El Trabajo de Mesa en el Montaje Teatral Como Estrategia para la Formación de Lectores

Karoll Rocío Uribe Guarín

Proyecto de investigación presentado para optar el título de Magíster en Pedagogía

Directora:

Sonia Gómez Benítez

Magíster en Educación

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

2021

Dedicatoria

A Dios, que me da la vida y me regaló la mejor profesión de todas.

A mis padres que son mis amigos y la fuente de mi inspiración.

A mis abuelos que lucharon para verme realizada.

A todos mis familiares y amigos que me han acompañado en los momentos más difíciles y en los más hermosos también.

A Frida y a Chaplin, acompañantes de mis extensas jornadas de trabajo.

Agradecimientos

A mi escuela, a toda la comunidad del Cristal Bajo y a mis estudiantes, porque me han hecho enamorar de nuevo de mi profesión y sentir que desde ahí puedo hacer de a poco el cambio social con el que soñamos.

A mi directora Sonia Gómez, porque ha sido la crítica más fuerte de mis trabajos de pregrado y postgrado y también una maestra admirable que me ha permitido reflexionar y cuestionarme en torno a mis prácticas para mejorar en mi labor diaria.

A todos los maestros de la Maestría en pedagogía y a mis compañeros de la cohorte XX, porque con ellos las clases se convirtieron en espacios de lectura de nuestra realidad, debate intelectual y reflexión crítica sobre la educación.

Al Teatro UIS y al maestro Omar Álvarez, porque me permitieron descubrir el oficio teatral no solo como estilo de vida, sino como estrategia pedagógica que puede inspirar diversos proyectos transformadores.

A mi compañera Angie Botello, porque sin su ayuda en los momentos más difíciles no hubiese sido posible continuar este proceso.

A la tía Melba, a Erika, a Yeisson, a Melissa, a Danni y a Tulita por ser mi equipo de animación y apoyo permanente para terminar mi tesis.

Tabla de Contenido

Pág.

Introducción 13

1. Análisis y Formulación del Problema 16

2. Justificación 30

3. Objetivos 34

3.1 Objetivo General 34

3.2 Objetivos Específicos 34

4. Marco Teórico 35

4.1 Antecedentes 35

4.1.1 Ámbito Internacional 35

4.1.2 Ámbito Nacional 38

4.2.3 Ámbito Regional 41

4.2 Marco Legal 43

4.3 Marco Conceptual 50

4.3.1 La Lectura 50

4.3.2 Los Niveles de Interpretación 53

4.3.3 Estrategias de Lectura 55

4.3.4 Género Dramático 59

4.3.5 Interpretación del Texto Teatral 60

4.3.6 Trabajo de Mesa 63

4.3.7 Corporeidad 65

4.3.8 Aprendizaje Cooperativo 67

4.3.9 Aprendizaje Significativo 69

4.3.10 Constructivismo 71

5. Contextualización 72

5. 1 Población y Contexto 73

5.2 Participantes 74

6. Metodología 75

6.1 Enfoque Metodológico 76

6.2 Diseño Investigativo: Investigación Acción 77

6.2.1 Características de la Investigación Acción 78

6.2.2 Modelo de Investigación Acción 80

6.3 Técnicas e Instrumentos 84

6.3.1 Técnicas de Investigación 84

6.3.2 Instrumentos 91

7. Criterios Éticos 96

8. FASE I: DIAGNÓSTICO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN 98

8.1 Parte uno del Diagnóstico: Diseño de la Prueba de Lectura 99

8.1.1 Análisis de Resultados de Prueba de Lectura 101

8.2 Parte Dos del Diagnóstico: Diseño de Encuesta a Estudiantes 109

8.2.1 Análisis de la Encuesta a Estudiantes 110

8.3 Parte tres del Diagnóstico: Diseño de la Encuesta a Maestros 117

8.3.1 Análisis de la Encuesta a Maestros 118

9. FASE II: DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 122

9.1 Diseño de la Propuesta 122

9.1.1 Talleres de Trabajo de Mesa 128

9.1.2 Categorías de Análisis 145

10. FASE TRES: EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA MAESTRA SOBRE LA ACCIÓN 167

10.1 Evaluación: Grupo Focal 168

10.2 Pruebas de Comprensión de Lectura 173

11. Hallazgos 182

12. Evaluación de la Propuesta y Reflexión de la Maestra 189

12.1 Trabajo de Mesa y Comprensión de Lectura 190

12.2 Papel de la Docente, Discurso y Prácticas en el Aula 192

13. Conclusiones 193

14. Recomendaciones 196

Referencias Bibliográficas 199

Apéndices 204

Lista de Tablas

Pág.

Tabla 1. Síntesis de objetivos, técnicas e instrumentos en las fases de la investigación 95

Tabla 2. Clasificación de preguntas según niveles de interpretación y desempeños 100

Tabla 3. Análisis de resultados prueba diagnóstica 101

Tabla 4. Análisis respuestas de falso y verdadero 103

Tabla 5. Taller 1 129

Tabla 6. Taller 2 131

Tabla 7. Taller 3 132

Tabla 8. Taller 4 134

Tabla 9. Taller 5 136

Tabla 10. Taller 6 138

Tabla 11. Taller 7 139

Tabla 12. Taller 8 141

Tabla 13. Taller 9 142

Tabla 14. Taller 10 143

Tabla 21. Categorías y subcategorías de análisis 145

Tabla 22. Categoría: Interrogación de textos 147

Tabla 15. Libreto grupo focal 168

Tabla 16. Clasificación de preguntas segunda prueba de comprensión 174

Tabla 17. Análisis de resultados, segunda prueba de comprensión 174

Tabla 18. Clasificación de preguntas, tercera prueba de comprensión 178

Tabla 19. Análisis de resultados, tercera prueba de comprensión 179

Tabla 20. Respuestas por estudiantes 181

Lista de Figuras

Pág.

Figura 1. Significado de semáforo de resultados de Pruebas Saber 20

Figura 2. Resultados Pruebas Saber 5° Lenguaje, 2017 20

Figura 3. Resultado de aprendizajes Pruebas Saber Lenguaje 5° 2017 22

Figura 4. Espiral de ciclos de la Investigación 79

Figura 5. Momentos de la investigación acción según Kemmis. 81

Figura 6. Ciclos de la Investigación acción propuestos por J. Elliot 82

Figura 7. Preferencias de los estudiantes en tiempo libre 110

Figura 8. Preferencias de lectura de estudiantes 111

Figura 9. Participación de estudiantes en teatro 112

Figura 10. Estudiantes que han asistido a teatro 113

Figura 11. Gusto de estudiantes por el teatro 114

Figura 12. Gusto por lectura de teatro 114

Figura 13. Esquema de talleres de trabajo de mesa 126

Figura 14. Foto de prueba de comprensión desarrollada 150

Figura 15. Foto de prueba de comprensión 2 153

Figura 16. Red de ideas con sucesos 156

Figura 17. Foto de carta al autor 157

Lista de Apéndices

Pág.

Apéndice A. Consentimiento informado de padres de familia 204

Apéndice B. Prueba diagnóstica 205

Apéndice C. Cuestionario a estudiantes 213

Apéndice D. Cuestionario a maestros 214

Apéndice E. Asentimiento de docentes 216

Apéndice F. Prueba de comprensión 2 217

Apéndice G. Prueba de comprensión final 223

Apéndice H. Muestra de diario de campo 229

Apéndice I. Carta al autor 237

Apéndice J. Fotos de los talleres 238

Resumen

Título: El trabajo de mesa en el montaje teatral como estrategia para la formación de lectores[*]

Autor: URIBE GUARÍN, Karoll Rocío [**]

Palabras claves: Comprensión lectora, texto dramático, trabajo de mesa, análisis activo, lectura literal, lectura inferencial lectura crítico intertextual.

Descripción:

El avance en la competencia lectora es posible a través de actividades poco convencionales en la educación como las representaciones artísticas. En esta propuesta, se brinda la oportunidad a un grupo de estudiantes de quinto grado para que formen parte de una experiencia significativa de lectura y aprendizaje a través del teatro. Desde la fase del *trabajo de mesa* para el montaje de la obra teatral, los estudiantes realizan una reconstrucción de significados para la comprensión del texto dramático, dando espacio a la lectura y el disfrute de un género poco abordado en la escuela.

Este ejercicio de investigación acción retoma una teoría de la actuación del maestro Konstantín Stanislavski y la lleva al aula de clases como una nueva forma de comprender lo textual en el ejercicio de la actuación. Conceptos como las *circunstancias dadas, valoración de los sucesos, supertarea, monólogo interno, visualización y caracterización* emergen para poner en escena el texto. Es así como en la lectura y la expresión de lo verbal y lo no verbal va sucediendo, de manera natural, la comprensión del texto.

[*] Proyecto

[**] Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación, Director: Magíster. Sonia Gómez Benítez, Magíster en Educación

Summary

Title: Table-read in theatre production as a strategy to educate readers*

Author: KAROLL ROCÍO, Uribe Guarín**

Keywords: Reading comprehension, dramatic text, table-read, active analysis, literal reading, inferential reading, critical intertextual reading.

Description:

Progress in reading competency is possible through activities so unconventional in this area of education such as artistic performances. In this project proposal, a group of 5th graders are given the opportunity to take part in a meaningful experience of reading and learning through theatre. From the early stage of table work in the production of a theatre play, the students carry out a reconstruction of significations in order to understand the dramatic text, which provides a space to read and enjoy a literature genre barely approached in schools.

This action-research exercise returns to Konstantin Stanislavski acting theory and takes it into the classroom as a new way to understand textuality in the acting practice. Concepts such as *given circumstances, events analysis, supertask, inner monologue, visualization, and characterization* emerge to take the text to the stage from literal, inferential and critical, intertextual interpretation. This is how text comprehension naturally happens amongst reading and both verbal and non-verbal expression.

* Project

** Faculty of Human Sciences. School of Education, Director: Master. Sonia Gómez Benítez, Master of Education

Introducción

La lectura es un proceso frecuentemente investigado en el campo educativo, pues a menudo se detectan dificultades de comprensión en los diferentes niveles de escolaridad. Es probable que las variadas estrategias planteadas por los investigadores funcionen en la particularidad del contexto para el que fueron creadas. Este trabajo de investigación inició realizando un diagnóstico no solo de los niveles de lectura de un grupo de estudiantes de quinto grado de un colegio público, sino también de la clase de textos que leían en sus casas y en su ambiente escolar. Tras detectar que su comprensión se reducía a un nivel literal y que los textos que frecuentemente leían eran en su mayoría de tipo narrativo, aquellos planteados por el plan de estudios en el colegio, se pensó en una forma de leer otro tipo de textos con un propósito colectivo.

La propuesta del *trabajo de mesa* pretende llevar al aula una forma de analizar el libreto para un montaje teatral, esta idea es original del maestro de actuación Konstantín Stanislavki en el ámbito de la actuación. Su propuesta llamada *análisis activo* buscaba que los actores se adentraran en cada detalle del texto escrito antes de subir al escenario a encarnar a los personajes. De esta manera, se escudriñan los sucesos que generan la trama en cada escena, la intención del autor (*supertarea*), la visualización, la creación de imágenes mentales, la valoración de los hechos, el monólogo interno de los personajes y la caracterización de estos.

Esta propuesta toma parte de la teoría stanislavskiana y la aplica en un aula de clases virtual, teniendo en cuenta el derrotero propuesto por los Lineamientos Curriculares y el Plan de estudios de la institución. Pero, sobre todo, se plantea tener en cuenta las ideas, preferencias y propuestas de los niños a través de los talleres realizados. De modo que, los estudiantes desarrollan un

proceso de comprensión lectora de una obra teatral con el propósito de realizar una lectura dramática de calidad.

El desarrollo de esta idea se da desde la investigación acción, siguiendo los postulados y los modelos de Kemmis y Elliot, por ello se configura en tres fases. Un primer momento es dedicado al diagnóstico de la competencia lectora de los estudiantes y al estudio de los resultados de las pruebas Saber en la institución. De igual modo, se conoce a fondo el plan de estudios que desarrolla el proceso lector en la institución y la opinión de algunas docentes sobre cómo lo aplican en sus aulas. Así se plantea un problema en este grupo visto desde diferentes ángulos y surge la necesidad de proponer una estrategia de mejoramiento del nivel de lectura de los estudiantes.

Con base en lo analizado anteriormente, surge una segunda fase que permite planear una serie de talleres para desarrollar la propuesta. Se escoge el taller investigativo porque es la estrategia más práctica y de mayor participación, que a su vez concuerda con la naturaleza artística y creadora del teatro. Las actividades no solo contemplan la lectura y el aprendizaje de lo teatral, sino que incluyen también otros temas que giran en torno a la lectura y escritura como: redes de ideas, descripciones, secuencias ilustradas y elaboración de cartas. Al tiempo en que se desarrollan los espacios de trabajo con los estudiantes, la docente investigadora realiza su observación participante que va registrando en los diarios de campo.

Los registros de las observaciones sumados a la interpretación de pruebas de comprensión y la evaluación que hacen los participantes del proyecto en el grupo focal, conducen a la fase final de este proyecto de investigación. Esta etapa se centra en analizar y evaluar la aplicación del proyecto a partir de unas categorías de análisis.

Los resultados de este ejercicio muestran avances en la interpretación del texto teatral que superan el nivel literal y fortalecen el nivel inferencial y el crítico intertextual en la mayoría de los participantes. De la misma forma, los estudiantes avanzaron en su lectura en voz alta y desarrollaron sucintamente sus habilidades histriónicas, quedando atraídos hacia la lectura y la representación de textos teatrales. Desde esta premisa es posible afirmar que el arte, y en especial el teatro, puede transversalizar todas las áreas del conocimiento y de este modo es posible avanzar en competencias cognitivas mientras se representa una obra en cualquier escenario.

1. Análisis y Formulación del Problema

La lectura y la escritura son unos de los procesos más complejos que desarrolla el ser humano en su etapa educativa. Pasar de la espontaneidad del lenguaje oral y corporal a la hoja de papel y al lápiz, a las pantallas y teclados representa un gran reto. Desafío de gran relevancia si se tiene en cuenta que la lectura y la escritura son puntos de partida para el desarrollo de diversas competencias en la etapa escolar y en la vida cotidiana.

Pensar en la forma en la que el ser humano desarrolla la lengua materna permite concluir que todos los niños aprenden a hablar y a escuchar de manera natural, sin ningún instructivo o método. La teoría innatista de Chomsky plantea que el ser humano nace con un dispositivo mental que permite adquirir el lenguaje y este es un rasgo distintivo de la especie (Chomsky, 1978). Los niños adquieren la lengua sin la premura de tiempo, a su propio ritmo. Lo mismo sucede con el lenguaje corporal que se construye en el uso colectivo; a partir del ensayo y el error, los niños aprenden los gestos y ademanes que son aprobados en su contexto sociocultural. Por consiguiente, separar el lenguaje oral y corporal, que son nuestra primera forma de comunicarnos con el mundo, del lenguaje escrito es poner ya una barrera a los lectores y escritores. Pese a que este último constituye una actividad más formal, no debería excluir la forma ya adquirida de comunicación de los niños (la oralidad) para convertirse en una actividad tediosa, pues una vez superada la etapa de decodificación del texto, la preocupación del estudiante y del docente es la comprensión de lo leído. Representantes de la psicolingüística como Scinto (1986) coinciden en que no es conveniente para la enseñanza y aprendizaje de la lengua la separación de estos códigos y por el contrario, es necesario plantear una relación

complementaria en el abordaje de la lengua, pues las situaciones reales de comunicación humana frecuentemente requieren de ambos códigos.

El anterior enunciado parte de algunas observaciones particulares en el trabajo con estudiantes de quinto grado de una de las sedes en una institución educativa pública. Luego de la revisión del currículo, en específico del área de Lenguaje, de documentos institucionales como los planes de estudio (mallas de área y planes de asignatura), plan de mejoramiento del área y documentos legales en los que se soporta el currículo como: Lineamientos y Estándares curriculares para Lengua Castellana.

Retomando las bases teóricas de los Lineamientos Curriculares del área, el enfoque dirigido hacia la significación que propone el Ministerio de Educación Nacional contempla una serie de competencias, cuyo desarrollo se enfoca en una "competencia significativa" (1996). Se enuncian entonces la gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética. Por otra parte, el Instituto colombiano para la evaluación e la educación ICFES en sus pruebas estandarizadas evalúa la competencia comunicativa lectora y la competencia comunicativa escritora en el área de lenguaje. Dentro de la competencia de lectura tiene en cuenta la capacidad para realizar lectura literal, inferencial y crítica atendiendo a los componentes semántico, sintáctico y pragmático, que corresponden a qué dice, cómo se dice y para qué se dice dentro del texto (ICFES, 2017).

Posterior a la revisión de los planes de área y asignatura, es posible notar una tendencia marcada hacia las competencias gramatical y semántica, puesto que se desarrollan ejes temáticos de reglas sintácticas, ortográficas, estructuras textuales y procesos de significación. En un segundo lugar, se encuentran actividades encaminadas al desarrollo de las competencias pragmática y enciclopédica en las que se ponen en contexto los procesos de significación y de

comunicación. Y en un último lugar, y en menor proporción, están las actividades que desarrollan la competencia literaria, cuya aparición en el plan de área es a través de textos del género narrativo como cuentos, fábulas, leyendas y mitos. Cabe destacar que el género lírico y el dramático se abordan como un requisito de temáticas en los planes de asignatura hacia el cuarto periodo de los grados cuarto y quinto; sin embargo, no aparecen textos de estos géneros en otras planeaciones ni en los textos sugeridos para cada grado en el plan lector. El plan lector de la institución contempla, en su mayoría, obras narrativas como: cuentos, novelas infantiles y juveniles.

Menos mencionada es la competencia poética "entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos" (MEN; 1996, 25). Esta competencia, olvidada en las clases de lengua castellana y ausente en el plan de área y en las mallas curriculares, puede ser quizá uno de los caminos por los cuales se llegue al disfrute de la lectura y a la aprehensión de lo que se lee como una preparación para crear nuevos textos o aportes literarios.

Desde científicos como Charles Darwin, hasta psicólogos como Paul Ekman y Albert Merhabian insisten en el estudio del lenguaje no verbal y en la importancia que tiene en los procesos de comunicación humana. Sin embargo, los estudios de la lengua siguen dando prioridad a los textos escritos, en la escuela se leen pasajes que no tienen sentido para los estudiantes, sino que solo son usados para desarrollar los contenidos curriculares. "Formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno" (MEN: 2006, 17). Lo anterior, genera la preocupación por abordar otro tipo de textos dentro de las aulas, sistemas lingüísticos que se relacionen con las vivencias de los estudiantes.

Vale la pena preguntarse si ¿acaso los niños en las escuelas tienen un propósito de lectura? O si, por el contrario, se les está llevando a decodificar textos poco atractivos para ellos y solo desde su competencia semántica.

El trabajo de Josette Jolibert y la *Red Chilena para la transformación de la formación docente inicial en lengua materna*, concluye la siguiente idea que cuestiona las prácticas pedagógicas de los maestros: “No hay aprendizaje significativo sin actividades auténticas” (Inostroza; 1997, 41). Dichas actividades representan el sentido del aprendizaje, el para qué se aprende y la relevancia del tal aprendizaje dentro de su contexto. Sin embargo, en el contexto colombiano las escuelas, en su mayoría, siguen desarrollando un proceso de lectura poco significativo para los estudiantes en donde además siempre se lee el mismo tipo de obras literarias, generalmente de tipo escrito - narrativo. Esto genera una brecha entre la escuela y el mundo real de los estudiantes que está inundado de textos no verbales, verbales orales y de otras tipologías textuales (informativos, argumentativos, líricos, persuasivos). Esta ruptura es notoria en la presentación de las pruebas estandarizadas, en las que los educandos se enfrentan a tipos de textos diferentes a los que leen usualmente en la escuela.

En relación con las pruebas estandarizadas realizadas por el Instituto Colombiano de Evaluación de la educación, es importante estudiar y analizar los resultados obtenidos por los estudiantes de esta comunidad educativa. Por consiguiente, se interpretan lo de las últimas pruebas SABER presentadas por el grado 5° en el año 2016, de las cuales se obtuvieron resultados para el año 2017. Para los fines que esta investigación persigue, es necesario analizar los resultados correspondientes a la competencia lectora de los estudiantes de quinto grado del año 2016. Para analizar los resultados es necesario tener en cuenta el semáforo que expone el

estado de los aprendizajes según el porcentaje de estudiantes que contesten incorrectamente las preguntas.

Figura 1.

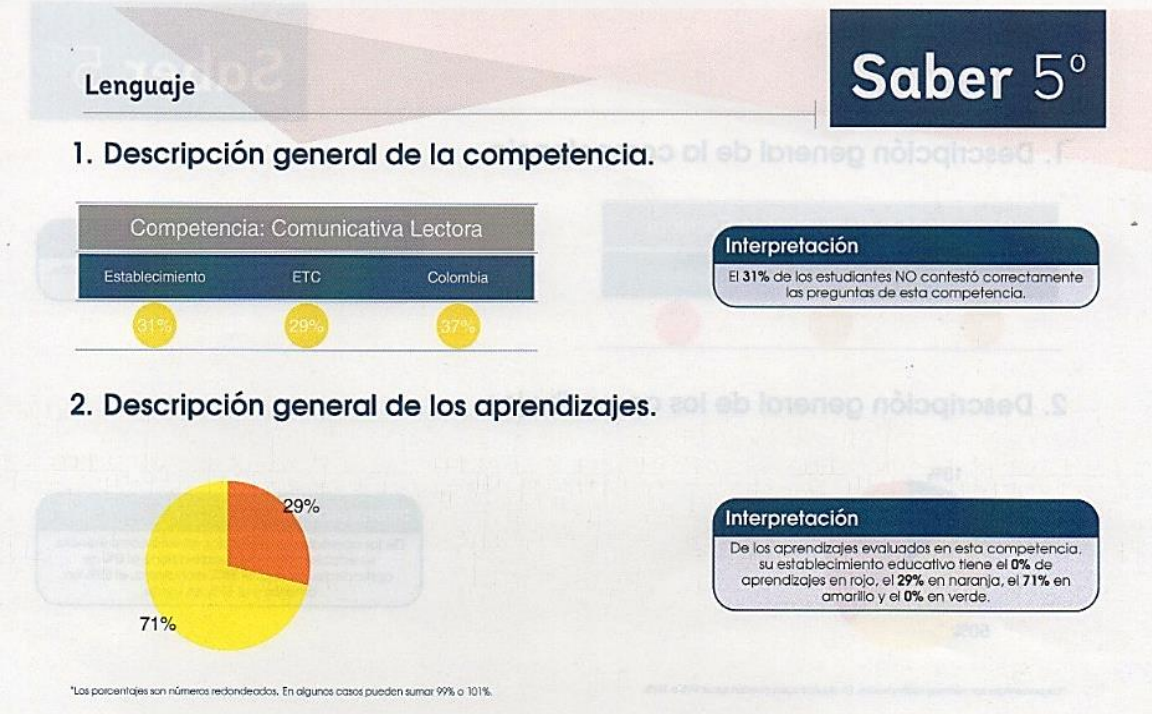
Significado de semáforo de resultados de Pruebas Saber

Nota: MEN, Dia E, informe por colegio pruebas Saber 3°, 5° y 9°, 2017

A continuación, se muestra el gráfico de resultados de la institución para el área de Lenguaje en Competencia Lectora del quinto grado en la Institución Educativa Pública en la cual se aplica esta propuesta.

Figura 2.

Resultados Pruebas Saber 5° Lenguaje, 2017



Nota: MEN, Dia E, informe por colegio pruebas Saber 3°, 5° y 9°, 2017

Teniendo en cuenta los Lineamientos para interpretar los resultados de las pruebas emitidos por el ICFES, es posible afirmar que el 71 % de los aprendizajes están en amarillo, pues entre el 20% y el 39% de estos estudiantes no respondieron correctamente las preguntas de la prueba. En contraste, el 29 % de los aprendizajes están en color naranja, pues entre el 40% y el 69% de estos estudiantes no respondieron acertadamente las preguntas. Es relevante resaltar que no hay ningún porcentaje de aprendizajes en rojo (con más del 70% de estudiantes que contesten erróneamente), pero tampoco hay aprendizajes en verde (en donde el 19% o menos estudiantes contestaran desacertadamente).

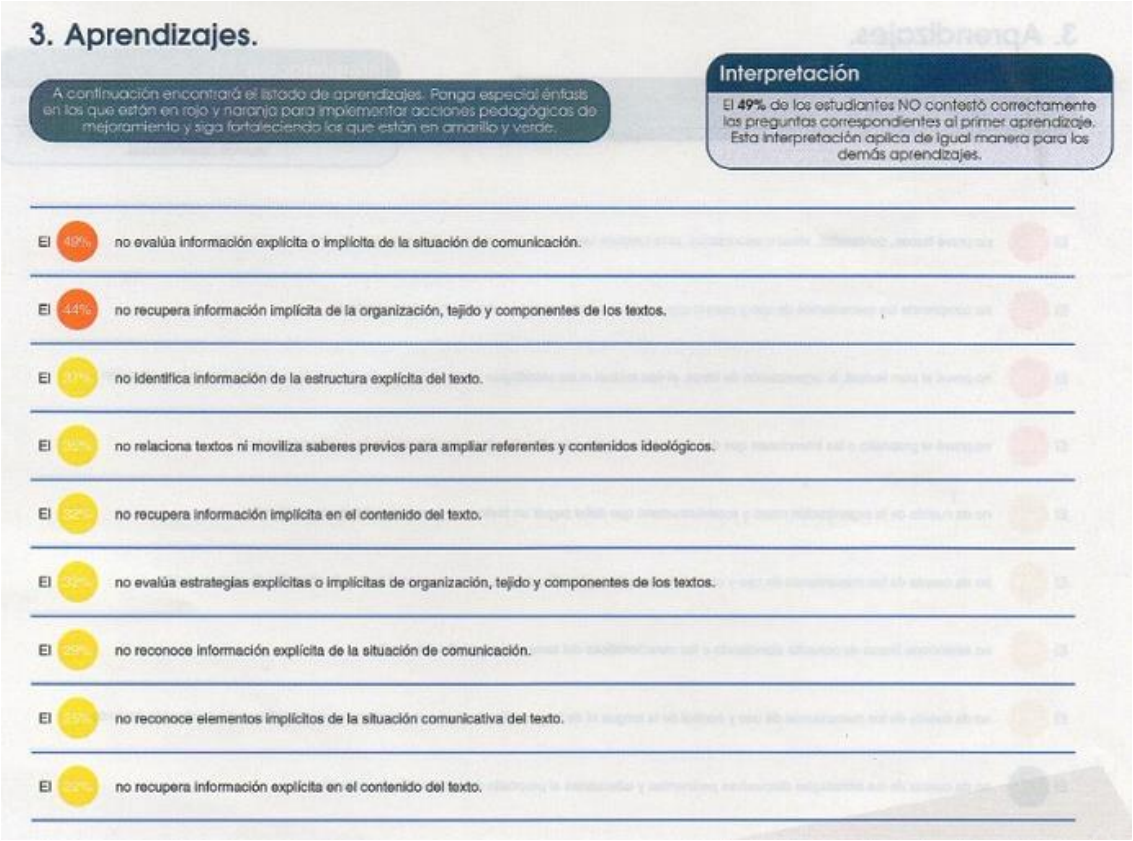
Además, es importante mencionar que el 31 % de los estudiantes del establecimiento no contestó correctamente las preguntas de la competencia lectora; dato que se encuentra por encima de la media en el ente territorial de Bucaramanga, en donde el 29% de los estudiantes

contestaron equivocadamente la prueba. No obstante, ambos resultados, los institucionales y los del ente territorial muestran mayor desempeño en comparación con los resultados nacionales, en donde el 37% de los estudiantes contestaron erróneamente. De manera que la institución se ubica por encima de los resultados nacionales, pero por debajo de los resultados en la ciudad de Bucaramanga para esta prueba de Lenguaje.

Los resultados de la figura 3 exponen los aprendizajes afectados en el desempeño de los estudiantes de quinto de esta institución en los que se deben proponer acciones de mejora.

Figura 3.

Resultado de aprendizajes Pruebas Saber Lenguaje 5° 2017



Nota: MEN, Dia E, informe por colegio pruebas Saber 3°, 5° y 9°, 2017

Casi la mitad de los estudiantes (entre el 44% y el 49%) no evalúa información implícita o explícita en situaciones de comunicación y tiene dificultades para recuperar la información implícita del texto. Estos resultados en color naranja están relacionados con un desempeño mínimo en esta competencia, pues esto indica que entre el 40% y el 69% d ellos estudiantes contestaron incorrectamente estos ítems. De la misma forma los aprendizajes que están en amarillo se refieren a la recuperación y el reconocimiento de elementos explícitos e implícitos de los textos y las situaciones comunicativas, de manera que estarían vinculados con la lectura literal e inferencial. El 35% de los estudiantes "no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos" (MEN, 2017), así que este resultado muestra que también está afectada la lectura crítica en esta población. Es probable que estos porcentajes que muestran una competencia lectora afectada estén relacionados con la forma en que se aborda el desarrollo de las competencias comunicativas, no solo en la institución, sino en el sistema educativo nacional. El enfoque en una comprensión de textos escritos y el desinterés por el lenguaje no verbal, por la oralidad y la corporalidad lleva a una comprensión sesgada del mundo.

Por otra parte, se hizo lectura del plan de mejoramiento institucional en el área académica en busca de alguna estrategia o propuesta sobre el mejoramiento de la lectura y la escritura. Con respecto a este documento, vale precisar que se observan algunas dificultades en aspectos generales como: la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el currículo, la unificación del modelo pedagógico como orientador de las prácticas docentes y el planteamiento y desarrollo de proyectos. En este último punto, sobresale uno de los proyectos transversales llamado *plan lector*. Se indica que los docentes realizan constantemente actividades de fomento de lectura en sus clases y a nivel institucional. Sin embargo, estas actividades no están estructuradas dentro un proyecto con unos objetivos y un sustento teórico de soporte, sino

que obedecen más a una lectura de libros de la selección del docente o a la conmemoración de fechas como el día del Idioma, el día de la Independencia, entre otros. No hay evidencia escrita de un plan con actividades antes, durante y posterior a la lectura, aunque es posible que en la práctica los docentes las desarrollen.

Cabe mencionar que, en el plan de asignatura de Lengua Castellana para quinto grado de esta institución, es posible observar un currículo enfocado al desarrollo de competencias y basado en los Estándares Básicos de Competencias para Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje. No obstante, cabe el interrogante: ¿si acaso es real esta enseñanza basada en competencias en la práctica cotidiana y qué trascendencia cobra el proceso de lectura en este plan? La revisión de estos planes evidencia que se confiere una gran relevancia a los textos informativos o fragmentos narrativos para el trabajo con marcas textuales, ortográficas y de puntuación. Por otra parte, se retoman algunos textos narrativos y líricos sujetos al reconocimiento de algunas figuras literarias y algunos textos de opinión y biografías para abordar dicha tipología textual. Este documento cuenta con una propuesta de plan lector, a partir de la cual se trabaja comprensión lectora, sobre todo enfocada a la identificación de información explícita y algunos elementos de la estructura narrativa predominantemente.

Se observa un proceso de lectura poco significativo para los niños, pues como se ha mencionado antes, generalmente la actividad lectora parte de la urgencia de los contenidos del plan de estudios y de los intereses del maestro y no de las preferencias, inquietudes y vivencias de los estudiantes. Los textos que se emplean en clase no tienen mayor intención que introducir una temática, como: los signos de puntuación, las características de textos narrativos, las clases de oraciones, entre otros; o cumplir con la obligación de leer mínimo dos obras literarias en el año para el *Plan lector*.

