles de sentido que tiene la obra.

En este mismo sentido, para Jurado (2014) se denomina lectura literaria a la interpretación de los textos que pertenecen a la ficción, en los diversos géneros: poesía, cuento, novela, teatro. Por lo que la interpretación define y determina la lectura literaria. Aquí se resaltan las habilidades que debe tener el lector para acercarse a los significados de los diferentes tipos de textos. Esta definición dista bastante de Bombini (2014) quien la entiende como una experiencia

¹¹ Encuesta a especialista de educación (2014): Pedro Cerillo docente investigador de la Universidad de Castilla-La Mancha (España). Ana Margallo investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Fabio Jurado profesor de la Universidad Nacional de Bogotá (Colombia). Gustavo Bombini docente investigador de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Roberto Pulido profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (México).

lingüística, cultural y artística. En este enfoque, el concepto contribuye a que el acto de leer se facilite en otros discursos sociales. Por su parte, Pulido (2014) plantea la lectura literaria como la posibilidad de recorrer muchos caminos sin principios ni finales establecidos hacia espacios refinados de placeres. En este sentido, los lectores se forman porque tienen el deseo de aprender y comprender lo que están leyendo. Finalmente, la lectura literaria para Haüy (2016)¹² es:

una actividad para leer textos literarios, y cuyo principio básico que sobre literatura se aprende leyendo literatura y no, estudiando la historia de la literatura de una época, ni de crítica literaria, pero sí tomando elementos que contribuyan a optimizar la lectura (párrafo 2).

En esa medida, la lectura literaria promueve en el lector experiencias complejas y profundas como son la función imaginativa y pensamiento crítico, ya que es una relación entre la subjetividad y el saber literario que hace el lector con el texto, en el cual la organización aporta elementos importantes para la producción de lenguaje.

En cada una de estas intervenciones se reconoce al lector como un sujeto activo que encuentra sentidos en la medida que interactúa con los textos. Pero, además, se convierte en un punto donde la obra, la experiencia del lector y el contexto particular se convierten en los detonantes para la comprensión e interpretación de los textos.

2.2.1.3. La experiencia en la educación.

En este apartado se abordan algunas reflexiones y consideraciones que le conciernen directamente al lector, y que para esta investigación resultan de alto valor, como aquellas experiencias relacionadas a la interacción entre el sujeto y el texto. De esta forma, el lector para

¹² María Elena Haüy es Mgter. en Ciencias del Lenguaje – Universidad Nacional de Catamarca. Haüy, M. E., (2014). *Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura*. ISSN: 1657-2416. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>

Rosenblatt (2002)” infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos “(p.51). En otras palabras, que existe una relación mutua de dependencia entre el lector y el texto, ya que el primero no sólo se acerca al texto para recolectar información que posee, sino que en el proceso de interacción reorganiza la experiencia (pensamientos y emociones) para lograr una interpretación. Por lo que se debe destacar el reconocimiento de las experiencias literarias, el estado emocional e intelectual para afrontar el texto (2002).

En este sentido, la lectura, entendida como experiencia, involucra pensamientos, emociones y sensaciones que se han tenido previamente o que, por el contrario, que están a punto de llegar al lector (Chacón & Sánchez, 2006). Esta experiencia con el texto posibilita al lector una ampliación de los conocimientos que se tiene sobre el mundo, puesto que leer lo puede acercar o alejar de la realidad que conoce como los son las novelas de ciencia ficción o fantásticas. Sin embargo, no siempre se generan estas experiencias favorables con los otros tipos de textos. Estos, a pesar de tener un gran valor para los estudiantes, no son percibidos de la misma forma. Un claro ejemplo de lo anterior es la percepción de los estudiantes del CEDID de 1102 sobre los libros seleccionados para la clase. El grupo consideraba que la docente no se interesa por sus gustos e intereses de lectura, puesto que leen libros que no les gustan. Sin embargo, es todo lo contrario, la docente se ha interesado por los gustos y tendencias de lectura de los jóvenes, por lo que su propuesta radica en novelas de autores conocidos como Mario Mendoza, William Ospina, para facilitar la experiencia de sus alumnos.

En este sentido, no todos los lectores han tenido experiencias con un mayor impacto que los acerquen a la lectura, por lo cual rechazan y se cierra la posibilidad de asombrarse con la literatura. Pero como dice Rosenblatt (2002) “no habrá mayor peligro de hacer un énfasis

excesivo en los enfoques que utiliza el maestro, puesto lo que se busca es refinar la capacidad del alumno que participe en experiencias literarias para interpretarlas desde aspectos sensoriales, técnicos y formales” (p.78). Esta perspectiva de experiencia literaria responde muy bien en los lectores adolescentes, debido a que buscan comprenderse a sí mismos y aprender de la gente, por lo que es una oportunidad para continuar acompañándolos en sus procesos de lectura.

Ahora bien, desde la mirada de Larrosa (2006) la experiencia de lectura nutre todo el campo de la educación, puesto que posibilita un acercamiento a la literatura de una forma significativa para los estudiantes y este la define como:

la experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: solo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia (p. 96).

En otras palabras, la experiencia de lectura es un encuentro entre el lector y el texto que se da de manera imprevisible y única. Aunque la educación literaria busca formar habilidades y destrezas para que los estudiantes puedan interactuar con los textos de manera efectiva, la experiencia de lectura trasciende a las estrategias, pues, se trata de un encuentro emocional y personal entre el lector y el texto, que puede ser profundamente significativo y transformador.

Resulta fundamental comprender la experiencia de lectura de una forma diferente a la que se utiliza cotidianamente. Esto se debe a que, en la actualidad, la escuela fomenta un consumo voraz de información que va en detrimento de la posibilidad de tener una experiencia significativa de lectura (Larrosa, 2006). Así, la experiencia de lectura requiere que el sujeto se oriente, se deje transformar, se abra a nuevas posibilidades de interpretación y permita que el

texto afecte su subjetividad y su forma de entender el mundo. Así mismo, para Jauss (2002)'' el placer de leer conocido también como goce estético está relacionado con el proceso cognitivo complejo que este genera al lector, logrando una catarsis, y, por lo tanto, un cambio en el lector'' (p.40- 41). En este ejercicio de reflexión del lector y el texto es donde se abre la posibilidad de cambio.

Dicho lo anterior, el trabajo del docente consiste en propiciar transacciones ¹³entre lectores y obras, puesto que los significados nacen cada vez que el lector realiza un acto de lectura. No obstante, las interpretaciones y las intenciones del autor pueden presentar un desafío para los docentes, ya que con frecuencia se privilegian las interpretaciones de los críticos y se ignoran otras posibles lecturas. Es importante recordar que el texto no tiene un significado único y exclusivo, sino que puede ser interpretado de diversas maneras.

2.2.2. Técnicas teatrales

Para apoyar los conceptos antes mencionados, en este apartado se exponen las técnicas que son utilizadas en el teatro para mejorar la interpretación y expresión en el escenario por parte de los actores. Dichas técnicas, en el ambiente escolar, pueden ser aprovechadas para fomentar la lectura y contribuir a la formación de lectores. A continuación, se presentan tres técnicas teatrales enfocadas en lo corporal, lo vocal y la improvisación.

2.2.2.1. Técnica corporal de Michael Chéjov.

La expresión corporal es una herramienta artística y educativa muy valiosa para fomentar la consciencia y la capacidad de comunicación a través del cuerpo. En el teatro, la expresión corporal es esencial para transmitir emociones, pensamientos y sentimientos de manera

¹³ Transacciones: Rosenblat propone cambiar el concepto de interacción por el de transacción, puesto que la interacción se asocia a una sola parte, por su parte la transacción implica un intercambio mutuo entre el lector y la obra, es decir, las dos partes son iguales de importantes.

verosímil. En este sentido, en la actuación, el cuerpo es un instrumento clave para la creación de personajes. Para Chejov ¹⁴, el cuerpo y la mente están interconectados. El cuerpo es el medio por el cual el actor explora y desarrolla su personaje, creando imágenes psicológicas que se conectan con emociones y sensaciones.

En esta técnica, la imitación de las emociones no da a lugar, por lo que el actor debe buscar una sensación apelando a la imaginación para que esta pueda manifestarse a través del cuerpo, todo esto con el fin de que los personajes en el escenario proyecten las emociones y pensamientos de una forma realista en lugar de declararlos verbalmente. De acuerdo con Chejov, (1991) “A sensitive body and a rich, colorful psychology are mutually complementary to each other and create that harmony so necessary to the attainment of the actor’s professional aim” (p.4). Además, desde esta técnica, la creación de imágenes por parte del actor será fundamental, por lo cual los ejercicios se centran en movimientos conscientes que permitan reconocer los impulsos que tenemos en la vida diaria.

En relación con la búsqueda de la armonía en las partes, Chejov propone una serie de ejercicios psicofísicos. Estos ejercicios se centran en la conexión entre la mente y el cuerpo, buscando alcanzar un estado de concentración que permita desarrollar una actuación más auténtica. Esta técnica reside en la idea de que la concentración se activa únicamente cuando el actor dispone de alguno de los medios intangibles como la atmosfera, la relación, el movimiento interior, el cuerpo o centro imaginario. No obstante, aunque esta técnica consta de varios componentes, cada uno de ellos debe examinarse individualmente.

¹⁴ Michael Chejov (Chekhov) (1891-1955) fue un actor y director de teatro, escritor, director y actor de cine ruso-estadounidense del siglo XX. Es conocido por haber desarrollado una técnica de actuación innovadora, conocida como "técnica de la acción física", que se centra en el uso de la imaginación y la expresión corporal para crear personajes más complejos y emocionalmente ricos en el escenario.

En conclusión, la propuesta de Michael Chejov permite al actor adquirir una serie de dispositivos intangibles para desarrollar las habilidades actorales. Esto es fundamental para la interpretación de un texto, ya que el actor crea imágenes que le permiten conectarse con el personaje y sus emociones de forma natural. Por lo tanto, esta técnica aplicada a los no actores puede tener un efecto positivo, permitiendo al lector alcanzar un mayor nivel de atención y concentración al aplicar los medios de Movimientos en sus prácticas de lectura.

2.2.2.2. Técnica de expresión vocal Cicely Berry

La expresión vocal es fundamental no solo en la actuación teatral, sino también en la lectura y la comprensión de los textos. Cuando leemos un texto, es importante transmitir las emociones e intenciones del autor para que el mensaje llegue efectivamente al lector. Una buena expresión vocal permite crear una conexión emocional con el público y lograr una interpretación efectiva y auténtica. Al igual que en la actuación teatral, la expresión vocal en la lectura requiere el uso de habilidades técnicas y emocionales, tales como la proyección de la voz, la modulación, la articulación y la entonación para lograr una lectura clara y efectiva.

La técnica de Berry¹⁵ se enfoca en la integración del cuerpo, la respiración y la emoción en la producción de la voz hablada. Para Berry (2006) la voz: “es una compleja mezcla entre lo que oyes, cómo lo oyes y cómo eliges inconscientemente utilizar eso que oyes en relación con tu personalidad y experiencia” (p. 17). En este sentido, la percepción que tenemos de nuestra propia voz está influenciada directamente por el entorno en el que crecimos, lo que puede causar que normalicemos ciertos comportamientos que afectan la forma en que suena nuestra voz. Por tanto, la autora destaca la importancia de trabajar en la respiración, la resonancia y el ritmo, ya que

¹⁵ Cicely Berry (1926-2018) fue una reconocida entrenadora vocal y directora de voz en la Royal Shakespeare Company en Inglaterra. Su enfoque en la técnica vocal se centraba en la conexión emocional y física de la voz y el cuerpo, y su trabajo tuvo un gran impacto en la forma en que se enseña la técnica vocal en el teatro.

estos elementos pueden ayudar a los actores a desarrollar la sensibilidad de la voz. Como menciona Berry (2006) en su obra, "cuanto más sensible y eficaz sea la voz, mejor se adecuará, por tanto, a tus intenciones" (p17).

En primer lugar, la respiración es fundamental para la producción oral, ya que controlar la cantidad de aire que utilizamos al hablar puede mejorar la forma en que respiramos y controlamos nuestra energía. Esto se traducirá en una mejora en la interpretación del actor. Por otra parte, la resonancia se refiere a la calidad de la voz y se produce a través de las vibraciones de las cuerdas vocales en combinación con la resonancia de la cabeza y el pecho. Explorar estas posibilidades es fundamental para reconocer los límites y sensaciones que tiene la voz en la interpretación de un papel. Finalmente, el ritmo se refiere al patrón de acentos y pausas en el habla, lo que es fundamental para trabajar en las lecturas de los textos y tener un efecto en la audiencia.

Berry (2006) destaca que la voz es un reflejo de nuestra personalidad, por lo que es importante que los actores desarrollen una comprensión profunda de su propia voz, para poder acercarse mejor a los personajes que interpretan. La voz también es un elemento interno poderoso para la comunicación y la expresión, por lo que la práctica constante y la experimentación son esenciales para mejorar en la técnica vocal. En este sentido, practicar con la poesía es útil para mejorar la técnica y la interpretación en general. Al acercarse a ella, es posible explorar y expresar emociones complejas y profundas que tendrán que ser transmitidas a un público. Ya que la poesía tiene una musicalidad propia que influye en la velocidad, el tono y la entonación de una interpretación.

En conclusión, la técnica vocal propuesta tiene como objetivo, no solo liberar la voz del actor de forma instintiva en diferentes niveles, sino también, desarrollar una mayor conciencia y

sensibilidad de esta. Esto se logra a través de la práctica constante y comprensión profunda de las características de nuestra propia voz. Así, esta técnica ofrece ejercicios prácticos¹⁶ para ayudar a los actores a desarrollar su técnica vocal a partir de la literatura. Estos ejercicios incluyen la exploración de la musicalidad y el ritmo de la poesía, la atención a la entonación y el énfasis en las palabras clave, y la incorporación de la respiración y la postura en la interpretación.

2.2.2.3. Técnica de improvisación de Keith Johnstone

El trabajo de Johnstone¹⁷ (1990) parte de la espontaneidad, siendo esta una parte fundamental de la expresión humana que a menudo se ve afectada y reprimida por la cultura. En este sentido, Johnstone cree que los estudiantes tienden a no responder y a reprimir sus impulsos creativos, ya que inconscientemente aprenden a copiar las actitudes físicas de sus profesores, adoptando posturas rígidas, por ejemplo, cruzar los brazos con firmeza e inclinando la cabeza. Esta actitud les ayuda a sentirse menos involucrados y subjetivos, pero a menudo también limita su capacidad para expresarse de manera auténtica (Johnstone, 1990).

¹⁶ Ejercicio de respiración: Consiste en ejercitar la respiración, conscientemente, con una parte del texto, es decir, abrir las costillas y hacer que el sonido arraigue al diafragma.

Ejercicio de movimiento de la mandíbula: Se dice una parte del texto exagerando el movimiento muscular de las vocales y de las consonantes, y el paso de un sonido a otro. Se puede hacer con el lápiz, pero moviendo la mandíbula con gran libertad.

Ejercicio de canto: Se canta partes del texto bien con la misma nota de modo que suene recitativo. Haz que el sentido indique que frases utilizar para cantar, pero se debe prolongar el sonido de estas frases hasta que se sienta la necesidad de emplear aire con abundancia.

Ejercicio de vocalización: Se requiere espacio amplio para balancear los brazos de un lado al otro. Una vez que se esté acostumbrado al movimiento, se debe vocalizar el sonido "ei" en voz alta mientras se exhala aire.

Posteriormente, al inspirar, se debe vocalizar el sonido "ai". Es importante tomarse un momento de descanso y repetir el ejercicio con la estrofa de un poema.

Ejercicio de exploración de la musicalidad y el ritmo de la poesía: Consiste en leer un poema en voz alta, prestando atención a su ritmo y musicalidad. Se puede experimentar con diferentes énfasis en las palabras clave y patrones rítmicos para mejorar la interpretación.

Ejercicio de atención a la entonación: Consiste en leer un texto en voz alta, prestando atención a la entonación de las palabras y la manera en que afecta el significado de la frase en general. Se puede experimentar con diferentes tonos y matices para mejorar la interpretación.

¹⁷ Keith Johnstone (1979) es un escritor y director de teatro británico y profesor de teatro en la Royal Academy of Dramatic Art de Londres.