Por otra parte, el sentido de lo leído está directamente relacionado con el tipo de lectura que se realiza y el aprovechamiento del texto. En esta institución predomina aún una comprensión a un nivel literal que solo identifica la estructura superficial de la unidad textual, averiguando únicamente por los personajes, el lugar y la estructura de inicio, nudo y desenlace. En las planeaciones de lengua Castellana para este grupo de quinto grado se hace referencia sobre todo a la comprensión de la estructura textual y a la identificación de información explícita del texto. No se mencionan los procesos de inferencia y predicción, las intenciones comunicativas ni las relaciones entre los personajes o entre los textos. Lo anterior da cuenta de una lectura en un nivel literal que no permite el mayor aprovechamiento del texto, puesto que estos procesos son un buen punto de partida de un proceso de comprensión más profundo que permitiría un mayor aprovechamiento del texto. Los Estándares de Lengua Castellana confirman que

> "No significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantee la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación" (MEN, 2006. P. 37).

Es urgente proponer estrategias en donde la lectura no se asuma como una actividad mecánica, sino como el proceso en que se descubre el sentido de los textos. Los estudiantes deben consolidar las "comunidades de creadores de significado", que proponen un ambiente de construcción colectiva de sentido y promueven el aprendizaje colaborativo. Estos grupos

intérpretes no solo leen representaciones, sino que producen otras representaciones propias, en eso consiste el trabajo con el texto, según Fabio Jurado (1997). La lectura crítica supone un intenso ejercicio del lector, en el que construye un significado a partir de la negociación entre su propia enciclopedia y el discurso que lee (Jurado y Bustamante; 1997). Vale la pena plantear una estrategia que permita a estos estudiantes del grado quinto conformar una comunidad de creadores de significados, en donde la lectura se asuma como esa interacción entre los propios saberes y vivencias y aquellos que plantea el texto. De ese modo sería una estrategia de fomento de la lectura y de avance hacia un nivel crítico.

Como ya se ha señalado, los tipos de textos que se manejan con estos estudiantes generalmente corresponden a cuentos, fábulas, novelas infantiles, poemas, textos de opinión, biografías y, sobre todo, textos de tipo explicativo. De este modo, es notable la ausencia de otros tipos de textos y discursos que revelan lenguajes más complejos y empleados con mayor frecuencia por los niños, como la oralidad y el lenguaje corporal. Es posible que los estudiantes también hayan perdido el interés en los textos guía, porque como lo señala el profesor Fabio Jurado (2014): “son discursos cuyo autoritarismo impone un cuestionario después de la lectura y esto no permite establecer un vínculo agradable y natural con el texto” (p.25). Por consiguiente, y a pesar de que los Estándares Básicos de competencias y los derechos Básicos de Aprendizaje proponen creación e interpretación de textos no verbales, el trabajo con estos estudiantes en la institución se enfoca en el lenguaje verbal escrito y deja de lado la oralidad y la expresión corporal. Dicha situación puede generar una visión limitada del lenguaje y de la lectura del mundo para los estudiantes.

Otra situación que afecta los procesos de lectura es la marcada tendencia al trabajo individual. El niño debe leer textos solo la mayor parte del tiempo, pues no se formulan lecturas y

actividades de discusión grupales. Lo anterior supone una contradicción si pensamos en que el lenguaje es un hecho social, o como lo menciona Withrington (2000) parafraseando a Wittgenstein: “una actividad humana inmersa en un sistema de prácticas” (p.1). Esto permitiría deducir que para establecer o descubrir las reglas de este sistema, es necesaria la interacción con los otros. En ese sentido, saliendo del terreno de lenguaje y escudriñando en las teorías del aprendizaje, ya Vigotsky ha sentado su teoría de la interacción social como el motor del desarrollo y de este postulado devienen todas las teorías del aprendizaje colaborativo. Para él todo ser humano aprende si se le permite la interacción sociocultural y el aprendizaje se produce más fácilmente en actividades colectivas (Vigotsky, 1981). En consecuencia, el desarrollo de la lectura, que es un proceso de interacción con el mundo, debe ser producto de la interacción social y debería generar actividades colectivas. El niño no tiene que enfrentarse solo al mundo de los textos, puede leer y escribir en colectivo; mediar y ser mediador del proceso de comprensión de sus pares.

Se hace necesario entonces, continuar indagando nuevas formas de enseñar y aprender que resignifiquen las prácticas educativas y hagan de la lectura y la escritura procesos naturales, enriquecedores y llenos de sentido. En concordancia, es posible pensar en una actividad que permita articular el uso significativo del lenguaje y el aprendizaje desde la interacción social. Una actividad que posibilite la lectura de diferentes tipos de textos, cuyo punto de partida sea nuestro lenguaje natural por excelencia: el lenguaje no verbal. Lo anterior sugiere la mediación de sistemas de lenguajes complejos como las artes, que no solo son fines en sí mismas, sino que fortalecen procesos de aprendizaje en múltiples áreas del desarrollo humano.

Una de las expresiones artísticas de mayor complejidad que trabaja con diversos sistemas de significación es el teatro. El montaje teatral es una construcción netamente colectiva y

colaborativa, en la que se cumplen muchos ideales de las teorías del aprendizaje significativo, pues se generan actividades auténticas de aprendizaje que llevan a un producto: montaje de la pieza teatral. Gianni Rodari, en su Gramática de la fantasía, refiere que "Crear una ficción dramática es para los niños el aprendizaje de la función de los individuos. Es ensayar la democracia, crear espacios de libertad y descubrir la propia identidad dentro del cuerpo social" (2009, p.37). En ese sentido, la obra teatral se convierte en un juego en donde se asumen roles y se establecen relaciones importantes con los otros y consigo mismo.

A pesar de ello, el teatro en la mayoría de las instituciones educativas es visto de manera utilitaria para preparar la dramatización en la izada de bandera sobre hechos históricos como la independencia, la batalla de Boyacá, el día de la raza, entre otros. Rara vez los estudiantes tienen la posibilidad de conocer el oficio teatral por el simple disfrute de representar y vivir el arte de la actuación. De la misma forma, es inusual que los estudiantes lean y conozcan diferentes textos de obras teatrales para algo más que comprender su estructura.

Trabajar una obra teatral es volver al encuentro con la literatura, pero esta vez desde el género dramático y sus posibilidades de lectura. El texto dramático, como todo texto literario, es un entramado de significados con muchos espacios vacíos que el lector debe completar. La gran ventaja en este caso es que no solo se da la interpretación desde lo escrito, sino también desde lo no verbal, pues la simple lectura de la obra teatral inevitablemente lleva a la voz y a las acciones del personaje. Jurado (2008) precisa la relevancia de los textos literarios para la formación del lector crítico:

> "La ambigüedad y la polivalencia semántica que les caracteriza demandan la constitución de un lector que no se contenta simplemente con parafrasear lo que «en esencia» dicen, sino que sospecha además de que algo falta en lo que se ha comprendido en el texto" (p.27).

La actividad de rellenar los intersticios del texto verbal, es decir interpretarlo, es naturalmente empleada en el teatro cuando se hace una lectura dramática del texto, asumiendo la intención del personaje y reflejándola en el tono, el volumen, las pausas, los gestos y movimientos.

El montaje de la obra teatral ofrece la oportunidad de integrar diversos lenguajes como el oral, el escrito y el lenguaje no verbal. De este modo, lo teatral también supone un trabajo de lectura que se lleva a la acción, pues una actuación impecable depende directamente del nivel de interpretación y apropiación del texto dramático por parte del actor. Una de las fases más importantes en el proceso de montaje para teatro es el *trabajo de mesa* o "*periodo de mesa*" como lo reconocía Stanislavski. Este es el espacio en que el colectivo de intérpretes realiza un análisis del texto desde elementos tales como: *las motivaciones internas, el subtexto, las interrelaciones, los caracteres, la acción transversal y la supertarea o superobjetivo* de los personajes. De este modo, no solo se logran conocer "*las circunstancias dadas*", que son los sucesos o la historia que plantea el autor, sino que además el actor puede introducirse a profundidad en el mundo del personaje (citado por Knebel, 2008).

Stanislavski afirma que "Al determinar los sucesos y las acciones, el actor se apropia de las más anchas capas de circunstancias dadas que forman la vida de la obra" (Knebel, 2008, 26). Por consiguiente, no puede desconocerse la relevancia del trabajo de mesa o de interpretación colectiva. En este punto, es posible desarrollar la competencia lectora enfocada hacia una mirada crítica, pues los lectores – actores establecen un vínculo más profundo con el texto y son llevados a indagar sobre la época, el contexto de la obra, la vida del autor y sus otros textos, entre muchos otros aspectos. Sin embargo, es posible afirmar que el trabajo de interpretación textual no solo se reduce al tiempo del trabajo de mesa. El teatro exige la relectura constante del texto y

en la misma puesta en escena a través de ensayos, se hace necesario reinterpretar intenciones comunicativas de los personajes para saber cómo representarlas. Así pues, que todo el montaje configura un constante ejercicio de interpretación y reinterpretación. En consecuencia, esta propuesta de Trabajo de mesa pone al teatro lejos de una simple actividad recreativa en el ámbito educativo y puede plantearse como un proyecto transformador del currículo en la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Todo lo anterior nos llevaría a plantear el siguiente interrogante ¿de qué manera *el trabajo de mesa* para el montaje de una obra teatral permite el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Bucaramanga?

2. Justificación

La presente propuesta cobra sentido, en tanto constituye una situación auténtica de aprendizaje, pues los estudiantes leen para desarrollar un proyecto de montaje teatral; es decir, comprenden para actuar. De ese modo, aquello que leen es útil y cobra un sentido real que desemboca en un proyecto grupal: el montaje de la obra teatral. Dicho montaje en cada una de sus fases requiere de la participación directa de los estudiantes, entre tanto su aprendizaje no surge en una actividad ya elaborada que ellos asumen, sino que se origina en el proceso colectivo de la puesta en escena y concretamente desde *el hacer*. Atendiendo a la premisa de aprender haciendo, Trevor Cairney (1990) señala que los educandos “aprenden mejor a partir de experiencias de primera mano, haciendo cosas, viéndose inmersos en los procesos” (p.21). Este teórico sostiene que los docentes deben crear ambientes en los que lo anterior sea posible.

EL TRABAJO DE MESA EN EL MONTAJE TEATRAL

Otra gran ventaja de trabajar con el teatro en el fortalecimiento de la competencia lectora es que los estudiantes tienen la oportunidad de seleccionar o sugerir el texto dramático que quieren llevar a escena de acuerdo con sus preferencias e intereses. De esa manera no están sometidos a las lecturas obligatorias del plan de estudios de cada grado, sino que su lectura concuerda con sus preferencias y "cuando se les ofrece el control de su propio aprendizaje, el compromiso se sigue de manera muy natural" (…) "tenemos que permitir a los alumnos que decidan por sí mismos" (Cairney, 1990, p21). Tal idea pone de manifiesto un elemento motivacional no forzado en la lectura, puesto que no se lee el texto obligado para responder unas preguntas, sino que se comprende el texto escogido para ponerlo en escena y culminar un proyecto colectivo.

Siendo así, el aprendizaje supone un ambiente divertido y espontáneo, mediado por la docente, en donde los estudiantes asumen un rol activo a través del trabajo entre pares, en el que unas veces dirigen y otras, son dirigidos. En ese sentido, la comprensión y posterior puesta en escena de la obra teatral, supone una cantidad de retos a nivel lingüístico, actoral y técnico que pone a prueba a los estudiantes. Esta situación puede asemejarse entonces al concepto de aprendizaje problémico, en el que los estudiantes "se introducen en el proceso de búsqueda y solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual, aprender a adquirir de forma independiente los conocimientos y a emplearlos en la solución de nuevos problemas" (Ortiz; 2009, 45). La lectura y la acción de escudriñar el texto teatral se convierten en una necesidad para producir un montaje de calidad.

A partir de este aprendizaje significativo para el desarrollo del montaje teatral, los estudiantes asumen la lectura como un proceso colectivo y cooperativo, en donde hay espacio para la discusión y la reinterpretación de la relación entre los personajes, el contexto en el que se desenvuelven o los subtextos en las intenciones de los personajes. En otros términos, conforman

comunidades de construcción de significados (Cairney, 2011) con el propósito de llevar a escena la obra teatral. No es una actividad de lectura comprensiva en donde el estudiante se encuentra solo con el texto, sino que prevalece el trabajo colectivo en la interpretación, en donde además tiene a la mano otro tipo de textos, como los corporales propios y los de sus compañeros, que le permiten afianzar su comprensión y establecer una relación profunda con el texto. Lo innovador de la propuesta en este sentido es que rompe con el esquema tradicional de la actividad lectora configurada por el docente y seguido por el estudiante, para generar un proceso constructivista con enfoque de aprendizaje cooperativo. De ese modo, los educandos tienen una participación real en la lectura y sus aportes alimentan un proceso en construcción.

Este proyecto configura nuevas estrategias para la formación de lectores diferentes a las que se reproducen en los esquemas tradicionales de educación. En ese sentido, se abre una oportunidad para la investigación educativa en el terreno del lenguaje y de las artes, en los que pueden vivenciarse los ideales de un enfoque constructivista, en tanto son los estudiantes los interpretadores, los creadores y los protagonistas. Otra forma de ver la lectura, no solo enfocada en el lenguaje verbal, es una garantía de una comprensión más amplia del concepto de lectura y discurso.

Por consiguiente, este trabajo sirve como punto de partida para la realización de nuevas investigaciones en la propuesta de estrategias enfocadas hacia la lectura crítica. El trabajo de mesa en el montaje de la obra teatral como afianzador del proceso lector, da cabida a otras posibles experiencias con las demás artes representativas en el terreno educativo. Es así como se planea una socialización de los resultados de este ejercicio investigativo con la comunidad de docentes, dentro de una jornada pedagógica, para mostrar una forma diferente de vivenciar la lectura y así mismo retroalimentar el proceso para darle continuidad con otros grupos.

Del mismo modo, como resultado de la evaluación de este producto, se proyecta su inclusión dentro del proceso de mejoramiento institucional, en el ámbito académico en el área de Lenguaje. Es importante que el montaje teatral trascienda y se asuma como una gran estrategia para el desarrollo de múltiples competencias, no solo en el área de lenguaje, sino en todas las demás. La aplicación y retroalimentación de esta estrategia puede constituir un proyecto transversal organizado y estructurado de manera tal que pueda replicarse y trascienda al ejercicio investigativo. Esta propuesta abre para el maestro la posibilidad de la autocrítica en su proceso de enseñanza. Así mismo, permite la revisión del currículo y los estándares propuestos a nivel nacional, que requieren una retroalimentación constante que parta de la realidad en el ejercicio docente. De esta manera, el currículo no se convierte en un instructivo predeterminado de la enseñanza, sino en un conjunto de saberes en movimiento que se va transformando con la práctica y la investigación docente.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Determinar de qué manera el *trabajo de mesa* para el montaje de una obra teatral permite el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de una Institución Educativa Pública.

3.2 Objetivos Específicos

Identificar las fortalezas y dificultades en la comprensión lectora de textos teatrales de los estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa Pública.

Establecer las concepciones y prácticas sobre el teatro y la puesta en escena de obras dramáticas que tienen los estudiantes de quinto grado y los maestros de una Institución Educativa Pública.

Caracterizar una propuesta pedagógica basada en el trabajo de mesa para la interpretación de textos dramáticos en un montaje teatral.

Determinar los alcances de una propuesta pedagógica basada en el *trabajo de mesa* de un montaje teatral para el desarrollo de la comprensión de lectura.

4. Marco Teórico

4.1 Antecedentes

A continuación, se referencian algunos antecedentes de investigaciones relacionadas con el tema o la propuesta de investigación de este trabajo. Estos antecedentes se revisaron a nivel internacional, nacional y regional y están incluidos dentro de esta propuesta porque aportan ideas o permiten visualizar el estado del arte en este terreno de investigación.

4.1.1 Ámbito Internacional

Uno de los referentes que brinda importantes aportes es el trabajo denominado **"Teatro de lectores: una experiencia con alumnos de 1° de primaria"** de la docente Alejandra González. El concepto de teatro de lectores se usa para referirse a la lectura interpretativa del texto dramático, realizada por los estudiantes. Esta investigación, que se realizó en Pamplona (España) en el 2015, tuvo como objetivo el mejoramiento de la fluidez lectora y plantea cómo el método del teatro de lectores puede beneficiarla. Básicamente se usaron textos teatrales para mejorar los aspectos de dicción, ritmo y expresión de la lectura en voz alta de los niños de primero primaria.

Esta investigación, cuyo enfoque es cualitativo recurrió a la Investigación Acción participativa a partir del diseño de sesiones didácticas en las que se aplicaron unos test de valoración inicial de la lectura oral. Como resultado importante, se observa que la puntuación de los diferentes test fue superior luego de la aplicación de la estrategia denominada como "teatro de lectores". De este modo, se concluye el teatro de lectores como una estrategia que mejora el proceso de decodificación inicial en niños de primero.

Esta investigación brindó aportes, en especial en lo referente a la bibliografía sobre el teatro de lectores, pues la propuesta se basa en la teoría de Laila Ripoll. De modo que es una experiencia similar a la que se plantea en este proyecto, pues consiste en llevar una teoría de la actuación a la escuela para fortalecer el proceso lector en estudiantes de primaria.

En el campo de la comprensión lectora en los grados de básica secundaria, se destaca la tesis **"Diseño de una estrategia lúdica de aprendizaje para el mejoramiento de la lectura comprensiva en los estudiantes de octavo año de educación general básica"**, realizada por María Concepción Soria Vásquez en Ambato (Ecuador) para el año 2015. Su propósito principal es el diseño de una estrategia lúdica de aprendizaje para mejorar la calidad de la lectura comprensiva en los estudiantes. Dicha estrategia buscaba aplicar la dramatización a través del diseño de talleres ajustados a las clases. Este ejercicio investigativo posee un paradigma descriptivo de tipo exploratorio, y utilizó como método, la observación, dentro de un enfoque cualitativo, cuantitativo.

Aun cuando la metodología de investigación es diferente a la del presente trabajo, fue un compendio de gran ayuda en el diseño de los talleres y las estrategias pedagógicas empleadas, pues se vinculó la dramatización dentro de las clases regulares, teniendo en cuenta las temáticas del currículo.

La metodología empleada fue de carácter cualitativo, cuantitativo, pues se trabajó una propuesta de mejoramiento de la malla curricular de Lengua y Literatura. De esta experiencia se concluye que es posible un mejoramiento significativo en el desenvolvimiento académico con respecto de la lectura comprensiva de los estudiantes a través del trabajo teatral. Permitió el desarrollo de la imaginación, la superación del temor escénico para resolver situaciones y el

desarrollo de trabajo en colectivo. Del mismo modo, esta estrategia sirve como una base de conocimiento de futuras investigaciones en el campo.

En esa misma línea, se encuentra el proyecto denominado **"El teatro, como herramienta en el fomento de la práctica de la lecto-escritura"** de L. de la Vega Guzmán, realizado en Querétaro (México) en el año 2014. Esta idea plantea el teatro como herramienta pedagógica que mejora la práctica de la lectura y la escritura y que al mismo tiempo posibilita el acceso a los recursos dramáticos, referido esto a los textos teatrales y al oficio de teatro o la puesta en escena. Es posible afirmar que esta propuesta brindó luces en el terreno de la construcción del marco teórico de la investigación; pues, aunque trabaja lectura y escritura, posee soportes teóricos de pedagogía teatral muy valiosos. Tal experiencia se desarrolló con estudiantes de tercero primaria desde la metodología de Investigación Acción Participativa.

Con un enfoque cualitativo, al igual que la anterior, describe las sesiones de trabajo en las que sobresale la adaptación de textos narrativos para dramatizados. Aun cuando se reconoce que no es posible transformar de modo radical la práctica de la lectura y la escritura, se registra como su resultado más importante la valoración de la expresión creativa de los estudiantes y maestros desde la práctica con el arte. Otra de las ventajas que arrojó este estudio fue la posibilidad de otorgar sugerencias didácticas al grupo de docentes de la institución en donde se aplicó.

Un cuarto antecedente investigativo en el ámbito internacional es **"El Teatro al rescate de la comprensión lectora"**. Esta tesis fue desarrollada por Pamela Astete Jorquera, Marcela Cruz Reyes y Macarena Montero Corral en Santiago de Chile, para el año 2013. Su propósito central es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto y sexto grado, a través de un "taller de teatro" realizado durante la jornada escolar, una vez a la semana.

La metodología empleada es la Investigación Acción y la estrategia metodológica que prevalece es el uso del taller. El resultado final de este proceso denota una mejoría en el proceso de comprensión de textos escritos por parte de los estudiantes de quinto y sexto grado y la apropiación del diseño y desarrollo de talleres prácticos por parte de los docentes que intervinieron. Este proyecto pudo integrar diversas áreas del conocimiento y a su vez fortalecer los talentos artísticos de los participantes.

Su mayor contribución al planteamiento de esta propuesta se centró en el desarrollo de los talleres teatrales (desde su metodología principalmente) y en la bibliografía sobre pedagogía teatral y método de actuación, teniendo en cuenta que en Chile hay una tradición teatral importante.

En su mayoría, los antecedentes internacionales describen ejercicios de investigación de corte cualitativo que recurren a la metodología de Investigación Acción. Solo una de ellas plantea una perspectiva cualitativa-cuantitativa. Todas las exploradas emplean el diseño y aplicación de secuencias didácticas y talleres para el trabajo con los estudiantes. En ese orden de ideas, se utilizan diversos instrumentos de recolección de datos como: diarios de campo, registros de observación, cuestionarios y entrevistas.

4.1.2 Ámbito Nacional

Para el ámbito nacional, el rastreo permitió encontrar tres trabajos de investigación importantes que relacionan el teatro con el mejoramiento de habilidades comunicativas en estudiantes de primaria y secundaria. Uno de ellos se denomina **“El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la institución educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suárez”** de la autora Alina Navarro Gil, realizado en Antioquia. El

objetivo de este estudio es potenciar la oralidad a través del teatro como estrategia didáctica. El problema central que describe es la falencia de este grupo de quinto grado en la expresión oral en los aspectos de expresión y entonación principalmente. A esta dificultad se suma que, en los planes de área, e incluso en los lineamientos de Lengua Castellana se han dedicado todos los esfuerzos a la lectura y la escritura y se ha dejado de lado la oralidad.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y el diseño metodológico es la Investigación Acción, la estrategia metodológica empleada es elaboración de secuencias didácticas. A partir del montaje de piezas teatrales sencillas, se concluye que hay una mejora en la habilidad oral, particularmente en los aspectos de: entonación, gesticulación y corporalidad. El proyecto logra que los estudiantes sean más conscientes de su práctica parlante y cuiden más su expresión corporal y las cualidades de su voz al hablar en público, del mismo modo que mejora la expresión corporal de los estudiantes. El desarrollo de las sesiones didácticas permite reconocer ejercicios que pueden ser útiles en la propuesta del presente proyecto. Del mismo modo, los instrumentos empleados para recoger datos y su organización dentro de la tesis fueron de gran ayuda en este trabajo.

En la misma línea de la oralidad, se encuentra el trabajo **“Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero A y B de la institución educativa Agroecológico Amazónico”**, desarrollado en Caquetá por los docentes Margod Cardozo Cuellar y Carlos Alberto Chicue Paez. Esta experiencia pretende “Identificar el impacto de los títeres, como una estrategia metodológica que permita mejorar la enseñanza y aprendizaje de la expresión oral”. Tras el trabajo con teatro de títeres, los investigadores concluyen que se genera un impacto positivo en los estudiantes que presentaban dificultades en la expresión oral. De ese modo, se logra que los niños mejoren significativamente su oralidad y lo anterior desemboca en el

fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura. Este trabajo se realizó a través de la Investigación Acción y con el empleo de secuencias didácticas, en las que se explora el teatro de títeres. Pese a que el teatro y el teatro de títeres son dos manifestaciones artísticas diferentes, es una investigación con buenos aportes para este trabajo pues, el ajuste de la propuesta al contexto en donde se aplica es muy pertinente. Por otra parte, el diseño metodológico tiene características semejantes a las de esta propuesta en la metodología y etapas de la investigación; por lo tanto brindó valiosos aportes.

Posteriormente, se encuentra una experiencia que apunta al desarrollo de los procesos de lectura y escritura, pero en los últimos grados de bachillerato: **"La lectoescritura apoyada en el teatro como estrategia pedagógica en estudiantes de grados décimo y once de una institución educativa pública"** realizada por Lyda Castaño Arbelaez y Eva Osorio Marin en el Quindío para el año 2015. Pese a que esta experiencia se genera en grados superiores, aporta elementos valiosos en lo referente al marco conceptual y al diseño metodológico del presente proyecto. El objetivo de este estudio es el mejoramiento de las habilidades lectoescriturales de los estudiantes, y a su vez, de las relaciones que establecen con su entorno a través de las distintas formas de comunicación y representación. La investigación recurre no solo al teatro como estrategia pedagógica, sino también como modo de expresión de los pensamientos, emociones y vivencias cotidianas de los estudiantes.

Desde un enfoque cualitativo, tal proyecto recurre a la Investigación Acción Participativa, pues pretende transformar algunas prácticas académicas en la institución, convirtiendo a los estudiantes en sus principales protagonistas. Los textos empleados en la representación dramática no necesariamente son de autores reconocidos, pues la mayoría son escritos por los mismos estudiantes y llevados a la representación. Finalmente, la investigación permitió a los estudiantes

cualificar su expresión oral y escrita y lograr mayor seguridad al enfrentarse a un auditorio. Los textos producidos continúan en construcción y denotan cierta mejoría en los criterios de cohesión y coherencia.

4.2.3 Ámbito Regional

En la búsqueda se hallaron tres investigaciones regionales desarrolladas en la Universidad Industrial de Santander, que vinculan al teatro con el quehacer pedagógico como estrategia para el fortalecimiento de la lectura y la escritura. La primera de ellas fue titulada **"El guion teatral: proyecto de aula para mejorar la escritura a través de los sistemas de comunicación verbal y no verbal en estudiantes de tercero del Instituto de Problemas de Aprendizaje IPA del municipio de Bucaramanga"** de Nohemí Melo realizado en el año 2018. Desde un enfoque cualitativo, este proyecto se propuso mejorar el proceso escritural de estudiantes, en su mayoría con dificultades de aprendizaje y edad extra, a través del teatro. De este modo, los estudiantes crearon un guion teatral para llevarlo a la representación. Aun cuando este proyecto se centra en el mejoramiento de la escritura, es de gran valor para la presente investigación en lo referente a los referentes teóricos de la pedagogía teatral y el lenguaje no verbal.

El diseño metodológico empleado fue Investigación Acción y consta de cuatro fases en las que: se plantea el diagnóstico a través de entrevistas y pruebas escritas, se detectan los gustos de los estudiantes, se implementa la propuesta a través de secuencias didácticas enlazadas en un proyecto de aula y se evalúa en colectivo el impacto del proyecto. Esta forma de evaluación dio luces para el planteamiento de la última fase de la presente propuesta, pues es una evaluación colectiva en la que los protagonistas son los estudiantes. Finalmente, se concluye que esta propuesta brindó mayor participación y motivación al estudiante en su proceso de aprendizaje,

permitió a los docentes revisar sus estrategias metodológicas y ver las ventajas de los proyectos de aula.

Desde un enfoque similar, se encuentra la investigación **"El juego dramático como didáctica para desarrollar procesos de lectura inferencial con los estudiantes de segundo grado de una institución educativa oficial de Bucaramanga"** realizada por la docente Karen Silvana Mantilla Home en el año 2018. Este trabajo también desde un paradigma cualitativo emplea la Investigación Acción que se genera en tres fases: diagnóstico, diseño de propuesta y aplicación y finalmente una evaluación de la propuesta. Su objetivo claro era determinar el nivel de desarrollo logrado desde la competencia escrita a través de las sesiones de juego teatral. El eje central de la propuesta fue el desarrollo de secuencias didácticas planteadas en torno a una obra de literatura infantil y desarrolladas a través de los juegos dramáticos.

Posteriormente, la reflexión de este proceso investigativo arrojó varios resultados positivos como: el descubrimiento de habilidades artísticas en los estudiantes, reflexión de las prácticas pedagógicas y metodologías por parte de la maestra y reconocimiento del papel mediador del arte en la educación. Sus referentes teóricos de autores como David Cooper e Isabel Solé remiten a una revisión de teorías que pueden contribuir con el planteamiento de este proyecto. Por otra parte, esta propuesta retoma la estructura de su análisis de datos, una vez organizadas las categorías. De ese modo, es una propuesta que brindó una gran contribución en la estructura y organización del análisis de resultados de esta tesis.

Finalmente, el proyecto de investigación titulado **"El guion teatral, una secuencia didáctica para mejorar la competencia escritora en estudiantes de noveno grado de una institución educativa pública"** de Diana Carolina Rojas Arciniegas, publicado en el 2018. El objetivo de esta propuesta se centra en indagar la influencia que puede tener la escritura del guion teatral en

el afianzamiento de la producción textual de estudiantes de bachillerato. Desde la Investigación Acción, se plantean una serie de secuencias didácticas para construir como producto final un guion teatral, que parte de los intereses de los estudiantes. A partir de su evaluación, se pudo concluir que la motivación de escribir sobre intereses particulares incide sobre la calidad de la producción escrita. Del mismo modo, los maestros replantearon sus prácticas pedagógicas y los estudiantes experimentaron una escritura basada en sus intereses y necesidades, al tiempo que exploraban sus habilidades artísticas. Desde este ángulo es posible vislumbrar una experiencia de aprendizaje significativo que tiene sentido para los educandos y que consolida el papel mediador del maestro. Esta propuesta fue de gran utilidad, pues ha permitido una revisión a la bibliografía sobre pedagogía teatral bastante importante. Por otra parte, presenta una estructura de la secuencia didáctica muy enriquecida, que puede aportar en este proyecto.

4.2 Marco Legal

Este ejercicio de investigación toma en cuenta algunos soportes teóricos de tipo legal en el contexto colombiano. Algunos de ellos son: la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación (Ley 1115 de 1994) y algunos documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, como Estándares y Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana.

En su artículo 44, La constitución Política Colombiana nombra la educación como un derecho fundamental de los niños que debe ser garantizado por la Familia, la Sociedad y el Estado. En ese mismo sentido, el artículo 67 reafirma la obligatoriedad del derecho a la educación en la etapa preescolar y de educación básica. Ese mismo artículo estable que el estado debe vigilar la calidad de la educación y velar por “la mejor formación moral, intelectual y física de los

educandos" (Const., 1991, art.67). Lo anterior conduce a pensar en una formación integral que no solamente privilegie lo intelectual, sino también el desarrollo de la personalidad, la relación con los otros y con el entorno, entre otros aspectos.

Por su parte, La ley General de Educación (1994) contempla los siguientes objetivos específicos de formación en la Educación Básica de la primaria, que se convierten en marco de referencia para el planteamiento y desarrollo de este proyecto.

a. "La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista;
b. El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico;
c. El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;
d. El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;
e. La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura;" (p.20)

Los primeros objetivos están directamente relacionados con el área de Lengua Castellana, pues apuntan hacia el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y el uso de la lengua desde el campo estético. Sin embargo, el objetivo del proyecto no recae únicamente en el

área de Lenguaje; también pone en juego el desarrollo de una perspectiva artística y estética y la formación de valores que fortalecen el trabajo en equipo y la convivencia.

Por otra parte, el sustento legal del trabajo en Lengua Castellana se obtiene de los Lineamientos Curriculares determinados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el área en cuestión. En este punto, es posible apoyar la idea de ir más allá del enfoque semántico- comunicativo planteada por el MEN. Por tanto, se pretende una "orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje" (MEN, 1998, p.35). De modo tal el trabajo con el lenguaje desde la semántica y la comunicación no debe anularse, sino encontrarse inmerso en los procesos de significación.