Por otro lado, el *Status* es un concepto relevante de la técnica de improvisación que permite al improvisador ponerse en una posición de clase social alta o baja. Esto es importante porque en la vida cotidiana las personas se encuentran con situaciones donde hacen uso de un cambio de posición social. En este sentido, los juegos de *status* permiten al actor operar instintivamente ante cualquier situación, pero requieren que el estudiante se sienta seguro y con confianza para poder participar de los ejercicios sin ningún tipo de resistencias.

Ahora bien, el improvisador tiene la habilidad de conectar siempre con ideas. Johnstone (1990) afirma que “su historia puede llevarlo a cualquier parte, pero siempre debe balancearla y darle forma, recordando incidentes que han sido dejados de lado y reincorporándolos” (p.108). Para llegar a este punto de asociación, es importante que el estudiante exprese sus ideas libremente, sin temor a ser castigado o juzgados por su imaginación.

En conclusión, la técnica de improvisación proporciona elementos que permiten a los estudiantes anticipar y reincorporar ágilmente ideas que les permiten fluir en cualquier situación. Además, brinda una perspectiva sobre la forma de aceptar la imaginación y ponerla en práctica con la sensación que estamos siendo creativos.

Capítulo III: Metodología de investigación

En el siguiente capítulo se presenta al lector, una conceptualización teórica del enfoque de investigación acción educativa (IAE). Este enfoque permitió definir los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos y las categorías de análisis utilizadas para interpretar los datos obtenidos. Cabe mencionar, que este ejercicio de investigación siguió un paradigma cualitativo.

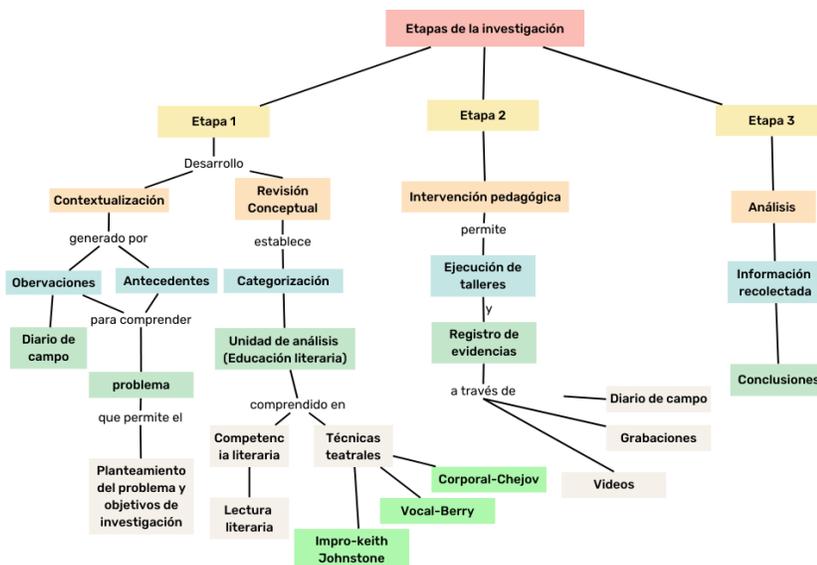


Figura 1. Etapas de la investigación.

3.1. La investigación acción educativa

La investigación acción es un enfoque metodológico recurrente en investigación social, esto se debe, a la apertura epistemológica que exigía nuevos enfoques para comprender los fenómenos sociales del siglo pasado. Así pues, este enfoque cuenta con diversas orientaciones que fueron aplicadas en las ciencias sociales y en las ciencias de la educación, en distintos tiempos y escenarios.

En este caso, nos centramos en la investigación acción educativa IAE, de sus características se destaca las siguientes. Primero, abandonar la pretensión de objetividad y universalización del saber producido, pues:

la IA comparte las mismas características que otras investigaciones de corte interpretativo, en donde la ganancia de conocimiento radica en comprender en profundidad las dimensiones que interactúan en el fenómeno social y la relación entre ellas: la injerencia de los contextos y de los sujetos, tareas que difícilmente se puedan lograr desde una perspectiva positivista (Martínez, 2014. p. 65)

Segundo, sucede en el lugar natural del acto educativo y con los actores involucrados, la investigación no sucede sobre los actores si no con ellos. Tercero, es pertinente a las necesidades de la realidad, de acuerdo con Lévano (2007) “la investigación-acción busca resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (p. 73). Cuarto, es el docente quien investiga, o guía la investigación, pues, su saber pedagógico se produce en la reflexión y la crítica de su práctica.

Vale la pena destacar, que, este enfoque metodológico le permite al docente-investigador generar procesos de adaptación metodológica, es decir, no hay recetas que seguir al pie de letra, por el contrario, es la dinámica contextual la que demanda introducir concepciones pedagógicas para un análisis holístico.

Al respecto, el profesor Restrepo (2004) desarrolla tres dimensiones para tener en cuenta, veamos: “la deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica.” (p.51). Este es el punto

de partida, y sucede con la primera fase de este proyecto, que busca comprender la relación que tienen los estudiantes con la literatura, parte del análisis se funda en la recolección de información de las experiencias previas de los estudiantes y, de la observación a veces participante del profesor en formación.

En el segundo momento, se planean los referentes teóricos, pedagógicos y didácticos con los cuales se espera propiciar transformaciones en dicha relación, se acude pues, a técnicas teatrales y se realiza la intervención en aula. Para Restrepo (2004) la segunda fase de la IAE es:

la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante fase la crítica de la práctica que se deconstruye. Ahora es la oportunidad de ensamblar de manera holística una propuesta que recoja estas ideas y que se apoye en teorías pedagógicas vigentes (p. 51).

Es a través de los productos de sesión y del desarrollo de la misma que se dialoga el sentido de la teoría-práctica educativa y sus alcances, esta consignación y reflexión se realiza principalmente en los diarios de campo -que se convirtieron en el instrumento inmediato, para hacer ajustes pertinentes durante la implementación- En la última fase propuesta por el profesor, se destaca la evaluación crítica a la implementación, según él, “esta tarea evaluadora de la práctica, el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio que se ensaya y acerca del comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos, una y otros indicadores subjetivos de efectividad” (Restrepo. 2004, p. 52). Este será el momento de evaluar qué tan formativa o instructiva resultó ser la nueva puesta en práctica y de nuevo se hace uso de los diarios de campo, ahora desde una visión integral.

3.2. Diseño investigativo

Ahora bien, el acercamiento a los datos y procesos que rondan el ejercicio didáctico-investigativo fueron consignados en los respectivos diarios de campo, estos a su vez se encuentran soportados por los productos de las sesiones. De allí que, se conviertan en una fuente primaria,

en el caso del examen de la nueva práctica, los relatos del diario de campo, interpretados o releídos luego con intencionalidad hermenéutica, producen conocimiento acerca de las fortalezas y efectividad de la práctica reconstruida, y dejan ver también las necesidades no satisfechas, que habrá que ajustar progresivamente (Restrepo, 2004, p. 52).

En ese sentido, los indicadores y variables surgen de la teoría y los diarios de campo que servirán para rescatar los sentidos, las reflexiones y, las tensiones que se producen en cada intervención desde la perspectiva del docente-investigador. Asimismo, se pondrá atención al comportamiento, la participación y todo lo que considere puede ser un indicador de deliberación y curiosidad investigativa.

3.3. Población y muestra

El proyecto se llevó a cabo en el semestre 2022-2 con 34 estudiantes del curso 1002 del Colegio Técnico Guillermo Cano Isaza CEDID. De estos, 32 pasaron al curso 1102 en 2023. Los estudiantes tenían entre 15 y 17 años y pertenecían a los estratos socioeconómicos 1 y 2 de la localidad de Ciudad Bolívar.

3.4. Categorías de análisis.

A partir de los conceptos desarrollados en el marco teórico sobre la educación literaria y las técnicas teatrales se propone la siguiente matriz categorial.

Tabla 1. Categorías de análisis.

| Unidad de análisis | Dimensión | Categoría | Subcategoría | Indicadores |
|---------------------|--------------------------|------------------------|--|---|
| Educación literaria | Exploración del Yo | Competencia literaria. | Lectura literaria | 1. Establece conexiones entre los textos literarios y el contexto histórico, social, cultural y literario en el que fueron escritos. |
| | | Técnica teatral | Técnica de expresión corporal (Michael Chejov) | 2. Pone en práctica los ejercicios de control y conciencia corporal durante las actividades de lectura y actuación, manifestando la capacidad de adaptar diferentes niveles de tensión y relajación. 3. Es capaz de utilizar como recurso la imaginación para proponer soluciones a las situaciones dadas del texto. |
| | Exploración del Nosotros | Competencia literaria | Lectura literaria | 4. Es capaz de leer textos literarios de manera fluida, comprensiva y expresiva, en función del tipo de texto. |
| | | Técnica teatral | Técnica expresión Vocal (Cicely Berry) | 5. Utiliza su voz para crear un ambiente creíble y convincente, reflejando personalidad, emociones o el estado de ánimo del personaje. |
| | Exploración del Todos | Competencia literaria | Lectura literaria | 6. El estudiante crea material literario de forma escrita, oral o audiovisual que expresan ideas y opiniones claras, coherentes y originales, que permiten acercar a otros a la literatura |
| | | Técnica teatral | Técnica de Improvisación (Keith Johnstone) | |

3.5. Recolección de datos

En esta sección, se describirán las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de información en el aula. A continuación, se detallan las técnicas e instrumentos utilizados:

3.5.1. Diario de campo

El diario de campo es una técnica de observación en el aula que permite registrar detalladamente las interacciones, experiencias y eventos del ambiente escolar “En la investigación-acción educativa, los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela. Aquellos acerca del acontecer cotidiano de la práctica del docente permiten entrar profundamente en la propia experiencia y ver el discurso pedagógico personal” (Restrepo, 2004. p. 52) siguiendo el autor, implica recopilar información sistemática y detallada

sobre diferentes aspectos de la dinámica educativa, desde las primeras impresiones hasta la conclusión de la sesión. El registro puede ser escrito o grabado, y debe ser detallado para garantizar la fiabilidad y validez de la información recopilada (Sampieri, 2014).

3.5.2. Encuesta-cuestionario

La encuesta es un instrumento de recolección de información que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados para recolectar y analizar datos de un grupo representativo de la población. El diseño del cuestionario se basa en las características de la población, como la edad, el nivel cultural y el estado de salud, y en el sistema de aplicación. (Casas, Repullo y Donado, 2003). El diseño del cuestionario parte de las observaciones de las clases, el planteamiento del problema y el contexto conceptual, el cual consta de preguntas (abiertas y cerradas) enfocadas en conocer el contexto, las experiencias y las prácticas de lectura de los estudiantes.

3.5.3. Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica tiene como finalidad determinar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes. Por ejemplo, cuál es el dominio de la lengua, determinando como se desenvuelven en las distintas habilidades, qué puede o no hacer, entre otros. Es así como la información que suministra estas pruebas permite tomar decisiones sobre la formación que debe seguir los estudiantes (AA. VV, 2008) Dicho lo anterior, la prueba diagnóstica se contempla con el fin de tener un punto de partida y conocer los avances del grupo en relación con la lectura literaria (Ver anexo 2).

3.5.4. Taller

En términos pedagógicos el taller es considerado de acuerdo con Egg (1991) “como una forma de enseñanza y aprendizaje que es mediado por la realización de algo en conjunto. Es un aprender haciendo en grupo” (p.10). Así mismo, el taller se caracteriza por permitir a los

participantes desarrollar conocimientos teóricos, métodos y habilidades durante el proceso de realizar algo y no por la entrega de contenidos. Así, el taller requiere que todos los actores participen activamente en el proceso, ya que se enseña y aprende conjuntamente de la experiencia. En este sentido, el proceso de participación del taller busca que los estudiantes desarrollen conductas, actitudes y comportamientos propositivos para el grupo.

3.6. Tipo de Análisis.

El estudio se orientó mediante el uso del Análisis de contenido desde una perspectiva cualitativa. Esta perspectiva metodológica permitió organizar, construir, y tener una hoja de ruta a la hora de concluir y analizar los hallazgos. Asimismo, permitió un análisis y hermenéutico de la fuente, que para este caso fueron los diarios de campo. Esta perspectiva metodológica pugna la objetividad y credibilidad, dando posibilidades al ajuste y afinación en los criterios del análisis según sea la intención del investigador. En ese sentido, se afirma: “no se puede pretender desarrollar un análisis libre de la influencia del investigador, de los comunicadores -si éstos existen-, o del contexto. Tener presente los supuestos desde los cuales comenzamos el trabajo juega a favor de la objetividad del procedimiento” (Cáceres, 2003, p. 59). Cabe mencionar que el marco epistemológico de esta perspectiva es primariamente positivista. Sin embargo, con los años y las necesidades de investigación fue asumiendo caracteres propios de la fenomenología, y la hermenéutica. Por lo tanto, desde el enfoque cualitativo es posible una perspectiva en construcción, veamos:

si fuese el interés del investigador, establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de éstos con teoría previa (Mayring, 2000); reflexión y retroalimentación permanente respecto a lo que significa la investigación desde la

práctica. El curso del análisis que se lleva a cabo obtiene, de este modo, mayor profundidad y riqueza analítica (Cáceres, 2003, p. 57)

Es entonces, para el docente investigador, fundamental acudir a un análisis desde las categorías propuestas, el marco teórico y, la experiencia situada en aula. Pues, los objetivos y guías propuestos sirven para releer los diarios de campo en clave de relación teoría-práctica. En adelante, se espera que el lector realice un análisis de dicha relación. Siguiendo así el planteamiento de Cáceres (2003) “esta última elaboración cualitativa, debe apoyarse en todo el trabajo inductivo previo, poniendo todo el esfuerzo reflexivo y crítico de aquellos que están comprometidos con el estudio, descubriendo lazos, causas e interpretándolas convenientemente” (p.75).

Capítulo IV: Propuesta pedagógica

4.1. Propuesta

Abordar las técnicas teatrales como estrategia didáctica orientada desde la educación literaria al fortalecimiento de los procesos de lectura en la escuela, obedece en cierto modo a reorientar la práctica del profesor de literatura o de lengua española hacia una práctica reflexiva que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se refiere a reconocer y compartir experiencias individuales y colectivas que se tengan con la literatura. De esta manera, se busca establecer conexiones con el texto, fomentar la lectura, disfrutar el placer estético de las diversas manifestaciones literarias y fortalecer la expresión artística como aspectos fundamentales para un currículo escolar.

En este sentido, la propuesta diseñada parte de la idea de involucrar a los sujetos en las experiencias y hacerlos vulnerables ¹⁸para que se conmuevan con lo que ocurre a su alrededor. La intención es ir más allá de comprender la experiencia como un sujeto activo en el proceso, sino que, según Larrosa (2006) la lectura debe ser pensada en el ámbito de la experiencia y no desde el análisis o interpretación de lo leído. Es decir, debe ser entendida como un pasaje o una aventura que permita la transformación subjetiva de los lectores. Con esta idea en mente, se diseñó una ruta de experiencia que permita explorar y reconectar nuestras memorias, el cuerpo y la voz, así como también la fragilidad. Por lo tanto, la propuesta se divide en tres dimensiones: exploración del Yo, Nosotros y Todos. Estas dimensiones buscan que los sujetos vivan una experiencia que les permita conocerse a sí mismos como lectores y puedan participar e interactuar más con su propio entorno.

¹⁸ Jorge de Larrosa, en el “principio de transformación”, utiliza el concepto de vulnerabilidad para referirse a que el sujeto se expone y es sensible de las cosas que le pasan. Larrosa, J (2006) *Sobre la experiencia*. 1138-3194. Universitat Ramon Llull. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>

4.2. Fases de la intervención

4.2.1. Dimensión de Exploración del Yo:

En esta primera dimensión, los participantes realizarán un trabajo individual que les permitirá explorar sus experiencias relacionadas con la literatura a través de sus recuerdos personales. La intención es que los estudiantes tomen conciencia de las condiciones histórico-culturales en las que se han desarrollado como lectores y comprendan el valor que dichas experiencias tienen en la comprensión de los textos literarios. Para lograr esto, se llevarán a cabo actividades que involucran ejercicios corporales, de simulación y memoria con el fin de que los estudiantes se conozcan mejor a sí mismos, reconozcan su estado anímico y aprendan a identificar y expresar emociones. Además, se busca que el lector pueda jugar creativamente con los escenarios de las obras literarias para establecer una relación más cercana con los mundos que éstas proponen y generar interés en los textos. A través de la creación e interpretación de personajes, se fomentará la creatividad, la exploración del cuerpo como elementos indispensables para el fortalecimiento de los procesos artísticos en los lectores.

4.2.2. Dimensión de Exploración del Nosotros:

En la segunda fase, se aborda el concepto "Nosotros" con el objetivo de comprender el valor de la diversidad en la literatura como elemento clave en la construcción de la identidad colectiva. En este sentido, se promueve el diálogo y la escucha activa como herramientas para reconocer y respetar las múltiples perspectivas que se pueden encontrar en los textos literarios. Además, se busca ampliar las nociones de mundo a través de la exploración de otras culturas y formas de pensar que la literatura nos proporciona.

Para lograr esto, se proponen actividades que fomentan la expresión vocal y la representación, en las cuales los estudiantes podrán explorar diferentes situaciones y conflictos presentes en los textos (novelas, cuentos y relatos). Así, podrán conocer de primera mano las diversas voces y estéticas que hacen parte del contexto real y literario colombiano, lo que les permitirá desarrollar su capacidad de empatía y comprensión hacia los otros. En definitiva, se trata de una oportunidad para enriquecer la visión del mundo de los participantes a través del diálogo, la imaginación y la creatividad que la literatura nos ofrece.

4.2.3. Dimensión de Exploración de todos:

En el tercer momento, la atención se centrará en la categoría "Todos", en la que se pretende analizar cómo cada miembro de la sociedad contribuye a motivar e incentivar elementos de la cultura en nuestras prácticas cotidianas, incluso en el acto mismo de leer. Con este objetivo en mente, buscamos que los estudiantes exploren su entorno cultural y literario, y participen activamente en los escenarios donde se desarrollan estas prácticas. A través de actividades como la improvisación, y la creación, los estudiantes podrán manifestar sus inquietudes y su inconformismo con respecto a diferentes actores de la sociedad de manera performática. De este modo, se busca promover la reflexión y el diálogo crítico en torno a la importancia de la cultura en nuestras vidas y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

4.4. Planeación de los talleres

La propuesta de intervención ¹⁹se diseñó de forma que cada taller fuera dinámico y tuviera los componentes de literatura y teatro. El esquema utilizado se dividió en cuatro partes:

¹⁹ Anexo 11. Propuesta de intervención. Es este anexo se encuentra una descripción de los talleres, evidencias, recursos y rubricas.



Figura 2. Estructura de talleres.

1. **Activación:** Se utilizan juegos preliminares o sensoriales para motivar a los estudiantes y generar un ambiente de participación y colaboración.
2. **Técnica teatral:** Se realizan ejercicios relacionados con el cuerpo, la voz y la improvisación, con el fin de que los estudiantes exploren la técnica.
3. **Recurso literario:** Se presentan obras literarias y se realizan actividades de lectura, diálogo y comentarios sobre la obra, con el fin de fomentar la reflexión y la comprensión de los textos.
4. **Intervención del texto:** Se realiza una actividad creativa en la que los estudiantes crean una muestra escénica individual o colectiva a partir del texto estudiado, lo que les permite aplicar lo aprendido y desarrollar la creatividad.

Se sugiere que estas sesiones se realicen una vez por semana, de modo que los estudiantes tengan tiempo suficiente para leer y comprender las obras literarias. Es importante que los espacios destinados para estos talleres sean amplios, como un auditorio, salas de teatro o salas de conferencias, que puedan albergar a todos los estudiantes y permitan la realización de las actividades físicas y de grupo previstas en la dinámica de los talleres. De esta manera, se puede

fomentar la interacción y el trabajo en equipo entre los estudiantes, y asegurarse de que tengan una experiencia enriquecedora y significativa en su formación literaria y teatral.

4.5. Recurso literario

La propuesta diseñada tomó en cuenta las experiencias de lecturas en la clase, y junto con las docentes se realizó un acuerdo para seleccionar el material literario que respondiera a los intereses y preocupaciones de los docentes y los estudiantes.

En este sentido, se decidió utilizar textos que hicieran referencia a la literatura colombiana para la primera dimensión. Para las últimas dos dimensiones, se propuso la literatura mexicana por su participación en la Feria Internacional del Libro de Bogotá. Esto se hizo como una forma de acercar a la cultura mexicana, pero también a otros escenarios que promovieran la literatura y cultura. Al mismo tiempo, se espera que esta experiencia tenga un impacto positivo en la formación de nuevos lectores y en la promoción de lectura en la sociedad.

Así, los siguientes libros hicieron parte de la propuesta para abordar con el curso de 1102 de la jornada mañana.

Tabla 2. Recursos literarios.

| Recursos literarios propuestos para la intervención | | | |
|---|--|--|--|
| Colombia | | México | |
| Tipología | Título | Tipología | Título |
| Obra de teatro | La siempreviva (Miguel Torres) | Novela | Los de abajo (Mariano Azuela) |
| Descripción | | Descripción | |
| La obra en cuestión aborda de manera cruda y realista las consecuencias de la toma del Palacio de Justicia en Colombia, centrándose en la historia de una familia que se ve afectada por los hechos. La trama refleja la pobreza, el desempleo y el conflicto que se existe Colombia. | | La obra se centra en la historia de un grupo de campesinos que se unen al movimiento revolucionario en México. "Los de abajo" es una obra que critica la corrupción, la injusticia y la pobreza en México durante la revolución y ofrece un panorama amplio sobre los conflictos sociales y políticos de la época. | |
| Tipología | Título | Tipología | Título |
| Cuento | Manifiesta no saber firmar nacido: 31 de diciembre. (Estercilia Simanca Pushaina) | Poesía | Lo mejor de Octavio Paz. El fuego de cada día. |

| Descripción | | Descripción | |
|---|--|---|-----------------------|
| La narración destaca la peculiaridad de que los miembros de la familia materna de la autora afirman no saber firmar en sus documentos de identidad. A medida que explora esta característica, se revela la conexión con las tradiciones familiares y la comunidad wayuu en la península de La Guajira. A través de experiencias personales, como el intento de enseñar a su abuelo a firmar y la anécdota de un diploma entregado por cachacos, la autora explora la relación entre la habilidad de firmar, la educación y las diferencias generacionales en un contexto cultural y familiar. | | Octavio Paz recogió en 1989 una amplia y significativa selección de su obra poética en verso, que abarcan desde sus primeros poemas hasta sus ensayos más influyentes y reflexivos. En la cual se busca la exploración de los grandes temas universales de la existencia humana. | |
| Tipología | Título | Tipología | Título |
| Relato | Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado. Centro de memoria. | Ensayo | México Bárbaro |
| Descripción | | Descripción | |
| Los relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado, documentados en el Centro de Memoria Histórica, desentrañan los horrores y el sufrimiento que marcaron esta trágica época. Desde la "Operación Orión" que trastocó la vida cotidiana hasta los "falsos positivos" que expusieron la crueldad de ciertos sectores militares, estos testimonios personales ilustran la devastadora realidad vivida por las comunidades. La desaparición de líderes sociales, un tema actual, también se evidencia a través de relatos que destacan la valentía de aquellos que lucharon por la justicia y los derechos humanos. | | "México Bárbaro" es una compilación de relatos del autor John Kenneth Turner que arroja una mirada cruda y perturbadora sobre la situación en México durante el Porfiriato. A través de una serie de relatos basados en hechos reales, Turner expone las atrocidades cometidas por el gobierno y las élites en contra de los campesinos e indígenas, revelando una realidad oculta de represión y explotación. Estos relatos no solo denuncian la brutalidad, sino que también critican la impunidad y la corrupción que permitieron tales atrocidades. | |
| Estados Unidos | | | |
| Tipología | Título | | |
| Cuento | Vendrán lluvias suaves (Ray Bradbury) | | |
| Descripción | | | |
| La narración presenta una imagen impactante y alegórica de una casa automatizada en un mundo devastado. A través de la aparente normalidad y persistencia de las rutinas de la casa, a pesar de la ausencia de humanos y la destrucción circundante, se plantean cuestiones profundas sobre la tecnología, la soledad y la adaptación en un entorno hostil. La llegada y muerte del perro, así como la elección del poema sobre la naturaleza y el olvido humano, enfatizan la desconexión entre la tecnología y la esencia humana. El incendio final que consume la casa sugiere un recordatorio alegórico de la fragilidad de la tecnología y su inevitabilidad en el contexto de un mundo en cambio. | | | |

Capítulo V: Análisis de datos

En esta sección se presentan las limitaciones, resultados y hallazgos derivados de los talleres implementados a lo largo de la investigación. Para esta propuesta, se tenía como propósito impulsar acercamientos a la lectura literaria en los estudiantes de 1102 mediante el uso de técnicas tomadas del teatro, que abarcan el cuerpo, la voz y la improvisación, con el fin de emplearlas como estrategia didáctica.

5.1. Gestión de análisis

En un primer momento de la investigación, se planificó el número de sesiones y el tiempo necesario para la ejecución de los talleres, de manera que se ajustaran a las fechas de entrega del proyecto. No obstante, en la implementación, las dinámicas escolares dentro de la institución truncaron enormemente la realización de las actividades en los tiempos acordados y requirió más tiempo de lo programado para finalizar la primera dimensión en el 2022-2. Por tanto, fue necesario realizar ajustes a la propuesta de intervención en el periodo 2023-1, en el cual se redujeron las sesiones y la intensidad. Esto se debió a la necesidad de adaptarse a la realidad académica y a las fechas determinadas para la finalización del proyecto.

Dicho lo anterior, entre las interrupciones que afectaron el desarrollo de los talleres se incluyen; fechas conmemorativas, ferias universitarias, ensayo de grados, jornadas de prevención y suspensiones de clases por el derecho a la protesta de los maestros. Además, el tiempo de las sesiones se reducían significativamente, ya que el grupo era llamado para tomar su desayuno, retrasando el comienzo de la clase entre 30 a 40 minutos.

Por otro lado, el curso 1102 tuvo un cambio de maestro que afectó negativamente la dinámica del aula. Inicialmente, no se contaba con el apoyo de la docente para la gestión de espacios y realización de ciertas actividades con el grupo. Además, había un descontento por

parte del grupo con el nuevo docente, que afectaba la atmósfera de las sesiones. No obstante, se logró generar los espacios suficientes para culminar la propuesta.

5.2. Análisis de los datos

Considerando el análisis de contenido como forma de acercamiento analítico de lo sucedido en la implementación, se acude a aportes teóricos, indicadores y experiencia del investigador para alcanzar una conclusión sobre la efectividad de los datos obtenidos en relación con los indicadores evaluados. En este contexto, la propuesta se centró en la educación literaria como unidad de análisis. Esta unidad abarca tres dimensiones (Yo, Nosotros, Todos). Para abordar cada dimensión, se exploró una técnica teatral diferente: el cuerpo, la voz y la improvisación (Ver tabla 4). Esto dio lugar a la creación de ocho talleres de entre 3 a 4 sesiones, organizados de la siguiente forma:

La primera dimensión, "Yo", se centró en la técnica corporal de Michael Chejov (1991) y los aportes de la competencia literaria. Para esta dimensión se diseñaron 4 talleres (en 10 sesiones) que se ejecutaron durante el semestre 2022-2. En ellos, se trabajó la literatura colombiana a través de cuentos, relatos y obras teatrales. La segunda dimensión, "Nosotros", estuvo orientada a la técnica de voz de Berry (2006) y la lectura literaria. Para esta dimensión se diseñaron 2 talleres (9 sesiones) que se ejecutaron durante el semestre 2023-1. En ellos, se trabajó la literatura mexicana, la poesía y la novela. La tercera dimensión, "Todos", se centró en la técnica de improvisación de Johnstone (1990). En 2023-1, se diseñaron dos talleres (9 sesiones) para esta dimensión. En el primero, se trabajó con la literatura mexicana a partir de un guion, y en el segundo, se creó una cápsula literaria a partir de un libro de la literatura universal.

Es relevante destacar que, para llevar a cabo este análisis, se seleccionaron las actividades y trabajos más significativos de cada una de las dimensiones, lo que permitió obtener los resultados de la integración de las técnicas teatrales en la formación literaria.

Tabla 3. Dimensiones de la propuesta de intervención.

| | Dimensión | Categoría | Técnica | Taller | Instrumento |
|---------------------|--------------------------|------------------------|------------------|---------------|-------------------------------|
| Educación literaria | Exploración del Yo | Competencia literaria. | Michael Chejov | 1 | -Videos |
| | | | | 2 | -Diario de campo |
| | | 3 | | | |
| | | 4 | | -Cuestionario | |
| | Exploración del Nosotros | Competencia literaria. | Cicely Berry | 5 | -Videos |
| | | Vocal | | 6 | -Audios -Diario de campo |
| | Exploración del Todos | Competencia literaria | -Keith Johnstone | 7 | -Videos |
| | | Improvisación. | | 8 | -Diario de campo -Escritos |

5.2.1. Dimensión Yo:

Para abordar la dimensión corporal, se dedicó la totalidad del semestre 2022-2 a la ejecución de las actividades planificadas. A lo largo de este período, se llevaron a cabo una serie de ejercicios específicos y se diseñaron actividades con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes acerca de la relevancia del cuerpo y las implicaciones que este tiene en el proceso de lectura. Como parte del plan de lectura, se propuso trabajar con obras teatrales, cuentos y relatos autobiográficos de la literatura colombiana, especialmente aquellos que abordaban la problemática de la violencia en el país. La docente, quien venía trabajando este tema, consideró que era fundamental para la formación integral de los estudiantes, pero también, resultaba de interés para ellos.

Técnica corporal de Michael Chejov.

En esta categoría, se considera al control del cuerpo como una parte esencial en la formación de los estudiantes. El acto de lectura exige un estado óptimo de concentración, que se puede alcanzar mediante el entrenamiento del cuerpo. Es importante resaltar que los ejercicios de la técnica de Michel Chejov están dirigidos a actores, quienes deben desarrollar entrenamientos más exigentes para alcanzar un dominio sobre el uso del cuerpo y la conexión con la mente. Dado que los talleres están dirigidos a estudiantes, fue necesario dar cierto grado de flexibilidad a los ejercicios que, en el contexto de esta investigación, se enfocaron en fortalecer y despertar la consciencia entre cuerpo-mente durante el proceso de lectura. En este sentido, los siguientes indicadores se construyeron con base en las indicaciones de la técnica propuesta de Chejov.

Indicador: Pone en práctica los ejercicios de control y conciencia corporal durante las actividades de lectura y actuación, manifestando la capacidad de adaptar diferentes niveles de tensión y relajación.

Este indicador, plantea la posibilidad de abordar el cuerpo a partir de diferentes tipos de movimientos. En los talleres se abordaron la fluidez, moldeado (taller 2), vuelo e irradiación (taller 3). Sin embargo, algunos conceptos sobre los movimientos no quedaron claros para los estudiantes, por lo que se abordaron nuevamente en otra sesión con apoyo visual de elementos de la naturaleza. Esto permitió que los estudiantes comprendieran la relación que existe entre los movimientos y la creación de imágenes mentales.

La aplicación de estos ejercicios generó en los participantes una comprensión diferente sobre la importancia de percibir cómo reacciona nuestro cuerpo ante diferentes estímulos. Al principio, a los alumnos les costó entender la intención de las actividades propuestas, ya que comparaban la clase con una sesión de educación física. Sin embargo, a medida que los

movimientos cambiaban, los alumnos empezaron a reconocer los matices de sus sensaciones corporales. Por ejemplo: manifestaban que sentían rigidez e incomodidad mientras realizaban los ejercicios. Posteriormente, los llevó a identificar una posible correlación entre estas sensaciones y los sutiles movimientos que ejecutaban inconscientemente. Ya que se les pedía que avisaran cuándo las imágenes mentales interrumpían con los movimientos (Ver anexo 4. Diario de campo de taller 3).

Ahora bien, la exploración de los movimientos (Modelado, fluido, vuelo irradiación) desempeñaron un papel fundamental, puesto que ayudó a los estudiantes a comprender la transformación de la energía para superar barreras que obstruyen la lectura. Las imágenes siguientes, muestran algunos ejercicios que se hicieron en clase. Estos ejercicios ayudaron a entender qué le sucede a nuestro cuerpo y cómo nos sentimos cuando las cosas cambian.