En consecuencia, este trabajo que tiene un propósito de mejoramiento de la comprensión lectora, retoma la definición de lectura que la plantea como "un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector" (MEN, 1998). Leer y comprender, teatro en este caso, también es llenar el texto de significado y transformar el mundo del estudiante – lector. Lo anterior se relaciona directamente con el desarrollo de una competencia significativa en el área de Lengua Castellana planteadas por el Ministerio de Educación (1998):

- **Una competencia gramatical o sintáctica** referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- **Una competencia textual** referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia

está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.

- **Una competencia semántica** referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnolectos o ideolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- **Una competencia pragmática o sociocultural** referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos sociolingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.
- **Una competencia Enciclopédica** referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar.
- **Una competencia literaria** entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos 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.

- **Una competencia poética** entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

Es posible retomar un eje fundamental para el desarrollo de este proyecto: ***un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos***. A partir de este, se fortalecen los procesos de diálogo y reconstrucción de sentido en los textos que se abordan, "entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas" (MEN, 1998, p.12). Para el desarrollo de esta comprensión, se tienen en cuenta los siguientes procesos:

- Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje "tiempo").
- Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el

texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.

- Procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos.

Otro eje relevante para el planteamiento de esta propuesta es el ***referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura*****.** A partir de este fundamento cobra sentido la idea de que el trabajo con literatura permite el diálogo entre diferentes textos o la *intertextualidad*. Este eje propone el disfrute de la literatura desde lo estético, considerando diferentes formas de recrear el texto que se lee.

Por su parte, los Estándares de Competencias para Lengua Castellana, también ofrecen un soporte legal para el trabajo en esta área. En su contenido enuncian que las situaciones propicias para el desarrollo de la producción y la comprensión textual no solo se basan en textos escritos, sino en otros sistemas que tienen en cuenta recursos *extraverbales* que son importantes en las experiencias comunicativas reales de los individuos (MEN, 2006).

Los estándares básicos en el área de lenguaje de quinto a quinto grado son:

- En el factor de producción textual:

Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria.

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

- En el factor de comprensión e interpretación textual:

Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

- En la ética de la comunicación

Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.

- En el factor de Literatura:

Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.

Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.

Un proceso que atañe directamente a este proyecto es “Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales”. La actividad lectora entonces deja de enfocarse en un solo tipo de texto y permite la interpretación de otras estructuras discursivas. En este caso, los estudiantes tienen la posibilidad de leer teatro, conocer la estructura del texto teatral y todo lo que compete al universo de sentidos que plantea la obra y que construye el lector.

Otro subproceso que corresponde al trabajo con textos dramáticos es “Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos”. Durante el desarrollo de esta propuesta los estudiantes pueden comparar las diferencias de

estructura, intención comunicativa y recursos lingüísticos que existen entre los textos teatrales y los textos narrativos y líricos que ya han abordado en sus clases.

4.3 Marco Conceptual

El objetivo general de este proyecto está orientado al desarrollo de la competencia lectora a través del trabajo de mesa en el montaje de una obra teatral. Por consiguiente, es necesario puntualizar sobre los conceptos de lectura y competencia lectora, niveles de interpretación, estrategias de lectura, género dramático, trabajo de mesa e interpretación del texto teatral, corporeidad, aprendizaje significativo, mediación docente y trabajo cooperativo.

4.3.1 La Lectura

La definición de la actividad lectora nos ha llevado simplemente al proceso de decodificación de los símbolos de los textos escritos. En nuestro contexto, los niños aprenden a leer cuando logran decodificar los signos lingüísticos con fluidez y acierto. La lectura alfabética predomina en las escuelas y en la vida cotidiana de muchas personas adultas, que no tienen tiempo ni ánimo para establecer un vínculo real con el texto. Sin embargo, las teorías del lenguaje han ido mucho más allá y determinaron luego que leer es comprender los significados y establecer una relación con el texto. Desde este punto de vista parafrasea Estanislao Zuleta a Nietzsche cuando afirma que “el texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros lenguajes” (Jurado y Bustamante, 1995, p.17). En este texto, el autor asevera que interpretar sería “determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos” (1995, p.19). Pero esta idea le confiere el mayor protagonismo al texto y no menciona al lector, sus conocimientos previos y

vivencias, o como lo llama Umberto Eco, a la *enciclopedia del lector*. Y está claro que el lector no es un simple receptor de información, sino, con todo y su universo cultural, el constructor de significados. De ese modo, ya no es un descifrador, sino un constructor de sentido que asume un rol activo en sus procesos de pensamiento.

El profesor Fabio Jurado (1995) propone la lectura como ese diálogo de saberes entre el texto y el lector, lo denomina lectura desde la conciencia y lo define como "esa activación dialógica necesaria entre la configuración de nuestra enciclopedia y la enciclopedia del texto" (p.45). Esta idea confiere un mayor desarrollo de los procesos de pensamiento y del ejercicio interpretativo, pues pone en escena una diversidad de significados que deben ser concertados para la construcción de un nuevo significado del texto. Dicho en estos términos, la lectura sería un proceso de reconstrucción, y como tal el resultado necesariamente tiene la impronta del artesano, en este caso el lector. Entonces para comprender, el lector debe dejarse afectar por el universo del texto y en un sentido contrario afectar al texto mismo a partir de su propio universo: conocimientos, construcciones culturales, imaginarios y sentimientos.

La concepción de lectura como simple decodificación empezó a entrar en desuso cuando autores como Goodman y Smith (1984) dieron mayor importancia al papel del lector en el proceso de lectura. Su propuesta se enfoca a que la lectura está basada en la interacción de procesos fundamentados en saberes previos y los saberes que se encuentran en los textos. Goodman (1996) se refiere a la lectura como "un juego de adivinación psicolingüístico con la intención de hacer hincapié en el papel activo del lector" (p.189). Para él la lectura sobrepasa la simple identificación de fonemas y palabras porque llena de sentido el texto a través de la selección de la información, los saberes previos del lector y las estrategias de predicción e inferencia. Por su parte, los estudios de psicolingüística de F. Smith (1983) nuevamente llevan a

la idea de lectura como interacción del texto y el lector, en la cual no hay una acción pasiva sobre el texto, sino una gran actividad intelectual, en cuyo desarrollo aparece por primera vez un énfasis en la capacidad de *predicción* del lector.

En ese sentido, David Cooper también sustenta el concepto de lectura en la interacción de los conocimientos y vivencias del lector con los planteados en el texto. Según su teoría, la comprensión implica también una reorganización de las ideas planteadas por el autor del texto, que, sumadas a sus presaberes y experiencias de vida, permiten construir un significado desde la lectura. Por consiguiente, la comprensión lectora en palabras de Cooper (1986) "se basa en la idea que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas" (p.21). A partir de esta reconstrucción de la estructura de un texto es posible la comprensión del sentido deseado del autor visto desde el bagaje cognitivo, cultural e incluso emocional del que lee.

Una lectura más profunda permite el desarrollo de procesos mentales más complejos que trascienden la simple decodificación de los signos. En este tipo de lectura, el rol del lector tiene gran protagonismo, pues en su interacción con el texto, termina por completarlo; por eso Umberto Eco (1979) plantea que "un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar" (p.72). Esta idea nos muestra que el texto no está completo antes de la interacción con su lector, pues "el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar" (Eco, 1979, p.75) y en esa acción de rellenar o completar reside la competencia lectora.

En el marco legal educativo, los lineamientos Curriculares afirman que "La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual" (MEN, 1998, p.23). Por consiguiente, hablar de lectura crítica es remitirse al proceso intelectual de

plantear inferencias y dialogar con las voces que trae el texto, las de los personajes, las del autor, las de otros textos. Jurado (1995) afirma que los textos no parten de la nada y, por el contrario, son el lugar de encuentro con otros textos. Y es el diálogo entre los diversos discursos o entre las diversas voces de un mismo texto aquello que constituye la intertextualidad. Los Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana refieren la intertextualidad como el más alto nivel en la lectura, así que lo asocian con la lectura crítica. De este modo, se asume que quienes logren establecer relación entre los textos y al interior de los mismos, puede reconstruir significados desde una mirada crítica.

Lo anterior representa un reto en la formación de lectores, pues presupone un gran ejercicio intelectual y la actualización constante de la enciclopedia del lector. A este respecto Fabio Jurado (1995) sostiene que "en la escuela se pueden formar lectores críticos y no solo lectores alfabetizados" (p.47). Esto conduce a proponer nuevos retos para avanzar en el desarrollo de un nivel crítico intertextual en los estudiantes desde todas sus etapas de escolaridad.

4.3.2 Los Niveles de Interpretación

Según los Lineamientos curriculares para Lengua Castellana, la lectura se desarrolla en tres niveles interdependientes: el nivel literal, el nivel inferencial y el crítico intertextual. Si se entiende que la comprensión es más profunda en la medida en la que se avanza de nivel, de esta manera el nivel literal contempla una lectura básica del lenguaje denotativo que da un primer punto de partida hacia una lectura más profunda. La lectura literal lleva a entender los significados explícitos del texto, en donde el lector realiza procesos de transcripción y paráfrasis (MEN, 1998).

Un segundo nivel está relacionado con la deducción, proceso en el cual el lector desarrolla un rol bastante activo. El proceso de inferencia permite establecer relaciones entre los significados y dialoga con el texto. Umberto Eco (1992) habla de cooperación textual en la cual no solo el texto aporta su saber, sino también el lector, pues a través de sus vivencias y sus conocimientos previos es que se reconstruye el sentido del texto leído.

A partir de tal diálogo, es posible llegar al nivel de lectura Crítico intertextual, en donde se asume una interpretación guiada por el juicio crítico del lector. Nuevamente recurrimos a Eco (1992) desde su concepto de Lectura enciclopédica, en el cual le lector realiza sus predicciones de lectura, elaborando una serie de hipótesis en las que deja clara su posición frente al texto y a su vez, devela los propósitos comunicativos del texto y su autor.

> "Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee" (MEN, 1998, p.72).

En ese sentido, el lector se acerca a la intención comunicativa del escritor, pues "la tarea del lector consiste en tratar de aproximarse a un lector ideal, es decir, a alguien que asimila el significado que el escritor ha procurado comunicar" (Cairney, 2011, p.30). Por consiguiente, es necesario avanzar en el proceso de interpretación, más allá de lo que supone descifrar los significados de las palabras. Es necesario también, establecer múltiples relaciones en la

estructura del texto y poner de manifiesto la existencia de un autor, para tratar de darle voz en el proceso de comprensión.

Bien lo dice Eco (1979), cuando afirma que "Un texto no sólo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla" (p.81) puesto que es en la relación de ambos universos, el del texto y el del lector, en donde surge el ejercicio interpretativo. A partir de esta interacción texto – lector, se configura durante el ejercicio interpretativo un nuevo significado, que en palabras de Rosenblatt (1978) es un texto superior al texto escrito, pues ha sido enriquecido con todas las experiencias del lector. Goodman (1984) afirma que estos lectores que involucran sus presaberes en la interpretación textual son "lectores eficientes".

Lo anterior señala un nivel profundo de lectura, como el Nivel Crítico Intertextual del que se habla en los Lineamientos Curriculares. Hace unos años, Eco (1990) hablaba de interpretación semántica y de interpretación crítica. De la primera afirma que "es el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado" (p.36). Por otra parte, señala que la "interpretación crítica o semiótica" pretende develar las razones por las cuales se dan esas interpretaciones semánticas en el texto. Para diferenciar este tipo de labores del lector, Eco habló del lector modelo ingenuo o semántico y de un lector modelo crítico. Este último plantea una relación de cooperación con el texto, en donde debe darse a la tarea de descubrir lo no dicho y general hipótesis o predicciones de lectura, que luego debe comprobar en el mismo texto.

4.3.3 Estrategias de Lectura

Las estrategias de lectura varían de acuerdo con las diversas posturas de autores. Ken Goodman (1996) por ejemplo, habla de estrategias psicolingüísticas de lectura, en tanto reconoce

la relación inseparable entre lenguaje y pensamiento. Menciona algunas de estas estrategias que sintetizo a continuación:

- **Estrategias de iniciación/reconocimiento:** se refiere al reconocimiento de patrones escritos que motivan la intención de lectura. Esta estrategia podría ser tal vez el punto de partida de las siguientes.
- **Estrategias de finalización:** trata de las acciones de comenzar, detenerse, devolverse en la lectura, tan necesarias a la hora de reconstruir el sentido a partir del universo del lector.
- **Estrategias de muestreo:** la actividad cerebral del lector le permite seleccionar lo más importante de lo leído, basado en sus conocimientos previos.
- **Estrategias de predicción/ inferencia:** destaca el rol activo del lector que está lleno de expectativas y se adelanta en la historia, asume los retos que el texto le plantea. Hace una diferencia entre predicción: "es una anticipación de lo que aparecerá en el texto" e inferencia: "es información adicional que el lector provee".

Teodoro Álvarez (2013) sugiere tres tipos de estrategias de acuerdo con los momentos de la actividad lectora: *antes de leer, durante la lectura y después de leer*. Antes de la lectura propone actividades de predicción y formulación de hipótesis a partir del título, imágenes, diagramas o dibujos y un diagnóstico sobre el posible tema del texto. Durante la lectura, se refiere a preguntas literales o inferenciales para revisar el contenido. Aclarar vocabulario. Finalmente, las estrategias post lectura plantean preguntas generadoras de inferencia, reflexión, conclusión, síntesis, asociación y confirmar o descartar la hipótesis.

Otro autor que propone habilidades a desarrollar para mejorar la comprensión de lectura es Cooper (1986). Las divide en dos grupos de la siguiente manera:

Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto:

- Habilidades de vocabulario tales como: claves contextuales para comprender lo desconocido desde lo conocido, análisis estructural de las palabras para determinar su significado, habilidades de uso del diccionario.
- Identificación de la información relevante en el texto. Identificación de detalles narrativos, identificación de la relación entre los hechos de una narración, identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos, identificación de la idea central y detalles que la sustentan en materiales de tipo expositivo, identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo.

Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas:

- Inferencias
- Lectura crítica
- Regulación (p. 26-30)

Isabel Solé (1992) también ha investigado sobre estrategias de lectura, su teoría también diferencia los momentos de antes, durante y después de la lectura. “Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido” (p. 78). Esta aseveración forma parte de la fase preliminar a la lectura, en la que la autora propone establecer un propósito de lectura y recurrir a los saberes previos que se tienen del tema de la lectura. Entre los propósitos que la autora refiere, la lectura de textos teatrales clasifica en dos de ellos: leer por placer y leer para comunicar un texto a un auditorio. En seguida, se sugiere establecer predicciones sobre el texto: “y, por supuesto, nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan

entrever acerca del contenido del texto" (Solé, 1992, p.93). Lo anterior da paso al siguiente momento, que consiste en formularle preguntas al texto.

Seguidamente la autora plantea una serie de tareas de lectura compartida, en las que se formulan hipótesis de lectura, se indaga y aclara el vocabulario y las ideas contenidas en el texto. "La idea que preside las tareas de lectura compartida es, en realidad, muy simple: en ellas el profesor y los alumnos asumen, unas veces uno y unas veces los otros, la responsabilidad de organizar la tarea de lectura y de implicar a los demás en ella" (Solé, 1992, p.104). Lo anterior, está estrechamente relacionado con esta propuesta del *Trabajo de mesa*, en tanto se propone una tarea compartida de lectura, en la que los estudiantes asumen roles y responsabilidades y tienen la posibilidad de proponer la interpretación actoral, que está a su vez relacionada con la interpretación textual.

Finalmente, el momento post lectura puede permitir la reorganización del texto para dejar la impronta de las ideas comprendidas. Estrategias como resúmenes y búsqueda de ideas principales posibilitan una valoración de la lectura realizada.

A partir de la síntesis de estas tres propuestas es posible notar elementos comunes en todas, tales como: reconocimiento del vocabulario, identificación de información importante, reorganización de la estructura del texto y realización de inferencias o hipótesis de lectura. Cabe destacar que en todas ellas está en interacción el bagaje cognitivo y cultural del lector y su intención de comprender el texto.

4.3.4 Género Dramático

Definir el género dramático es una labor compleja porque, aunque remite a lo teatral, surge la discusión en cuanto a la importancia de lo actoral y lo referente al espectáculo y lo textual (literario). Esta situación la describe Bajtín (1982) al enunciar lo siguiente:

> "Se han estudiado, principalmente, los géneros literarios. Pero desde la antigüedad clásica hasta nuestros días estos géneros se han examinado dentro de su especificidad literaria y artística, en relación con sus diferencias dentro de los límites de lo literario, y no como determinados tipos de enunciados que se distinguen de otros tipos pero que tienen una naturaleza verbal (lingüística) común" (p.249).

Lo dramático agrupa todos los textos que están escritos para ser representados. Sin embargo, en un género más amplio de lo teatral entrarían los textos no verbales o no escritos que representan acciones a través de personajes. Dicho de otra manera, la semiótica teatral considera que el hecho teatral tiene dos componentes: el texto y la representación (Gutiérrez, 1989). De este modo, se separan los signos que intervienen en el espectáculo y aquellos adscritos al texto dramático.

Son diversos los signos que analiza la semiótica teatral en el género dramático y en el hecho teatral. El teórico T. Kowzan (1969) define un grupo de códigos dignos de analizar en una obra de teatro: texto pronunciado, expresión corporal, apariencias externas del actor, aspecto del espacio escénico y efectos sonoros no articulados (p.52). A esta clasificación, agregaría los efectos de iluminación, que también trasmiten significados dentro de la obra.

En lo referente al texto verbal del libreto teatral, se resaltan aspectos centrales dignos de análisis, Fabián Gutiérrez (1989) propone los siguientes:

- El diálogo: que no es exclusivo del género dramático, pero sí predomina en él.
- La acción: que está manifiesta en el texto y en la representación.
- Los personajes: desde la semiótica teatral se estudia su "caracterización funcional" (p.85) y su relación con los otros personajes y los demás elementos de lo teatral.
- -Las acotaciones: no solo en relación con la representación de los personajes, sino con relación a otros elementos teatrales técnicos (iluminación, sonido, escenografía).

Este autor además propone el análisis de códigos verbales no lingüísticos que determinan de manera relevante la representación teatral y códigos complementarios de los personajes que ayudan a construir su personaje a través de subcódigos paralingüísticos (como el tono, las inflexiones y los acentos de los personajes), kinésicos proxémicos (expresión gestual, movimientos y distanciamiento que muestran la relación con los otros personajes) y elementos de aspecto (referentes a peinado, vestuario y maquillaje) (Gutiérrez, 1989, p.85).

4.3.5 Interpretación del Texto Teatral

El tipo de texto que se lee es fundamental en la configuración de un proceso interpretativo, pues no todos los textos se abordan de la misma manera. En ese sentido es posible afirmar que "los tipos específicos de texto promueven distintas expectativas, priman diversos objetivos y plantean diferentes exigencias al lector" (Cairney, 2011, p.31). Esto significa que la macroestructura del texto propone diversos retos interpretativos a los lectores y que los procesos intelectuales que estos desarrollan varían de acuerdo con cada tipo de texto.

En el caso de los textos literarios, es importante recurrir a una perspectiva estética del lenguaje, es decir, que veamos el texto no solo como un contenido que aporta conocimientos,

sino como una expresión artística que genera diferentes visiones de mundo. La literatura entonces exige un lector que no solo disfrute de la estética del lenguaje, sino que también se comprometa con la búsqueda de los sentidos que hay entre líneas. “la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (MEN, 1998, p.25). Por consiguiente, la lectura de los textos literarios en las aulas genera la idea de lectores críticos de su propia cultura, del pensamiento literario de diversos autores, capaz de establecer relaciones intertextuales con otro tipo de manifestaciones artísticas.

Es necesario reafirmar que no solo se encuentra esta posibilidad de formar al lector crítico únicamente a través de textos literarios narrativos. El texto dramático, por ejemplo, ofrece una gran riqueza enciclopédica y una estructura diferente a la acostumbrada narrativa. Diseñado a través de diálogos y con la voz directa del autor en las acotaciones, el texto dramático propone diversos retos de interpretación a los que poco están acostumbrados los estudiantes en la básica primaria. A partir de los textos dramáticos puede cumplirse el objetivo de “apropiación lúdica” (MEN, 1998, p.26) que plantea el goce del texto que estimula la imaginación y la creatividad y que finalmente lleva a la comprensión.

Afirma Tordera (1999) que “el teatro es acción temporal de varios códigos simultáneos y heterogéneos” (p. 170) y uno de esos códigos es el texto dramático, en este caso: el libreto teatral; que se diferencia de otros textos literarios porque en él confluyen otros códigos verbales y no verbales a través de sus diálogos y acotaciones. Leer un texto teatral, no solo es llenarlo de sentido y comprenderlo, también es representarlo, pues el actor naturalmente le asigna un rol, una forma de interpretar y ver el mundo a su personaje. Por consiguiente, Tordera retoma el

modelo de Morris en el análisis del texto teatral, en el que enuncia que “todo signo mantiene tres tipos de relación: con otros signos, con objetos no sígnicos y con los usuarios de los signos” (1999, p.177).

La simultaneidad de códigos que contiene el teatro también lleva al desarrollo de diversas competencias comunicativas, tales como la competencia paralingüística y la competencia quinésica. En la primera se afianza el uso adecuado de signos o textos no verbales dentro del proceso comunicativo. Dentro del terreno del lenguaje oral, la competencia paralingüística atiende a los “signos entonacionales” en los que se destacan: “el tono de la voz, cadencia o ritmo y énfasis en la pronunciación” (Rincón, 2011, p.103). En la comunicación escrita la competencia paralingüística “se manifiesta por medio del empleo de los signos de puntuación, de las sangrías, de los nomencladores, de la distribución general del espacio, tipos de letras, etc” (Rincón, 2011, p.103). Este tipo de elementos de la comunicación oral y escrita, que en los textos narrativos y expositivos clásicos de los colegios pasan desapercibidos, son aliados fundamentales en el teatro, pues definen el carácter del personaje y su relación con los otros en la pieza teatral. En el teatro, por ejemplo, las pausas dramáticas que producen las comas o los puntos suspensivos están completamente cargadas de sentido y actuación.

Desde otro ángulo de las competencias, el abordaje del texto teatral en el montaje pone en uso constante la competencia quinésica que está referida a la comunicación a través de signos o textos no verbales como los gestos, mímica, las señas y la expresión corporal en general. En la relación del texto escrito con el lenguaje no verbal, el intérprete está produciendo un texto de mayor complejidad que ha sido producto de un proceso interpretativo en el que su enciclopedia, e incluso sus construcciones culturales se ponen en juego.

Partiendo de la variedad de lenguajes involucrados en lo teatral, se plantean diversas formas de interpretar el libreto. Tordera (1999) afirma que es posible realizar un análisis sintáctico desde las acotaciones del autor y desde los propios diálogos entre los personajes. También habla de los signos no lingüísticos a los que el texto dramático lleva y que es preciso interpretar, tales como: el tono, la mímica o gesto, el movimiento, el maquillaje, la iluminación, el traje y accesorios (refiriéndose a la utilería), la música, el sonido y el decorado (p.184-190).

4.3.6 Trabajo de Mesa

"Interpretar fielmente, significa ser correcto, lógico, coherente, pensar, esforzarse, sentir y actuar a unísono con el papel" (Stanislavski, 1953, p.15).

Uno de los precursores del trabajo interpretativo del texto dramático como un método para el montaje teatral es Konstantín Serguéievich Stanislavski. Para conocer sus postulados se toma como referencia su texto "Un actor se prepara" y los apuntes de sus clases de teatro compilados en "El último Stanislavski". Su propuesta se denomina análisis activo y se concentra en la interpretación a profundidad del texto como un trabajo previo a la puesta en escena. Su agrupación, el Teatro del Arte de Moscú, estableció como norma una etapa de análisis activo en el montaje a la que llamó ***periodo de mesa***.

El objetivo del *periodo de mesa* es el minucioso análisis del texto y sus particularidades tales como: *las motivaciones internas, el subtexto, las interrelaciones, los caracteres, la acción transversal y la supertarea* de la obra (Knébel, 2003, p.19). Todo lo anterior conduce al actor a develar la fábula de la obra o en palabras de Stanislavski: *las circunstancias dadas,* que no son otra cosa que la información que el texto aporta como los sucesos, el tiempo, la época, las condiciones de vida de los personajes, entre muchos otros aspectos. A partir de este proceso

interpretativo, el actor empieza a construir su personaje y la situación dramática sin haber empezado a actuar aún. Esta técnica actoral da origen a una actuación fundamentada y la construcción de un personaje sólido que supera la simple memorización y repetición del libreto.

Para este tiempo en que se consolidó en Rusia el análisis activo del Teatro del Arte de Moscú, se rompe con el esquema tradicional de montaje en el que el director ordenaba al actor todos sus movimientos e interpretaciones y este simplemente era un reproductor de textos y movimientos sin un sentido real. A partir de este método de creación, los actores tuvieron participación en la propuesta de montaje y se preocuparon por el proceso interpretativo del texto teatral.

El *análisis activo* o *periodo de mesa* de Stanivslavski no cumple una tarea exclusivamente teatral, también permite desarrollar una serie de procesos en los niveles de comprensión de lectura y en consecuencia incide en el afianzamiento de las competencias comunicativas. De esa forma lo experimentó la investigadora autora de esta propuesta, que perteneció a una agrupación teatral y conoció este método aplicado a un grupo de personas con diferentes niveles de comprensión lectora. Así mismo lo afirman Laferrièrre y Motos (2003) cuando señalan que "La finalidad del análisis puede ser doble: un estudio previo a la puesta en escena –trabajo de mesa- o ejercicio escolar al mismo nivel que un comentario de texto" (p. 25)

Estos autores enfocan el análisis del texto teatral hacia dos aspectos: el análisis psicológico y el análisis estructural. Desde el primero, es posible identificar los sentimientos y emociones de emisor y receptor, determinar la macroestructura del texto y las intenciones del emisor, en este caso cada personaje que aparece en la obra. El análisis estructural, en cambio, permite establecer un "repertorio de los signos y de los lenguajes verbal, gestual, icónico; determinar los efectos de repetición, de refuerzo, otros efectos particulares" (Laferrièrre y Motos, 2003, p.25) y finalmente enfocarse en el mensaje de cada personaje y la forma en que lo interpretará el receptor.

El concepto de *trabajo de mesa* o *periodo de mesa* también es reconocido como *mesa italiana*, y se emplea sobre todo en el mundo audiovisual; sin embargo, fue tomado de la gran tradición del teatro italiano. En la mesa italiana también se estudia el texto teatral, mientras se realizan lecturas con los actores asumiendo directamente los personajes, ensayando sus voces, sus intenciones, la relación con los demás personajes y como todo ello incide en el desarrollo de la trama. Se tiene en cuenta entonces el aporte individual para la construcción de cada personaje y a su vez el trabajo colectivo, pues cada nuevo aporte de un actor inevitablemente genera cambios en los demás personajes.

Cabe resaltar que, en este trabajo con el texto, el proceso de lectura no solo se remite a la mesa redonda con los estudiantes-actores leyendo el libreto sentados. Se proponen actividades de exploración y de juego teatral para encontrar con mayor facilidad al personaje. Verónica García Huidobro (1996) señala en su Manual de Pedagogía teatral que la etapa en la que los niños están entre los nueve a los doce años es la etapa del juego dramático, "que apunta, en forma cada vez más evidente, a la toma de consciencia de los mecanismos y conceptos fundamentales del teatro, tales como tema o argumento, personaje, situación, diálogo, conflicto y desenlace (…) Los conceptos de unidad y amistad caracterizan esta subetapa" (p.22). De esta manera, la autora sugiere afianzar la sensibilidad y las normas del trabajo colectivo durante el montaje a partir del juego teatral, que a su vez es fundamental en el proceso de montaje.

4.3.7 Corporeidad

Para los fines que persigue esta investigación es importante tener en cuenta el concepto de corporeidad y la relevancia que este tiene en todas las prácticas individuales y sociales humanas. Por consiguiente, se toman en cuenta los aportes de Salomé Sola incluidos en una publicación

referente a procesos de mediación. Para Salomé Sola (2013) “no existe experiencia vital o acceso al conocimiento del yo o de los otros, que sea extra-corporal” (p.44). De modo que toda actividad humana se encuentra mediada por la acción y los significados que emite nuestro cuerpo. Por consiguiente, una investigación que proponga una estrategia de mediación teatral para el mejoramiento de la competencia lectora, es a su vez, una propuesta de mediación de la corporeidad en el aprendizaje y en la comunicación con los otros.

Sola (2013) plantea que la mente, a la que ella denomina *el yo*, y el cuerpo no se constituyen como una dualidad, sino que entre ellos son coexistentes e interdependientes:

> “Aunque es cierto que existen evidentes características que los diferencian: mientras el cuerpo pertenece al campo de la contingencia, sin la cual el yo no tomaría presencia; éste último, por su parte, pertenece al campo de la acción, ya que se manifiesta en su intencionalidad, en su referencia a un cuerpo, que media y es mediado” (p.47).

De modo que si se piensa en el aprendizaje que es una actividad humana cuyo centro es la comunicación, sería erróneo solo privilegiar el estudio y el desarrollo de la mente o del yo y dejar de lado la acción del cuerpo. La dimensión intelectual del ser no existe sin la experimentación y sin la expresión del cuerpo. No se aprende ni se comunica sin la mediación de nuestra dimensión corporal.

Esta propuesta de investigación no desdeña el papel de la corporeidad en el aprendizaje y plantea que a través del cuerpo es posible interpretar textos, no siendo este un proceso meramente intelectual.

Salomé Sola (2013) afirma que la capacidad de relación del cuerpo favorece la interacción entre “A) los sujetos y el mundo; B) el interior y el exterior; C) lo individual y lo colectivo; D) el

yo y el otro; y, por su puesto, entre E) las diferentes temporalidades (lo presente y lo ausente)" p.48. Teniendo en cuenta este supuesto, el proceso de aprender plantea esta relación entre el mundo y el sujeto, pero generalmente no se habla del sujeto en función del yo y el cuerpo, sino solo se concibe desde el intelecto.

La relación entre lo individual y lo colectivo también atañe a los procesos de enseñanza y aprendizaje en donde se pone en juego la comunicación entre el enseñante y el aprendiz y entre los aprendices mismos.

La semiótica del cuerpo transversaliza las prácticas comunicativas, dentro de estas prácticas es posible incluir la educación y todos los procesos que giran en torno a ella, de manera que es importante incluirla dentro de las reflexiones pedagógicas. "La corporeidad es una construcción simbólica y una mediación social, que nos permite comprender y relacionarnos con el mundo y con las personas, tal y como ya hemos apuntado". (Sola, 2013, p. 50).

4.3.8 Aprendizaje Cooperativo

Las teorías pedagógicas modernas han puesto principal atención sobre procesos de aprendizaje diferentes de los tradicionales, en los que se premia la individualización del conocimiento y, por el contrario, se castiga la colaboración entre pares. Teóricos como Vygotsky (2001) han promovido un aprendizaje social o teoría sociocultural en la que se contempla que el aprendizaje se da con mayor facilidad en la interacción. Lo anterior recuerda al concepto de *andamiaje*, en el que un individuo con mayor desarrollo apoya a otro para que este llegue a su zona de desarrollo potencial. Esta teoría no solo contempla la dicha interacción entre el maestro y el estudiante, sino entre los pares, lo que se conoce como *andamiaje colectivo* (Baquero, 1997, p.147). De este modo, la formación en cualquier área del conocimiento se da de manera natural y

a través de la interacción de las diversas experiencias que varios individuos pueden tener con un conocimiento. En ese mismo sentido, se destaca la teoría genética de Piaget en la que el estudiante asume un rol protagónico en su aprendizaje, en tanto conoce el mundo a partir de la interacción con él y con los otros. A partir de estas teorías psicosociales, se configura una nueva forma de concebir el proceso de aprendizaje, como una construcción social en la que el aprendiz asume un rol fundamental.