Figura 3. Taller 2. Ejercicios psicofísicos (Fluides y moldeado)



Figura 4. Taller 3. Ejercicios psicofísicos (Vuelo e irradiación).

Ahora bien, frente al indicador el grupo logró integrar algunos de los ejercicios aprendidos en sus actividades dentro de la clase, sin embargo, estos se vieron reflejados más en las actividades de intervención al texto literario, ya que se preparaban para poder llevar a cabo la escena que se les planteaba. En lo referente, a momentos antes del leer, los estudiantes no realizaban ningún tipo de ejercicio que les permitiera cambiar la energía para poder entrar en contacto con el texto. No obstante, aunque se reconoce que los participantes hacen uso de movimientos aprendidos para cambiar la energía del cuerpo, se debe seguir fortaleciendo las

actividades físicas que contribuyan a aumentar la conexión con el cuerpo y la mente, ya que en las intervenciones teatrales el temor y nerviosismo se apoderaban de la situación interrumpiendo la atmosfera creada (Ver anexo 5. Diario de campo de taller 4).

Por consiguiente, los ejercicios propuestos en estas sesiones requirieron de un mayor tiempo para el entrenamiento físico. La técnica de Chejov, tal como lo señala Petit (2010) "The body is developed and trained so that it becomes sensitive to this connection" (p. 15). Es decir, para esta técnica, el lector debe también poder entrenarse físicamente para ser sensible a esta conexión con su cuerpo-mente, y por supuesto, una vez que se establezca esta conexión, enriquece la comprensión e interpretación de los textos.

Indicador: *Es capaz de utilizar la imaginación para proponer soluciones a las situaciones dadas.*

En relación con este indicador, se anima a los participantes a emplear la imaginación como una poderosa herramienta para acceder a los recuerdos, a partir de la creación de imágenes mentales. Esto se debe a que la utilización del cuerpo para interiorizar diversas situaciones asume un papel significativo con la propia memoria y emprender una revisión exhaustiva de las experiencias pasadas para conectarlas con lo que se está proponiendo con el texto.

En este contexto, la técnica de Chéjov se basa principalmente en el poder de la imaginación para el desarrollo actoral. Emplea imágenes mentales vívidas que los actores construyen para involucrarse y profundizar en sus facultades físicas y mentales (Petit, 2010). Esta interacción dinámica no sólo da forma a la encarnación del personaje por parte del actor, sino que también subraya el papel fundamental de la implicación corporal en los ámbitos de la lectura y la interpretación.

Ahora bien, los participantes de un grupo mostraron una sensación de comodidad ante la violencia durante las actividades de creación de imágenes y llevarlas a la acción. En la siguiente imagen, por ejemplo: se observa a un miembro del grupo participando en una escena violenta con una expresión de placer en el rostro.



Figura 5. Evidencia del taller 4.

Nótese que la naturalidad ante la violencia en la escena podría estar asociada a la normalización de la violencia en los entornos en los que viven, lo cual facilita la creación de imágenes y conexiones al texto que leyó el grupo. Por el contrario, cuando los participantes se enfrentaban a escenas diferentes a las mencionadas, se les dificultaba interactuar y proponer respuestas naturales que estuvieran de acuerdo con lo planteado en el texto, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento de la obra teatral *La Siempreviva*:



Figura 6. Trabajo en clase. Escena 3 de La siempreviva

A través de este ejercicio, se evidenció una falta de preparación de las imágenes que debían crear. No obstante, hubo un reconocimiento de la escena, comprendían la situación en la que estaban los personajes, pero en el momento de proyectar con su cuerpo, se desconcentraban y no lograron traer recuerdos que posibilitaran transmitir las sensaciones que requerían los

personajes. En este contexto, la mera imitación de las emociones no tiene lugar para un actor, sino que éste se somete a un proceso de preparación que le permite transmitir eficazmente las emociones al público (Chejov, 1991).

Ahora bien, aunque al principio los alumnos tuvieron dificultades para cumplir las exigencias de las escenas, este reto supone un paso importante en su camino hacia la experiencia de la lectura. Esta experiencia les ha permitido acercarse a escenarios con los que no se habían encontrado personalmente, enriqueciendo sus perspectivas. En consecuencia, ahora poseen una capa adicional de conocimiento experiencial, que facilita conexiones empáticas más rápidas y profundas con narraciones que evocan emociones similares a las planteadas en los relatos. La imaginación es un elemento fundamental para el actor. A través de la concentración, el actor amplía su fuerza imaginativa, lo que le permite interpretar el texto de manera más efectiva (Chejov, 1991). Por lo cual, requiere de un trabajo mayor llegar a este estado, pero una vez logrado, abre al lector la posibilidad de interactuar diferentes mundos.

Así mismo, utilizando una escena de *La Siempre Viva*, los participantes comprendían la situación del personaje tras la pérdida de su hija. Mediante las actividades realizadas los estudiantes evocaron imágenes que describían el vacío dejado por la ausencia de un ser querido. Estas imágenes mentales se entrelazaban a menudo con los propios encuentros personales de los lectores, forjando conexiones entre sus experiencias y la difícil situación del personaje. Sin embargo, cabe destacar que sólo la mitad del grupo consiguió transmitir eficazmente el impacto emocional de la escena. A continuación, encontrarán una muestra de los esfuerzos realizados por los estudiantes:



Figura 7. Taller 3. Exploración de la escena de La siempreviva.

Evidentemente, la aplicación de la técnica requiere un alto grado de concentración para obtener resultados satisfactorios al trabajar con textos literarios. A lo largo de las sesiones de clase, el grupo se enfrentó a varios retos a la hora de establecer una conexión profunda con los personajes de las narraciones. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto un cambio perceptible en su forma de abordar el texto. Esta transformación se atribuye en gran medida a los ejercicios realizados en clase, ya que se nota una preparación para dar vida a estos personajes.

Además, el ejercicio de creación de imágenes mentales relacionadas con los personajes ha servido de puente entre lo familiar y lo lejano para los alumnos. Al realizar este ejercicio, tuvieron la oportunidad de enfrentarse a situaciones cercanas y, al mismo tiempo, alejadas de sus experiencias personales. Por ejemplo, un participante comentó: "Siento empatía con el profundo sentimiento de pérdida de la madre por su hija, aunque dudo de mi capacidad para expresar bien esa desesperación que se sintió ella por la única hija que se tuvo" (Ver anexo 5. Diario de campo del taller 4). Estas reflexiones ponen de manifiesto la evolución de su comprensión de los paisajes emocionales de los personajes y subrayan el vínculo tangible que están formando con la narración.

Por consiguiente, el proceso continuo de interiorización emprendido por los participantes en relación con los textos sirve como indicio convincente del cumplimiento de los indicadores y de la utilización de elementos de la técnica, empleados estratégicamente para mejorar su

comprensión de las obras literarias. Ya que, de esta, tanto el actor como el lector saca a los personajes, evaluando las situaciones y conflictos para proyectarse en estos. En este mismo sentido, las actividades realizadas por los estudiantes evidencian en sus ejercicios, la destreza para extraer personajes de la historia. Sin embargo, se les dificultó evaluar a fondo los atributos y retos que tenía el personaje. Ya que este proceso implica la creación de imágenes emotivas que se entrelazan con el desarrollo de los acontecimientos narrativos y no todos los participantes lograron proyectar lo propuesto en la obra.

Competencia literaria.

En referencia a esta categoría, el reconocimiento del lector como sujeto de experiencias fue un elemento relevante que permitió, como mencionan Mendoza (2004) y Cerrillo (2010), entablar una relación con los textos a partir de las experiencias y conocimientos que tienen sobre estas, puesto que desarrollar esta competencia implica poner en juego un saber que surge de las experiencias con las lecturas (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998). En este sentido, parte fundamental de esta intervención fue crear espacios que permitieran a los estudiantes manifestar este saber desde actividades y ejercicios de expresión corporal. Por lo cual, el siguiente indicador pretende evaluar dentro del proceso formativo de los estudiantes las conexiones que estos pueden llegar hacer con los textos propuestos.

Indicador: Establece conexiones entre los textos literarios y contexto histórico, social o cultural, así como con sus conocimientos previos, experiencias e intereses.

Con respecto a este indicador, lo primero que se plantearon fueron actividades y ejercicios corporales dirigidos a identificar recuerdos que pudieran haber influido en la conexión de los estudiantes con la literatura. Esto es especialmente relevante debido a la resistencia inicial del grupo por participar. A través de estas actividades, fue posible identificar algunas causas que

han proyectado una marca negativa sobre su percepción como lectores. Por ejemplo, en una de las sesiones, algunos participantes compartieron recuerdos de su infancia. Algunas experiencias compartidas dentro del espacio fueron:

E1: “Recuerdo que el primer libro que empecé a leer fue con la cartilla Nacho. Mi mamá me ayudaba, pero se enojaba porque no entendía y a veces me golpeaba con la cartilla o me amenazaba con el cinturón”.

E2: “Mi hermano era el único que me ayudaba con las tareas, pero me gritaba mucho porque no entendía lo que decía y me ponía a llorar.

E3: “Era en el colegio en donde había libros, pero no se usaban, solo nos pasaban hojas con partes de textos para responder en la clase, no hacíamos nada más, por varios años estuve con esa profesora, me da fastidio leer la verdad” (Anexo # 6. Diario de campo de taller 1)

Estas respuestas ilustran cómo las experiencias previas de los estudiantes tienen un impacto en su formación lectora. En este sentido, la lectura no es solo una actividad cognitiva, sino que también involucra aspectos emocionales, sensoriales y experienciales (Larrosa, 2006), que deben ser considerados en la formación literaria. Pero también, los acercamientos que han tenido con otros textos, ya que en la etapa de observación reflejó que habían leído libros de autores como William Ospina y Mario Mendoza. Además, habían explorado temas sobre el origen del conflicto armado colombiano (Ver anexo 1. Diario de observación 6 y 7). Por lo tanto, en el marco de la primera dimensión, se diseñaron actividades que abarcaban la exploración de diversos géneros textuales como la obra de teatro, cuentos y relatos que ampliaban lo visto en clase. A continuación, se muestran algunos productos realizados en los talleres.



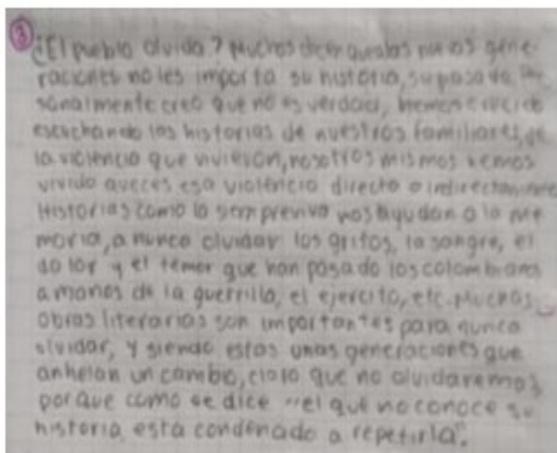
Figura 8. Actividad teatral. Actividad final del taller 4, creación teatral.

Basado en los trabajos realizados y teniendo como referencia el indicador, se puede concluir que cumplieron exitosamente con este, puesto que los estudiantes lograron hacer referencias a su contexto, además situaron lugares y personajes tratados en los textos. Esto fue posible gracias a la implementación de momentos de activación corporal con la lectura y discusión sobre las situaciones planteadas. En este sentido, los textos adquirieron un valor positivo, que contribuyeron a la comprensión, interpretación y producción de textos (escritos, orales, audiovisuales) a partir de sus saberes (Cáceres, 2022).

En particular, los estudiantes lograron identificar las referencias presentes en los textos, comprendiendo el contexto social e histórico. Particularmente, se evidenció un alto interés por tratar temas sociales, por ejemplo, en la figura 4, los estudiantes en sus intervenciones manifestaron su preocupación por no olvidar hechos vergonzosos de la historia de Colombia. Los grupos, abordaron problemáticas presentadas en el cuento de *Manifiesta no saber firmar* sobre el abandono del estado a las comunidades indígenas y a los relatos de las víctimas del conflicto armado como la operación orión o los falsos positivos de Soacha.

Ahora bien, con el fin de conocer las impresiones individuales de las actividades, se realizaban círculos en donde compartían oralmente lo que pensábamos sobre la lectura y actividades. No obstante, algunas veces por un tema de tiempo y por querer recoger las voces de

todos, se les pedía que compartieran sus opiniones, reflexiones, preocupaciones en forma de escrito. Por ejemplo: el siguiente escrito responde a las reflexiones que hace un estudiante sobre la obra teatral *La siempreviva* de Miguel Torres:



E3: ¿El pueblo olvida? Muchos dicen que a las nuevas generaciones no les importa su historia, su pasado. Personalmente, creo que no es verdad, hemos crecido escuchando las historias de nuestros familiares de la violencia que vivieron. Nosotros mismos hemos vivido a veces esa violencia directa o indirectamente. Historias como la Siempre Viva nos ayuda a la memoria, a nunca olvidar los gritos, la sangre, el dolor y el temor que han pasado los colombianos a manos de la guerrilla, el ejército, etc. Muchas obras literarias son importantes para nunca olvidar, y siendo estos unas generaciones que anhelan un cambio, claro que no olvidaremos porque como se dice "el que no conoce su historia, está condenado a repetirla"

Figura 9. Transcripción. Actividad desarrollada en taller 3.

El aporte del estudiante resalta la conexión entre el texto leído, el contexto histórico y social. Contrariamente a la creencia convencional de que las nuevas generaciones no les interesa su historia, el estudiante presentó una perspectiva contrapuesta, argumentando que tal afirmación "no es verdad, hemos crecido escuchando las historias de nuestros familiares, de la violencia que vivieron." Esta afirmación refuerza la idea de que el conocimiento no se limita a lo que se enseña en la clase, sino que también se aprende en otros espacios como es el contexto familiar. Además, el estudiante recalca la contribución de la literatura en la preservación de la historia: "Historias como *La Siempreviva* nos ayuda a la memoria, a nunca olvidar los gritos, la sangre, el dolor y el temor". Esta cita resalta el impacto que tiene las obras literarias como recursos que evocan y mantienen vivos eventos del pasado para aprender de ellos.

De acuerdo con lo anterior, las habilidades demostradas por los estudiantes están en consonancia con lo propuesto por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana para el desarrollo de la competencia literaria, que se define como la capacidad de utilizar conocimientos

literarios adquiridos a través de la lectura y el análisis de obras, así como del conocimiento directo de un número significativo de estas (Ministerio de Educación Nacional, Capítulo 3, Párrafo 8). Esto significa que los estudiantes fueron capaces de aplicar su conocimiento literario en sus procesos creativos, comprendiendo y estableciendo conexiones entre sucesos históricos y literarios. Como resultado, están desarrollando habilidades interpretativas y creativas en relación con la literatura. Sin embargo, es importante señalar que el conocimiento literario adquirido a través de la lectura está condicionado por la calidad de los conocimientos que el estudiante tiene sobre el texto. No obstante, sí se puede manifestar que adquirieron conocimientos y experimentaron un cambio actitudinal con la lectura de las obras.

5.2.2. Dimensión Nosotros

En esta segunda dimensión, se centró en la importancia de explorar las potencialidades de la voz en la formación lectora de los estudiantes. Puesto que una lectura consciente despierta y revela la riqueza que encierran los textos. Además, se plantea que el acto de lectura no solamente es un esfuerzo individual, sino una experiencia inherentemente colectiva, ya que participan otras voces que contribuyen y facilitan las transacciones que se generan alrededor de texto. Por otro lado, la literatura mexicana se integró en el plan de lectura por ser el país invitado en la FILBO 2023, lo cual fue una oportunidad para acercarse a otra cultura y formas de pensar que ofrece la literatura.

Técnica vocal de Cicely Berry

La voz es una herramienta esencial que los lectores utilizan todo el tiempo en el entorno escolar. Ahora bien, en la formación literaria, se promueve constantemente el uso de la voz, para dar opiniones, hacer presentaciones orales, lectura en voz alta, etc. No obstante, a menudo se

pasa por alto que esta debe ser entrenada y trabajada de manera diferente para fortalecer la calidad de la voz en la lectura. En este sentido, las contribuciones Berry (2006) se centran en potencializar la voz, siendo conscientes de que los músculos deben ser entrenados para aumentar la eficiencia del sonido, pero sobre todo para explorar lo que se encuentra contenido en el texto. Por lo tanto, el siguiente indicador invita al lector a experimentar y descubrir nuevos matices en el texto y crear una interpretación más expresiva.

Indicador. Utiliza su voz para crear un ambiente creíble y convincente, reflejando personalidad, emociones o el estado de ánimo del personaje.



Figura 10. Ejercicio de ritmo y respiración.

Los fragmentos aquí presentados han surgido de los ejercicios prácticos realizados durante los talleres 6 y 7, que estuvieron centrados en comprender el concepto de la energía (respiración) y su relación con las palabras. En este sentido, la figura 10 muestra los efectos que ocasiona cuando la energía es cambiada, quien tenían más tiempo, tenían un mayor desempeño y control. Por el contrario, quienes tenían menos tiempo generaban distracciones que afectaron la comprensión del poema, lo cual se debe a que los estudiantes no son plenamente conscientes de las distintas energías presentes en las palabras. Ahora bien, la conciencia de la energía muscular contenida en las palabras es fundamental para aprovechar al máximo el texto. Cuanto más conscientes los lectores de las diferentes energías presentes en las palabras, más posibilidades tienen de controlar la longitud, acentuación y peso de nuestra interpretación (Berry, 2006).

Con el siguiente ejercicio, los estudiantes utilizaron los personajes de *Los de abajo*, para realizar una lectura dramatizada, para esto previamente se analizó el capítulo e identificaron los personajes, las problemáticas, formas de hablar, estados de ánimo, etc. Y, luego cada uno de los estudiantes debía proponer voces y hacer juego con las energías de las palabras.



Figura 11. Ejercicio de matiz de voz taller 6.

En la figura 11, el estudiante con el personaje de Demetrio Macías pone de manifiesto su capacidad de adaptar sus voces y situarse en la piel de los personajes para transmitir sus emociones. Aunque se trata de un ejercicio de lectura, el estudiante utiliza elementos corporales para agregar un efecto dramático a su interpretación. Este fragmento, a la vez, da muestra de la sensibilidad de los estudiantes hacia las palabras, ya que se pasa de una lectura plana y carente de pasión a una lectura consciente de los elementos que presenta el texto que genera un efecto de credibilidad.

Estos ejercicios muestran progreso en la capacidad de modular, la entonación y transmitir emociones a través de la voz, ya que todo el mundo tiene una percepción diferente de cómo suena la poesía, por lo cual, debemos solo escuchar la relación que establece el lector con el texto, y solo queda apremiarlas, puesto que hay un mínimo requerimiento que se deben mantener del texto, pero las posibilidades son infinitas (Berry, 2006) Es decir, que se deben valorar las relaciones que establece el lector con el texto y reconocer las infinitas posibilidades de interpretación.

Con estos ejercicios fortalecimos la respiración, articulación y la proyección de la voz. Tanto la figura 10 y 11 muestran que la lectura debe ser trabajada constantemente para alcanzar un dominio excelente. Pero, además, contribuye a mejorar la confianza y el disfrute por el texto. Para Berry (2006) se trabaja la voz desde una perspectiva negativa, enfocándose en corregirla y mejorarla, lo que puede generar implicaciones sociales y personales al hacer que el sujeto sienta que su propia voz no es adecuada. Ya que se suele poner mayor atención en la estandarización de la voz, como igualar vocales, cuidar las consonantes, proyectar la voz y lograr un tono consistente. Sin embargo, en las actividades realizadas, se fomentó una exploración única de la voz de cada participante para jugar creativamente con otros textos, lo cual se observó en los resultados obtenidos. Finalmente, se pudo concluir que los estudiantes mejoraron las habilidades expresivas y de interpretación vocal. No obstante, es importante buscar espacios diferentes al aula de clase, con poco ruido para aumentar la atención y la escucha de los estudiantes.

En conclusión, se puede afirmar que el indicador se cumplió parcialmente. Los estudiantes mostraron progreso en la capacidad de modular la entonación y transmitir emociones a través de la voz. Sin embargo, aún es necesario trabajar en la conciencia de las distintas energías presentes en las palabras, para que esta se convierta en una herramienta que el lector pueda utilizar al momento de leer cualquier obra literaria. De esta manera, se fomenta el desarrollo de una competencia literaria más sólida y enriquecedora para los estudiantes.

Competencia literaria (Lectura literaria)

Para esta categoría, entablamos una relación con la lectura literaria puesto que, a partir de esta, es que se adquieren las habilidades que vuelven al lector competente. Para Haury (2014) la mejor forma de aprender literatura es leyendo sobre esta. Y, no centrándose en la historia, ni la crítica literaria, pero si tomando aportes que permitan optimizar la lectura (párrafo 2). Dicho

esto, lo observado en clase evidencia que los estudiantes se han centrado en los elementos de análisis, lecturas mecánicas e individuales. Ante esta situación, con el fin de romper con la lectura mecánica, se propone el siguiente indicador que busca reconocer el valor de cada texto, facilitando al mismo tiempo la exploración de significados y evocando respuestas emocionales genuinas en la lectura.

Indicador. Es capaz de leer textos literarios de manera fluida, comprensiva y expresiva, en función del tipo de texto.

En este indicador, los talleres realizados se centraron en actividades relacionadas únicamente con la lectura en voz alta y compartida de los textos, incorporando en estas los poemas de Octavio Paz y la novela *Los de abajo*. Para lograr este indicador, se tuvieron en cuenta varios aspectos como la fluidez, la comprensión y la expresión.

Ahora bien, una lectura consciente de los elementos mencionados permite al lector mantenerse concentrado por mucho más tiempo. Este es un inconveniente que presentan los alumnos, ya que les cuesta entender lo que leen y no logran transmitir lo que el texto propone (Ver Anexo 3. Diario de prueba). Sin embargo, estos elementos contribuyen al disfrute de la literatura y, dentro de su formación lectora, no han sido explorados en clase. En este sentido, la formación lectora busca desarrollar conocimientos y actitudes de aprecio por la obra literaria, a través de la lectura y escritura, posibilitando la comprensión, interpretación y producción de textos literarios en diferentes expresiones (Cáceres, 2022). No obstante, estas actividades no tenían la intención de producir todo el tiempo textos escritos, y, por el contrario, se centró más en la exploración del texto desde los elementos expresivos.

Para la evaluación de este indicador, se tomaron los productos realizados por los estudiantes a partir de los poemas de *Lo mejor de Octavio Paz. El fuego de cada día*. De esta

forma, los estudiantes seleccionaron los poemas que más le llamaron la atención, con la intención de interpretarlos y que pudieran generar un impacto en una audiencia, teniendo cuenta los elementos abordados en clase acerca de la voz y la lectura de poesía. A continuación, se presentan algunos fragmentos del producto final:



Figura 12. Taller 5. Lectura poética -Dos cuerpos y Niña.

Con esta actividad, la estudiante propuso varias interpretaciones sobre el poema, intentando ubicarse en la posición del escritor en tanto que intenta extraer la intencionalidad del texto desde esta lectura expresiva. Aunque en clase, se habían identificado los temas del amor y odio del poema *Dos Cuerpos*, fue capaz de producir una atmósfera diferente, generando un crescendo hacia el clímax y el final de su lectura, pero manteniendo la intencionalidad en el ritmo. También tiene claridad del poema, gran velocidad y buena dicción.



Figura 13. Taller 5. Lectura poética-Día-Jardín-Arcos.

Tanto en la figura 12 y 13, la voz y la personalidad de los estudiantes salen a la luz a través de su lectura, y son capaces de reconocer las inflexiones en el texto y cómo transforman la intención y el mensaje transmitido en este. Todo ello de forma controlada e intencionada, resaltando las emociones en el trabajo vocal y en la lectura en voz alta.

Ahora bien, el efecto de un texto literario depende en gran medida del proceso de lectura. El lector aporta al texto sus propias experiencias y expectativas, y es a través del proceso de lectura como éstas se transforman y se crean nuevos significados (Iser,1987). Como puede verse, la capacidad de los estudiantes para leer con expresividad les permitió crear una experiencia de lectura rica y significativa para sí mismos y para el oyente. Una vez que el alumno domina estas destrezas, puede experimentar distintas formas de leer el texto, tal como lo manifiestan los participantes. Y son estas, relevantes, ya que son las que permiten promover experiencias en el lector más complejas y profundas en su formación de la imaginación y pensamiento crítico (Hauy,2014). En este sentido, en el espacio de discusión y socialización de los textos, los estudiantes participaron más y manifestaron los temas, la estructura y presentaban imágenes provenientes de los poemas. No obstante, sí manifestaron que encontraron dificultades en crear imágenes de algunos versos y darles sentido en la interpretación (Diario de campo taller 5).

Sin embargo, alcanzar estos resultados no es fácil y requiere mucha práctica y trabajo, puesto que la lectura literaria entendida como formación implica pensarla como algo que nos forma (de-forma o transforma) al lector, y no solamente como un pasatiempo ni mecanismo para evadir la realidad (Larrosa, 2006). Dicho lo anterior, con referente al indicador, aunque se haya podido obtener un buen resultado por parte de los estudiantes frente este, es importante resaltar que los poemas pudieron ser trabajados y explorados con mayor profundidad como lo plantea la lectura literaria. La razón principal fue por falta de tiempo, junto con la docente aclarábamos y dábamos perspectivas que afectaban el sentir de los textos.

5.2.3. Dimensión Todos

En esta dimensión, se explora el rol que desempeñamos como lectores, al promover la literatura y cultura en la comunidad. Por ello, la formación lectora se convierte en un vehículo

para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para explorar el mundo literario e interactuar con un saber literario que trascienda el aula de clases y tenga un impacto a otros lectores. Con esto en mente, se diseñaron 2 talleres que incorporan elementos de la técnica de improvisación de Johnstone (1990). Esta técnica facilitó la creación de material sobre la Revolución Mexicana para presentarlo en el Día del Idioma. Además, los estudiantes crearon una cápsula literaria de un libro de la literatura universal para compartirla con nuevos lectores.

Categorías: Técnica de Improvisación y Competencia literaria.

La formación literaria que se pretende con este proyecto es la que permite que los estudiantes desarrollen sus habilidades y destrezas necesarias para comprender no solamente las obras literarias sino también a sí mismos como lectores. En este sentido, autores como Colomer (1991), Lomas (2002), Mendoza (2004) y Cerrillo (2010) coinciden en que la escuela es el escenario ideal para que los estudiantes desarrollen estas habilidades. La escuela ofrece a los estudiantes la oportunidad de acceder a una amplia variedad de obras literarias, así como de participar en actividades que les ayuden a comprenderlas y disfrutarlas. En este sentido, el siguiente indicador busca evaluar la capacidad de creación y promoción de la literatura, así como la habilidad de los estudiantes para enfrentar y resolver dificultades desde lo corporal, oral y expresivo ante las situaciones dadas.

Indicador. El estudiante crea material literario de forma escrita, oral o audiovisual que expresan ideas y opiniones claras, coherentes y originales, que permiten acercar a otros a la literatura.

La encuesta aplicada al comienzo con el grupo reveló que los estudiantes han tenido poca exposición a las artes escénicas en el ámbito escolar. Además, las actividades realizadas en clase no exploran la parte creativa de los estudiantes utilizando la literatura. Con este contexto, y tras

explorar los poemas de Octavio Paz y la novela de Mariano Azuela, se consideró relevante ampliar los contextos de estas obras a través de la lectura del ensayo "*México Bárbaro*". Esto se debió a que el objetivo principal era que los estudiantes tuvieran la oportunidad de proponer y participar escénicamente en el día del idioma que estaba centrada en la Revolución Mexicana.

En este sentido, se invitó a los estudiantes a trabajar en grupos para crear un guion literario sobre la temática de la Revolución Mexicana. El mejor guion fue seleccionado para ser representado en el evento escolar. Este ejercicio de escritura despertó un interés entre los estudiantes por la creación de sus propias historias. Por ejemplo; constantemente había inquietudes relacionadas con sus personajes, el contexto de las obras, buscaban sugerencias para conectar los textos y discutían en grupo como mejorar sus narrativas (Ver anexo 8. Diario de campo de taller 7). Ahora bien, los guiones elaborados incluyeron selecciones y descripciones de personajes, referencias a obras leídas. También se describieron los lugares donde se desarrollaban los eventos, la problemática abordada e incluso se incluyeron fragmentos de las obras de Mariano Azuela, Octavio Paz y Juan Rulfo. A continuación, se muestra un pequeño fragmento de la puesta escénica del guion escogido por la clase para ser representado en el día del idioma²⁰.



Figura 14. Homenaje a Juan Rulfo de Los de abajo. Muestra escénica de 1102, en el día del idioma.

²⁰ Para ver la jornada completa de teatro se recomienda ir al Anexo 9. Jornada completa de teatro. Link: https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/jfgili_upn_edu_co/Ep9RDwix9apJu3JBeOB0yesBOvITrg3abxZFFad6nSpLzg?e=idXZYm

La figura 14 fue trabajada primero como un ejercicio de improvisación pensada en crear historias que conectaran con ideas de otros textos. Puesto que la técnica de improvisación se interesa en como asocia libremente el actor, pero sobre todo la habilidad que tiene para reincorporar esas ideas. Por tanto, se presenta el concepto de improvisador como creador de historias al cual todos están en la posibilidad de hacerlo. Para Johnstone (1990):

el improvisador debe ser un hombre que camina hacia atrás. Ve donde ha estado, pero no presta atención al futuro. Su historia puede llevarlo a cualquier parte, pero siempre debe balancearla y darle forma, recordando incidentes que han sido dejados de lado y reincorporándolos. (p.15)

Esta idea de improvisador fue articulándose para proponer a los estudiantes la posibilidad de escribir textos de forma que puedan interactuar con los escritos en cualquier momento. Como resultado, los estudiantes reaccionaban de forma más rápida y un poco más espontánea en las escenas. La construcción colectiva de relatos como ejercicios contribuyó que los estudiantes tejieran sus propias historias y pudieran reaccionar más naturales sin sobreactuar. Además, vemos que dentro de la propuesta jugaron con las emociones intencionalmente, como fue el caso de *Demetrio Macías*, que al trascurrir la narrativa empieza a dudar sobre su papel en la revolución. Además, lograron agregar ideas centradas en el rol de la mujer a través de mensajes poéticos al final de cada escena para resaltar siempre una esperanza. Esta propuesta demuestra que la experiencia obtenida con los libros de texto, la conciencia del cuerpo y la voz, permiten que el lector deje fluir su imaginación.

La experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene el lector cuando explora sus deseos, motivaciones y sueños producidos por la imaginación (Larrosa, 2006). Esto permite transformar al lector generando nuevas ideas, y como menciona Johnstone (1990) la imaginación

aleja al lector de la cotidianidad. En el taller 8, los estudiantes debían leer un libro y crear una cápsula literaria para invitar a otros a leerlo. Sin embargo, muchos de los trabajos evaluados no cumplieron con el objetivo de la actividad, ya que se limitaron a describir la sinopsis del texto.

No obstante, podemos destacar el siguiente trabajo:



Figura 15. Cápsula literaria de Almendra. Actividad de taller 8.

Esta cápsula literaria el estudiante se acercó al libro *Almendra*, apoyándose de recursos sonoros y visuales proporcionó información sobre el contexto histórico y cultural de la obra. Utilizó su voz intencionada para causar el efecto de nostalgia y concluye con su reflexión personal sobre el texto en el minuto dado. Además de los aspectos mencionados, la cápsula también destaca por su estilo claro y conciso. En general, la cápsula literaria "*Almendra*" es un trabajo bien hecho que cumple con los objetivos de la actividad. La cápsula fue una invitación a leer la obra y fue un ejemplo de cómo se puede utilizar la imaginación para reflexionar sobre los textos.

Por otro lado, al analizar los resultados de las actividades, la creación escrita y oral requiere un entorno donde las personas no enfrenten el temor de castigo, ni la responsabilidad por las ideas que su imaginación les inspire. Sin embargo, es importante destacar que, en algunos casos, esta libertad creativa puede generar miedos y temores, ya que quienes participan se encuentran en un proceso de autorreflexión que puede impactar su propia imagen. Por consiguiente, el maestro debe brindar protección para garantizar que no experimenten daños y puedan explorar plenamente la imaginación a partir del juego (Johnstone, 1990).