De esta forma, ha surgido la propuesta pedagógica del aprendizaje cooperativo, en el cual existe una "interdependencia positiva entre los participantes" (Torrego y Negro, 2012, p.27), pues el éxito de cualquier tarea depende del aporte de cada uno en el grupo. Solo de esta manera se realiza un trabajo colectivo, en donde cada participante se siente responsable de los logros comunes de objetivos y no delega la responsabilidad a uno de ellos. La diferencia entre un grupo de aprendizaje cooperativo y un "pseudogrupo de aprendizaje", según los hermanos Johnson (1989), radica en esa relación de beneficio mutuo o interdependencia positiva.

Torrego y negro (2012) también mencionan la asignación de roles dentro de las características distintivas de esta propuesta. Tal aspecto consiste en la asignación de tareas a cada uno de los participantes del colectivo, tareas que contribuyen al logro grupal y fortalecen en los individuos las habilidades sociales y a su vez su responsabilidad y organización a nivel personal.

Johnson y Johnson (1989) destacan en sus investigaciones que al comparar estudiantes que se desempeñan en actividades individualistas y de competencia con los estudiantes que interactúan en aprendizaje cooperativo son notorias las ventajas enunciadas a continuación:

1. "Buscan obtener significativamente más información del otro que los que trabajan en estructuras de objetivos competitivas.

2. Tienen menos desviaciones y errores de percepción para comprender perspectivas y posiciones ajenas.

3. Comunican la información con mayor precisión, al estar acostumbrados a expresar sus ideas y su información con más frecuencia, escuchar con mayor atención lo que dicen los demás y aceptar más a menudo las ideas e informaciones ajenas.

4. Confían más en el valor de sus ideas.

5. Hacen un uso óptimo de la información proporcionada por otros alumnos" (p.73)

Estos autores también hacen referencia al concepto de realimentación, que se da cuando se comparten saberes, experiencias, interpretaciones entre los integrantes de los colectivos. En ese mismo sentido, surge también la controversia y se hace necesario escuchar al otro y mediar cuando surgen diferentes puntos de vista. La realimentación y la controversia posibilitan el enriquecimiento del aprendizaje en toda actividad, pues se realizan procesos de análisis mayores a los que se realizan en el aprendizaje individual (Johnson y Johnson, 1989).

Este referente se incluye en el presente marco teórico, en tanto la actividad teatral se da en un ambiente de aprendizaje cooperativo, en donde todos dependen de los otros para realizar cada una de las fases de un montaje. En especial, *el trabajo de mesa* es una actividad netamente colectiva, en la que se construye el sentido del texto teatral y se construyen los personajes desde la cooperación de cada uno de los roles.

4.3.9 Aprendizaje Significativo

La teoría del aprendizaje significativo es de gran importancia para comprender el concepto de constructivismo, esbozado posteriormente. Centra la atención en el estudiante y en los factores

que inciden en la relación entre este y el aprendizaje, de manera que este proceso tenga un significado real para el aprendiz.

Pozo (1989) afirma que Ausubel basa su teoría en la organización del conocimiento en cuanto a la interacción entre las estructuras ya concebidas o experimentadas por el individuo y las nuevas estructuras. Por consiguiente, afirma que "es una teoría que se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana" (Pozo, 1989, p. 209-210). De este modo, es imposible desconocer las vivencias de los aprendices y su relación con el nuevo conocimiento que aprende. Esta interacción es la clave de un aprendizaje no mecánico, significativo y memorable para el que aprende.

La teoría ausubeliana profundiza en esta interacción entre saberes y estructuras, de donde propone el concepto de "subsumidores" o ideas ancla, como las llama Luz M. Rodríguez (2004).

> "La adquisición de significados, como ya se ha comentado, es un producto del aprendizaje significativo. Es decir, el significado real para el individuo (significado psicológico) emerge cuando el significado potencial (significado lógico) del material de aprendizaje se convierte en contenido cognitivo diferenciado idiosincrásico por haber sido relacionado, de manera sustantiva y no arbitraria, e interactuado con ideas relevantes existentes en la estructura cognitiva del individuo". (Ausubel, 1976, p.23)

Esta teoría pedagógica expone la relación indispensable entre el aprendizaje y el lenguaje y ubica a este último como facilitador del aprendizaje significativo, en tanto las operaciones del pensamiento se manejan en términos lingüísticos (Rodríguez, 2004). La comunicación del aprendiz con el orientador y consigo mismo son relevantes en este proceso. Otro aspecto

importante es la actitud del aprendiz y su disposición para aprender. Según Novak (1998) "cualquier evento educativo es una acción para intercambiar significados y sentimientos entre el aprendiz y el profesor". El aspecto emocional influye considerablemente en la relación del aprendiz – profesor y, por consiguiente, en la relación del aprendiz con el conocimiento.

Desde la perspectiva crítica, esta teoría del aprendizaje considera el error como algo natural en el proceso y como una posibilidad para llegar a establecer *subsumidores* adecuados para la asimilación de nuevos conocimientos (Rodríguez, 2004). Por lo tanto, esta es una teoría que puede aplicarse al proceso de esta propuesta, pues contempla un aprendizaje que sucede de modo natural en la interacción de los constructos previos y los nuevos. La experiencia con lo teatral y la repetición (ensayo) del texto dramático desde diferentes categorías de análisis, permite que este proceso se dé naturalmente y que el error sea aprovechado constantemente como una forma de superar y mejorar lo aprendido.

4.3.10 Constructivismo

El constructivismo es una teoría de aprendizaje que se ha discutido desde diferentes ángulos y de tales posturas teóricas ha devenido una teoría empirista no constructivista y un constructivismo radical. Últimamente como una crítica a ambas ideas extremas de la teoría ha surgido una orientación de tipo psicológico del constructivismo que se conoce como construccionismo social.

Según Cubero R (2005) el constructivismo radical, que retoma los postulados de Piaget y cuyos máximos representantes son Ernst von Glasersfeld y Heinz von Foesrter, se centra en el aprendizaje construido desde la experiencia vital, de modo que es necesaria la experimentación para que haya aprendizaje. A partir de la experiencia real, el aprendiz hace un proceso de

abstracción en un proceso inductivo. “Las categorías se forman y se generalizan a partir de abstracciones empíricas (como cuando se asocia un nombre a una serie de objetos en función de sus propiedades percibidas)” (Cubero, 2005, p. 64).

Esta perspectiva radical de la teoría constructivista “considera que la realidad ontológica no puede ser conocida” (Cubero, 2005, p. 64), de manera que es el medio y las experiencias del aprendiz las que configuran aquello que conoce. Dicho de otra manera, por Cubero (2005)“la construcción que realizan los seres humanos de la realidad experiencial está sujeta a una serie de limitaciones y restricciones por parte del individuo que conoce y de su propia experiencia” (p. 65). De modo que no todos los seres humanos conocen de la misma manera, porque en ese conocimiento interviene el medio y sus anteriores experiencias de aprendizaje. A esto se refiere el concepto de adaptación, que supone un encaje o ajuste de lo conocido, de acuerdo con las capacidades propias de cada individuo (Glasersfeld, 1984).

El constructivismo social, por su parte, se opone a estas ideas y no se centra en la mente del individuo ni en su mundo exterior como punto de partida para el aprendizaje, sino que pone en el centro el lenguaje y en especial, el discurso. Esto sitúa a esta teoría del aprendizaje en el campo social, pues es en la interacción como los sujetos construyen significados mediados por el lenguaje.

5. Contextualización

La Institución Educativa en la que se desarrolló este proyecto es de carácter público y está situada en la ciudad de Bucaramanga. Cuenta con tres sedes (dos de primaria y una de primaria y

bachillerato) a las que asisten aproximadamente 1500 estudiantes, desde preescolar hasta undécimo grado.

A continuación, se realiza una descripción de la población y la muestra de los participantes de esta propuesta.

5. 1 Población y Contexto

La aplicación del proyecto se realizó en la sede B de la institución educativa, cabe destacar que es la más pequeña y cuenta con un curso de cada grado de básica primaria desde transición hasta quinto. El barrio en que se ubica la escuela aún no ha sido legalizado, razón por la cual la sede no ha recibido apoyo económico del estado en los veinte años que lleva de funcionamiento. La única ayuda que recibe es de la caridad de entidades sin ánimo de lucro. En consecuencia, sus instalaciones se encuentran en una situación bastante precaria; solo hay salones y baños, no existe un espacio apropiado como patio de juego o cancha y no se cuenta con una biblioteca. Lo anterior influye en la escasa motivación que pueden tener los estudiantes hacia la lectura, la literatura que se encuentra en esta sede son los libros que las maestras han conseguido o les han regalado y están en cada salón. Las actividades para realizar en el tiempo libre se limitan a juegos de competencias y algunos deportes que se practican sin la existencia de una cancha, ni implementos deportivos adecuados.

Este grupo de quinto grado y sus familias se ubican a nivel socioeconómico en el estrato uno, pues en su mayoría residen en el barrio en que se encuentra esta sede y algunos viven en barrios aledaños. Las familias de estos estudiantes son de diferentes tipos de conformación, pero en su mayoría provienen de familias monoparentales, reconstituidas y extensas; hogares que vienen de padres separados, madres solteras o niños a cargo de sus tíos o de sus abuelos. Aun cuando la

mayoría de los estudiantes del grupo han permanecido en esta sede desde preescolar, algunos han llegado desde otras ciudades o incluso de otros países (como producto de la migración venezolana). Es importante destacar estos datos que pueden incidir directamente sobre las condiciones del proceso de lectura de los niños y niñas sobre todo en lo referente a la estabilidad de su proceso formativo.

La comunidad del barrio en que se ubica la escuela se caracteriza por su alegría y unión, generalmente los vecinos se apoyan y mantienen un ambiente de solidaridad. Sin embargo, debido a la falta de oportunidades de educación y de trabajo también hay presencia de delincuencia y drogadicción en el lugar y esto genera riñas constantes entre los habitantes o con personas que llegan de otros barrios. Desafortunadamente esto influye en la vida de los niños, en su percepción de mundo y en los valores culturales de esta comunidad.

Por eso, urgen propuestas pedagógicas innovadoras en esta población, que permitan a los estudiantes liberarse de la desigualdad y la injusticia social que les rodea, incluso en su escuela, porque en otras sedes del colegio se cuenta con espacios y materiales pedagógicos que ellos no tienen. Su único modo de transformar su realidad es la educación y la lectura de la realidad, porque como bien lo dice Paulo Freire: “toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural” (1970, p.167). Citando a este pedagogo, es la educación la única práctica que puede liberar al oprimido.

5.2 Participantes

La población de estudiantes de quinto grado de primaria de la institución es de alrededor de unos 165 estudiantes, pero para efectos de este trabajo inicialmente se contó con una muestra de 21 estudiantes de una de las sedes, con edades entre los 9 y los 12 años. Con esta muestra se

realizó la fase diagnóstica de la investigación; sin embargo, la pandemia y la nueva forma de educación en casa generan un cambio significativo en la muestra. Debido a las condiciones socioeconómicas de las familias, no fue posible plantear encuentros sincrónicos virtuales con la totalidad del grupo, pues la mayoría de ellos no posee equipos de cómputo o celulares de alta gama y tampoco poseen conexión a internet. Las familias compran paquetes de datos y se comunican a través de whatsapp con la docente.

Por la naturaleza del proyecto, se dio la necesidad imperativa de tener un contacto a través de videollamadas en una plataforma, de manera que solo seis de las veintiún familias pudo tener acceso a esta aplicación a través de su celular. Por consiguiente, las fases de aplicación y evaluación fueron diseñadas y aplicadas para la muestra de seis estudiantes, cuatro de ellos mujeres y dos hombres.

Cabe destacar que los estudiantes de este grupo de quinto grado no fueron los únicos participantes de esta investigación, pues en su proceso aprendizaje a nivel académico también intervinieron otros estamentos de la comunidad educativa como: padres de familia, docentes de otros grados y directivos, cuyas acciones pueden incidir en el proceso investigativo.

6. Metodología

La metodología de la investigación describe el enfoque metodológico empleado en esta propuesta, así como el diseño y las técnicas de recolección y análisis de la información obtenida durante el proceso. Lo anterior marcó el recorrido a seguir en la investigación y permitió clarificar las acciones que se llevaron a cabo en el contexto propio de estos estudiantes. Por

consiguiente, se esboza el enfoque metodológico, el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos empleados para recoger y analizar los datos.

6.1 Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico que orienta este ejercicio investigativo corresponde al paradigma cualitativo, puesto que este proyecto se desarrolla en un entorno educativo en donde intervienen procesos de formación de estudiantes y de mejoramiento de su calidad educativa. En este caso, la naturaleza artística y humanística del proyecto requería de una mirada a la realidad de este grupo y al planteamiento de un proceso flexible de creación que fue permitido en el paradigma cualitativo.

La investigación cualitativa generalmente recurre a un acercamiento inductivo, contrario a realizar experimentos para comprobar teorías “el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa” (Hernández Sampieri, Fernández, Baptista 2011, p.9). Por consiguiente, la investigación de corte cualitativo requiere primero de una fase exploratoria o diagnóstica que definirá la ruta de investigación. Según Taylor y Bogdan (1992) la metodología de la investigación cualitativa se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la verificación.

Estos mismos teóricos hablan del carácter holístico de esta perspectiva investigativa, resaltando que las personas y los escenarios no son vistos como variables sino como un todo integral. De este modo, cada dato suministrado por cualquier participante es relevante y da sentido al proceso en cualquiera de sus etapas. En consecuencia, el investigador no se basa en datos cuantitativos, sino que tiene en cuenta el discurso y las acciones que configuran los seres

humanos con los que trabajan. Los puntos de vista de los participantes, sus emociones, sus experiencias y las relaciones que establecen con otros en el contexto de la investigación se convierten en datos de la investigación. Es así, que el investigador debe ingeniarse diversas maneras de recolectar información, recurriendo no solo al lenguaje verbal escrito (Hernández Sampieri, et al., 2011).

Por otra parte, cabe resaltar que la Investigación cualitativa tiene un carácter flexible y desarrolla un proceso en forma de espiral. Para el profesor Carlos Sandoval “las hipótesis van a tener un carácter emergente y no preestablecido y las mismas evolucionarán dentro de una dinámica heurística o generativa y no lineal verificativa, lo que significa que cada hallazgo o descubrimiento, en relación con ellas, se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación” (Sandoval, 1996, p.45). En ese sentido la investigación debe tomar en cuenta los datos y categorías emergentes en cualquier parte del proceso para dar nuevos sentidos a lo que se investiga.

La presente investigación, toma en cuenta el carácter flexible y holístico de la perspectiva cualitativa, en tanto los protagonistas de esta intervención son los estudiantes, vistos como seres holísticos, no solamente desde el desarrollo cognitivo, sino desde sus acciones, emociones, actitudes y aptitudes. La relación entre ellos y la lectura está mediada por el teatro y esto desemboca en una lectura desde lo verbal y lo no verbal, en donde lo último cobra mayor valor.

6.2 Diseño Investigativo: Investigación Acción

El diseño metodológico de investigación más adecuado para este estudio es la Investigación Acción, puesto que permite el proceso investigativo sobre el trabajo en marcha y da un papel protagónico a la comunidad con la que se trabaja. Elliot la define como (1993) “un estudio de

una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (p.68). De manera que este tipo de estudio se ajusta a la labor docente y facilita la reflexión pedagógica para cualificar las prácticas diarias en el aula. El profesor Carlos Sandoval (1996) considera que una de las características de la Investigación Acción se relaciona con "la necesidad de adoptar una estrategia de capacitación del tipo -aprender haciendo-" (p.70) por consiguiente, es empleada frecuentemente en investigación de tipo social o educativa.

Este mismo autor refiere que también se relaciona por el interés que tiene la comunidad en la comprensión de su propia realidad, no como un fin del estudio sino como una forma de plantear un derrotero en el proceso investigativo (Sandoval, 1996). Por consiguiente, la participación de la comunidad, en este caso del grupo de estudiantes y la comunidad educativa que los rodea, es un recurso metodológico que da forma a este estudio.

6.2.1 Características de la Investigación Acción

A continuación, se enuncian una síntesis de las características de la Investigación Acción formuladas por Elliot (1993) y relacionadas con la investigación educativa:

- "Se centra en el descubrimiento y la resolución de problemas a los que se enfrentan los maestros.
- Genera una "reflexión simultánea sobre los medios y los fines.
- Es una práctica de carácter reflexivo que implica una constante autoevaluación del maestro.
- Integra teoría y práctica como procesos interdependientes.
- Lleva la reflexión pedagógica al diálogo con otras disciplinas o ciencias" (p.26)

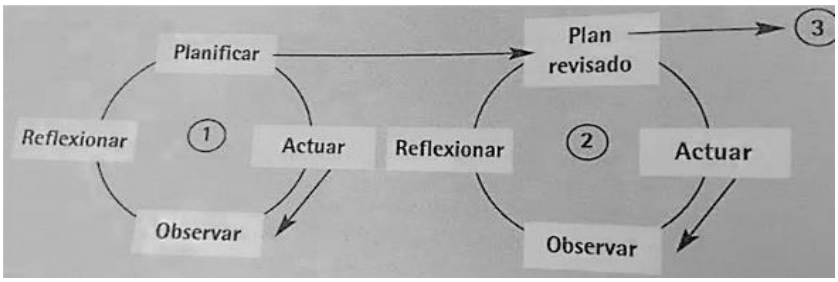
En su libro **El cambio educativo desde la Investigación Acción**, Elliot (1993) aplica estas características al terreno de la educación y propone este diseño como la posibilidad de que el profesor comprenda las problemáticas cotidianas del aula de clase. “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (p.5).

La relación que se plantea en este tipo de diseño investigativo entre la teoría y la práctica es de tipo interdependiente, pues se contempla que además de basarse en la teoría, la práctica es que la que permite producir los postulados teóricos. Antonio Latorre (2013) afirma que “la teoría se desarrolla a través de la práctica y se modifica a través de nuevas acciones” (p.10). Esta idea retoma la idea de Elliot (1993) en la que plantea que la reflexión que se realiza sobre la práctica refleja las bases teóricas y a su vez permite teorizar a partir de lo vivenciado.

A partir de esa relación teoría- práctica observada en la Investigación Acción, se han planteado diversos esquemas de representación de este diseño investigativo, pero el más común y apropiado para este ejercicio en particular es el de la espiral. Propuesta por varios teóricos de la investigación, que la han denominado de diferentes formas: “como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliot, 1993); como espirales de acción (Kemmis, 1988; Mckernan, 1999; Mcniff y otros, 1996)” (Latorre; 2013, 32). A continuación, se adjunta la imagen de la espiral que sintetiza algunas de estas propuestas:

Figura 4.

Espiral de ciclos de la Investigación



Nota: Antonio Latorre. La investigación Acción, 2013, p.32

Esta espiral propone un proceso introspectivo y que lleva a una actividad investigativa constante, pues parte del diseño de un plan de acción que pretende mejorar la problemática encontrada por el investigador. Luego se aplica dicho plan, teniendo en cuenta el carácter flexible de este tipo de investigación y paulatinamente el investigador observa la acción y recoge evidencias que permitan posteriormente reflexionar con el grupo sobre las nuevas acciones y su incidencia en el contexto. De manera que este proceso reflexivo permite una actualización o reconstrucción de saberes, sentidos, prácticas; que a su vez generan un nuevo plan de acción para iniciar un nuevo ciclo. Este carácter cíclico de la Investigación Acción es favorable en el campo educativo, en tanto la formación y los procesos de enseñanza y aprendizaje son inacabados, siempre están en actualización y cambio permanente.

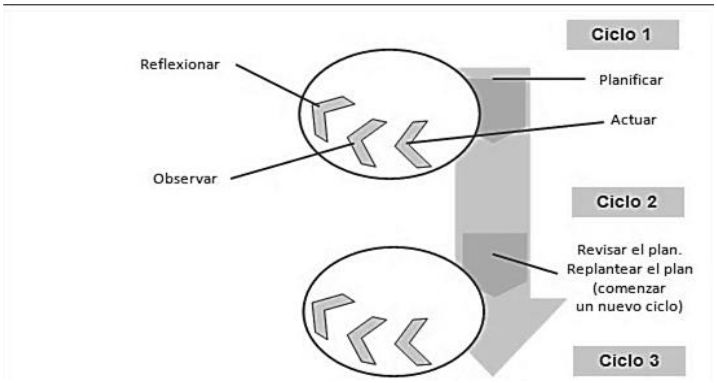
6.2.2 Modelo de Investigación Acción

De acuerdo con el análisis de los ciclos que suceden en la Investigación Acción, los teóricos han propuesto diversos modelos del proceso. En un comienzo, la primera estructura fue creada por Lewin, en donde cada ciclo contiene: planificación, acción y evaluación de la acción. Luego, Kolb, Carr y Kemmis dieron nuevos aportes que consolidan la base de la Investigación Acción. De ahí en adelante, Elliot y Whitehead proponen unos modelos propios cimentados en las estructuras de base (Latorre, 2013).

Para efectos de esta investigación se toman en cuenta los modelos planteados por Kemmis y Elliot, en los cuales se sintetizan los cuatro momentos de la Investigación Acción (Planificar, actuar, observar y reflexionar) que se interrelacionan durante el transcurso de tres ciclos. Ambos plantean un proceso investigativo dinámico en donde la reflexión y la acción posibilitan que al terminar un ciclo inicie uno nuevo. A continuación, se adjunta el gráfico que muestra los tres ciclos con las acciones correspondientes en el proceso de Investigación Acción definidos por Kemmis (Latorre, 2013, p35).

Figura 5.

Momentos de la investigación acción según Kemmis.



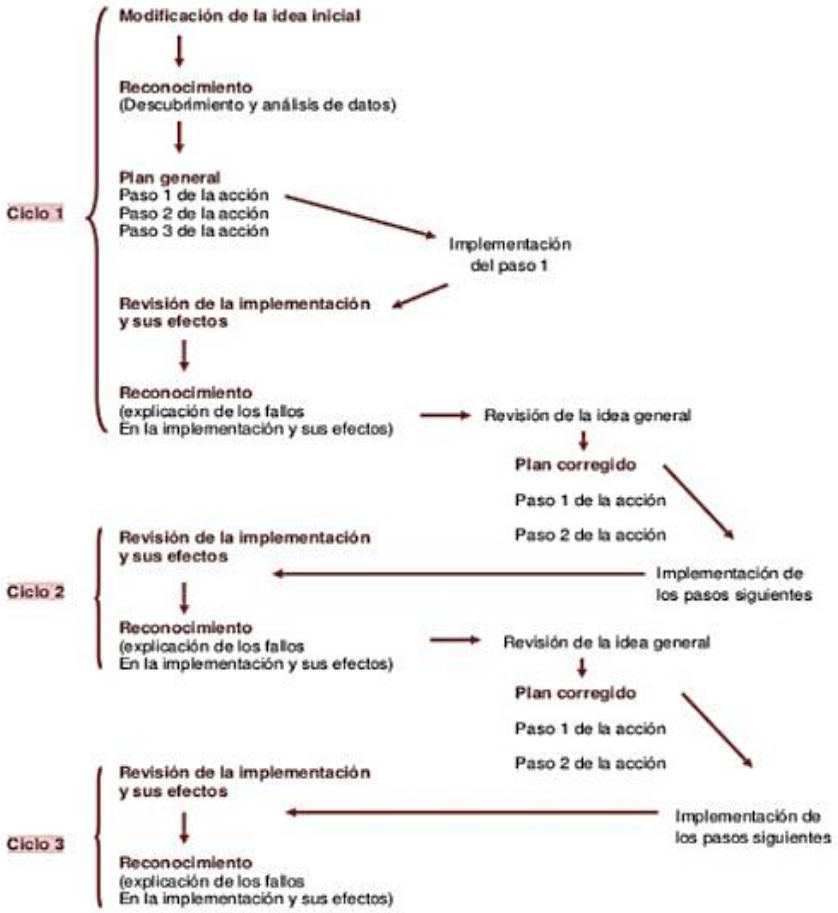
Nota: La Investigación acción, Latorre; 2013, p35

Estos modelos se ajustan al ejercicio cotidiano del maestro, en tanto permiten la práctica y la reflexión constante y en paralelo. Antonio Latorre (2013) muestra que el modelo de Kemmis gira alrededor de dos ejes: “uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación” (p.35). El mismo autor también analiza el modelo de Elliott, afirmando que comprende tres momentos: “Identificación de una idea general, exploración o planteamiento de hipótesis y construcción del plan de acción” (Latorre, 2013, p.36). Por consiguiente, una combinación de ambos modelos contribuye con el

logro del objetivo de este proyecto, en el que se busca comprender la problemática entorno a la lectura de este grupo de estudiantes y a su vez plantear una posible forma de mejorar esta situación. Una vez implementada la acción y desde el proceso reflexivo se revisa el plan ya en marcha.

Figura 6.

Ciclos de la Investigación acción propuestos por J. Elliot



Nota: Elliott, J. El cambio educativo desde la Investigación Acción, p90

En conclusión, el modelo planteado por Elliot (1993) permite definir tres actividades implicadas en la Investigación Acción, que se adaptan a las características de esta investigación y se relacionan con las fases planteadas.

1. **Identificación y aclaración de una idea general:** constituye una etapa de diagnóstico, en la cual se define la problemática de la población participante. El autor define el término de "idea general" como el estado o la situación a mejorar en que se encuentra la población y que llama la atención del investigador.

Para esta investigación, en la identificación del problema se empleó una prueba escrita de comprensión de lectura de una pieza teatral infantil que permitió revisar el nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes. De la misma manera, en esta fase diagnóstica se requería indagar por el conocimiento e interés que tienen los estudiantes acerca del teatro, datos fundamentales para la configuración de la propuesta. Dicha indagación se realizó a través de una encuesta de conocimiento e intereses. El desarrollo de ambas técnicas apuntó a la consecución de los dos primeros objetivos específicos de este trabajo.

2. Reconocimiento y revisión: en esta fase se planteó una hipótesis o posible solución a la problemática detectada, por consiguiente, se elaboró, se aplicó el plan de acción y paulatinamente se realizó la revisión de la implementación. Esta segunda fase en el proyecto correspondió al desarrollo del tercer objetivo específico planteado.

En este caso, la técnica central de este ciclo fue el taller investigativo, cuyo fin es el desarrollo y la realimentación de la propuesta del *trabajo de mesa* en el montaje teatral. Dicho taller está planteado en varias sesiones y durante ellas se aplicó la técnica de observación no participante, para recoger las impresiones del investigador en la aplicación de la propuesta, los aciertos, las dificultades, las necesidades, entre otros aspectos. Del mismo modo, durante los talleres se aplicaron dos pruebas de habilidad de comprensión lectora a los estudiantes.

3. Reflexión y reconocimiento: es la etapa en la que se evaluó la propuesta y se analizaron sus aciertos, fallos, impacto, hallazgos, recomendaciones. Esta fase que estuvo orientada por el

cuarto objetivo específico formulado requirió de un proceso reflexivo no solo de parte del investigador. Por consiguiente, para esta fase se desarrolló la técnica de grupo focal, pues era importante escuchar la voz de los participantes, sus vivencias en la propuesta, las posibles mejoras para continuar con la investigación e iniciar un nuevo ciclo. De la misma forma, a partir de las pruebas de comprensión y los diarios de campo obtenidos en el desarrollo del taller investigativo, la docente realizó una evaluación y reflexión del desarrollo de esta investigación, que abre campo para la mejora del proceso y el inicio de un nuevo ciclo.

6.3 Técnicas e Instrumentos

Las técnicas de investigación y sus instrumentos correspondientes permiten recopilar todos los datos necesarios en diferentes fases de la investigación. Teniendo en cuenta que esta es una investigación de corte cualitativo, es importante señalar que las técnicas aplicadas y los instrumentos empleados obedecen a los principios de “no homogenización” y “no determinación” (Sandoval, 1996, p. 134). De modo que hay cierta flexibilidad que permite ir reestructurando las técnicas y sus instrumentos a medida que avanza la investigación. Esto con el objetivo de que la propuesta sea diseñada para el contexto con el que se trabaja.

6.3.1 Técnicas de Investigación

Las técnicas se clasifican teniendo en cuenta criterios diversos como, por ejemplo: la reactividad, la relación entre investigador e investigados y la forma de obtener la información (Latorre, 2013). De acuerdo con los anteriores criterios y con la naturaleza educativa y artística del presente proyecto se seleccionaron cuatro técnicas para la recolección de datos en diferentes fases del proceso.

A continuación, se definen las técnicas de recolección de datos anteriormente mencionadas y los instrumentos que se emplean con cada una.

6.3.1.1 La prueba escrita o prueba de habilidad. La prueba escrita o prueba de habilidad es una estrategia empleada regularmente en Investigaciones Educativas. Aun cuando no ha sido suficientemente documentada en la academia, hay autores que reconocen su importancia, sobre todo en los ciclos de diagnóstico y de reflexión de la investigación cualitativa. Tal como lo explica Arriaga (2015), permite identificar el dominio conceptual del estudiante sobre algún núcleo temático para complementar el diagnóstico y para tener en cuenta estos resultados en la aplicación de la propuesta. En ese sentido, una investigación enfocada en el desempeño académico de los estudiantes debe incluir una prueba de diseño propia, en tanto es posible tener en cuenta aspectos que las pruebas estandarizadas no contemplan.

Para efectos de la fase diagnóstica se realizó una prueba de habilidad o prueba escrita de comprensión de lectura que permitió identificar las fortalezas y dificultades en la comprensión lectora de textos teatrales de los estudiantes de quinto grado. A partir de ella se obtuvo una valoración del proceso de lectura y la comprensión de un fragmento teatral breve.

La prueba fue aplicada a los veintiún estudiantes que inicialmente conformarían la muestra para la investigación. Para realizar esta primera prueba y la aplicación de la propuesta se necesitó el consentimiento informado aprobado por los padres de familia, en tanto son menores de edad quienes participaron en la investigación (ver apéndice A)

La prueba consta de un fragmento de una obra teatral infantil y 19 preguntas sobre el texto leído, de las cuales catorce son cerradas, una corresponde a los juicios de falso y verdadero y cuatro son preguntas abiertas (ver apéndice B).

El diseño de esta prueba se basa en las pruebas SABER de quinto grado en el área de Lenguaje de la competencia lectora, en los componentes (semántico, sintáctico y pragmático) planteados desde los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Además de esta prueba diagnóstica, se realizaron dos pruebas de comprensión de lectura durante la aplicación de la propuesta (talleres), cuyo objetivo era valorar la adaptación de los estudiantes al texto teatral y a la propuesta de comprensión del *Trabajo de mesa*. Estas son: la prueba de comprensión 2 (apéndice F) que se aplicó a los estudiantes durante el desarrollo de los talleres y la prueba de comprensión 3 (apéndice G) realizada al finalizar los diez talleres propuestos.

Este cuestionario se resolvió a nivel individual, de la misma forma en que se formulan los procesos de lectura en los documentos del currículo, como planes de asignatura y de clase y de la misma forma en que se evalúa a los estudiantes en las pruebas de Estado. Posteriormente, las pruebas fueron evaluadas de acuerdo con una rúbrica en la que se establecen criterios basados en los niveles de lectura y los desempeños correspondientes a cada nivel estipulados en los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Competencia.

6.3.1.2 La encuesta. La encuesta es una de las técnicas más empleadas en investigaciones sociales de tipo cualitativo, pese a que también se usa en la investigación cuantitativa. Aun cuando se utiliza como técnica, también se considera un método de investigación. López Roldán (2015) la define como “una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida” (p.8). La encuesta que se propone para este trabajo de investigación es una encuesta personal, en tanto es aplicada cara a cara a los participantes.