Ahora bien, la ley 115 de 1994, en su artículo 22, reconoce la importancia de la comprensión y expresión de textos literarios, así como la apreciación artística y el reconocimiento de los diferentes medios de expresión. Sin embargo, el CEDID le ha dado más importancia a la formación técnica, lo que ha llevado a una disminución de la apreciación de su valor artístico, por lo cual, es importante resaltar y valorar el trabajo realizado por parte del equipo del área del lenguaje que se interesó en esta propuesta y vio las potencialidades que tiene el teatro para transformar la práctica docente y la formación literaria de los estudiantes.

En general, los estudiantes cumplieron parcialmente con este indicador. En la primera parte, mostraron un mayor compromiso con las actividades, pero en la segunda entrega, la calidad de los trabajos disminuyó. Sin embargo, la participación e interés del grupo creció, y tuvieron un acercamiento al libro escogido, que fue compartido en clase.

Capítulo VI: Resumen de los resultados

La implementación de la propuesta didáctica generó tanto aciertos como dificultades en las diferentes etapas del proyecto. Algunos de los aciertos más sobresalientes tuvieron relación con el desarrollo actitudinal que tuvieron los estudiantes frente a la clase de español, y, en especial frente a las obras de literatura propuestas. Resulta fundamental decir, que, se adquirieron habilidades orales, corporales de improvisación que condujeron a un acercamiento a la literatura. Dentro de los desaciertos, se encuentra el tiempo que se fue modificando según necesidades de la institución y del tiempo pactado para la implementación. Resulta importante subrayar que este proyecto se entiende como un punto de partida para incorporar técnicas artísticas a la formación lectora.

Habitualmente en los escenarios escolares se ha establecido una brecha entre los procesos artísticos y la educación formal, en tanto que esta última prioriza dos canales de aprendizaje a través de la memoria y el pensamiento cuantitativo. Además, la experiencia física del cuerpo es el punto de partida para la comprensión e interacción con el texto escrito. De allí que se haga evidente que el trabajo con el cuerpo permite reconstruir y traer a la memoria emociones sensaciones que luego se vean reflejadas en el proceso de lectura. Parte del resultado obtenido frente al trabajo corporal es que se toma como elemento la memoria que emplea el actor para reconstruir la escena, es decir, un olor puede desembocar un recuerdo o sensación en el sujeto, de allí que al trabajar el cuerpo este adquiera una memoria asociativa al texto escrito. En este sentido, se observa que tanto para la comprensión de atmósferas personajes, contexto, tono, dirección, ritmo, el cuerpo se convierte en un mediador del proceso de comprensión y construcción de imágenes.

A lo largo de las sesiones y del conjunto construido por medio de unos referentes, se reconoce que el sujeto siempre trae consigo una carga de experiencias y significados antes de cualquier proceso de escolarización, de allí que para la selección de textos se tenga en cuenta los gustos de los estudiantes. Estos son importantes en tanto se acepta que los textos literarios corresponden a un tiempo y contexto determinado, lo que implica que el autor condensó en su texto experiencias de su época. En este sentido, se reconoce que el arte es hijo de su época y que la literatura, más allá de ser solo un texto escrito formal, debe ser reconocida como una rama de las artes que busca la expresión sensible de los sujetos. Es desde allí que, si no se trabaja esta expresión sensible, será aún más complejo comprender el sentido del texto escrito y recrearlo en la mente. Esto lleva a comprender que las habilidades literarias que se solicitan desarrollar a los estudiantes están mediadas por sus experiencias, tanto con el mundo como con sus distintos aprendizajes. De allí que la comprensión pase por el cuerpo y por la creación de imágenes en la mente del lector.

El desarrollo de ejercicios para la expresión vocal a lo largo de las distintas sesiones permitió desarrollar a través de la experiencia las distintas inflexiones que se dan en la lectura en voz alta y en la mental, en tanto que permite reconocer el tono, el ritmo, la velocidad intencionalidad, atmósfera y acentuaciones que imprime el autor en el texto. Al reconocer estos elementos por medio de la experiencia, el estudiante logra generar una mayor comprensión global y secuencialidad en la lectura, en tanto se conecta su experiencia corporal que trae a la memoria sensaciones, que unificadas se materializan en el proceso de una mayor comprensión del texto.

Desde el inicio hasta la finalización del proceso, se observa un cambio en la que espontaneidad y recursividad que adquieren los estudiantes con el transcurrir de las distintas

sesiones. En tanto que, empieza a emerger un elemento transversal a todas las expresiones artísticas: la creatividad por medio de la improvisación. Esta última no se entiende como un proceso carente de recursividad y poca calidad técnica, sino que, al ligarse a procesos previos de desarrollo de habilidades, permitió que los estudiantes en sus ejercicios colectivos expresarán su individualidad a través de su propia representación de los personajes y la lectura en voz alta. De allí que los ejercicios grupales permiten comprender que la lectura no es unidireccional, sino que es polisémica, además que involucra a distintos personajes en escena. Estos ejercicios grupales, pueden focalizar e individualizar elementos del texto ayudan a comprender lo particular para tejerlo a través de una narración colectiva.

Capítulo VII: Conclusiones

A medida que reflexionamos acerca de los procesos de aprendizaje en relación con la competencia literaria, se hace evidente que las técnicas de teatro son una herramienta eficaz para potencializar las habilidades de los lectores y los proyectos de lectura en la escuela. Puesto que son un punto de partida para la reflexión pedagógica y didáctica.

Entonces, ¿la inmersión de técnicas teatrales fue asertiva según los objetivos propuestos? Es válido argumentar, que, en primera medida, el arte teatral es un recurso muy significativo, pues, permitió un ejercicio práctico de la conciencia del cuerpo, la voz, de sus potencialidades y, de su espontaneidad. Traer estos elementos como parte de la cotidianidad de la lectura, facilitó los acercamientos al cuento, relato, novela, poesía, ensayo y obra teatral. Puesto que lograron integrar como recurso la creación de imágenes mentales, ser conscientes de la corporalidad, el testimonio y el conflicto suscitado de los textos.

Asimismo, la técnica vocal y corporal como herramientas fueron una posibilidad, de salir de lecturas planas y mecánicas para darle paso a entender el juego de voces, sentires y proyectar emociones. El desarrollo de las sesiones en medio de estos ejercicios se tornó divertido, jocosos, desafiante y estimulante. Como herramienta didáctica, es válido argumentar que, mejora significativamente su comprensión, capacidad de análisis y reflexión sobre los temas presentados en las obras literarias. En resumen, fue el inicio de un camino para desarrollar habilidades que puede considerarse como un aprendizaje para la vida.

Por otro lado, los aportes de la improvisación contribuyen a que la práctica docente este encaminada a rescatar la creatividad de los estudiantes a partir de espacios seguros en donde los estudiantes puedan manifestar y explorar sus ideas sin ser juzgados. Puesto que, en el aula de clase, los estudiantes manifiestan temores de participar y de compartir lo que piensan. Además,

la técnica proporciona nuevas herramientas al lector como la facilidad de conectar ideas y adaptarse a diferentes situaciones.

En este sentido, las tres técnicas vistas permitieron activar procesos de comprensión lectora a través de la experiencia corporal y sensorial. El cuerpo es un mediador que permite conectar el texto con las experiencias del lector. Esto facilita la construcción de imágenes mentales y la comprensión de elementos del texto, ya que el lector puede acercarse a las emociones de los personajes, experimentar el ambiente de la historia, visualizar las acciones y proponer nuevos diálogos con los textos. No obstante, cada una de las técnicas requieren ser trabajadas con una mayor intensidad, puesto que el espacio académico de español no es suficiente para abarcar los ejercicios específicos de la técnica, el material literario y la creación.

Por otro lado, en el camino se hicieron ajustes y afinaciones metodológicas que fueron producto de la reflexión pedagógica, y de la inmediatez de la institucionalidad. La primera, se considera necesaria en el ejercicio investigativo, pues constituye una muestra de la seriedad y compromiso con el cual se asumió la práctica pedagógica. La segunda, se convirtió en ocasiones en dificultades para la implementación del proyecto, pues, los espacios se redujeron y hubo intromisiones por partes de terceros en los acuerdos pactados.

Hacia la experiencia investigativa considero que fue un ejercicio formativo, que exigió adquirir, desarrollar y consolidar habilidades propias de un profesional del área educativa. Además, he desarrollado una gran admiración por la planificación, el trabajo riguroso, el estudio, la reflexión y con ello considerar la escuela como un escenario profundamente complejo, en el cual hay diversas posibilidades de acción pedagógica, social y, ética que requiere docentes-investigadores de su escenario natural.

Capítulo VIII: Recomendaciones

En el marco de este trabajo, se reconoce la labor docente y su gran impacto en la vida de los estudiantes. Por ello, se invita a los docentes a ser investigadores permanentes de su práctica, abordar modelos, estrategias y herramientas pedagógicas contextuales, con el propósito de individualizar el acto educativo y brindar aprendizajes significativos para la vida. Ya que la literatura tiene los elementos suficientes para que nuestros estudiantes puedan construir saberes que puedan aplicar para sus proyectos.

Para futuras investigaciones, se recomienda explorar la técnica de improvisación de Johnstone como primer acercamiento al arte teatral, ya que facilitaría la introducción de la técnica corporal y vocal. La técnica de Improvisación genera un ambiente propicio para que los estudiantes rompan sus miedos y puedan actuar de forma rápida y espontánea.

Por otro lado, para los estudiantes que consideran la literatura como algo aburrido y poco relevante, es importante diseñar rutas de experiencias que permitan a los estudiantes convivir y habitar otros espacios de la institución. Por lo tanto, la escuela debe garantizar que todos los estudiantes tengan el derecho de acceder a la literatura y aprovechar sus beneficios. Dotando de recursos y así, crear ambientes literarios que fomenten el placer de la lectura y que, además, integren lo artístico a la formación literaria de los estudiantes.

Finalmente, en relación con la universidad, es importante mencionar que el proyecto tuvo algunos atrasos debido a la demora del inicio de la práctica. Además, las cancelaciones de las clases por parte de la institución por temas internos también afectaron el tiempo destinado a la aplicación.

Referencias

- Agudelo, Delgas (2015). *El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas*. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/931/Teatro%20como%20estrategia%20did%C3%A1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Centro virtual cervantes (2008). *Prueba diagnóstica*. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm#:
- Berry (2006). *La voz y el actor*. Alba editorial Barcelona, España. Recuperado de:
https://www.tdterror.com/uploads/1/6/1/7/16174818/434690368-la-voz-y-el-actor-cicely-berry_compressed.pdf
- Casas, Repullo y Donado (2003). *La encuesta como técnica de investigación*. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Departamento de Planificación y Economía de la Salud. Madrid, España.
- Cerrillo (2010). *Educación literaria. Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Primera edición Abril. Editorial Octaedro, Barcelona, España. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>
- Cáceres P. (2003). *ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO: UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA ALCANZABLE*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso vol. II

/ 2003 (pp. 53 - 82). Chile. Recuperado de:

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>

Cáceres, P. (2022). La competencia literaria desde la biblioteca escolar. *Enunciación*, 27(1), 67–79. <https://doi.org/10.14483/22486798.17792>

Colomer T (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. ISSN 0214-7033. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Artículo 22 [Titulo II]. Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1194]. DO: 41.214.

Corrales, Dussán, Borbón, Córdoba (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes.

https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf

Chekhov (Chejov) M, (1991). *To the Actor: On the Technique of Acting*. New York, NY: Harper Perennial <https://archive.org/details/ontechniqueofact0000chek/page/n6/mode/1up>

DANE (2018). *Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC)*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/enlec/bt-enlec-2017.pdf>

Díaz y Saldías (2022). *Teatro aplicado en educación: propuestas didácticas de lengua y literatura y orientación con enfoque de género en primer y segundo nivel medio*.

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. Chillán, Chile. Recuperado de:

<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/3930/1/D%C3%ADaz%20Zapata%20C%20Ignacio%20Andr%C3%A9s.pdf>

Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Segunda edición. Editorial magisterio del Rio de la Plata. Buenos Aires, Argentina.

García, S. (2018). *Cuentos para sentir: una experiencia lectora y emocional en la escuela*.

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11210>

Guerrero, A. F. (2021). Teatro, carnaval y tecnovivio como acercamiento a la literatura en aulas virtuales. Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13401>

González, N. P. & Otálora, M. (2015). *Literatura y teatro: sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética*. Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18695>

Grajales C; Posada W. (2020). *El trasfondo didáctico del teatro Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*. Vol. 16, núm. 1, 2020 Universidad de Caldas, Colombia.

Hauy, M. (2014). *Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura*. Zona Próxima, (20),22-34. ISSN: 1657-2416. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>

Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Johnstone K (1990) IMPRO. Improvisación y teatro. Editorial Cuatro Vientos. Santiago de Chile.

Larrosa, J (2006). *Sobre la experiencia*. 1138-3194. Universitat Ramon Llull. Recuperado de:
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>

Lomas (2002). *La educación literaria en la enseñanza obligatoria*. Kikiriki. Cooperación educativa Núm. 64 Pág. 43-50.

Lomas & Mata (2014). *El aprendizaje de la lectura literaria. Encuesta a especialistas en educación literaria*. España. Recuperado de:
https://www.academia.edu/9401172/El_aprendizaje_de_la_lectura_literaria

López-Calva, L. F., Cruces, G., Lach, S., & Ortiz-Juárez, E. (2014). *CLASES MEDIAS Y VULNERABILIDAD A LA POBREZA. Reflexiones desde América Latina*. El Trimestre Económico, 81(322),281-307. ISSN: 0041-3011. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31340980001>

Martínez, M. C. (2014). *Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (18),58-86. ISSN. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394004>

Mendoza A (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca virtual miguel de cervantes. Alicante. España.

<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>

Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), <<Leer es mi cuento>> 2018-2022*. Biblioteca Nacional. Bogotá.

Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Ministerio de educación (1998). *Serie lineamientos curriculares de Lengua castellana*.

Ministerio de educación de Colombia.

Ministerio de educación (2020). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Ministerio de educación de Colombia.

Petit L. (2010). *The Michael Chekhov handbook for the actor*. Routledge. Recuperado de:

<https://www.craftfilmschool.com/userfiles/files/The%20Michael%20Chekhov%20Handbook%20For%20the%20Actor.pdf>

Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*.

Educación y Educadores, (7),45-55. ISSN: 0123-1294. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

Rodríguez, S. (2016). *Teatro de la escucha: propuesta para potenciar la escucha y competencia literaria*. Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3196/TE-19084.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración. México DF, México*. Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, C., & Chacón, Y. (2006). *Lectura: una experiencia sublime*. Educere, 10(33),279-282.

ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603311>

Sánchez L y Rengifo A (2023). *El teatro como herramienta para la educación. Las posibilidades del teatro para la educación a partir de una revisión sistemática de la literatura producida en Latinoamérica entre 2017 y 2022*. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/e9fb08db-68f2-4b74-8d88-74c26a32e479/content>

Sandoval, L. A. (2017). *Leyendo tras el telón. Propuesta didáctica interdisciplinar de literatura*. Universidad Pedagógica. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3258>

Salgado, A (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Liberabit, 13(13), 71-78. Universidad de San Martín de Porres. Recuperado de:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.