García Ferrando (1993) define la define como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”. Por consiguiente, es preciso afirmar que es una técnica de exploración de sencillo alcance para la investigación cualitativa.

La técnica de la encuesta fue aplicada en la fase diagnóstica del proyecto con el objetivo de establecer las concepciones y prácticas sobre el teatro y la puesta en escena de obras dramáticas tanto de los estudiantes de quinto grado como de los maestros. Por consiguiente, fue aplicada a una muestra de veintiún estudiantes y seis maestros de la institución.

6.3.1.3 El taller investigativo. El taller investigativo es una técnica de propia de la Investigación Acción, pues en este diseño se da prioridad al análisis o resolución de problemáticas reales en el contexto de la investigación y esto no puede lograrlo un agente externo a la comunidad, se requiere del protagonismo de los directamente involucrados. Por tanto, se considera que el taller es una técnica que va más allá de la búsqueda de información y se adentra en la propuesta de un plan de acción con el objetivo de transformar la situación hallada en la comunidad. En este ejercicio investigativo se seleccionó el taller investigativo con el objetivo de caracterizar una propuesta pedagógica basada en el trabajo de mesa para la interpretación de textos dramáticos. De modo que esta técnica es la que permite diseñar y llevar a cabo la propuesta del *Trabajo de mesa* como estrategia en la formación de lectores.

Según el profesor Carlos Sandoval (1996) el proceso del taller tiene cuatro etapas: *encuadre, diagnóstico, identificación y estructuración y concertación del plan de trabajo.*

El encuadre se asumió como una presentación del proyecto a los estudiantes y padres de familia, en la cual se especificaron sus objetivos y probable metodología, para contar con la opinión y aportes de los participantes.

Para la segunda etapa, se tuvo en cuenta los datos obtenidos en la fase diagnóstica a través de tres técnicas con sus respectivos instrumentos: prueba escrita de comprensión de lectura, cuestionario de gustos y preferencias con relación a la lectura y al teatro aplicado a estudiantes y cuestionario aplicado a maestras sobre su conocimiento y manejo de textos dramáticos en sus clases.

A continuación, se propuso el análisis de la información que arroja dicho diagnóstico para configurar una propuesta de mejoramiento que tuviese en cuenta no solo el diagnóstico, sino la participación de los estudiantes en su proceso de lectura. En consecuencia, se estructuró el plan de trabajo basado en talleres teóricos prácticos para implementar el *Trabajo de Mesa* para la interpretación del texto teatral (ver título: Propuesta de intervención).

Para el presente estudio, inicialmente se planeó realizar el taller en el desarrollo de las clases; sin embargo, la situación de contingencia tras la pandemia no permitió el desarrollo de la propuesta en presencialidad y todo se desarrolló a través de una plataforma virtual denominada Zoom. El objetivo de este taller es la aplicación del plan de acción y el análisis de los avances del grupo en el proceso de lectura del texto dramático encaminada al montaje teatral. Su carácter colectivo y el empoderamiento de los actores investigados son las características que se ajustan al propósito de este ejercicio.

6.3.1.4 La observación participante. “La observación investigativa no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos” (Hernández Sampieri, et al., 2006, p.587). Este postulado pone

de manifiesto que todo detalle que sucede en el curo de la investigación debe ser cuidadosamente registrado porque puede tener influencia ya sea en el diagnóstico o en la aplicación de la propuesta.

Los propósitos de todo tipo de observación en la investigación para Hernández Sampieri (2006) y otros son:

a) “Explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social, b) Describir comunidades, contextos o ambientes, c) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, d) Identificar problemas, e) Generar hipótesis para futuros estudios” (p.588)

Estos mismos autores insisten sobre plantear unidades de análisis para enfocar o delimitar lo que se va a observar con intención dentro de la investigación. Algunos de los elementos de posible observación que plantean son: *ambiente físico, ambiente social y humano, actividades o acciones, artefactos, hechos relevantes y retratos humanos*. Durante la fase de aplicación de la propuesta fue necesario desarrollar una observación participante, pues a través de ella es posible que el investigador oriente y retroalimente constantemente las acciones que desarrollan los estudiantes y a su vez pueda hacer un registro objetivo de las reacciones del grupo ante la propuesta.

La gran ventaja de la observación participante es que permite una mirada amplia del observador, en poco tiempo y “sin exponer al investigador a una descalificación por incompetencia cultural” (Sandoval, 1996, p139). De esa manera, el investigador no requiere ser un experto en la situación o el contexto que estudia para realizar una observación completa. Lo anterior, se da a razón de que el instrumento correspondiente a esta técnica es un registro estructurado de los datos.

Teniendo en cuenta estas precisiones sobre la observación participante, se consideró la adecuada para cumplir con el objetivo de caracterizar la propuesta del *Trabajo de mesa* para la comprensión lectora de textos teatrales, en tanto la docente es quien orientó el desarrollo de los talleres y pudo observar de primera mano los comportamientos de los estudiantes y el desarrollo de cada actividad.

6.3.1.5 Grupo focal. Esta técnica fue empleada en esta propuesta, dado que permitió conocer de primera fuente la opinión de los involucrados de manera grupal. La interacción aporta nueva información, distinta de la que se obtiene con una encuesta o entrevista individual. "Es la naturaleza de la experiencia en grupo la que diferencia esta estrategia de investigación de otras técnicas…" (Latorre, 2003, p.75).

El grupo focal fue necesario en ese sentido, con el objetivo de determinar los alcances de la propuesta del *trabajo de mesa* en el montaje teatral para el desarrollo de la lectura. Debido a la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de los talleres, se necesitaba de una técnica que permitiera evaluar la propuesta desde la voz de los participantes. Tras la implementación del trabajo de mesa y los ejercicios de lectura e inicio del montaje de la obra teatral, los estudiantes expresaron su vivencia y su sentir a través de esta dinámica grupal. De este modo, no es el investigador el único que reflexiona en torno a la práctica, sino la comunidad investigada. Parafraseando a Hernández Sampieri (2006), en el grupo focal se reúne a un grupo de personas para trabajar con sus experiencias, emociones, conocimientos que surgen en la investigación y todo ello constituye la unidad de análisis.

6.3.2 Instrumentos

La selección y aplicación de los instrumentos de recolección de datos debe corresponder a las técnicas escogidas y a la realidad del contexto y de la población con la que se trabaja. El profesor Sandoval (1996) habla de un "plan referencial" (p. 135) en el proceso de recolección de información. Lo anterior obedece a que este plan que incluye la aplicación de las técnicas y el uso de los instrumentos debe estar abierto a los cambios, necesidades, situaciones que se presentan durante la investigación cualitativa.

Durante la presente investigación, fue necesario adaptar los instrumentos inicialmente diseñados a razón de la contingencia por la pandemia. Sin embargo, esta flexibilización permitió continuar con una satisfactoria recolección de datos.

6.3.2.1 El cuestionario. El cuestionario es un instrumento de sencilla aplicación en investigación que permite obtener respuestas directas de un número considerable de población. Para la fase diagnóstica o fase de exploración, como la llama Elliott en su modelo, el cuestionario es un aliado a la hora de conocer información sobre el grupo social. Antonio Latorre (2013) habla de tres aspectos básicos para tener en cuenta en el diseño de un cuestionario:

- "El propósito de su aplicación, que debe estar claro para enfocar en él las preguntas
- La población a quien se le aplica, que debe ser delimitada.
- Los recursos disponibles para la aplicación de este instrumento" (p.67).

En el caso específico de este estudio, el cuestionario se aplicó tanto en la fase diagnóstica como en la fase de evaluación y reflexión para cumplir dos objetivos del trabajo de investigación. En primer lugar, se diseñaron cuestionarios para desarrollar las pruebas de habilidad (pruebas de comprensión de lectura de textos teatrales) tanto en la fase diagnóstica,

como en la fase de diseño y aplicación de la propuesta. Estos cuestionarios fueron diseñados con una estructura tipo pruebas SABER, empleando en su mayoría preguntas cerradas de selección múltiple y única respuesta, pero también se incluyeron preguntas abiertas y selección de afirmaciones falsas y verdaderas. Por tanto, los cuestionarios permitieron cumplir con el primer y el cuarto objetivo de la investigación, puesto que se usaron para identificar las fortalezas y falencias de la comprensión lectora de los estudiantes (ver apéndice B) y a su vez para evaluar y determinar los alcances de la propuesta (ver apéndice F Y G).

Por otra parte, se aplicaron cuestionarios para conocer las concepciones y prácticas sobre el teatro de estudiantes y maestros, y de esa forma, orientar el plan de acción en lo referente a la actividad teatral. Esta herramienta se aplicó a los estudiantes para conocer sus preferencias en la actividad lectora y su conocimiento o lectura de textos teatrales (ver apéndice C). El instrumento guía en este caso sebe ser elaborado, pues la información que se requiere es particular del grupo y de la investigación. Por otra parte, es un cuestionario de preguntas cerradas con escalas nominal y ordinal.

También se aplicó un cuestionario a los docentes de la sede en la que se desarrolla la propuesta, con el objetivo conocer sus concepciones y prácticas sobre el teatro y la forma de desarrollar la actividad lectora en el aula (ver apéndice D). Para la aplicación de este instrumento de recolección de datos, se tuvo en cuenta el asentimiento firmado por las docentes que autoriza su participación en la investigación, después de conocer el objetivo de la propuesta (ver apéndice E).

Latorre (2003) recomienda tener en cuenta tres aspectos en la elaboración del cuestionario: propósito, población y recursos. Los propósitos de estos cuestionarios correspondieron con dos objetivos planteados para la fase diagnóstica y un objetivo para la fase de evaluación y reflexión.

La población para el primer cuestionario fue el grupo completo de los estudiantes de quinto grado, mientras para los cuestionarios de pruebas posteriores participaron los seis estudiantes con quienes se desarrolló la propuesta. La muestra de docentes a quienes se les aplicó cuestionario fue de seis maestras. Los recursos empleados fueron las fotocopias de los formatos que se les entregan a los participantes.

6.3.2.2 El diario de camp. El instrumento de registro de datos durante la aplicación de la propuesta fue el diario de campo, que se asumió como un registro ordenado de los sucesos relevantes durante la sesión. Esa descripción detallada arrojó la información que requería la fase de análisis y reimplementación de la propuesta. El diario de campo es un instrumento que favorece los procesos de investigación, pues los datos registrados y la reflexión que el investigador hace de ellos permite cumplir con el carácter cíclico e inacabado del proceso investigativo. "Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar valores, a mejorar su práctica" (Latorre, 2013, p.60). A este respecto, Elliott (1993) agrega:

> "Las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, circunstancias, ayudan lo ocurrido en su momento" (p.96, 97).

Por consiguiente, es necesario registrar no solo los hechos y los comentarios, sino también las sensaciones, especulaciones e hipótesis del investigador o del grupo investigado, pues pueden convertirse en datos relevantes o replantear aspectos de la investigación. El formato usado para

el diario de campo en esta investigación no solo describe lo que sucede en los talleres, sino que plantea una reflexión pedagógica a la luz de la teoría sobre lo transcurrido. Lo anterior tiene gran importancia tanto en la fase de aplicación de la propuesta como en la fase de evaluación y reflexión. Es posible afirmar que el análisis de los registros de campo posibilitó cumplir con el tercer y cuarto objetivo de la investigación. En el primer caso porque contribuyó con la caracterización de la propuesta y en el otro caso porque permitió ver los alcances de la misma a partir de las reflexiones pedagógicas de la investigadora (ver apéndice H).

6.3.2.3 Libreto del grupo focal. El instrumento que permite recopilar la información es la guía del encuentro o como le llaman algunos autores, la entrevista de grupo focal (ver 9.2 Evaluación grupo focal), pues es una entrevista semiestructurada que busca información sobre un núcleo temático definido, pero no tiene la rigidez de la entrevista a profundidad.

Morgan (1997) compara al grupo focal con una entrevista grupal en donde el mediador o entrevistador propone el tema central y las preguntas que generan la discusión. Estas preguntas son las que configuran el guion de esta técnica y deben plantearse de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Para el presente proyecto, la guía o libreto del grupo focal orientó y centró la conversación con los participantes y permitió recoger datos relevantes para la evaluación y sobre todo para la reflexión de este ciclo investigativo. Cabe resaltar que la flexibilidad y adaptabilidad de esta técnica, permitió reestructurar las preguntas sobre la marcha o formular unas nuevas cuando fue necesario.

El libreto de grupo focal fue diseñado a partir de unas preguntas de apertura (para entrar en confianza), preguntas de introducción al tema y preguntas de desarrollo de la conversación que

apuntaron a la evaluación y reflexión sobre los logros, aciertos y desaciertos de la propuesta según los participantes.

A continuación, se muestra la Tabla 1 que resume las técnicas e instrumentos usados en la investigación y relacionados con las fases y los objetivos de este trabajo.

Tabla 1.

Síntesis de objetivos, técnicas e instrumentos en las fases de la investigación

FASE	OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTOS
1. Diagnóstico	Identificar las fortalezas y dificultades en la comprensión lectora de textos teatrales de los estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa Pública.	Prueba diagnóstica o prueba de habilidad.	Cuestionario de prueba de Comprensión de Lectura Rejilla de evaluación de pruebas
	Establecer las concepciones y prácticas sobre el teatro y la puesta en escena de obras dramáticas que tienen los estudiantes de quinto grado y los maestros de una Institución Educativa Pública.	Encuesta a estudiantes Encuesta a docentes	Cuestionario
2. Diseño y aplicación de la propuesta	Caracterizar una propuesta pedagógica basada en el trabajo de mesa para la interpretación de textos dramáticos en un montaje teatral.	Taller investigativo Observación participante	Guía del taller Grabaciones de video Diario de Campo
3. Evaluación y reflexión	Determinar los alcances de una propuesta pedagógica basada en el trabajo de mesa de un montaje teatral para el desarrollo de la comprensión de lectura.	Grupo de discusión Prueba diagnóstica o prueba de habilidad	Guion de grupo de discusión Grabación Cuestionario de comprensión de lectura.

7. Criterios Éticos

En el planteamiento, desarrollo y análisis de esta propuesta es necesario tener en cuenta los principios éticos de los procesos de investigación que giran en torno al respeto de los derechos de los participantes. Tales principios aplicados a la investigación educativa permiten la recolección y manejo adecuado de la información y la correcta realización de las actividades formuladas.

A partir de lo expuesto en el acuerdo 088 de noviembre del año 2012 del Consejo Superior de la Universidad Industrial de Santander, el comité de Ética en Investigación Científica (CEINCI) realiza seguimiento a los siguientes aspectos en las propuestas de investigación:

> *"Diseño científico y conducción del estudio, selección de la población objeto de estudio cuidado y protección de la población y otros seres objeto de estudio, protección de la confidencialidad de los participantes y consentimiento informado en las investigaciones con seres humanos y otras consideraciones que afecten a los individuos, a las comunidades y a otros seres objeto de estudio."*

Por consiguiente, en concordancia con el carácter de este proceso investigativo, se tienen en cuenta los siguientes criterios éticos basados en lo establecido por el Comité de Ética en Investigación Científica.

- Autorización de la Institución Educativa para el desarrollo de la propuesta en los periodos de clase y permiso para el uso de su espacio físico.
- Reunión con los estudiantes para explicarles sobre el contenido y objetivos de la propuesta. De ese modo se reconoce el interés de los participantes y su disposición.

- Consentimiento informado y autorización de los padres de familia de la participación de sus hijos en el proyecto de investigación. Inicialmente, en una reunión anterior se informó sobre el proyecto: su necesidad, sus objetivos y finalidades.
- Protección de los datos personales y de la información recolectada durante la investigación a través del uso de códigos de identificación de los participantes para proteger su identidad. De acuerdo con la ley 1581 de 2012, la ley de protección de datos establece la protección a la intimidad en todas las etapas de la investigación: recolección, almacenamiento, circulación, publicación y transferencia nacional e internacional.

En la reunión con la comunidad a la que se aplica la investigación se especificaron los aspectos éticos del trabajo con grupos humanos fijados en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio da Salud, tales como: La justificación y objetivos de la investigación, los procedimientos que se realizarán y su propósito, los beneficios que se obtienen, los riesgos o molestias que pueden surgir, el beneficio de recibir respuesta y aclaración a todas las inquietudes sobre la investigación, la libertad de retirarse del proceso en cualquier momento sin perjuicios a sus datos suministrados, la garantía de mantener sus datos protegidos, el compromiso de entregar a la comunidad los avances de la investigación, cuando lo soliciten.

Este proceso investigativo se realiza con una propuesta pedagógica de intervención dentro del aula de clase; por consiguiente, no representa riesgo para la comunidad en lo referente a la intervención de variables físicas, fisiológicas o psicológicas de la comunidad educativa. Para su planeación, desarrollo y evaluación se tienen en cuenta cuatro principios éticos:

- Autonomía: en lo concerniente a la participación libre y voluntaria en el proceso o el retiro del mismo, sin que esto genere ningún perjuicio a la dinámica del aula de clases.

- -Beneficencia: la comunidad participante tiene conocimiento de los beneficios que puede traer la investigación a nivel académico, social y emocional; pues se trata de afianzar el aprendizaje.
- Justicia: puesto que todos los estudiantes participantes son tratados de igual forma en el desarrollo de la investigación y tienen la garantía de que todas sus dudas, inquietudes o sugerencias serán atendidas.
- Respeto: todos los participantes de la investigación tienen la seguridad de que sus datos personales y los resultados de sus pruebas escritas son tratados con total confidencialidad durante y después de la investigación.

8. FASE I: DIAGNÓSTICO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Este análisis diagnóstico cumple con dos objetivos de la investigación, el primero es identificar las fortalezas y dificultades en la comprensión lectora de textos teatrales de los estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa Pública. Del mismo modo, en esta fase se establecieron las concepciones y prácticas sobre el teatro y la puesta en escena de obras dramáticas que tienen estos estudiantes y maestros. A partir de estos resultados, fue posible diseñar y posteriormente aplicar una propuesta de intervención en el aula en las fases siguientes.

Para obtener la información que valida dicha dificultad, se emplearon las técnicas e instrumentos ya mencionados en la metodología que corresponden a la fase diagnóstica: prueba escrita o prueba de habilidad, cuestionario a estudiantes y cuestionario a docentes. Por consiguiente, es posible afirmar que la fase diagnóstica tiene tres partes. A continuación, se describen en detalle las partes de esta fase y los instrumentos utilizados.

8.1 Parte uno del Diagnóstico: Diseño de la Prueba de Lectura

La prueba diseñada para esta propuesta consiste en una comprensión de lectura de un fragmento de "Una historia de ángeles y demonios", libreto teatral del autor Miquel Rayó i Ferrer (apéndice B). El objetivo de esta prueba es indagar por las fortalezas y dificultades en la comprensión lectora de textos teatrales de los estudiantes, de tal modo que fue posible analizar los desempeños de los estudiantes en comprensión de lectura teniendo en cuenta los niveles: *literal, inferencial y crítico intertextual*. La estructura de la comprensión está distribuida de la siguiente manera:

- Catorce preguntas cerradas, con diseño tipo ICFES de selección múltiple con una opción correcta. Estas preguntas indagan por los niveles de comprensión de lectura señalados en los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana: literal, inferencial, crítico intertextual. Las que corresponden al nivel literal tienen en cuenta aquello que los Lineamientos Curriculares denominan "Literalidad transcriptiva" (MEN; 1998, 74) en la que el lector recurre a significados semejantes a los del texto contenidos en su enciclopedia para realizar el parafraseo. Por otra parte, las preguntas que dan cuenta de una comprensión a nivel inferencial generan relaciones de causalidad, implicación, inclusión y espacialización para lograr deducciones que completan los "intersticios textuales" o espacios en blanco señalados por Umberto Eco (MEN; 1998, 75)
- Una pregunta con cuatro proposiciones que deben ser juzgadas como falso o verdadero que solicitan inferencias del lector para emitir un juicio correcto.

- Cuatro preguntas abiertas de comprensión del texto, de las cuales una corresponde al nivel inferencial y tres de ellas al nivel crítico intertextual porque el lector debe emitir juicios sobre lo leído, hace conjeturas y evalúa lo que dice el texto teniendo en cuenta las macroestructuras y la superestructura (MEN, 1998).

Las preguntas desde el número uno hasta el catorce, están diseñadas de la siguiente forma: tres de tipo literal, seis de tipo inferencial y cinco de tipo crítico intertextual. En ellas se indaga por personajes que aparecen en el texto, relaciones de sinonimia, sentido de la acción dramática, relaciones entre los personajes, aspectos referentes a la superestructura en lo referente a las acotaciones y a la tipología textual, deducciones a partir de los diálogos y, por último, la intención del autor. En la siguiente tabla se relacionan las preguntas de la prueba con el nivel al cual corresponden y los desempeños que evalúan en la competencia lectora, basados en la clasificación de los Lineamientos Curriculares.

Tabla 2.

Clasificación de preguntas según niveles de interpretación y desempeños

Nivel de interpretación	Preguntas	Desempeños
Literal	1, 4, 7	Reconocer ideas principales y secuencias de las acciones en el texto. Identificar personajes. Reconocer el significado de una palabra.
Inferencial	3, 5, 9, 10, 12, 13, 14	Deducir el estado de ánimo de los personajes a partir de los diálogos y las acotaciones. Deducir los acontecimientos anteriores a los narrados en el texto. Establecer relaciones de causalidad e implicación (MEN,

		1998: 75). Identificar referencias y comparaciones en el texto. Inferir un título que resuma el fragmento del texto.
Crítico-Intertextual	2, 6, 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19	Confirmar la validez de los hechos relatados. Identificar la intención del autor. Identificar el tipo de texto según su estructura. Asumir postura y elaborar juicios de valor sobre los personajes.

8.1.1 Análisis de Resultados de Prueba de Lectura

La comprensión de lectura se desarrolló en un tiempo de noventa minutos, aunque algunos estudiantes terminaron en cincuenta y sesenta minutos. Cabe desatacar que inicialmente se dieron instrucciones generales sobre los tipos de pregunta y ningún estudiante tuvo inquietudes referentes a la estructura de la prueba.

A continuación, se resumen los aciertos y desaciertos con sus respectivos porcentajes para las preguntas cerradas de tipo selección múltiple con una respuesta esbozadas en la prueba desde el número uno hasta el catorce.

Tabla 3.

Análisis de resultados prueba diagnóstica

Número de pregunta	Nivel de Comprensión	Aciertos	Porcentaje de aciertos	Desaciertos	Porcentaje de desaciertos
1	Literal	11	42.3%	15	57.6%
2	Crítico-Intertextual	12	46.1%	14	53.8%
3	Inferencial	17	65.3%	9	34.6%
4	Literal	23	88.4%	3	11.5%
5	Inferencial	16	61.5%	10	38.4%
6	Crítico-Intertextual	4	15.3%	22	84.6%

7	Literal	13	50%	13	50%
8	Crítico-Intertextual	7	26.9%	19	73.07%
9	Inferencial	7	26.9%	19	73.07%
10	Inferencial	8	30.7%	18	69.2%
11	Crítico-Intertextual	3	11.5%	23	88.4%
12	Inferencial	16	61.5%	10	38.4%
13	Inferencial	8	30.7%	18	69.2%
14	Crítico-Intertextual	11	42.3%	15	57.6%

Es importante señalar que en las preguntas en que más desaciertos se presentan (preguntas 11, 6, 8, 9, 13, 1, 2 y 14) superando el 50% de los estudiantes en cada una, se ubican en los tres niveles de interpretación, pero con una mayor incidencia en las preguntas que apuntan al nivel Crítico Intertextual. Por el contrario, la pregunta con mayor acierto (número 4) con un 88.4% de estudiantes que respondieron acertadamente, corresponde al nivel literal de la comprensión lectora, pues indaga por un significado de un término. Por otra parte, la pregunta con mayor porcentaje de desaciertos es la número 11 con un 88.4% de fallas, corresponde al nivel crítico intertextual. Dicha interrogación indaga la comprensión de la estructura textual, pues se refiere a las acotaciones del autor. Lo anterior permite deducir que los estudiantes de este grupo de quinto grado tienen dificultades para comprender preguntas de niveles interpretativos inferencial y crítico intertextual., pues de catorce preguntas de estos niveles únicamente en cinco obtuvieron aciertos.

Por otra parte, la pregunta quince consta de cuatro afirmaciones que el lector debe juzgar como falsas o verdaderas. Dichas proposiciones establecen relaciones entre la información literal del texto y conjeturas que el lector debe realizar, pues no toda la información aparece en la literalidad de este fragmento. La primera de ellas es falsa porque dicha información no se

encuentra en el texto, ni es posible inferirla. En la siguiente, se encuentra la afirmación: "El ángel rosado recibió coscorrones de los demonios" que no es una información literal en el texto; sin embargo, hay un fragmento del texto ("…animales con cuernos que dan miedo y que no se lo piensan demasiado a la hora de soltar coscorrones") y una acotación ("Lleva un brazo enyesado y en cabestrillo y. en la cabeza, un vendaje que parece un casco de soldado…"). En ese sentido, la pregunta exige un proceso de inferencia para juzgar como falsa o verdadera la afirmación. La tercera y cuarta aserción también permite el desarrollo de conjeturas y presuposiciones, dado que el lector debe relacionar información que encuentra en el inicio y el final del fragmento para poder juzgarla como verdadera o falsa.

Las respuestas de estos juicios se muestran a continuación relacionadas con el número de aciertos y fallas de los estudiantes.

Tabla 4.

Análisis respuestas de falso y verdadero

Afirmación	Clave	Aciertos	Porcentaje de acierto	Desaciertos	Porcentaje de desacierto
Primera: "El ángel azul recibió patadas de los otros dos ángeles"	Falso	25	96.1%	1	3.8%
Segunda: "El ángel rosado recibió coscorrones de los demonios"	Verdadero	20	76.9%	6	23.07%
Tercera: "Al ángel verde le dieron golpes en los pies"	Verdadero	18	69.2%	8	30.7%
Cuarta: "El ángel rosado no fue al infierno porque sabía que perderían la pelea"	Falso	21	80.7%	5	19.2%

Es claro que este tipo de pregunta de falso-verdadero presenta un menor porcentaje de desacierto comparado con las preguntas de selección múltiple con una opción de respuesta correcta, pues el mayor desacierto es únicamente del 30% en la tercera afirmación y los aciertos son mayores al 60% en el total de las afirmaciones. En ese sentido, sería importante indagar si acaso el tipo de pregunta está relacionado con el desempeño en el proceso de comprensión de esta prueba. Sin embargo, las respuestas de esta parte de la prueba están ubicadas en los niveles literal e inferencial de la comprensión lectora. No hay preguntas de nivel crítico en este apartado.

Con referencia a las cuatro preguntas abiertas de esta prueba diagnóstica, se analiza a continuación cada una. La pregunta número 16 solicita explicar la comparación que hace uno de los personajes sobre los ángeles caídos en combate con las momias de Egipto y los lázaros. La mayoría de los estudiantes (E), con exactitud 10 de ellos, manifiestan no saber qué son lázaros; por consiguiente, no responden la pregunta. Así mismo, 9 de ellos dan respuestas que no explican la relación entre los ángeles golpeados con momias y lázaros. Algunos ejemplos de ello son:

E24 “Porque las momias asustan”

E16 “porque las momias de Egipto también son de color amarillo.No se que son lazaros”

E15 “porque el quisas veía dos momias”

E14 “porque hay a alguien le dolían los pies”

E2 “en nada porque los ángeles siempre le ganan a los malos los que vienen del infierno y no se que son lazaros”

E3 “porque se parecía al ángel azul cielo demasiado”

En contraste, hay 6 estudiantes que establecen la relación de los ángeles con las momias, pero ninguno logra encontrar la relación con los "lázaros". Algunos ejemplos de estos aciertos en una parte de la respuesta son:

E25 "porque están como momias con bendajes"

E22 "porque los demonios cuando le pegaron a los dos ángeles amarillos les tocó ponerse vendas y yeso"

E7 "No sé que son lazaros. Los comparan con las momias debido a todos el vendaje de sus morados"

E1 "porque los ángeles tienen vendas de los golpes que les dieron los demonios y asi son las momias y no se que son lazaros"

De estas respuestas se concluye que ningún estudiante pudo establecer la relación completa de la comparación entre los ángeles y los lázaros. Al parecer eso sucede porque algunos desconocen la referencia bíblica de la resurrección de Lázaro. Por otra parte, 20 estudiantes no logran establecer ninguna relación dentro de la pregunta en lo referente a momias o a lázaros. Aun cuando los estudiantes conocen el término y significado de una momia con vendas, poseer la información no es suficiente para relacionarla con la resurrección de Lázaro. Lo anterior muestra una dificultad en la comprensión lectora a nivel crítico intertextual, probablemente por desconocimiento y un bagaje enciclopédico pobre o porque los estudiantes están acostumbrados a que el docente devele el significado y la respuesta. Posiblemente, los estudiantes saben el significado, pero no hacen la relación del concepto de "lázaro" con otro contexto diferente al de la biblia. Esto permite inferir que manejan una sinonimia muy lingüística, pero no enfocada en el aspecto semántico. De este modo, se les dificulta reconocer que las palabras adquieren nuevos

significados en diferentes contextos, se dificulta comprender la figura de metonimia que el texto hace sobre Lázaro. En la biblia es un personaje que resucita y sale de su tumba envuelto en vendas de entierro; por consiguiente, el personaje del ángel les atribuye a los demás ángeles el término de lázaros, pues regresan de la pelea con los demonios llenos de vendajes.

De ser cierta esta hipótesis, es un grupo fácilmente influenciable por el docente en sus procesos de pensamiento y en ese sentido cobra valor la presente propuesta de mejoramiento de la lectura. Ya el profesor Julián de Zubiría (En: Rev. Semana, 2015) lo había advertido en una entrevista "una persona que todavía no domina la lectura crítica tiene graves limitaciones para interpretar la realidad material y simbólica". El maestro insiste en que la lectura crítica es la base de la democracia y de la igualdad, pues un lector de la realidad que piense por sí mismo no es fácilmente engañado por los medios de comunicación o cualquier otro organismo que ejerza el poder.

En consonancia con este resultado, la pregunta 17 exige un proceso inferencial, pues el lector debe interpretar el sentido del diálogo de un personaje: ¿Qué quiso decir el ángel verde cuando dice: "¿de qué te quejas? ¡Mírame a mí que no puedo ni andar!". Nueve estudiantes logran interpretar el sentido del diálogo al relacionarlo con los golpes en los pies que recibió el ángel y con su crítica al ángel que se está quejando. A continuación, algunos ejemplos:

E17 "que está peor porque tiene las piernas llenas de golpes"

E16 "que no se queje de lo que le pasó porque el ni siquiera puede andar y no se queja"

E1 "que no se quejara porque a el le habían dado peor"

E22 "quiso decir que estaba peor porque le pegaron en las piernas y no pudo caminar"

Para esta misma pregunta, los 17 estudiantes restantes, no lograron inferir la intención del ángel con dicho diálogo. Algunas muestras de ello son:

E21 “que le duelen los pies”

E23 “que no puede andar”

E4 “que no puede bolar alto”

E20 “porque está todo golpeado”

E2 “que tenía los pies malo en la pelea”

En conclusión, se puede afirmar que el 65.3% de estos estudiantes tuvieron dificultad en deducir el sentido deseado del diálogo en el texto. Es probable que a estos estudiantes les cueste trabajo establecer relaciones de implicación y causación en el proceso deductivo (MEN; 1998, 75).

La pregunta 18 corresponde a un nivel de interpretación Crítico Intertextual, puesto que solicita una opinión del lector acerca de la actitud de uno de los personajes del texto dramático. Este personaje es central en este fragmento, pues lleva el hilo conductor y desarrolla el conflicto. En estas respuestas, 15 estudiantes juzgaron la actitud del ángel rosado como negativa, apelando a su temperamento, grosería, mala actitud; es decir, lo juzgaron desde el aspecto moral. Algunos ejemplos son:

E8 “opino que es muy grosero con los demás, es el jefe y cascarrabias”

E25 “que esta mal porque quiere vengarse y puede empezar la guerra”

E15 “estaba muy brabo porque va a perder la vatalla”

E2 “que no se ponga asi con los otros ángeles, no tiene la culpa de perder”

E14 “una voz ravioso. Un brazo enyesado y en cabestrillo”

E20 “se queja de los demás”

También hubo dos estudiantes que no tomaron posición clara frente a la actitud del personaje:

E26 “normal porque el le había dicho a los demás que iban a perder”

E16 “pues ni mal ni bien porque el tenia que ayudar a sus amigos de los golpes de los demonios”

Finalmente, 9 estudiantes juzgaron positivamente la actitud del personaje, teniendo en cuenta que es un líder, que debe señalar los errores de sus compañeros y que luchó en la batalla con ellos. Por ejemplo:

E21 “estaba bien porque un comandante les tiene que decir sus errores”

E11 “que fue valiente fuerte y con mucho orgullo e inteligente con mucha sabiduría”

E22 “me pareció valiente inteligente y audas”

E1 “bien pues si ella les había advertido y los otros le hubieran hecho caso”

E17 “que el ángel rosado es valiente al enfrentarse a los demonios y a los angeles”

Es posible observar que la opinión de los estudiantes sobre la actitud de un personaje en un texto se basa en sus referentes morales y de comportamiento más que en la información que ofrece el texto.

En conclusión, el análisis de la aplicación de la prueba de lectura arroja resultados que permiten identificar las fortalezas y debilidades de la comprensión lectora de estos estudiantes. Es posible afirmar que estos estudiantes de quinto grado tienen dificultades en la comprensión de lectura, en específico en los niveles inferencial en aspectos puntuales como: Deducir el estado de ánimo de los personajes a partir de los diálogos y las acotaciones, deducir los acontecimientos

anteriores a los narrados en el texto, establecer relaciones de causalidad e implicación, identificar referencias y comparaciones en el texto e inferir un título que resuma el fragmento del texto. También tienen dificultades en la interpretación crítico intertextual en competencias como: Confirmar la validez de los hechos relatados, identificar la intención del autor, identificar el tipo de texto según su estructura y asumir una postura y elaborar juicios de valor sobre los personajes.

Por otra parte, se resalta que, en lo referente a la estructura de la prueba, los educandos tuvieron menos dificultades en las afirmaciones de falso verdadero, comparado con las preguntas de selección múltiple, probablemente porque en este tipo de preguntas hay más probabilidad de acierto que en las de cuatro opciones posibles. El anterior análisis es un insumo importante para el diseño de la propuesta, pues son claros los desempeños en los que es necesario un mayor énfasis.

8.2 Parte Dos del Diagnóstico: Diseño de Encuesta a Estudiantes

Para esta otra parte de la fase de diagnóstica se aplicó una encuesta (apéndice C) a los estudiantes, cuyo objetivo es establecer las concepciones y prácticas sobre el teatro y la puesta en escena de obras dramáticas que tienen los estudiantes. Del mismo modo, se conocieron sus preferencias de lectura, sugiriendo tipologías textuales diversas en las preguntas. Esta información permitió configurar un diagnóstico no solo basado en el proceso de comprensión de lectura, sino en las motivaciones, preferencias o situaciones del contexto que favorecen o desfavorecen la actividad lectora de los estudiantes.

La encuesta está conformada por diez preguntas, de las cuales seis son semiabiertas porque proponen opciones de respuesta, pero a su vez solicitan una explicación. Las demás, son preguntas abiertas.

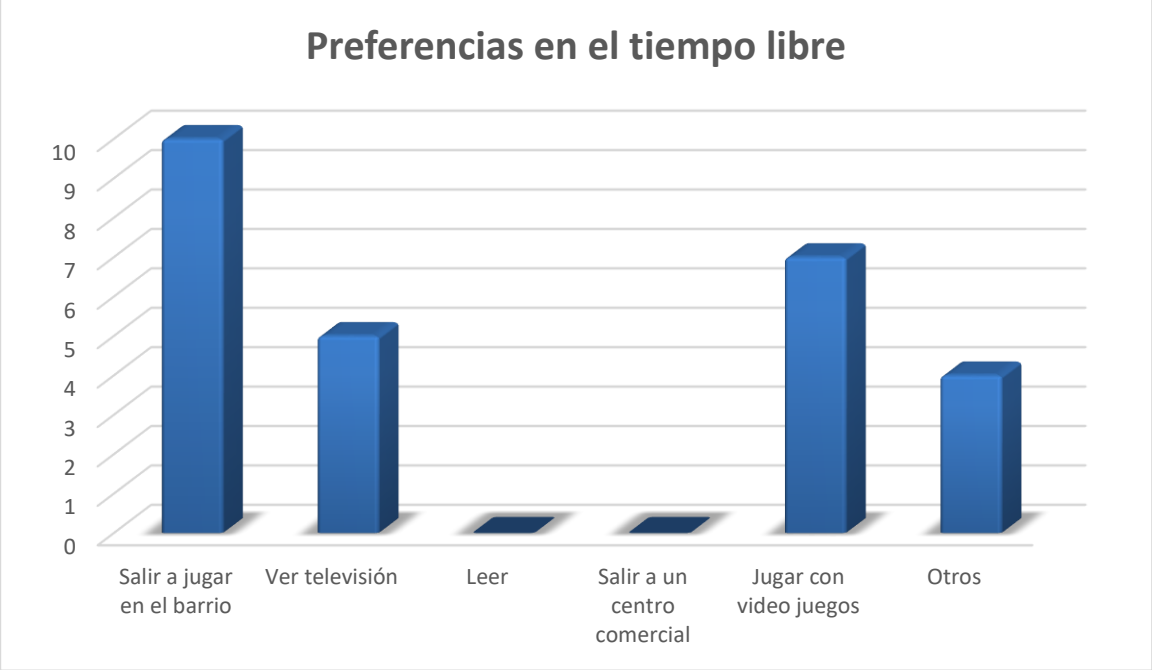
La encuesta fue aplicada al grupo de veintiún estudiantes de quinto grado con quienes inició la investigación. La aplicación de esta encuesta tuvo un tiempo estipulado de 30 minutos; sin embargo, algunos estudiantes no emplearon todo el tiempo resolviéndola.

8.2.1 Análisis de la Encuesta a Estudiantes

Inicialmente, llaman la atención las actividades preferidas por los estudiantes en su tiempo libre. La pregunta tiene cinco opciones de respuesta y plantea la opción de "otros" con respuesta abierta. Los porcentajes de respuestas para esta pregunta se representan a continuación.

Figura 7.

Preferencias de los estudiantes en tiempo libre



Es posible afirmar que en las actividades de ocio de los estudiantes no está incluida la lectura de textos escritos, de tal modo se infiere que el contacto que ellos tienen con este tipo de textos

se da en el colegio. Esto puede deberse posiblemente a falta de libros en sus casas, ausencia del hábito de lectura en el ambiente familiar o experiencias no satisfactorias con la lectura. El entorno socioeconómico de las familias de esta escuela define el tipo de actividades que se realizan en el tiempo libre. Por consiguiente, las actividades que menos realizan con un 0% de frecuencia son la lectura y salir a un centro comercial, que son aquellas que requieren de inversión económica. Es probable que, al solucionar sus necesidades básicas con escasos recursos, no quede presupuesto para comprar libros y para salir del barrio. Sin embargo, el 7% de los estudiantes refieren jugar video juegos en su tiempo libre, pero cabe resaltar que tales juegos no son de su propiedad y cuando ellos los usan invierten mil pesos para alquilarlos por media hora. Por otra parte, ver televisión ocupa un tercer puesto en esta encuesta, pues en la totalidad de las casas hay como mínimo un televisor.

Los cuatro estudiantes que señalaron la opción de “otros” especificaron las siguientes actividades: E12 “estudiar”, E3 “hacer ejercicios”, E17 “salir a pasear con mi familia a la montaña”, E19 “salir a patinar”. Llama la atención que solo una persona refiere una actividad familiar en el tiempo libre, lo que permite deducir que los estudiantes comparten poco tiempo en familia. El resto de las actividades son deportivas y académicas ejecutadas en solitario.

La encuesta formula una pregunta relacionada con el tipo de textos que prefieren leer. Los resultados se muestran a continuación.

Figura 8.

Preferencias de lectura de estudiantes

Es claro que los textos que prefieren los estudiantes son de tipo narrativo y de tipo lírico y en un tercer lugar, ellos sitúan los textos del género dramático. Solo dos estudiantes prefieren textos de tipo instructivo como recetas de cocina o manuales de instrucciones y el estudiante que selecciona la opción de "otros" no especifica el otro tipo de texto que prefiere. Es muy probable que los estudiantes prefieran textos narrativos y líricos porque son los que leen en su colegio, pues al parecer su pequeño contacto con la lectura de textos escritos se genera allí. Es importante resaltar que al menos a 5 niños les gusta leer textos teatrales, lo que pone en evidencia que han tenido contacto con esta tipología textual.

La encuesta plantea cuatro preguntas cerradas de respuesta dicotómica basadas en el conocimiento, participación e interés por las obras de teatro y estos fueron los resultados:

Figura 9.

Participación de estudiantes en teatro

Figura 10.

Estudiantes que han asistido a teatro

En esta primera pregunta se indagó por el lugar en el que habían participado en una obra de teatro y en la totalidad de los que respondieron afirmativamente, lo hicieron en el colegio. Lo anterior puede relacionarse con el contexto social en el que se encuentran los estudiantes, pues

probablemente la escasez de recursos de sus familias no les permite asistir a eventos artísticos y debido a que el barrio se encuentra en la periferia, no hay teatros o auditorios cercanos en donde se presenten espectáculos de ningún tipo.

Con referencia a la siguiente pregunta, más de la mitad del grupo señala no haber visto obras de teatro. Lo anterior puede estar relacionado con razones como: el poco interés hacia el teatro, con el desconocimiento del género, la oferta teatral escasa en la ciudad o la escasez de recursos para satisfacer su necesidad de recreación y goce del arte.

Figura 11.

Gusto de estudiantes por el teatro

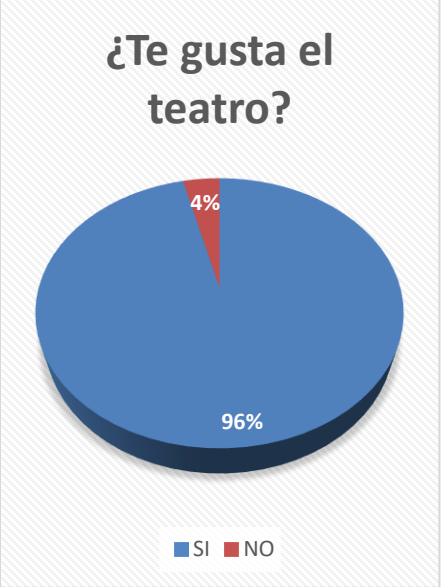
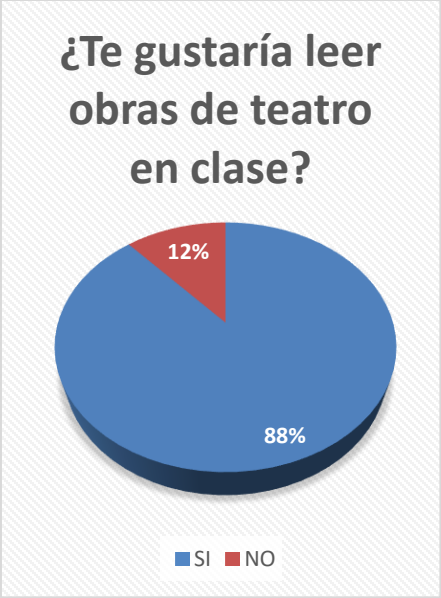


Figura 12.

Gusto por lectura de teatro



Es claro que a la mayoría de los estudiantes les gusta el teatro y que a un 88% le interesa leer obras teatrales en la clase. Sin embargo, hay un 12% que respondió lo contrario; es posible que la poca lectura de textos dramáticos o el desconocimiento del género produzca desinterés por los libretos dramáticos en esos 3 educandos. En contraste con estas respuestas, la quinta pregunta de la encuesta indaga por las obras de teatro que los estudiantes han leído, 19 de 26 estudiantes afirman no haber leído ninguna y los demás escriben títulos como “Simón Bolívar, el Rey David, Rin rin renacuajo, la Gata Candonga”, estas últimas posiblemente son adaptaciones de las fábulas de Rafael Pombo para teatro. Lo anterior explica las respuestas contradictorias de las preguntas anteriores, puesto que los estudiantes afirman que sí han participado en montajes teatrales, pero refieren que no han visto obras de teatro. Esto permite suponer que estos educandos no tienen el concepto de obra teatral claro, probablemente porque lo que han presentado en el colegio como teatro es la memorización de fábulas, cuentos adaptados y biografías de personajes históricos.

Finalmente, cuando se les preguntó a los educandos por aquello que saben sobre el teatro, 5 de 26 estudiantes escriben que no saben, mientras unos 4 coinciden en que es una forma de expresar sentimientos y contar historias: “cuando las personas actúan sentimientos”, “tienen que actuar como los personajes que están representando y expresarse de lo que le gusta”, “es alguien expresándose y es muy bonito”.

Cuatro estudiantes se refieren al teatro como la representación de hechos pasados, de sucesos históricos: “es cuando presentan a personajes pasados como Simón Bolivar”, “es donde unas personas se bisten de personajes animados y de personas de los años pasados y expresan sentimientos”. Probablemente relacionan el teatro con personajes históricos y temas antiguos por las dramatizaciones que presentan en las izadas de bandera. El resto de los estudiantes relaciona el teatro con la actuación, con la imitación y con la diversión, pues aseveran que el teatro hace reír: “es gente que imita a otras personas o animales”, “que participa mucha gente y es divertido”, “es un grupo de personas que actuan y siempre es chistoso”. Llama la atención una definición de teatro de uno de los encuestados que es más generalizada y da reconocimiento al texto escrito en el teatro y al rol del director: “es una obra armada por un director que la escribe y unas personas que la actúan”.

Tras esta encuesta es posible concluir que los estudiantes encuestados han tenido poco contacto con el teatro y no tienen claridad sobre su concepto, pero lo asocian frecuentemente con la expresión, la imitación y la diversión. Cabe resaltar que, según sus respuestas, este mínimo acercamiento lo han tenido en el colegio y a través de representaciones de personajes históricos y de adaptaciones de textos narrativos. Al parecer, en el concepto de los estudiantes aquello que se memoriza en el colegio y se presenta en público es asumido como obra de teatro, de modo que queda una inquietud sobre qué tipo de comprensión de lectura realizan a aquellos textos que

memorizan para presentar en público. El trabajo que se realiza con fábulas, poemas o adaptaciones de textos narrativos es ya un primer acercamiento a la lectura y el goce del texto. Sin embargo, es importante que se aborden otros procesos en la actividad lectora que lleven a la interpretación del texto desde todos los niveles (literal, inferencial y crítico intertextual), pues de lo contrario, los estudiantes solo verán la literatura como diversión.

La propuesta esbozada en este documento pretende que los lectores establezcan un diálogo con el texto dramático para lograr el disfrute estético en la medida en que se actualiza la obra y se llenan los *intersticios* de los que habla Umberto Eco (1979) con el objetivo de interpretarla actoralmente. En ese sentido, se desea que el goce de la lectura y la interpretación surjan como un pretexto para actuar en el teatro.

Por otro lado, la encuesta revela que la lectura no está dentro de las actividades preferidas en el tiempo libre de este grupo. Y en la poca actividad de lectura, que parece ser la reglamentaria en el colegio, abordan textos de tipo narrativo y lírico. Aunque el género dramático está en el plan de asignatura de Lengua Castellana, parece que los textos o la forma de abordarlos no ha generado suficiente vínculo con los estudiantes. Lo anterior representa un reto para este ejercicio investigativo, pues además de mejorar la comprensión de lectura de textos dramáticos, es importante establecer un buen vínculo con los textos para generar un disfrute de la lectura.

8.3 Parte tres del Diagnóstico: Diseño de la Encuesta a Maestros

Con el objetivo de establecer las concepciones y prácticas sobre el teatro y la puesta en escena de obras dramáticas que tienen los docentes, se realizó una encuesta (apéndice C) a las cinco maestras que laboran en la sede de primaria en la que se desarrolla el proyecto.

Para lograr esta meta se diseñó una encuesta que permitiera identificar el tipo de lecturas que se trabajan frecuentemente en las clases, la forma en que se realiza la lectura en sus clases, lo que las docentes conocen acerca del teatro y la manera en que lo han vinculado a sus prácticas pedagógicas. De modo que estos resultados permitieron hacer un diagnóstico no solo desde el desempeño de los estudiantes, sino también desde la experiencia de los docentes.

Este formato de cuestionario está estructurado a través de preguntas cerradas con opciones de respuesta, preguntas abiertas y otras de respuesta dicotómica. Son en total nueve preguntas, que las docentes respondieron en un tiempo aproximado de 20 minutos.

8.3.1 Análisis de la Encuesta a Maestros

De las cinco maestras que resolvieron la encuesta, todas señalaron al género narrativo como el más leído en la asignatura de Plan Lector. Dos de ellas escogieron a su vez el género lírico teniendo en cuenta los ejemplos descritos: contiene poemas, canciones, rondas, coplas, entre otros. En la pregunta referente a textos que se incluyen en las diferentes áreas todas las docentes de nuevo prefirieron los textos narrativos, con excepción de una de ellas que respondió que todos los textos (informativos, narrativos, argumentativos, explicativos) son trabajados en las diferentes áreas. En ese sentido, es posible confirmar que en esta institución la lectura de textos narrativos predomina tanto en la clase de Lengua castellana como en las otras áreas, por encima de los demás tipos de texto.

Además, las cinco maestras señalaron la “lectura individual” de los estudiantes dentro de la organización de la lectura en las clases. Pese a que tres de ellas también optaron por la “lectura dirigida por usted” y a que una de ellas señaló todas las opciones (Lectura individual, lectura

dirigida por usted, lectura en parejas, lectura grupal), la mayoría coincidieron en la lectura solitaria como la mejor opción.

La siguiente parte de la encuesta indaga por el conocimiento que tienen las docentes sobre el teatro y su relación con el desarrollo de competencias en los estudiantes. Aunque todas las encuestadas afirmaron que sí les gusta el teatro, solo una de cinco maestras afirma haber leído una obra de teatro con sus estudiantes durante el año académico. Lo anterior, probablemente se deba a los ejes temáticos propuestos por el sistema educativo, que dan mayor prioridad a otros textos (no dramáticos), o tal vez a la restricción de trabajar con libros de texto cuyas lecturas ya están seleccionadas.

Cabe resaltar, además, que ninguna de ellas ha realizado presentaciones teatrales con su grupo a lo largo del periodo lectivo. Ante la pregunta de cuál es el objetivo con el que ha realizado montajes teatrales en el aula, la mayoría (4 de 5 docentes) seleccionaron: “presentar un montaje teatral para una izada de bandera o acto conmemorativo”. La docente restante indicó dos opciones diferentes: “Mejorar el aprendizaje de una temática determinada” y “Mejorar el proceso de lectura de los estudiantes”. En ese sentido, es posible deducir que hay poco conocimiento de los estudiantes de esta sede educativa acerca del teatro y los textos dramáticos. Además, en su mayoría, las docentes asumen las presentaciones teatrales como una forma de celebrar izadas de bandera o actos protocolarios de la institución. Únicamente una de ellas lo considera como una herramienta importante en el mejoramiento del proceso de lectura de los estudiantes.

Las dos preguntas finales de la encuesta son abiertas. La primera indaga sobre el conocimiento que tienen las maestras sobre lo que dicen los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Lengua castellana sobre el teatro. Ante este interrogante todas respondieron que no conocen tal información, hecho que se relaciona con las respuestas a las preguntas anteriores.

Probablemente, el desconocer el papel del teatro y de las obras del género dramático en el área de Lengua Castellana, no permite al docente trabajar con este tipo de textos.

El otro interrogante indaga por los beneficios que aporta la lectura de textos teatrales a la educación, según la opinión de las maestras. A continuación, se trascriben sus respuestas, en las que sus nombres se protegen por criterios éticos y, por consiguiente, se usa una codificación de M para maestro, acompañado del número que se le dio a cada participante:

M1: “Desarrolla fluidez verbal con la lectura, comprensión lectora y ayuda en la producción escrita”.

M2: “Ayuda a la comunicación, mejora la interacción con el otro”.

M3: “Desarrolla la capacidad de imaginación, la capacidad de memoria, de empatía y el trabajo en equipo”

M4: “Primero, fomenta la lectura en los estudiantes, involucrándoles por el gusto en los libros. Ayudan a desarrollar las habilidades lecto-escritoras. Potencia las habilidades de interpretación y compresión de textos”.

M5: “Es bueno para mejorar la expresión de los niños y su trabajo en equipo”.

Las respuestas de esta encuesta reflejan un grupo de docentes que reconocen las posibilidades que genera el trabajo con el teatro en la formación de los estudiantes, no solo a nivel académico, sino también en el ámbito individual y social. Es probable que el desarrollo de esta propuesta aporte la inquietud de explorar el teatro como posibilidad de mejorar la comprensión de lectura de sus estudiantes y de considerar otro tipo de textos, como los dramáticos, a la hora de leer con sus estudiantes.

En resumen, los hallazgos de esta fase diagnóstica coinciden con la necesidad de mejorar la comprensión de lectura de este grupo de estudiantes en todos los niveles, pero en especial desde el inferencial y crítico, pues la mayoría de las dificultades se presentan en las competencias situadas en estos niveles, como ya se esbozó anteriormente. De la misma forma se encuentra la necesidad de abordar textos diferentes a los narrativos y líricos y a su vez proponer estrategias de lectura innovadoras. Lo anterior está planteado en los objetivos del proyecto y en la metodología a desarrollar con los estudiantes. De igual modo, se resalta la importancia de la socialización de los resultados con las docentes de la institución, pues esto puede enriquecer no solo sus prácticas pedagógicas, sino también la propuesta a partir de la mirada de los colegas.

Un hallazgo del diagnóstico que permite mejorar el plan de trabajo es el poco conocimiento sobre el teatro por parte de los estudiantes y el desconocimiento de lo propuesto sobre teatro en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana por parte de las docentes. Esto representa un reto para la propuesta, pues no solo debe enfocarse en mejorar la competencia lectora y generar disfrute de los textos, sino que además es necesario clarificar el concepto que estudiantes y maestras tienen sobre el teatro, el texto dramático y la obra teatral.

9. FASE II: DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

9.1 Diseño de la Propuesta

La segunda fase de esta investigación tiene el objetivo de caracterizar una propuesta pedagógica basada en el *Trabajo de mesa* para la interpretación de textos dramáticos en un montaje teatral. El presente ejercicio de investigación en el aula formula una propuesta de intervención a la problemática detectada durante la fase diagnóstica, en un grupo de quinto grado de una institución educativa pública. Frente a las dificultades halladas en el proceso de lectura de este grupo, se plantea el desarrollo del *trabajo de mesa* como una estrategia de fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la lectura de una obra del género dramático. Dicho proyecto propone su metodología a través del desarrollo del taller investigativo, en tanto la lectura dramática para un montaje teatral constituye un ejercicio práctico y se realiza en grupo, teniendo en cuenta la voz de los actores que encarnan a cada personaje.

El taller investigativo o grupo de discusión permite la participación de los actores involucrados, no solo en la aplicación de la propuesta, sino también en la realización del diagnóstico y en la evaluación constante del proyecto. El maestro Alberto Quintana (2006) considera que esta técnica de recolección de datos es importante en la Investigación Acción pues "Brinda la posibilidad de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo" (p.72) Este autor considera que además de ser una técnica de recolección de datos, el taller contribuye de la misma forma en el análisis y en la planeación de la intervención.

De modo que, debido a su carácter participativo, el taller permite descubrir "formas de hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis y hacer sujetos de conocimiento y

acción" (Ghiso, A, 1999 p. 144). Esta interacción no solo beneficia la socialización entre docente investigador y estudiantes, sino que favorece el proceso de lectura porque se facilita el acceso a las opiniones e interpretaciones de los participantes.

Cada uno de los talleres que conforman esta propuesta contienen una estructura planteada para las características y necesidades del proyecto en particular. Por consiguiente, cada taller además de incluir nombre, fecha, participantes, objetivo, metodología, tiempo, actividades y evaluación; contiene los estándares que orientan las actividades. Del mismo modo, contiene los actos o escenas de la obra dramática que se trabajan en cada sesión.

Teniendo en cuenta que el Taller Investigativo tiene una estructura de organización, en este caso se retomaron las etapas planteadas por el profesor Carlos Sandoval (1996) en las que inicialmente hay un encuadre, seguido del diagnóstico, luego la formulación de las líneas de acción o la propuesta central y finalmente la estructuración del plan de trabajo. A partir de estos postulados, es posible afirmar que la planeación de los talleres para el desarrollo de la propuesta corresponde a la última fase de las mencionadas. Ya realizados el encuadre y el diagnóstico y definida una estrategia de mejoramiento y una metodología, en este caso durante el *Trabajo de Mesa* de la obra teatral, se plantearon las acciones concretas de la propuesta.

Para el desarrollo del *trabajo de mesa* se planearon diez talleres de aproximadamente una hora y media o dos horas cada uno, durante los cuales se pretende realizar una interpretación de la obra teatral seleccionada para el montaje. Este *trabajo de mesa* o *periodo de mesa* está basado en la teoría denominada *Análisis Activo* de Konstantín Stanislavski (Knébel, 2008); por tanto, toma sus principios fundamentales en el análisis de la pieza teatral para el montaje. Estas directrices están encaminadas a que el actor vaya más allá de memorizar y recitar un texto y pueda realmente representar orgánicamente al personaje. El maestro recomienda

> "profundice usted en este proceso y comprenderá que ha hecho un análisis interno y externo de usted mismo como persona en las circunstancias del papel. Este proceso no se parece al estudio frío y racional del papel que habitualmente realizan los actores en el estadio inicial de su creación. Este proceso del que hablo se ejecuta simultáneamente con todas las fuerzas mentales, emocionales, espirituales y físicas de nuestra naturaleza" (Stanislavski, 2009).

Sin embargo, el objetivo de esta propuesta no es la formación de actores; de modo que la idea es llevar los postulados del *Análisis activo* de Stanislavski al aula para mejorar la lectura del texto teatral. Dicho en otras palabras, actualizar la propuesta de *análisis activo* o *trabajo de mesa* en el aula de clase, enriquecida desde los lineamientos para Lengua Castellana y las estrategias de lectura allí esbozadas. Lo anterior, se plantea dado que la intervención no se realiza con actores, sino con estudiantes de primaria y docentes dentro del contexto escolar. No se busca, entonces, hacer teoría del teatro sino vivir el teatro, reviviendo el postulado de *aprender haciendo* en el que confluyen la teoría y la práctica. Así se pretende reversar experiencias tradicionales en el aula, pues a partir de la práctica se llega a la teoría y, en este particular, al final el niño sabe qué es una obra de teatro porque ya representa a sus personajes y ha vivido lo teatral. El contenido de estos talleres no solo se enfoca en actividades de lectura textual, sino también en la representación, pues en el trabajo de mesa se lee representando al personaje y empleando todos los recursos posibles para darle sentido al texto dramático.

Lo innovador de este proyecto reside en la forma en que se realiza el proceso lector. Partiendo de la necesidad de comprender el libreto para llevarlo a la escena, el análisis de este va desde lo general a lo particular. Con respecto de esta estructura de lectura, los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana expresan que los niveles en los que se comprende un texto son el

intratextual, que plantea la estructura morfológica y sintáctica de lo escrito; el intertextual, que estudia la estructura compleja del mismo y las relaciones con otros textos y el nivel extratextual que lo sitúa y lo actualiza en el contexto (MEN, 1998). Generalmente, al iniciar con una lectura literal, es decir, al abordar el texto desde lo intratextual primero, lo intertextual y lo extratextual puede empezar a carecer de interés. En consecuencia, muchos lectores se quedan en ese nivel de lectura y se pierden de explorar la lectura crítica, la intertextualidad, la intención comunicativa, entre otros procesos.

En esta propuesta, por el contrario, se invierte la situación y la lectura inicia desde el nivel extralingüístico, comprendiendo los grandes sucesos de la obra, las relaciones entre los personajes y la intención de autor para llegar a lo particular, como las marcas textuales de los diálogos y el significado de los enunciados. Tal como lo expone Josette Jolibert (1992) en su teoría de los siete niveles de lectura, es importante reconocer la estructura y funciones de la lengua, pero en acción y dentro del contexto. Ese orden diferente de la comprensión desde lo global hacia lo particular beneficia la relación lector – texto y enriquece el análisis textual. Así lo expresa Stanislavski:

> "¿Qué significa realmente valorar los hechos y los sucesos de la obra? Significa encontrar en ellos una idea oculta, una esencia espiritual. Significa introducirse bajo los hechos y sucesos externos y hallar bajo su fondo otros hechos y sucesos profundamente ocultos y que a menudo son los que impulsan a los hechos externos. Significa seguir el desarrollo de los hechos espirituales y sentir el nivel y el carácter de su influjo, seguir la línea de intenciones de cada uno de los personajes, el choque entre esas líneas, sus intersecciones, sus enlaces y alejamientos" (Knébel, 2003 p.37).

A continuación, se expone un esquema que relaciona el contenido de los talleres propuestos para el proyecto que articula un proceso de comprensión del texto dramático desde y para lo teatral.

Figura 13.

Esquema de talleres de trabajo de mesa

Como se ha mencionado con anterioridad, este trabajo de mesa está basado en los principios del análisis activo de Konstantín Stanislavski y lo propuesto en los Lineamientos de Lengua Castellana para realizar procesos de lectura. Los talleres iniciaron con la identificación de las circunstancias dadas en la obra teatral. Para Stanislavski, este concepto se refiere a lo que él llama “la fábula de la obra” (Knébel, 2003, p. 27). En esta acepción está incluida la época, el lugar, los hechos, sucesos, la vida de los personajes y todos los aspectos técnicos que recrean la

escena, tales como: vestuario, escenografía, utilería, iluminación, entre otros. A partir de los sucesos generales del texto, es posible reconocer las motivaciones de los comportamientos, sentimientos y pensamientos que se expresan en los diálogos de los personajes.

Los talleres siguientes se refieren a la valoración de los hechos, concepto que remite al lector a ponerse en el lugar del personaje, teniendo en cuenta sus propios pensamientos, conocimientos y vivencias. De esta manera, puede comprender al personaje, sus acciones, sus características y formas de relacionarse con los otros. A continuación, otro taller explora aquello que se reconoce como intención de autor, que Stanislavsky denomina *Supertarea* o *Superobjetivo*. Este fin de la pieza teatral da sentido a la interpretación que hace el lector, así que permea todo el proceso interpretativo que se hace del texto. Tal cual resalta Stanislavski su importancia: “La supertarea y la acción transversal son la esencia vital, las arterias, los nervios, el pulso de la obra. La supertarea (el deseo), la acción transversal (aspiración) y su ejecución (acción) dan forma al proceso creativo de las vivencias” (Knébel, 2003, p. 27).