Wolfgang Iser. (1987). *El proceso de Lectura. Enfoque fenomenológico*. ISBN 84-7635-013-9, págs. 215-244. Recuperado de:

https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/iser._el_proceso_de_lectura.pdf

Anexos

Anexo # 1. Diarios de Observación. 1, 2, 4, 5, 7.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

PROYECTOS

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

DIARIO DE CAMPO Nº 1

Fecha: 07/04/2022

Propósito de la sesión: Tipos de discursos

Estudiante Practicante: Jeison Gil

| OBSERVACIÓN Descripción/narración | Tema, Concepto, Categoría | Análisis Causas / Consecuencias |
|--|---|--|
| <p>El aula de clase es amplia y está equipada con los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de las clases: un televisor, un cable de datos, un computador portátil y parlantes. La organización del salón es circular, lo que facilita la participación de los estudiantes.</p> <p>Para iniciar la clase, la docente hace una retroalimentación de los temas vistos en el corte anterior. En particular, resalta la importancia del libro La franja amarilla de William Ospina y su relación con otros discursos en Colombia. A continuación, la docente presenta el tema de la clase: Tipos de discursos. Para ello, utiliza el discurso de Jorge Eliecer Gaitán como ejemplo. Destaca la importancia de este discurso para su época y su relevancia para el contexto actual.</p> <p>La docente entregó a cada estudiante una transcripción del discurso de Gaitán y una transcripción de una entrevista a William Ospina. Una vez leídos los textos, la docente indicó que los estudiantes debían realizar un cuadro comparativo en parejas para analizar los discursos. El cuadro debía destacar las similitudes y diferencias entre ambos discursos.</p> <p>Durante la actividad, los estudiantes se distraían fácilmente. La docente debió hacer llamados de atención al grupo. El uso del celular fue la principal causa de estas distracciones. La docente aclaró que la actividad sería discutida en la próxima clase. En los últimos 20 minutos de clase, la docente pasó por cada pareja para revisar los cuadernos y el cuadro de la actividad. Al finalizar la clase, la docente manifestó que, posterior a la pandemia, sus estudiantes tenían dificultades para mantener la atención en clase. Asoció esta situación en gran parte al uso de los dispositivos móviles.</p> <p>Al finalizar la clase, la docente comenta que los estudiantes han vuelto a la presencialidad con muchas dificultades. Se distraen fácilmente y algunos fueron diagnosticados con ansiedad producto de la pandemia. La institución no cuenta con psicólogos para llevar el seguimiento de estos casos. Se aprovecha el tiempo de la salida para que la docente me haga un recorrido por la institución. Se logra identificar que no hay biblioteca ni libros para los estudiantes, hay un auditorio que se utiliza para los eventos de graduación y un salón de danzas que se utiliza para almacenar cajas, pero esta en una buena condición.</p> | <p>Discurso literario</p> <p>Literatura colombiana</p> <p>Discurso político</p> | <p>El uso excesivo de los dispositivos móviles: El uso del celular durante la clase es una de las principales causas de distracción. Los estudiantes se distraen con las notificaciones, las redes sociales, los juegos o simplemente con el hecho de tener el celular en sus manos.</p> <p>La falta de motivación: Los estudiantes pueden estar desmotivados por el aprendizaje debido a diversos factores, como la falta de interés en los temas, la falta de retos o la falta de apoyo de los docentes.</p> <p>Los problemas de ansiedad: La pandemia ha generado un aumento de los problemas de ansiedad en los jóvenes. Estos problemas pueden dificultar el aprendizaje, ya que pueden provocar dificultades de concentración, memoria y atención.</p> <p>La docente podría diseñar actividades más atractivas para los estudiantes. Estas actividades podrían ser más desafiantes, más relevantes para los intereses de los estudiantes o más interactivas.</p> |

DIARIO DE CAMPO N° 2

Fecha: 21/04/2022

Propósito de la sesión: Evaluación de las actividades del corte

Estudiante Practicante: Jeison Gil

| OBSERVACIÓN Descripción/narración | Tema, Concepto, Categoría | Análisis Causas / Consecuencias |
|--|---|---|
| <p>La docente nos asigna un período de tiempo durante su clase para llevar a cabo un cuestionario con el objetivo de conocer las experiencias de lectura de los estudiantes.</p> <p>La lección comienza con la revisión de los conceptos y temas que se abordaron en la clase anterior. La docente menciona que aún no ha registrado todas las notas de los estudiantes y, por lo tanto, decide organizar a los alumnos en grupos para que elijan el libro que desean leer. Una vez formados los grupos, la docente se acerca a cada uno de ellos para tomar notas que faltan y revisar los cuadernos de los estudiantes.</p> <p>Durante la actividad, la docente realiza llamados de atención constantes debido al uso de teléfonos celulares por parte de algunos estudiantes.</p> <p>Mientras revisaba las notas con un grupo, la docente se levantó y hizo una invitación a la Feria Internacional del Libro de Bogotá (Filbo). Resaltó que quienes asistieran tendrían puntos positivos en la materia. Les recordó que Corea del Sur era el país invitado y mencionó que el pabellón tenía diferentes actividades y libros que podrían ser de su agrado. Además, la docente les explica que pueden disfrutar de un descuento en la entrada debido a su condición de estudiantes, aunque lamenta que la institución no les proporcione carnet de estudiante para facilitar este beneficio.</p> | <p>Lectura:</p> <p>Atención a la conducta</p> <p>Promoción de la cultura:</p> | <p>Algunos estudiantes se distraen con sus teléfonos celulares y no prestan atención a la clase</p> |

DIARIO DE CAMPO N° 4

Fecha: 12/05/2022

Propósito de la sesión: Clases de argumentos y tipos de falacias

Estudiante Practicante: _____

| OBSERVACIÓN Descripción/narración | Tema, Concepto, Categoría | Análisis Causas / Consecuencias |
|--|---|---|
| <p>La clase se inicia con la presentación del proyecto de lectura, donde se les encomienda a los estudiantes la tarea de elegir una novela escrita por Mario Mendoza para su lectura.</p> <p>Además, se pudo notar que muchos estudiantes tienen una asistencia irregular a los espacios escolares. Esta situación llevó a que la docente tomara la decisión de organizar los grupos de trabajo en función de la asistencia a la clase y el cumplimiento de las tareas.</p> <p>Mientras los grupos de trabajo se están formando, la docente aprovecha para explicar las opciones de libros disponibles, que incluyen "El diario del fin del mundo", "El relato de un asesino" y "Satanás".</p> <p>Una vez aclarado el proceso de conformación de los grupos, la docente introduce el tema central de la clase: los argumentos y las falacias. Cada grupo recibe un taller relacionado con este tema. La primera parte del taller se enfoca en identificar y comprender los diferentes tipos de argumentos, como la ejemplificación, la autoridad, los argumentos lógicos, entre otros. Los estudiantes aprenden a conceptualizar cada tipo y luego aplicar ese conocimiento para identificar estos argumentos en textos cortos que representan situaciones cotidianas.</p> <p>En la segunda parte del taller, se abordan las distintas clases de falacias que los estudiantes deberán aprender a reconocer en los textos. Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo, solo se logra revisar la primera parte del taller en esta sesión. La docente anuncia que la actividad continuará en la próxima clase, donde también se comenzará la lectura de las novelas seleccionadas por los estudiantes.</p> <p>En otro momento de la clase, la profesora aprovecha la oportunidad para elogiar públicamente a tres de sus estudiantes que participaron en la semana del lenguaje al presentar una actividad sobre Corea del Sur. En este momento, se crea un momento incómodo porque algunas chicas empezaron a hacer comentarios poco amigables, evidenciando que hay rivalidad y tensión entre las chicas.</p> <p>Finalmente, para concluir la sesión, la docente comparte un fragmento de un texto que invita a la reflexión sobre el uso del prefijo "Re". Esta decisión se basa en la observación de que varios estudiantes han estado utilizando dicho prefijo en sus oraciones.</p> | <p>Lectura</p> <p>grupos de trabajo</p> <p>Argumentos y falacias</p> <p>Rivalidad</p> | <p>La asistencia irregular de los estudiantes a la clase fue la causa principal de la decisión de la docente de organizar los grupos de trabajo en función de esta variable. Esta situación puede tener varias causas, como problemas personales, familiares o académicos. También puede deberse a una falta de interés.</p> <p>El elogio público a tres estudiantes también tuvo un impacto en la clase. Este acto generó una reacción negativa en algunas chicas, evidenciando que hay rivalidad y tensión entre ellas.</p> |

DIARIO DE CAMPO N° 5

Fecha: 19/05/2022

Propósito de la sesión: La novela urbana

Estudiante Practicante: Jeison Gil

| OBSERVACIÓN Descripción/narración | Tema, Concepto, Categoría | Análisis Causas / Consecuencias |
|---|---|--|
| <p>La clase de literatura comenzó con un ejercicio de lectura. La profesora indicó a los estudiantes que se agruparan por los grupos que se habían conformado para leer. Los estudiantes sacaron los libros en físico que cada uno compró. Los estudiantes leyeron las siguientes novelas: Diario del fin del mundo, Satanás, Relato de un asesino.</p> <p>La profesora indicó que debían comenzar a leer, pero hubo dos estudiantes que no tenían el libro en físico. Estos estudiantes tuvieron que permanecer en silencio durante los 20 minutos. Una estudiante le preguntó a la docente si podía leer la novela en su celular, pero no fue permitido.</p> <p>Por otro lado, la profe hizo control del espacio para mantener el silencio y respetar el ambiente de lectura. Sin embargo, durante el tiempo de lectura hubo muchos ruidos que eran distractores para el aula, ya que esta se encuentra cerca del patio.</p> <p>En general, los estudiantes estuvieron interesados en la actividad. Sin embargo, los dos estudiantes que no tenían el libro en físico se mostraron un poco desmotivados y apartados de la clase.</p> <p>Después del ejercicio de lectura, la profesora introdujo la novela urbana a los estudiantes. A partir del concepto de Ciudad, la profesora hizo un ejercicio de redes semánticas con el grupo. Cada estudiante se paraba al tablero y escribía una palabra asociada a la ciudad justificándola con su lectura de la novela.</p> <p>Para finalizar la clase, la docente decidió retomar la segunda parte del taller de argumentos y falacias. Mientras el grupo estaba realizando la segunda parte, la docente pasó por cada grupo para evaluar la primera actividad del taller.</p> | <p>Lectura</p> <p>Novela urbana</p> <p>Redes semánticas</p> | <p>En general, los estudiantes estuvieron interesados en la actividad. Sin embargo, los dos estudiantes que no tenían el libro en físico se mostraron un poco desmotivados y apartados de la clase. Posiblemente esta situación se vista por el estudiante como un castigo por no tener el material en clase. Por lo tanto, se estaría excluyendo al estudiante por no tener el recurso disponible.</p> <p>El ambiente de la clase no es propicio para la lectura, el salón esta muy mal ubicado, ya que se encuentra cerca del patio y pasillo. No obstante, hay otros lugares que pueden ser aprovechados para mejorar la calidad de la clase. El ruido tanto afecta a la profesora como a los estudiantes, ya que se escucha como si estuvieran gritando.</p> |

DIARIO DE CAMPO N° 6

Fecha: 26/05/2022

Propósito de la sesión: El placer de la lectura

Estudiante Practicante: Jeison Gil

| OBSERVACIÓN Descripción/narración | Tema, Concepto, Categoría | Análisis Causas / Consecuencias |
|---|---|--|
| <p>La clase inició con la proyección de una entrevista al escritor Mario Mendoza. La profesora, antes de comenzar, pidió a los estudiantes que tomaran apuntes para poder compartir sus reflexiones sobre la experiencia del autor con la literatura. No obstante, algunos estudiantes parecían cansados y les estaba cogiendo el sueño durante la clase.</p> <p>La profesora introdujo a Mendoza como un invitado especial de la clase, por lo que pidió a los estudiantes que respetaran el espacio. Luego, reprodujo el video. Durante la entrevista, Mendoza habló sobre su pasión por la lectura y la escritura. Explicó que la lectura es un acto de creación, ya que permite al lector imaginar mundos nuevos y diferentes. También señaló que la escritura es una forma de comunicación y expresión, que puede utilizarse para transmitir ideas, sentimientos y emociones.</p> <p>La profesora hizo varias pausas durante el video para hacer preguntas relacionadas con las opiniones del autor. Una estudiante opinó que está de acuerdo con Mendoza en el sentido que los libros deben tener un lenguaje sencillo para poder disfrutar la lectura. Otro estudiante manifestó que los lenguajes complejos también pueden generar un efecto placentero para el lector. Y otra estudiante dijo: “Lo que leemos se convierte en un estímulo para que podamos escribir”.</p> <p>La profesora conectó cada una de las ideas y reflexionó sobre los propósitos de los escritores al momento de escribir. Explicó que los escritores pueden escribir para entretener, informar o educar a sus lectores. También señaló que los escritores pueden escribir para un público específico o para un público general.</p> <p>En el diálogo con los estudiantes, salió a flote el concepto de analfabetismo funcional. Varios estudiantes coincidieron en que la sociedad actual padece de este problema, que se refiere a la incapacidad de comprender y utilizar la información escrita de forma adecuada.</p> <p>Al final de la clase, la docente me explica la razón por la cual la mayoría de los estudiantes parecían cansados, ella manifiesta que los estudiantes estaban en unas actividades de la especialidad, razón por la cual habían llegado muy tarde en la noche. Esta situación se repite muchas veces y tenemos que ser flexibles con los estudiantes, menos horas para nosotros.</p> | <p>Escritura</p> <p>Lectura</p> <p>Educación</p> <p>Analfabetismo funcional</p> | <p>Exceso de carga académica: Los estudiantes tienen una carga académica exigente, que incluye clases, trabajos, exámenes y otras actividades. Esto les impidió descansar lo suficiente antes de la clase. La fatiga afecta el rendimiento académico de los estudiantes. Pueden tener dificultades para concentrarse, aprender y recordar información.</p> |

DIARIO DE CAMPO N° 7

Fecha: 02/06/2022

Propósito de la sesión: Ejercicio de escritura sobre las novelas

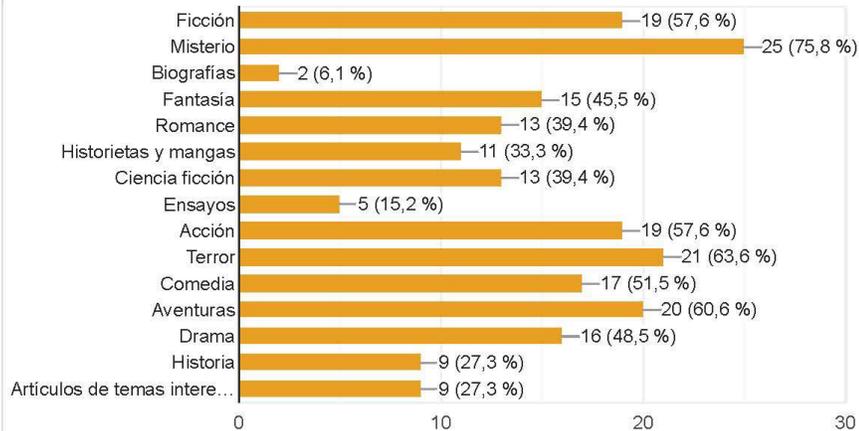
Estudiante Practicante: Jeison Gil

| OBSERVACIÓN Descripción/narración | Tema, Concepto, Categoría | Análisis Causas / Consecuencias |
|--|---|---|
| <p>-La docente inicia la clase con el ejercicio de lectura de las novelas, los estudiantes sacan los libros en físico, pero hay tres estudiantes que aún no han comprado los libros y deben permanecer en silencio. No se les permite leer en el formato digital.</p> <p>La docente procede a explicar la actividad de escritura creativa "Cadáver exquisito". Divide a los estudiantes en tres grupos, teniendo en cuenta los libros que están leyendo. Los ubica estratégicamente para que haya lectores de las tres novelas en cada grupo. Los estudiantes comienzan a escribir una narración teniendo en cuenta la ciudad de Bogotá, personajes reales de la cotidianidad y acontecimientos. Cada cinco minutos, rotan las hojas a la derecha para que el compañero lea y agregue elementos a la narrativa que están construyendo.</p> <p>A medida que la actividad avanza, los estudiantes se entusiasman y comienzan a escribir con más fluidez. Los personajes cobran vida y las historias se vuelven cada vez más complejas. Minutos antes de acabar la clase, la docente indica que deben concluir el escrito. Sin embargo, los estudiantes quieren continuar escribiendo y quieren continuar la próxima clase con el ejercicio.</p> <p>Al finalizar la clase, la docente manifiesta su alegría por el entusiasmo de los estudiantes. Sin embargo, también expresa su preocupación por la dificultad que ha tenido con la motivación de los estudiantes al leer. El curso en general solo avanza cuando leen en clase, y la docente se siente desmotivada con el progreso de sus estudiantes con la lectura.</p> <p>La docente también comenta que los estudiantes habían explorado temas sobre el conflicto armado colombiano, con una película donde aparece Retratos en un mar de mentiras, por lo que le gustaría seguir tratando con ese tema.</p> | <p>Lectura</p> <p>Escritura creativa</p> <p>Motivación intrínseca</p> <p>Conflicto armado</p> | <p>En general, el texto muestra que la actividad de escritura creativa "Cadáver exquisito" es una herramienta efectiva para motivar a los estudiantes a leer y escribir. La actividad es lúdica, creativa y permite a los estudiantes conectar sus propias experiencias con los textos que están leyendo.</p> |

Anexo # 2. Cuestionario y Prueba Diagnóstica.