En los dos talleres consecutivos, se trabajaron los conceptos de línea del papel y monólogo interno. Este primero se refiere al estudio de la acción, finalidad y relaciones del personaje, pues, así como existe una *supertarea* de la obra, cada personaje tiene un objetivo que persigue a lo largo de esta. El monólogo interno, por su parte, es el pensamiento secreto de los personajes, que no aparece en el texto escrito, pero que puede inferirse a partir de sus acciones y reacciones. Lo que comúnmente se identifica como subtexto en Lengua castellana es que lo que motiva al actor a encarnar el personaje, pues el texto le señala lo que debe decir, pero es el monólogo interno el que le sugiere cómo interpretarlo.

Explorado el nivel extratextual e intertextual del texto, los próximos tres talleres desarrollan procesos inherentes a la caracterización, que es la exteriorización del texto. Para ello es

importante comprender semántica y sintácticamente la obra, pues el lector – actor se preocupa por cómo debe moverse en el escenario (expresión, actuación), cómo debe expresarlo (voz e interpretación) y cómo debe verse (vestuario, maquillaje, luces, escenografía, entre otros).

Finalmente, la aplicación de la propuesta culminó con una lectura dramática del texto, en donde se aplica todo lo descubierto en los talleres anteriores y en donde está prácticamente lista la interpretación de la obra a través de sus personajes. Cabe resaltar que durante todo el proceso se recurre a los *estudios*, concepto que el maestro emplea para designar improvisaciones de las escenas basadas en los *hechos*, *sucesos, caracterización, línea del personaje* y *supertarea*. Luego será el momento de la memorización de los diálogos, pues hacerlo antes sería una labor absurda que hace que las palabras pierdan el sentido de la acción y se conviertan en un cúmulo de textos recitados.

9.1.1 Talleres de Trabajo de Mesa

Cabe resaltar que estos talleres fueron diseñados para ser aplicados de manera presencial en el aula de clase con el grupo de 21 estudiantes. Sin embargo, debido a la contingencia por la pandemia se hizo necesario adaptarlos para un grupo de muestra de seis estudiantes con quienes se desarrollaron a través de la plataforma virtual zoom.

El número reducido de participantes en la fase de aplicación se dio porque los estudiantes y sus familias en su mayoría carecen de equipos tecnológicos adecuados y conectividad a internet para usar la plataforma. Por consiguiente, la obra teatral inicialmente seleccionada (de la cual se generó la prueba de diagnóstico) se cambió por una obra con menos personajes, pero de similar estructura.

Los talleres también fueron adaptados en lo referente a tiempo, metodología y actividades de modo que fuese viable su desarrollo a través de la virtualidad (ver fotos de evidencia en el apéndice J).

Obra: Lucy es pecosa

Autor: Triunfo Arciniegas

Tabla 5.

Taller 1

Nombre del taller	Primera exploración de la obra teatral
Número de taller	1
Fecha	14 de octubre de 2020
Lugar	Ambiente virtual (plataforma de zoom)
Participantes	Estudiantes de quinto grado y docente investigadora
Objetivo	Identificar los elementos principales (diálogos, acotaciones, indicaciones de espacio y tiempo) que conforman al texto dramático a través de una lectura general.
Estándares curriculares	• Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria. • Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. • Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.
Metodología	Construcción de hipótesis a través de preguntas. Lectura general del texto. Socialización de ideas. Trabajo cooperativo en la lectura. Explicación vivencial de conceptos correspondientes al texto dramático.

Escena	Todas las escenas
Tiempo estimado	1 hora
Recursos	-Libretos teatrales para cada estudiante. -Presentación sobre texto dramático en power point -Libreta de apuntes, lápiz. -Cartulina y marcadores.
Actividades	Inicialmente se reparten los libretos a cada estudiante y se establecen hipótesis previas a la lectura del texto dramático a partir de preguntas como: -Leyendo el título, ¿de qué creen que trate el texto? - ¿Creen que el autor es colombiano o extranjero? - ¿Qué tipo de texto es? ¿Un cuento, una fábula, una leyenda, obra de teatro, poema? - ¿Quiénes serán sus personajes y qué características tendrán? Luego, se asignan al azar unos personajes a cada estudiante y se realiza una lectura general de la pieza. La docente recuerda la importancia de la entonación, la lectura de los signos ortográficos y la interpretación. Las acotaciones serán leídas por la docente en esta primera lectura. Antes de iniciar, se hace una introducción al género dramático, pues a partir de ejemplos del texto se explica a los estudiantes el concepto de diálogo, acotación e indicación de tiempo o espacio escenográfico. Posteriormente, cada estudiante escribirá en su libreta de apuntes si sus hipótesis sobre el tema de la obra y los personajes eran aproximadas o no y socializa su texto. Finalmente, los estudiantes dibujan el lugar en qué sucede la obra (el lejano oeste) como lo imaginan y hablan de lo que saben de este contexto mencionando los referentes que tengan.
Evaluación	Se realiza una coevaluación de las actividades desarrolladas por el grupo teniendo en cuenta los siguientes criterios: -Lectura en voz alta: volumen, respeto de los signos e interpretación. -Elaboración de hipótesis y dibujos. -Valoración de la actitud del grupo durante las actividades propuestas.

Tabla 6.

Taller 2

Nombre del taller	**Tras los episodios y sucesos de la obra**
Número de taller	2
Fecha	16 de octubre de 2020
Lugar	Ambiente virtual (plataforma de zoom)
Participantes	Estudiantes y docente investigadora
Objetivo	Dividir la obra teatral en grandes episodios y, estos a su vez, en pequeños sucesos para determinar las acciones de los personajes en la primera escena.
Estándares curriculares	• Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria. • Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. • Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.
Metodología	-Lectura grupal inicial de la primera escena. -Discusión grupal para dividir la obra en grandes episodios -Desarrollo de una guía sencilla para escribir los sucesos principales de la primera escena. -Puesta en común del trabajo individual. -Pantomima con los sucesos de la primera escena. -Lectura grupal final de la primera escena
Escena	Primera
Tiempo estimado	1 hora
Recursos	-Libretos de obra teatral -Colores -Libreta y lápiz -Elementos de utilería y vestuario

Actividades	Para empezar este taller se distribuyen los personajes de la primera escena y se realiza una lectura grupal de la misma. A continuación, la docente pregunta sobre lo que sucede en esta escena y cuál es la actitud de los personajes. Luego se explica a los estudiantes que, según la teoría de Stanislavsky para comprender la idea general de la obra teatral se hace necesario dividir la obra en grandes episodios. De ese modo es posible partir desde lo general hacia lo particular (sucesos) para comprender el conflicto de la obra dramática. Al comprender la lógica de las acciones del personaje, el actor puede comprender las causas de su comportamiento (Knébel, 2003). Seguidamente, en una discusión grupal, se acuerda la división de la pieza teatral en episodios o grandes momentos que puedan separarse de manera lógica. Entonces, se solicita a los estudiantes subrayar en el libreto con colores los sucesos o hechos importantes de la primera escena. Una vez subrayados los acontecimientos entre todos, se comparten los resultados y se escriben en la libreta los sucesos de la primera escena. Lo anterior, permite pensar a los estudiantes aquello que motiva los comportamientos y reacciones de los personajes. Posteriormente se solicita a cada actor que realice una pantomima del suceso más importante para su personaje en la primera escena. Para esta actividad no se emplea el texto escrito ni se usan palabras. Los estudiantes espontáneamente muestran su estudio (improvisación) a sus compañeros. Finalmente, se realiza una nueva lectura de la primera escena, teniendo en cuenta el análisis anterior.
Evaluación	Se realiza una coevaluación del taller, teniendo en cuenta la participación y los aportes de los estudiantes a la construcción colectiva. Por otra parte, después de la lectura final, se da un espacio a los estudiantes para que autoevalúen la lectura de su personaje, comentando en qué mejoró y qué falencias persisten y deben trabajarse. Esta valoración debe tener en cuenta no solo la interpretación, sino también la pronunciación, el volumen, la entonación y la lectura de los signos de puntuación.

Tabla 7.

Taller 3

Nombre del taller	**En los zapatos del personaje**

Número de taller	3
Fecha	19 de octubre de 2020
Lugar	Ambiente virtual (plataforma de zoom)
Participantes	Estudiantes y docente investigadora
Objetivo	Valorar los sucesos de la obra teatral a partir de las opiniones, sentimientos y experiencias propias para enriquecer la caracterización de los personajes interpretados.
Estándares curriculares	• Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. • Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria. • Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. • Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.
Metodología	-Lectura grupal. -Trabajo de elaboración de secuencia gráfica. -Socialización del trabajo individual. -Ejercicio práctico de caracterización de personajes.
Escena	Segunda
Tiempo estimado	1 hora
Recursos	-Libretos teatrales -Carteles, marcadores, colores, lápices
Actividades	El desarrollo de este taller inicia con una lectura grupal de la segunda escena, para la cual se deben asignar estudiantes con anterioridad. Posteriormente, la docente recuerda la importancia de identificar los sucesos de la escena para comprender a profundidad las actuaciones de los personajes y entender la obra en general. De modo que se indica a los estudiantes que deben dibujar en el cartel una secuencia de los sucesos de la segunda escena. Al finalizar esta actividad se ponen en común los sucesos en que concuerdan las secuencias.

	Luego, se les realizarán preguntas a los estudiantes para desarrollar el ejercicio de lo que Stanislavsky llama *valoración de los hechos* (Knébel, 2003). Esta actividad permite ponerse en el lugar del personaje, en este caso a través de preguntas como: ¿Si fueses Lucy cómo te sentirías con la insistencia de Juan Chicote? ¿Si fueras Pepe Ratón cómo vencerías tu miedo para enfrentar al bribón? ¿Por qué crees que Petra está tan mal y qué consejo le darías? ¿Por qué consideras que malhechores como Juan Chicote se inclinan por hacer daño a las personas? De este modo el actor se vincula emocional e ideológicamente con el personaje y agrega parte de su cosmovisión a la interpretación.
Evaluación	Los estudiantes realizarán una coevaluación de las secuencias gráficas expuestas, teniendo en cuenta si los sucesos corresponden al desarrollo de la escena. La docente, por su parte realiza una valoración de los hechos y retroalimenta constantemente el desempeño de los estudiantes.

Tabla 8.

Taller 4

Nombre del taller	**La *supertarea***
Número de taller	4
Fecha	21 de octubre de 2020
Lugar	Ambiente virtual (plataforma de zoom)
Participantes	Estudiantes de quinto grado y docente investigadora
Objetivo	Identificar la intención del autor y sentar una posición con respecto de ella para comprender la acción propuesta para los personajes.
Estándares curriculares	• Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. • Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria. • Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la

	información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos. • Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. • Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.
Metodología	Lectura grupal Socialización y establecimiento de acuerdos. Producción de texto individual Improvisación
Escena	Tercera
Tiempo estimado	1 hora
Recursos	Libretos teatrales individuales Cartulina y marcadores Papel, lapicero.
Actividades	Se realiza una lectura grupal de la tercera escena, teniendo en cuenta las acotaciones y las intenciones de los personajes con cada uno de los diálogos. Posteriormente con la participación de todos se determina cuáles son los sucesos de este fragmento, a través de una red de ideas que plasmarán en un pliego de papel. Luego, se habla del autor. La docente proyecta una presentación breve sobre su biografía y estilo de trabajo. Entonces, se indaga a los estudiantes por la intención de autor, que se relaciona con la *supertarea* o *superobjetivo.* Esto se logra a partir de preguntas como: - ¿Cuál es el tema general de la obra teatral? - ¿Qué crees que quiere decir el dramaturgo con la obra que escribió? - ¿Crees que le está haciendo una crítica a alguien o a algo? - ¿Qué opinas sobre el tema que trata la obra? Nuevamente se pone en acuerdo el *superobjetivo* que orienta toda la obra y se solicita a los estudiantes argumentar esta elección. Entonces, los estudiantes escriben, a nivel individual, una carta al autor (dramaturgo) en la que expresen su opinión sobre la obra y le cuenten casos parecidos de su realidad próxima. Cabe mencionar que en ese momento se recuerdan las partes fundamentales de una carta. Para cerrar, un estudiante voluntariamente se realiza un *estudio* (improvisación) de la tercera escena, teniendo en cuenta los sucesos generales acordados. También es importante añadir el superobjetivo o supertarea de la obra

	recientemente descubierta para que la escena final se enriquezca y cobre un mayor sentido.
Evaluación	Se realiza una coevaluación del esquema de ideas elaborado en grupo. Por otra parte, la docente realiza una heteroevaluación de la carta que los estudiantes producen individualmente, teniendo en cuenta el propósito de la carta y aspectos de estructura, redacción y ortografía del texto. Finalmente, se coevalúa el estudio o improvisación de la escena 3 teniendo en cuenta que corresponda con el objetivo de la actividad.

Tabla 9.

Taller 5

Nombre del taller	**En el mundo del personaje**
Número de taller	5
Fecha	23 de octubre de 2020
Lugar	Ambiente virtual (plataforma de zoom)
Participantes	Estudiantes de quinto grado y docente investigadora
Objetivo	Reconocer la finalidad de cada personaje y sus motivaciones internas para darle sentido a la acción y las relaciones con otros personajes en la escena.
Estándares curriculares	• Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. • Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria. • Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. • Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.
Metodología	Lectura individual Producción escrita texto descriptivo Improvisación individual con música Lectura completa del texto teatral

Escena	Todas
Tiempo estimado	1 hora
Recursos	Libreta de apuntes y lápiz Preguntas historia de vida del personaje Música y reproductor Libreto teatral
Actividades	El taller inicia con una lectura individual de los diálogos y acotaciones correspondientes al personaje asignado para cada estudiante. Luego, cada uno escribe en su libreta de apuntes cuál considera que es el objetivo de su personaje. Para esto, la docente menciona ejemplos como: En textos narrativos como caperucita, el objetivo del lobo es comer, mientras que el objetivo de caperucita es cumplir con una misión que le encomendó su mamá. En la obra de Romeo y Julieta, el objetivo de los personajes principales, por ejemplo, es estar juntos porque están enamorados. Una vez realizado el trabajo por cada estudiante, se leen los objetivos de cada personaje y ponen en discusión. A continuación, la docente proyecta una serie de preguntas que indagan por la historia de vida del personaje. Cada estudiante las resuelve mentalmente teniendo en cuenta la información que brinda el texto y las inferencias posibles a realizar. Luego debe elaborar un texto descriptivo en donde se especifique cómo es la vida del personaje, qué edad tiene, cuál es su oficio, miedos, gustos y sobre todo, cuál es su objetivo. Al terminar, se leen las descripciones. Luego, se realizará una improvisación a partir de música en donde cada estudiante asume el personaje asignado y actuará libremente, teniendo en cuenta su objetivo siempre. La música que propone diversos ritmos y estados de ánimo y de esa manera cada estudiante actúa libremente en el espacio de su casa, de acuerdo con la situación que imagina para su personaje con el ritmo musical.
Evaluación	La evaluación de este taller será una coevaluación de los textos descriptivos y de la improvisación grupal, teniendo en cuenta si realmente se reflejaron los objetivos de los personajes, que dan sentido a sus textos.

Tabla 10.

Taller 6

Nombre del taller	**Descubriendo el monólogo interno**
Número de taller	6
Fecha	26 de octubre de 2020
Lugar	Ambiente virtual (Plataforma de zoom)
Participantes	Estudiantes quinto grado y docente investigadora
Objetivo	Crear el monólogo interno que tienen los personajes de acuerdo con sus intereses y motivaciones para entrar en el "mundo interno del personaje" y así dar mayor sentido a la lectura de los diálogos.
Estándares curriculares	• Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria. • Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. • Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.
Metodología	Trabajo individual Producción escrita Elaboración de hipótesis sobre las motivaciones de los personajes Socialización
Escena	Tercera
Tiempo estimado	40 minutos
Recursos	-Libretos de la obra -Agenda y lápiz -Cartulina y marcador
Actividades	Para comenzar el taller se ubican a los estudiantes en la tercera escena de la obra. Se le asigna a cada uno un diálogo de cada uno de los personajes y se les pide que imaginen todo lo que el personaje pensó antes de decir ese texto. De la

	misma forma se solicita a cada uno que tenga en cuenta las circunstancias dadas, las motivaciones y las características de cada personaje. A partir de ese momento se explica el concepto de monólogo interno, acudiendo a ejemplos de la vida cotidiana, como cuando nos piden un favor que no estamos en disposición de hacer y pensamos para nosotros que no deseamos cumplir o rápidamente inventamos alguna excusa. Es importante que los estudiantes reconozcan que hay siempre en los seres humanos un monólogo interno que no exteriorizamos, o del que exteriorizamos solo una parte. En palabras de Stanislavski "es preciso que el actor se introduzca profundamente en el mundo interno del personaje. Es preciso que el actor en el escenario sepa pensar tal y como piensa el personaje creado por él" (Knébel, 2003, p.95). Si se logra crear esos pensamientos ocultos del personaje es posible comprender por qué dice lo que está en su texto y así ser más convincentes en la interpretación teatral. Luego, cada estudiante socializa el monólogo interno que construyó antes de que su personaje pronunciara el texto asignado y los demás complementan si lo creen necesario.
Evaluación	A cada estudiante se le asigna evaluar de manera oral a otro compañero al finalizar su exposición del monólogo interno. Para ello debe tener en cuenta los siguientes criterios: el actor tiene en cuenta las necesidades y características de su personaje, tiene en cuenta la situación y los textos anteriores de los otros personajes que motivan su respuesta.

Tabla 11.

Taller 7

Nombre del taller	**Taller de corporalidad e imaginación**
Número de taller	7
Fecha	28 de octubre de 2020
Lugar	Ambiente virtual (plataforma de zoom)
Participantes	Estudiantes de quinto grado y docente investigadora
Objetivo	-Fortalecer el ejercicio de la imaginación para permitir que los actores -lectores visualicen los acontecimientos que vive su personaje y así pueda crear imágenes mentales para los espectadores.

	- Iniciar el proceso de caracterización del personaje desde "el mundo interior" del mismo que desemboca en su corporalidad y expresión física (posturas corporales, movimientos, formas de reaccionar).
Estándares curriculares	• Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria. • Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. • Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. • Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.
Metodología	-Estudio o improvisación individual -Producción escrita individual -Expresión corporal
Escena	Todas
Tiempo estimado	1 hora
Recursos	-Libreto teatral -Libreta de papel y lápiz -Música para el taller de expresión corporal
Actividades	Para iniciar el taller, se habla a los estudiantes sobre la importancia de la imaginación y la "visualización", que consiste en la creación de imágenes mentales que soportan la actuación. De este modo, la lectura del diálogo está cargada de intenciones y cada palabra se pronuncia conscientemente para recrear esa imagen (producida por el actor) en el espectador. "La palabra para el actor no es simplemente un sonido, sino un estimulador de imágenes, por consiguiente, en la comunicación verbal en escena, hablad no tanto al oído como al ojo" (Knebel, 2003, p.100). De manera que se toma un fragmento de la obra en donde se narra una lucha de un personaje contra unos perros rabiosos, en la que aparentemente sale vencedor. Cada estudiante va a crear la imagen mental de lo sucedido y lo va a narrar de la forma más convincente, incluyendo sus propios detalles, de manera que convenza al espectador y cree todo un suceso que no se ve en escena. Luego, en el taller de corporalidad para caracterizar al personaje, la docente hace hincapié en que el actor no debe tomar un cliché físico (como cojera, gestos, o

	movimiento específico) sin tener el soporte de la personalidad o historia del personaje. De manera que se plantea a los estudiantes preguntas acerca del personaje, que resolverán en su libreta, tales como: edad, enfermedades, rasgo más sobresaliente de la personalidad, temores. Luego de compartir estos resultados se realizará un breve taller de expresión corporal para que cada actor-lector asocie la historia de vida de su personaje con una determinada forma de caminar, de moverse, de reaccionar, etc.
Evaluación	Se realiza una coevaluación en donde los estudiantes expresan cómo se sienten con las actividades, sus fortalezas y dificultades.

Tabla 12.

Taller 8

Nombre del taller	**La palabra en la creación actoral**
Número de taller	8
Fecha	30 de octubre de 2020
Lugar	Ambiente virtual (plataforma de zoom)
Participantes	Estudiantes de quinto grado y docente investigadora
Objetivo	Explorar las posibilidades de expresión y representación que tiene la voz a través de ejercicios de calentamiento, vocalización y expresión oral.
Estándares curriculares	• Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria. • Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. • Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.
Metodología	-Lectura individual de parlamento. -Taller de voz: calentamiento, volumen, tono, juego con tono y timbre. -Títeres de dedo pintado: Nueva lectura del parlamento.
Escena	Todas

Tiempo estimado	50 minutos
Recursos	Libretos teatrales Títere de dedo: Marcadores o pinturas
Actividades	Para comenzar, se asigna un único parlamento de la obra para que sea leído por todos los participantes. Luego se aclara la importancia de la dicción (correcta pronunciación), intención, expresividad de la voz que enriquecen los diálogos y la actuación del personaje. Stanislavki indicó que las consonantes pronunciadas con gran expresividad producen las palabras sonoras. También enseñó a tener cuidado con cercenar los comienzos de las palabras, pues de este modo no eran entendibles (Knebel, 2003). En consecuencia, se realiza un taller breve de voz siguiendo los procesos de: calentamiento de la voz, juego con volumen y tono, expresividad (voces de los personajes). Seguidamente se pide a los estudiantes que con pintura elaboren en un dedo el títere de su personaje. De este modo, será el títere quien pronuncie de nuevo el diálogo teniendo en cuenta la pronunciación correcta, el uso de signos de puntuación, el volumen y la expresividad de la voz.
Evaluación	En esta oportunidad, los estudiantes realizarán una autoevaluación, valorando su participación en el taller de voz y su representación con el títere de dedo.

Tabla 13.

Taller 9

Nombre del taller	**Diseño escenográfico y de vestuario**
Número de taller	9
Fecha	4 de noviembre de 2020
Lugar	Ambiente virtual (Plataforma de zoom)
Participantes	Estudiantes quinto grado y docente investigadora
Objetivo	Diseñar el espacio escenográfico y el vestuario de los personajes de acuerdo con las acotaciones del autor y lo comprendido en el trabajo de mesa sobre el texto.
Estándares curriculares	• Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

	• Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.
Metodología	-Revisión de libreto y apuntes -Modelado en plastilina -Boceto dibujado de vestuario -Socialización
Escena	Todas
Tiempo estimado	1 hora
Recursos	-Libretos teatrales -Libreta de apuntes -Cartulinas y marcadores -Plastilina
Actividades	Los estudiantes deben proponer el ambiente escenográfico de la obra, teniendo en cuenta los sucesos determinados en los primeros talleres. Cada uno debe imaginar la distribución del espacio y el mobiliario que se requiere y lo modela libremente en plastilina. Antes de modelarlo, es necesario revisar los apuntes de los sucesos de cada escena y las acotaciones iniciales en el libreto. Posteriormente, cada estudiante diseña el vestuario y apariencia en general de su personaje usando cartulina y marcadores. Para ello es importante revisar la historia de vida del personaje (construida dos talleres atrás) para que sea acorde con la edad, oficio, rasgos de la personalidad, entre otros. De este modo, se comprende que la construcción de aquello exterior que se ve en la escena tiene un sentido lógico y debe partir de la lectura del texto y del *trabajo de mesa* realizado por el grupo. Finalmente, se realiza una socialización de los diseños y los otros participantes pueden intercambiar opiniones o dar sugerencias.
Evaluación	En este taller se realiza una coevaluación tras la socialización de diseño y del vestuario de los personajes. Los participantes pueden emitir sus opiniones y sugerencias del trabajo de los compañeros.

Tabla 14.

Taller 10

Nombre del taller	**Lectura dramática de la obra**

Número de taller	10
Fecha	6 de noviembre de 2020
Lugar	Ambiente virtual (Plataforma de zoom)
Participantes	Estudiantes de quinto grado y docente investigadora
Objetivo	Realizar una lectura dramática de la obra a partir de lo aprendido en el trabajo de mesa sobre el libreto realizado durante los talleres anteriores.
Estándares curriculares	• Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria. • Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. • Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.
Metodología	Ejercicios de expresión corporal y oral Lectura dramática grupal
Escena	Todas
Tiempo estimado	50 minutos
Recursos	Libreto teatral. Elementos de vestuario o utilería.
Actividades	Para finalizar el desarrollo del proyecto, los lectores- actores realizan una lectura dramática del texto teatral en su totalidad. Para esta lectura, se tendrá en cuenta todo lo aprendido en el trabajo de mesa: los sucesos, las relaciones entre los personajes, los monólogos internos, las circunstancias dadas, la visualización de imágenes y la expresión vocal y corporal (caracterización). Con el fin deliberar tensiones y realizar una lectura de corrido, se realizan unos breves ejercicios corporales y de voz. Al finalizar la lectura, es importante señalar a los estudiantes que este proceso que se ha realizado con el texto teatral, también puede realizarse de forma similar con textos narrativos, expositivos y argumentativos. Aun cuando otros textos no contienen diálogos ni son escritos para la representación, tienen unas circunstancias dadas y unas relaciones lógicas entre lo que exponen.
Evaluación	Todos los participantes autoevalúan su desempeño en la lectura dramática, señalando cómo se sintieron, lo que se les facilitó y aquello que deben seguir

mejorando.

9.1.2 Categorías de Análisis

Con el propósito de caracterizar la propuesta de Trabajo de mesa para el desarrollo de la comprensión de lectura de este grupo de quinto grado, se realizó un análisis de los talleres investigativos a partir de la información registrada en los diarios de campo y en las grabaciones de video de cada sesión. Este análisis se organiza de acuerdo a las categorías y subcategorías que se exponen en la tabla 21 y se explican a continuación.

Tabla 15.

Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Interrogación de textos (Josette Jolibert)	-Lectura literal -Lectura inferencial -Lectura crítica
Estrategia para el desarrollo de comprensión lectora: Trabajo de mesa	-Comprensión de sucesos de la obra -Intención de autor (*supertarea*) -Monólogo interno -Construcción de personaje
Estrategias pedagógicas	-Trabajo colectivo
Motivación hacia la lectura	Qué los motiva Qué los desmotiva

La primera categoría parte del objetivo general de la propuesta, que es el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado a través del *Trabajo de mesa*. Por consiguiente, la categoría recibe el nombre “interrogación de textos” que es lo propuesto por Josette Jolibert (1992). De esta interrogación de los textos surgen tres subcategorías que son los

niveles de interpretación de textos propuestos en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico intertextual.

La segunda categoría indaga por la estrategia de lectura empleada para mejorar la competencia lectora de este grupo de estudiantes, que en este caso es el trabajo de mesa del texto teatral. Esta idea está basada en los postulados del maestro de actuación ruso Konstantin Stanislavski y es llevada al aula a partir de los talleres prácticos. De ella parten tres subcategorías que resumen la técnica de análisis del texto: Comprensión de sucesos de la obra (en donde también se incluye la valoración de los sucesos), intención del autor o *supertarea*, *monólogo interno* y construcción de los personajes (en donde también se agrupan la historia de vida del personaje, su expresión corporal y oral)

Dentro de la categoría de *estrategia pedagógica*, prima el trabajo colectivo o trabajo entre pares, pues en la lectura de la obra teatral todos los personajes son interdependientes y afectan el trabajo del otro. De ese modo, la propuesta se centra en la lectura grupal, sin negar breves espacios a la lectura individual.

Finalmente, la última categoría de *motivación hacia la lectura* atiende a los aspectos o acciones que motivaron el proceso lector y también a aquellos que influyeron negativamente en la propuesta y desmotivaron la lectura.

9.1.1.1 Análisis de Datos. Se analizaron los datos obtenidos en la aplicación de la propuesta de *Trabajo de mesa* de acuerdo con las categorías y subcategorías anteriormente establecidas y contrastando con el marco teórico que sustenta esta investigación. El análisis de esta información permitió caracterizar la propuesta pedagógica del *Trabajo de mesa* para la interpretación de textos teatrales aplicada a este grupo de estudiantes de quinto grado.

Es importante aclarar que se empleó una codificación con el objetivo de proteger los datos de los participantes, teniendo en cuenta los criterios éticos de este ejercicio investigativo. Por consiguiente, la letra D identifica a la docente y la letra E a los estudiantes, de acuerdo con el número que se le asignó al azar a cada educando.

Tabla 16.

Categoría: Interrogación de textos

CATEGORÍA**: Interrogación de textos**	
SUBCATEGORÍA:	**DESCRIPTOR:**
Lectura literal	*-Identificación de información explícita* E1 reconoce a Triunfo Arciniegas como el autor en la primera lectura. D: ¿en qué lugar se desarrolla toda la acción? E2 responde "en el bar de Lucy". La docente les dice que la obra se desarrolla en un ambiente del oeste y les pregunta cómo imaginan el oeste. E2: "hay mucho calor" D: ¿cómo creen que es la gente en el oeste? E4 responde "como vaqueros" En la narración del duelo, el personaje de Rosita dice que se levanta el más simpático. Entonces se les pregunta ¿cuál es el que se levanta primero? E4: "Juan Chicote" D: ¿Para dónde se va Pepe cuando dice que tiene que hacer una diligencia? E2 dice "yo vi que decía que se iba al fondo del bar" E5 "va al fondo del bar a rezar" E3 "a esconderse" La docente pregunta: ¿Qué le hizo Juan Chicote a Petra? E1 "el perro", E2 "Le mató al perro" *-Características de lectura inicial* E1 y E2 tienen una lectura fluida, pero les cuesta incorporar las acotaciones e intenciones de los textos. E4 tiene dificultades en la lectura por falta de fluidez, no tiene en cuenta la

	puntuación y cambia constantemente palabras. *-Reconocimiento del vocabulario* Se detiene la lectura para comprender qué significa la palabra "desconsiderados". Los estudiantes no reconocen el significado y la docente descompone la palabra en prefijo y raíz y luego emplea ejemplos para explicarlo. La siguiente parada en la lectura es para aclarar el significado de proezas. La docente pregunta y E2 responde "aventuras" y se aclara que es correcto el sinónimo Se pregunta quién sabe qué es anestesia. E1 responde "anestesia se pone para dormirlo para que tenga dolor" Luego aclara "para que no tenga dolor". Luego se pregunta por el significado de la palabra galopando. E1 responde: "caballando" y E 2 corrige: "cabalgando".
SUBCATEGORÍA: **Lectura inferencial**	DESCRIPTOR: *-Hipótesis de lectura* D: ¿qué imaginan con ese título? E1: "que Lucy es pecosa" E2: "es sobre ella" (refiriéndose a Lucy) D: a simple vista ¿qué tipo de texto creen que es? E2 y E5 responden que es una obra de teatro. D: ¿cómo lo saben? E2 afirma: "porque tienen los nombres y tiene todo como lo que van a decir". *-Proceso de inferencia* D: ¿Por qué Rosita llega alborotada? (según la acotación) E2 responde: "porque hay escándalo" E3 "porque llegó Juan Chicote". Se comprende lo que sucede antes de que el personaje entre a escena. D: ¿en dónde está el personaje? E 4 responde "en el bar", D: ¿Por qué una persona se quedaría dormida en el bar?

E2 dice “porque está triste”
E1 “porque está despechada”

D: ¿qué quiere decir Petra con que los novios y los perros se consiguen baratos?
E5 hace la inferencia “sí porque hay muchos hombres y muchos perros para conocer”.

La docente pregunta por el sentido del texto “y no me contradigas que traigo el chicote encendido”, por eso pregunta: ¿él va a aceptar que Lucy le diga que no?
E5 responde: “no, no va a aceptar obviamente”
E4: “como para asustarla”. Queda claro que es una amenaza.

Lucy le narra a Rosita la aventura en la que Pepe vence a unos perros furiosos. La docente cuestiona si creen que él ganó esa batalla. Entonces les pide que busquen pistas en el texto para saber si fue verdadera esa victoria.
E5: “los perros atacan a las personas que tengan más miedo” E2: “porque los perros lo atacaron y lo mordieron todo”
E3: “lo dejaron vuelto nada”
E2: “es porque salió corriendo para que los perros no lo alcanzaran”

Se interrumpe la lectura para preguntarle a los estudiantes: ¿Para dónde se va Pepe cuando dice que tiene que hacer una diligencia?
E3 dice “pa la calle”
E2 dice “yo vi que decía que se iba al fondo del bar”
E5 “va al fondo del bar a rezar”
E3 “a esconderse”.