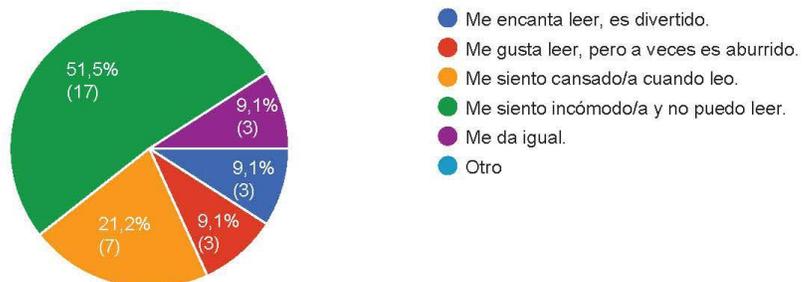
2. ¿Qué te gustaría leer? Elige todo lo que sea aplicable

33 respuestas



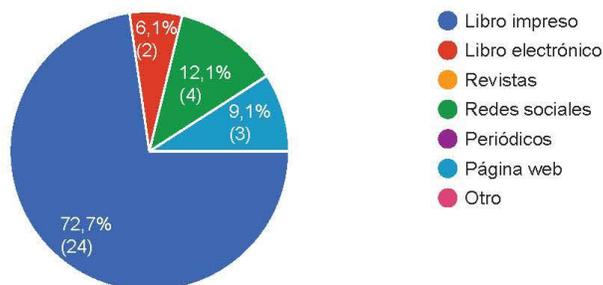
3. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor cómo te sientes cuando lees en la escuela?

33 respuestas

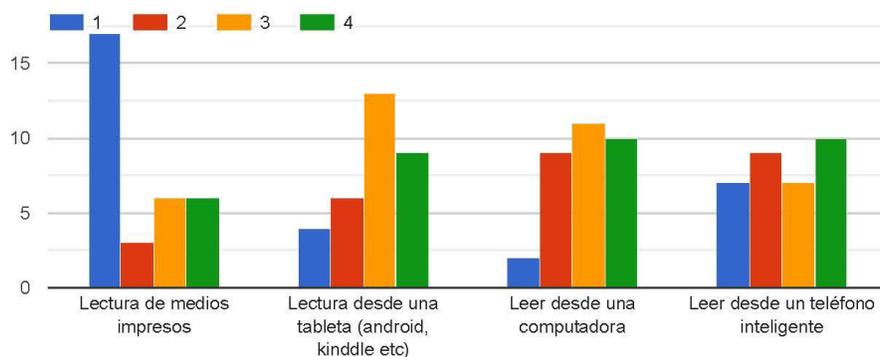


4. De acuerdo con tu experiencia, ¿Con cuál formato te sientes más cómodo al leer?

33 respuestas

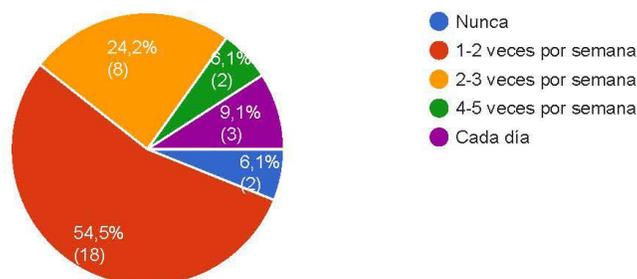


5. Clasifica los siguientes tipos de formatos en orden del que más te gusta usar al que me nos te gusta. 1=Me gusta mucho. 4=No me gusta



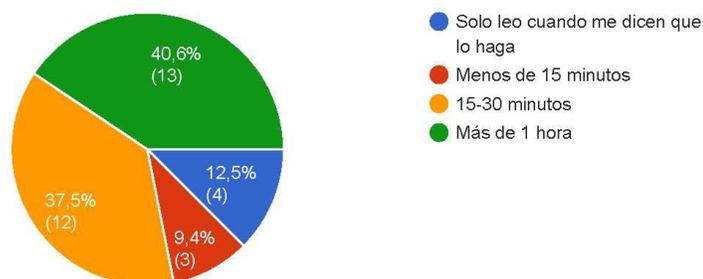
6. ¿Con qué frecuencia lees cuando ha sido tu elección?

33 respuestas



7. Tiempo que le dedicas a la lectura

32 respuestas





Prueba de diagnóstico -Activando el cuerpo y la voz

1,2,3 y 4

El grupo se distribuirá de forma libre por el espacio. El profesor generará una clave (comando) y se las comunicará. La clave consistirá en designar una acción a un número determinado. Por ejemplo: el número 1, saltar; el número 2, acostarse en el suelo; el número 3, rodar; el número 4, quedarse congelado. De acuerdo con el comando cada participante deberá desplazarse por el espacio de forma normal y libre, idealmente sin formar figuras definidas, como círculos o rectas, a un ritmo marcado por el facilitador. Cada vez que él diga a viva voz algún número, los estudiantes deberán ejecutar la acción que corresponde a ese número y luego seguirán caminando por el espacio. El profesor podrá ir variando el ritmo de la marcha si así lo desea, o realizar las variaciones como lo vea más apropiado para el grupo.

Sonidos lejanos

El profesor indicará que se distribuyan libremente por el espacio, separados unos de otros, y se recuesten de espalda. Una vez en esa posición deberán cerrar los ojos y atender a su respiración. El docente deberá dar las indicaciones con voz suave y pausada para que los participantes no pierdan la concentración y la atmósfera no se vea afectada. Después de un tiempo determinado, se indicará que lleven su atención a los ruidos del exterior, tratando de lograr identificar la mayor cantidad de sonidos posibles: primero los más evidentes y cercanos y luego hasta los sonidos más lejanos, siempre en silencio y sin mencionarlos en voz alta. Pasado el tiempo determinado para esa etapa de la actividad, el profesor, siempre con voz suave, indicará que vuelvan la atención a su respiración y luego a sus extremidades, las cuales deberán comenzar a mover lentamente para finalmente incorporarse sentados y abrir los ojos. Para finalizar la actividad el grupo se dispondrá en círculo y pasará a la siguiente actividad de lectura.

Actividad 1- Lectura compartida

Para esta intervención se utilizará como texto base la narración de *Estercilia Simanca Pushaina*, ya que se puede conectar con el tema visto en clase sobre el panorama histórico de Colombia. En esta actividad los estudiantes deberán permanecer un círculo y se procederá a escoger a algunos estudiantes para la lectura en voz alta.

Nota: Los estudiantes estarán en un círculo y con los ojos cerrados mientras el compañero este leyendo el fragmento.

Aspectos para evaluar:

Voz (dicción, volumen y proyección)

Actividad 2: Expresando mis emociones

El profesor solicitará a los estudiantes que se sienten en círculo mirando al centro y luego que inclinen sus cabezas hacia abajo. Se pondrá fichas que indiquen de forma escrita un lugar (la casa, el campo, la escuela, el parque, la plaza de Bolívar etc.); así mismo, habrá fichas de colores diferentes que indiquen emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo).

De forma voluntaria los estudiantes entrarán en el círculo. El primero que entre al círculo levantará una de las fichas que indique un lugar y lo dirá a sus compañeros. En ese momento otros participantes podrán ingresar al círculo para representar a un personaje característico del lugar antes definido y comenzarán a interactuar creando distintas situaciones y relaciones entre ellos. Es importante mencionar que las situaciones que se plantean deben ser familiares para el grupo.

El Profesor indicará cuando ya no puedan ingresar más personajes a la escena. El último que entre en la acción deberá levantar una ficha que indicará una emoción; sin que nadie lo vea, la leerá discretamente para luego volver a dejar la ficha boca abajo y, sin decir de qué se trata, deberá improvisar una situación que lleve a su personaje hasta ese punto (la ira). Los demás personajes que están participando reaccionarán a la situación que se está proponiendo. El facilitador indicará cuando corresponda hacer cambio de jugadores y de situación.

Evaluación:

Para la evaluación se utilizará los siguientes formatos que permitirán evaluar de forma general el grupo teniendo en cuenta el cuerpo, la voz y la improvisación.

- a) *No realiza:*
- b) *No observado: 1*
- c) *Insuficiente: 2*
- d) *Satisfactorio: 3*

| Movimiento | | |
|------------|---|---------|
| | Items | Puntaje |
| 1 | Realizan, dentro del espacio escénico, diversas formas plásticas utilizando el cuerpo | |
| 2 | Realizan desplazamientos naturales de locomoción del cuerpo (caminar, correr, gatear, rodar, saltar, girar, arrastrarse). | |
| 3 | Utilizan diversos niveles físicos (alto, medio, bajo) con precisión cada vez que se le indica. | |

| | | |
|---|--|--|
| 4 | Utilizan con destreza los diversos motores de traslación cada vez que se indica. | |
|---|--|--|

| Voz | | |
|-----|---|---------|
| | Items | Puntaje |
| 1 | Utilizan técnica vocal de articulación que facilite el entendimiento de lo que enuncia. | |
| 2 | Proyectan su voz en relación con el cuerpo y el espacio. | |

| | | |
|---|--|--|
| 3 | Utilizan técnicas de respiración diafragmática. | |
| 4 | Manifiestan destrezas expresivas utilizando diferentes voces según situaciones y personajes. | |

| | | |
|---|---|--|
| 3 | Utilizan con destreza expresiva emociones primarias y secundarias en su representación. | |
| 4 | Realizan improvisaciones sobre experiencias reales y/o ficticias y participan activamente en la creación de argumentos. | |

| Impro | | |
|-------|---|---------|
| | Items | Puntaje |
| 1 | Caracterizan Personajes humanos y/o animales. | |
| 2 | Aplican el “como si” (sí mágico) durante su representación. | |

Autoevaluación

Se seleccionará a cinco estudiantes al final para conocer cómo se sintieron dentro de toda la sesión.

Marcar con una X

| Cómo me sentí en la sesión cuando... | Muy feliz | Feliz | Bien | Triste | Necesito ayuda |
|---|-----------|-------|------|--------|----------------|
| Jugué en grupo | | | | | |
| Leí en voz alta | | | | | |
| Tuve que actuar en frente todos | | | | | |
| No tengo que leer, actuar o hacer algo | | | | | |
| Había mucho ruido | | | | | |
| Escuché las apreciaciones, comentarios del profesor | | | | | |

Libro base:

Miguel Rochas vivas (2010) “*Antología multilingüe de la literatura indígena contemporánea en Colombia*” Libro al viento. Bogotá.

Anexo # 3. diario de prueba diagnóstica.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

PROYECTOS

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

DIARIO DE CAMPO N° 3

Fecha: 05/05/2022

Propósito de la sesión: Aplicación de prueba diagnóstica

Estudiante Practicante: _____

| OBSERVACIÓN Descripción/narración | Tema, Concepto, Categoría | Análisis Causas / Consecuencias |
|---|---|--|
| <p>La clase comenzó con una leve demora, ya que la profesora estaba buscando las llaves para abrir el salón de danza, y mientras tanto, los estudiantes aprovecharon para tomar su desayuno. Una vez que el grupo finalmente accedió al espacio, se dieron las indicaciones para comenzar las actividades. Era la primera vez que los estudiantes salían de su entorno habitual, por lo que estaban llenos de emoción. Inicialmente, se llevó a cabo un ejercicio de activación que requería que los estudiantes prestaran atención a las indicaciones. A medida que avanzaba el ejercicio, los comandos se volvieron más desafiantes. A pesar de que todos participaban en la actividad, se notaba que algunos se concentraban más en ciertas áreas del espacio, lo que requería intervención para fomentar una distribución equitativa.</p> <p>Luego, se llevó a cabo un ejercicio de percepción, tanto interna como externa. Los estudiantes comenzaron con respiraciones rápidas y luego transitaron por su propio cuerpo antes de extender su conciencia a elementos del entorno. Durante este ejercicio, se hizo evidente la incomodidad de los estudiantes con el silencio, ya que no estaban acostumbrados a él. Al finalizar, el nivel de ruido en el espacio volvió a aumentar, lo que incomodó a algunos estudiantes, quienes se taparon los oídos durante unos segundos.</p> <p>La atención se centró de nuevo en el grupo, y se formó un círculo en el que algunos estudiantes fueron llamados para leer en voz alta frente a todos. Se les pidió a todos los presentes que cerraran los ojos mientras se leía, con la intención de reducir la ansiedad. Sin embargo, al leer el cuento de Esterilia Simanca Pushaina, la voz de los estudiantes temblaba y cometían errores debido a la velocidad, sin tomar el tiempo necesario para respirar adecuadamente. Les faltaban estrategias para afrontar la situación. Una estudiante expresó que se sintió más segura cuando cerró los ojos, aunque admitió: "Yo solo estaba leyendo, me concentré en la lectura, pero no estaba entendiendo". En cuanto a la audiencia, algunos estudiantes estaban distraídos y otros luchaban contra el sueño. Se notó que las lecturas eran planas y carecían de profundidad.</p> <p>Finalmente, se llevó a cabo un ejercicio de improvisación que inicialmente generó cierta aprehensión en el grupo. A pesar de sus temores, todos tenían que participar. Se distribuyeron tarjetas con personajes, situaciones y conflictos por todo el espacio, que los estudiantes debían representar. Se observó que los estudiantes se sentían cómodos interpretando personajes que eran presentados como víctimas, como campesinos o trabajadores. Sin embargo, al enfrentarse a personajes opuestos, experimentaron bloqueos y parecían preocupados por el juicio de los demás. Además, el espacio limitado afectó la dinámica, ya que algunos estudiantes se quedaron en su lugar.</p> | <p>La experiencia de los estudiantes en un nuevo entorno</p> <p>activación y atención</p> <p>La dificultad de leer en voz alta frente a otros</p> <p>dificultad de improvisar</p> | <p>La limitación del espacio puede haber contribuido a la sensación de incomodidad y falta de movimiento de algunos estudiantes, lo que afectó la dinámica de la actividad. Además, los bloqueos experimentados por los estudiantes al enfrentarse a personajes opuestos pueden deberse a la falta de confianza en sus habilidades actuales y el temor al juicio de los demás.</p> |

Anexo# 4. Diario de campo de taller 3.

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/jfgilj_upn_edu_co/EkzIrljIojOJBor1jn1aTWgYBxr7MQt3XrIjKagZ6DqBcg?e=GhCAWD

Anexo # 5. Diario de campo de taller 4.

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/jfgilj_upn_edu_co/ElepNMdJWu1Ns09O2QM1NvgBd1DQuStI-0MpZvsV3NdoDA?e=4gXQGR

Anexo # 6. Diario de campo de taller 1.

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/jfgilj_upn_edu_co/EqsvN9Trjk1ChMR1kAMjmtYBm9R9pCFZTIcUZZoYYAnXbw?e=QduJ7F

Anexo # 7. Diario de campo de taller 5.

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/jfgilj_upn_edu_co/Eq1_HT_OICtEtCqvru3sP5QBnOLVKNsSsWU3MZF3HOWZ6A?e=yxmJd7

Anexo # 8. Diario de campo de taller 7.

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/jfgilj_upn_edu_co/EnWcTRK2SeFFjni3xVf4Lz4BD7bwvS9dMNGy1xCCJLmVGg?e=bov2qb

Anexo# 9. Jornada completa de teatro.

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/jfgilj_upn_edu_co/Ep9RDwix9apJu3JBeOB0yesBOvITrg3abxZFFad6nSpLzg?e=IdXZYm

Anexo# 10. Evidencias del taller 8.

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/jfgilj_upn_edu_co/Eh7-Z6fphsVCIZPzuM0Sb5MBkLwC4FQYHfGRlQuoWz-ezg?e=3iXT8b

Anexo 11. Propuesta de intervención y rubricas.

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/jfgilj_upn_edu_co/EYBjhUeY8hJKv2Z5tcECakkB6AlsGgqRd8Mu6li9UI4rdw?e=fkdxxe