D: ¿a qué creen que se dedican Juan Chicote y sus amigos?
E5 contesta: “como vendiendo droga o algo así” “quien no va a pensar que es algo malo” “ganan dinero sucio”.
D: ¿por qué dicen actividades bancarias?
E5: “porque roban los bancos”

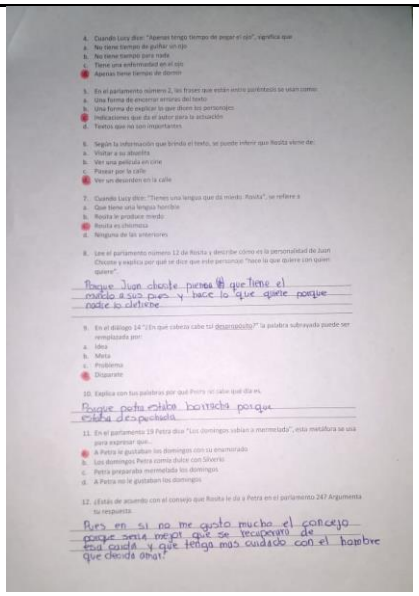
D: ¿realmente el personaje de Silveiro quiere reconquistar a Petra? ¿qué es lo que quiere, cómo ve el amor?

E 2 dice: “el café”
E5 “estar relajado y que le hagan todo” “que lo tengan mantenido”.

D: ¿qué es la barra?
E2 dice que hay dos tipos de barra: “la de servir tragos y en una que es como un palito en la que bailan mujeres”.

-*Relaciones entre significados*
D: ¿por qué Lucy le dice a Pepe que no va a dejarlo y que no debe tener miedo?
E5 dice “porque piensa que le va a terminar, piensa que lo va a dejar por otro”
D: “pero realmente tiene miedo de…?”
E2 contesta: “de Juan Chicote”. De ese modo se aclara que los personajes están hablando de dos cosas distintas.
La docente pregunta ¿a qué creen que se dedican Juan Chicote y sus amigos? E5 contesta: “como vendiendo droga o algo así” “quien no va a pensar que es algo malo” “ganan dinero sucio”. Cuando se les pregunta ¿por qué dicen actividades bancarias? E5: “porque roban los bancos”. Luego se establece el vínculo entre los asaltos a los bancos de la obra y los de las películas del oeste.

-*Pruebas de comprensión de lectura:*
Figura 14.
Foto de prueba de comprensión desarrollada



SUBCATEGORÍA:	DESCRIPTOR:
Lectura Crítico intertextual	*-Intertextos* D: ¿qué es un chicote? E3 responde: “un cigarrillo. Es lo que pasan en los vaqueros” E2: “es un duelo, así como aparece en dibujos animados a veces” *-Reconocimiento de puntos de vista del enunciador* La docente cuestiona el sentido del texto que dice que Juan Chicote entra a la cárcel y al otro día está afuera E2 responde: “será que se escapa”. D: ¿por qué dice el texto que “las puertas se abren misteriosamente”? E2: “porque de pronto los soborna”. E5: “les da plata a los policías para que lo dejen por ahí”. D: ¿Por qué creen que él escribió Lucy es pecosa? ¿sobre qué quería hablar? ¿cuál es el tema de la obra? E5 dice: “del amor”, “hay varias clases de amor” E2 dice: “yo creo que también es de que las personas no tienen que dejarse de todo el mundo, solamente porque esas personas se los digan y solo porque digan que uno tiene que hacer eso no significa que uno tenga que hacerlo”. La docente lo relaciona con el abuso del poder de Juan Chicote y sus amigos con las mujeres y en el pueblo.

E5 también afirma que la obra trata de acción. La docente pregunta si es una obra muy seria, E5 responde "no, es como un poco loca", de lo que se concluye que tiene comedia. E2 dice: "que también nos enseña la cultura de allá del oeste".

-Emisión de juicios de valor

D: "Si fueses Lucy, ¿cómo te sentirías con la insistencia de Juan?"

E6: "yo creo que ella sentiría fastidio"

La docente a E5 le pregunta que se siguen insistiendo, qué haría.

E5 "me tocaría alejarme de él porque una persona que está acosando es malo"

D: ¿será que ese tipo de acoso sucede en la vida real?

E 2 responde "muchas veces" "cuando salgo con mi hermana los hombres le gritan groserías y cosas feas en la calle y es horrible".

D: "¿Por qué será que Juan Chicote y sus amigos hacen cosas malas?"

E4 "porque tienen rabia y ya quieren hacer todo lo que ellos digan" "ellos quieren ser como dioses, mandar en todo el pueblo"

E2 "porque hay veces que las personas les permiten que sean así o son criados así desde pequeños".

-Autorreflexión de comprensión lectora (metacognición)

E2: "yo siento que en algunas palabras me trabo y tengo que mejorar un poquito eso, leer y ver cada frasecita que dice un poquito mejor"

D: pero sientes que mejoraste ¿en qué?

E2: "en las expresiones y cuando leía aprendí a leer como un poquito más rápido y a entender porque hoy cuando estaba leyendo la guía de los liberales yo comencé a leer y yo entendí más y yo, como que me hizo comprender"

-Pruebas de comprensión de lectura 2 y 3

8.Lee el parlamento número 12 de Rosita y describe cómo es la personalidad de Juan Chicote y explica por qué se dice que este personaje "hace lo que quiere con quien quiere".

E1: "es malo cuando se pone bravo mejor que nadie lo moleste, el le puede hacer algo a la persona o cualquiera que le llame la atencion"

E2: "Porque Juan chicote piensa que tiene el mundo a sus pies y hace lo que quiere porque nadie lo detiene"

E3: "Es un personaje malo y abusivo a cada rato se escapa de la cárcel y no

respeta a la gente del pueblo”

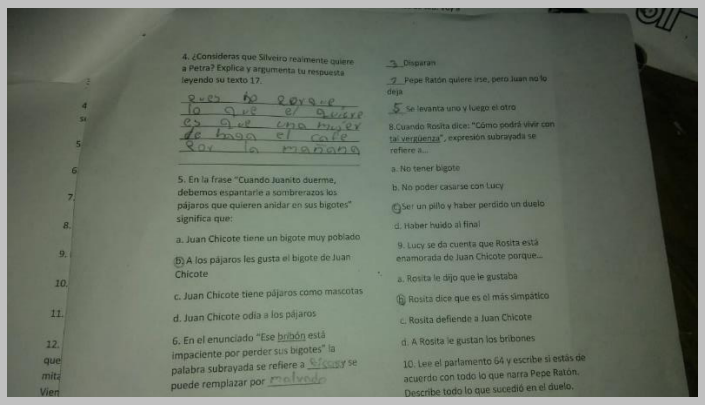
E4: “que Juan chicote hace lo que quiere con quien quiere”

E5: “es un señor de bigote, es malo porque roba los bancos y quiere obligar a Lucy a casarse con el y a cada rato arma escandalo en el bar de lucy”

E6: “es agresivo y siempre hace lo que quiere amenazando la gente”

Figura 15.

Foto de prueba de comprensión 2



ANÁLISIS

La propuesta pretende desarrollar la competencia lectora desde todos los niveles (literal, inferencial y crítico intertextual) casi en la totalidad de los talleres. Los anteriores descriptores muestran los momentos en que se realizan procesos referentes a dichos niveles. Cabe resaltar que los objetivos de los personajes y los monólogos internos, que forman parte de otra categoría, también permiten desarrollar procesos inferenciales porque los estudiantes deben buscar pistas en el texto para plantear lo que persigue su personaje o lo que posiblemente piensa con cada diálogo que pronuncia. Stanislavski (citado por Knebel, 2003) refiere al respecto que “es preciso que el actor en el escenario sepa pensar tal y como piensa el personaje creado por él” (p. 95). Pero para lograr este propósito, el actor debe remitirse a todas las pautas textuales que le permitan conjeturar el modo en que piensa el personaje. “Del texto depende qué decir y del monólogo interno cómo decirlo” (Dánchenko, citado por Knebel, 2033, p.96).

En lo correspondiente al nivel literal, los participantes no tenían mayor dificultad con la identificación de información explícita en el texto. Con respecto de los términos desconocidos, pudieron reconocer cierto vocabulario a través del contexto fácilmente, aunque es necesario señalar que requieren orientación del maestro a través de preguntas inductivas. Es probable que en su lectura individual no se detengan a averiguar esos significados de palabras que no usan en su cotidianidad. Este puede ser uno de los motivos por los cuales se ve

afectada su interpretación a nivel literal, que no permite avanzar hacia otros niveles. De manera que sería importante que incorporen esta acción y la hagan parte de su proceso de lectura habitual.

Puede afirmarse que los estudiantes están en capacidad de reconocer la sintaxis de los diálogos ("transcripción grafemática y frásica") y asociar estos con un significado (una traducción semántica), "en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido" (MEN, 1998, p.74-75). En los talleres realizados hay evidencia de que este grupo de estudiantes pueden extraer información explícita del texto y generalizar sus ideas.

Por otra parte, llama la atención la cantidad de procesos de inferencias que los estudiantes realizan en el análisis de los parlamentos de sus personajes. Sin embargo, vale resaltar que aún requieren de la docente que motive estos procesos inferenciales a través de preguntas. Valdría la pena buscar una forma de que vayan asumiendo cierta iniciativa en este ejercicio.

Es posible afirmar que el nivel que más se desarrolla en la comprensión de este texto dramático es el inferencial, pues los participantes todo el tiempo tratan de reconstruir el sentido implícito del texto a partir de las pistas que deja el autor. La reconstrucción de una historia de vida de los personajes y sus objetivos en la acción, la creación de su monólogo interno e incluso la definición de sucesos no explícitos en la obra genera una estrecha relación de texto -lector. Tal como lo dice Cooper (1986) "es dicha interacción entre el lector y el texto lo que configura el proceso de comprensión" (p.18).

Los estudiantes vieron en la intención de autor el amor y el desamor y el abuso del poder, de manera que, aunque requieren preguntas que induzcan su proceso de comprensión, pueden llegar a un nivel crítico. Emiten y argumentan sus juicios de valor sobre determinados sucesos. Sin embargo, aún basan estos juicios en sus experiencias y opiniones y les cuesta un poco encontrar los argumentos en el texto. Por otra parte, han podido establecer relaciones intertextuales con películas del oeste y de vaqueros, pues en la búsqueda de sucesos han señalado similitudes entre textos referentes al contexto de la obra.

Es posible afirmar que los estudiantes fluyen en la lectura. Es notoria la interpretación de las intenciones de cada texto en la lectura de E2, E1 y E5. Por otra parte, E3 y E6 reflejan comprensión del sentido del texto, pero su expresión es más limitada debido a su timidez. E4 tiene inconvenientes en algunos textos para leer de manera fluida; sin embargo, puede afirmarse que con las diferentes actividades y con varias lecturas de la obra ha mejorado levemente su comprensión del texto e intenta transmitirlo en la lectura.

CATEGORÍA: **Estrategia para desarrollo de comprensión lectora *TRABAJO DE MESA***

SUBCATEGORÍA:	**DESCRIPTOR:**
Comprensión de sucesos de la obra	De ese modo se les pide a los estudiantes que vayan subrayando los sucesos que se van descubriendo a medida que se lee la primera escena. En este

trabajo, los estudiantes requieren de la orientación constante de la docente. Se analiza la entrada de los tres personajes que aparecen en la primera escena y los sucesos que afectan sus diálogos. Se subraya como un suceso la acotación inicial que especifica que el bar de Lucy está desordenado y se relaciona esta situación con el texto del personaje que expresa queja, rabia y aburrimiento.

La docente pregunta por el suceso que vive Rosita antes de entrar a escena ¿Cómo entra Rosita después del alboroto de la llegada de Juan chicote?
E3 “asustada”, E2 “alterada”.

D: ¿cómo se levanta Petra de la mesa?
E3 responde “como que no sabe” E1 “como inconsciente”.
D: Otro suceso importante sobre Petra es sobre cómo la despiertan.
E4: “que la despiertan y no sabe en qué día está” ¿cómo eran los domingos para ella? E2 responde “muy especiales” E5 “ella dice que los domingos eran colores de mermelada porque seguramente ella pasaba con su amor”.
Se les indica a los estudiantes que deben plasmar una secuencia de dibujos en los que se aclaren los sucesos de esa escena. Para iniciar con el primer suceso, se les pregunta: “¿por qué Pepe Ratón está asustado?”
E2 “porque Juan Chicote lo va a matar”. Ese se define como primer suceso.

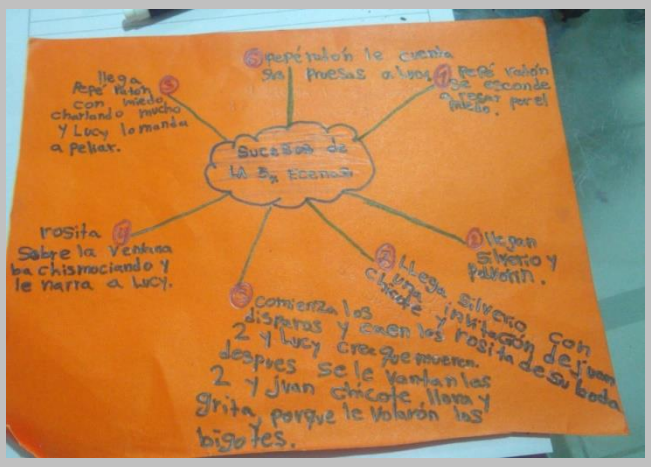
Para el segundo suceso, Lucy le narra a Rosita la aventura en la que Pepe vence a unos perros furiosos. La docente cuestiona si creen que él ganó esa batalla. Entonces les pide que busquen pistas en el texto para saber si fue verdadera esa victoria. Los estudiantes hacen inferencias como las siguientes: E5 “los perros atacan a las personas que tengan más miedo” E2 “porque los perros lo atacaron y lo mordieron todo” E3 “lo dejaron vuelto nada” E2 “es porque salió corriendo para que los perros no lo alcanzaran”. La docente cuestiona que para qué le cuenta Lucy a Rosita la historia de los perros, E 2 responde: “para que crea que es el más valiente”.
Luego en colectivo, y mirando el texto, se van decidiendo los sucesos de la tercera escena en la red. De los que se fijan los siguientes:

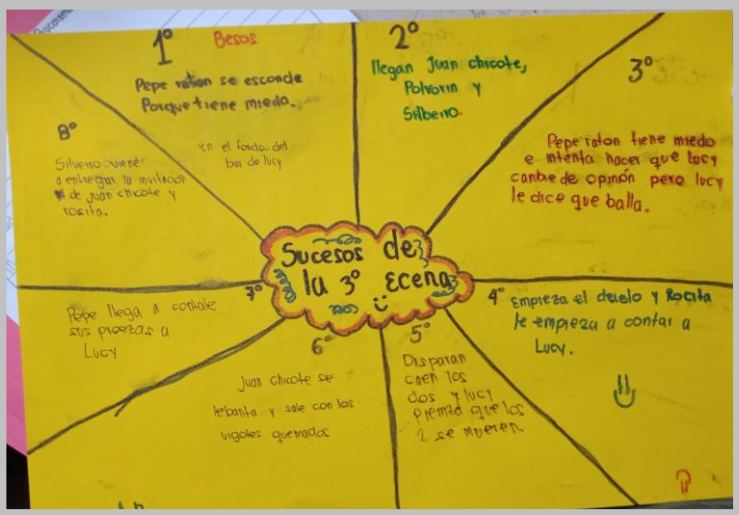
1. Pepe Ratón llega muy asustado y se esconde porque teme a Juan Chicote.

2. Llegan Juan chicote y sus secuaces y hablan sobre su oficio.
3. Pepe Ratón tiene miedo, pero Lucy lo envía al duelo.
4. Empieza el duelo y Rosita le narra a Lucy lo que sucede
5. Disparan, caen los dos y Lucy cree que mueren.
6. Se levantan y Juan Chicote corre con los bigotes quemados.
7. Llega Pepe Ratón

Figura 16.

Red de ideas con sucesos

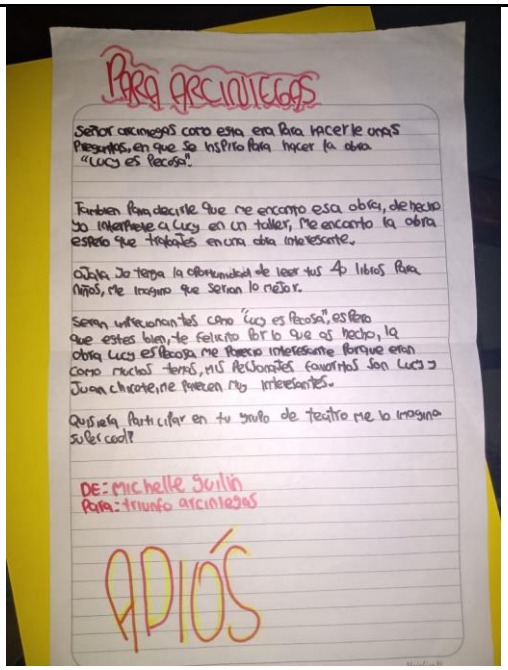




Se les pregunta a los estudiantes qué fue lo que realmente pasó en el duelo. E5 dice “él dice que el primer disparo hizo que fallara para darle oportunidad”,

E2 dice: “yo no creo, yo creo que disparó por miedo y le salió” De ese modo

	se concluye que ¨Pepe Ratón ganó por error, pues él tenía mucho miedo.
SUBCATEGORÍA	**DESCRIPTOR**
Intención de autor *Supertarea*	Se indaga por los presaberes de los estudiantes sobre las acotaciones, la docente pregunta ¿son indicaciones de quién?, E1 responde “del autor” ¿Por qué creen que él escribió Lucy es pecosa? ¿sobre qué quería hablar? ¿cuál es el tema de la obra? E5 dice: “del amor”, la docente reafirma que hay varias historias de amor y desamor a lo largo de la obra y se muestra el lado imperfecto de las relaciones. E2 dice: “yo creo que también es de que las personas no tienen que dejarse de todo el mundo, solamente porque esas personas se los digan y solo porque digan que uno tiene que hacer eso no significa que uno tenga que hacerlo”. La docente lo relaciona con el abuso del poder de Juan Chicote y sus amigos con las mujeres y en el pueblo. E5 también afirma que la obra trata de acción. D: ¿creen que es una obra muy seria? E5 responde: “no, es como un poco loca”, de lo que se concluye que tiene comedia. E2 dice: “que también nos enseña la cultura de allá del oeste”. **Figura 17.** *Foto de carta al autor*



Las cartas al autor reflejan la percepción de los estudiantes sobre su trabajo y sobre los temas que escribe (ver apéndice I).

SUBCATEGORÍA	**DESCRIPTOR**
Monólogo interno	E1 lee los pensamientos de su personaje: "él pensará que es muy poético, que sabe de versos, sabe versiar y todo eso" La docente tuvo que intervenir para que el estudiante se ponga en el lugar del personaje y defina lo que piensa, para eso le pregunta ¿qué piensa sobre él mismo? E1 contesta: "que es el más fuerte, que puede con todo, que es el más inteligente usando el revólver" La profesora nuevamente pregunta: y ¿qué piensa de Pepe Ratón? E1 dice: "Pepe Ratón es una persona muy fácil de derrotar, que él lo puede derrotar con un soplido". El estudiante lee nuevamente el texto con una intención más clara. E5 lee el monólogo interno de su personaje Rosita: "jum…está en malos pasos, segurito compra a los policías. El típico de Juan Chicote, le tienen miedo" La docente la felicita porque es acorde con lo que plantea el texto. E2 lee los pensamientos de su personaje: "este piensa que me va a conquistar con solo decirme eso. Por ningún motivo me voy a casar con él". Se le felicita porque su monólogo interno es excelente. E5 y E2 leen nuevamente con mayor sentido de lo que dicen. La profesora pregunta a E2 ¿por qué Lucy no se quiere casar con Juan Chicote?, ¿qué no le gusta de él? E2 responde: "porque todo lo quiere conseguir a la fuerza y le parece

	desagradable". E6 lee su monólogo interno "ella está pensando que Pepe Ratón es un cobarde, que mejor lo interrumpe y mejor lo manda a la acción. Pepe Ratón habla mucho, es muy charlatán y mejor que piense en lo importante, en vencer a Juan Chicote". La docente la felicita y le recuerda que con ese pensamiento debe leer el texto. Su lectura es más cortante y exigente, acorde con la intención. E3 lee los pensamientos de Petra "ay mi novio y con la gorda Tomasa, qué pereza! Ay, mi perro"
SUBCATEGORÍA	**DESCRIPTOR**
Construcción de personaje	*-Objetivo del personaje:* E1 dice: "el objetivo es que Juan Chicote quiere enamorar a Lucy y derrotar a Pepe Ratón para que ningún bribón se quede con Lucy y le robe sus pecas". Todos los participantes están de acuerdo y la docente complementa diciendo que su otro objetivo es dominar al pueblo, lograr lo que él quiere, además de enamorar a Lucy. Se deduce entonces que es un personaje que debe hablar fuerte, que es impositivo y con mucho carácter. El objetivo de Rosita según E5 es "Rosita está enamorada y su objetivo es enamorar a Juan Chicote. Ella deje que Juan Chicote deje de amar a Lucy y se quede con ella". Todos están de acuerdo y la docente le agrega que Rosita también quiere saberlo todo y encontrar el amor. La finalidad del personaje de Petra según E3 es "Petra quiere recuperar a su novio y a su perro", en ese momento E5 le corrige la redacción para que la frase quede completo. Todos están de acuerdo en el este objetivo. La profesora expone el objetivo de Pepe Ratón y dice que al principio pensó que su finalidad era ganarle el duelo a Juan Chicote, pero no es así porque al leer se nota que él no quería pelear. Su objetivo real es casarse con Lucy para no quedarse solterón. E6 afirma: "Para mí Lucy tiene dos objetivos: quiere que Pepe ratón se vuelva valiente y el otro es que Lucy se quite a Juan Chicote de encima" todos los participantes están de acuerdo. Ante esto E2 complementa: "Pues mi personaje lo que más inculca es hacer que Pepe Ratón pelee con Juan Chicote e intenta que las personas crean más en Pepe Ratón". En colectivo se define el objetivo de Silveiro y Polvorín. E2 "el de Silveiro es reconquistar a Petra y estar con Juan Chicote" E6 "ser bandidos y estar

robando con Juan Chicote". La docente pregunta si realmente ese personaje de Silveiro quiere reconquistar a Petra.

-Descripción de historia de vida del personaje

Sus descripciones muestran datos extraídos del texto y algunos datos de su imaginación bien justificados. El colectivo agrega características físicas a la descripción de Juan Chicote realizada por E1.

Cuando E5 lee su descripción de Rosita agrega que tiene miedo a los disparos.

Las descripciones de E2 y E6 del personaje de Lucy coinciden en aspectos de la personalidad, pero difieren en aspectos físicos.

E3 sugiere que Petra vivía con Silveiro y la docente dice que el rompimiento y el abandono de la pareja la sume a ella en gran tristeza y eso debe verse reflejado en la actuación.

-Expresión corporal:

E1 representa a Juan Chicote y representa una balacera, uso de armas, disputas. E2 y E6 representan a una Lucy que dialoga, que se asusta durante el duelo. E3 representa el paseo de Petra con Silveiro y actúa románticamente. E5 que encarna a Rosita, realiza labores de limpieza en el bar y se muestra chismosa ante el duelo.

Se les sugiere que se pongan de pie y usen el espacio. Inicialmente, empiezan a actuar E1, E2 y E5, mientras E3 y E6 muestran algo de timidez, pero a partir del estímulo empiezan a actuar. Los dos primeros ritmos son de jazz suave y el tercero es la canción de "el bueno, el malo y el feo". En general las situaciones que representan son muy relacionadas con los sucesos del texto, por ejemplo: E1 representa a Juan Chicote y representa una balacera, uso de armas, disputas. E2 y E6 representan a una Lucy que dialoga, que se asusta durante el duelo. E3 representa el paseo de Petra con Silveiro y actúa románticamente. E5 que encarna a Rosita, realiza labores de limpieza en el bar y se muestra chismosa ante el duelo.

Al preguntar a los estudiantes qué personaje podría estar en nivel alto, se explica que en este nivel están las personas que tienen poder, que son engreídos y ellos concluyen que el personaje en este nivel es Juan Chicote.

Después se pasa al nivel medio, en donde se baja la cabeza, se encojen hombros o hay jorobas. Para esta posición se relacionan personajes tímidos,

que se sienten subordinados, cansados o tristes, sumisos. Al preguntar a los estudiantes qué personaje estaría en este nivel E5 propone a Petra. También existen personajes en nivel medio que ubican su cadera hacia adentro o hacia afuera. Para esta posición E3 propone al personaje de Pepe Ratón por su inseguridad. Para el nivel medio con la cadera afuera se asignaron Lucy y Rosita porque son mujeres jóvenes y activas.

Luego, se les preguntó cómo caminarían Silveiro y Polvorín y E2 propone una forma de caminar con piernas separadas y con cadera hacia adelante como caminan los vaqueros.

ANÁLISIS

Puede concluirse que el análisis de los sucesos de la obra constituye un desarrollo del nivel literal e inferencial, pues inicialmente deben identificarse los sucesos o hechos que desarrollan la acción y que generan las determinadas reacciones de los personajes. Algunos de estos hechos están descritos de manera explícita en la obra teatral, mientras que otros no se descubren a simple vista. Identificar los sucesos implícitos (los que no se enuncian textualmente en la obra) teniendo en cuenta las pistas que deja el autor constituye un proceso inferencial. Sin embargo, el lector no solo tiene en cuenta los rastros que deja el autor en el texto, también es importante su experiencia, sus conocimientos previos y visión de mundo. David Cooper (1999) menciona los siguientes procesos que giran en torno a la inferencia: "se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no explicita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa" (p. 29). Es posible afirmar que, durante los talleres, tanto la docente como los estudiantes apelaron a ejemplos de la cotidianidad para comprender los sucesos de la obra y las actuaciones de los personajes. Estas vivencias permitieron establecer una relación más cercana con el texto. "El acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales" (MEN, 1998, p.75) De manera que, al abordar el texto teatral en un trabajo de mesa, al reconstruir los sucesos y la historia de vida de los personajes, se da la posibilidad al lector de completar los espacios vacíos que deja el autor.

El acercamiento a la biografía del autor produjo admiración en los estudiantes y el descubrir que ya habían leído una de sus obras del género narrativo, permitió comprender un poco más su estilo no convencional de escritura infantil. A partir de preguntas inductivas y revisando las pistas que proporciona el texto, los participantes definieron los temas de los cuales Triunfo Arciniegas refleja en su obra.

Para Stanislavski la *supertarea* de la obra está relacionada con la intención del autor, que a su vez determina los objetivos de cada personaje. "La tarea principal de actores y directores consiste, desde el punto de vista de Stanislavski, en demostrar la habilidad para transportar a la escena las ideas y sentimientos del dramaturgo que le han hecho escribir la obra" (Knébel, 2003). Es posible que los estudiantes no han logrado conocer todas las intenciones de autor que subyacen a la obra, pero a partir de preguntas inductivas descubrieron que hay un tema

referente al abuso de poder representado a través del personaje de Juan Chicote, de la misma manera en que descubrieron que se habla del amor en diferentes historias entre los personajes. Comparando el contenido de la obra con un texto leído anteriormente, notaron que el estilo del autor es original, se opone a lo tradicional y además tiene un toque de humor. Lo anterior, muestra un avance en la lectura crítica, que permite evaluar el texto y ver la perspectiva del dramaturgo "tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores" (MEN, 1998, p.75). Es probable que los estudiantes no se sitúen aún en un nivel crítico, pero se reconoce que hay un avance hacia este proceso.

La construcción del monólogo interno también contribuye con el desarrollo de procesos a este nivel y a nivel inferencial porque según Stanislavski, descubrir los pensamientos que orientan la acción del personaje depende de que el actor se introduzca profundamente en el personaje (Knébel, 2003). Este proceso requiere el desarrollo de habilidades de comprensión para extraer toda la información implícita y explicita sobre el personaje y su relación con otros personajes dentro de la obra. El construir la historia de vida de cada personaje, ayudó a los participantes a crear fácilmente el monólogo interno con respecto a uno de los diálogos de cada uno. Este ejercicio ayudó a mejorar la comprensión del sentido del texto y a seleccionar la carga emocional con la cual debía expresarse en la lectura. Otra estrategia que contribuyó en la construcción de los personajes fueron los talleres de expresión corporal y de voz, pues los participantes comprendieron que la forma en que el personaje habla y se ve físicamente debe estar soportada en su historia y en el rol que ocupa dentro del texto en relación con los otros.

CATEGORÍA: **Estrategias pedagógicas**	
SUBCATEGORÍA	**DESCRIPTOR**
Trabajo colectivo	Los estudiantes exaltan el dibujo realizado por E4 y la docente igualmente le felicita por su habilidad artística. Nuevamente se asignan los personajes y dos niñas comparten el de Lucy y, de esa manera ambas trabajan el objetivo para complementarse en la socialización. El objetivo de Rosita según E5 es "Rosita está enamorada y su objetivo es enamorar a Juan Chicote. Ella deje que Juan Chicote deje de amar a Lucy y se quede con ella". Todos están de acuerdo E2 le agrega que Rosita también quiere saberlo todo y E4 dice que lograr el amor de Juan Chicote. De este modo complementan el trabajo de E5. La finalidad del personaje de Petra según E3 es "recuperar a su novio y a su perro", en ese momento E5 le corrige la redacción para que la frase quede completa. E6 afirma: "Para mí Lucy tiene dos objetivos: quiere que Pepe ratón se vuelva valiente y el otro es que Lucy se quite a Juan Chicote de encima" todos los participantes están de acuerdo. Ante esto E2 complementa: "Pues mi personaje lo que más inculca es hacer que Pepe Ratón pelee con Juan

Chicote e intenta que las personas crean más en Pepe Ratón".

En colectivo se define el objetivo de Silveiro y Polvorín. E2 "el de Silveiro es reconquistar a Petra y estar con Juan Chicote" E6 "ser bandidos y estar robando con Juan Chicote". La docente pregunta si realmente ese personaje de Silveiro quiere reconquistar a Petra. Entonces se les pregunta qué es lo que quiere del amor, E 2 dice: "el café", E5 "estar relajado y que le hagan todo" "que lo tengan mantenido".

La estudiante 3 solicita ayuda en la descripción de Petra y los participantes le van aportando algunos datos E6 "es triste y solitaria" E1 "es enamorada". E5 pregunta al colectivo por los miedos de su personaje Rosita y buscando en el texto se establece la relación de temor a los disparos y las balaceras.

E3 pregunta si Petra podría ser modelo y al cuestionar al colectivo, se deduce que por el contexto el oficio de modelaje no es muy común. E5 dice: "puede trabajar en un restaurante", E2 dice "o ser empleada de un almacén en el pueblo".

Después se pregunta qué recomendaciones darían para los compañeros para la lectura final E6 dice: "que leamos más fluidos y que mañana vengamos todos vestidos". Luego E5 afirma: "que a veces uno cuando lee se come los puntos o se come una palabra y no lee bien. Y uno hacer las expresiones, así como hacer las manos, las acotaciones donde dicen cómo debe actuar uno".

ANÁLISIS

Tal como se había planeado, el trabajo de mesa tuvo en un gran porcentaje un trabajo colectivo entre estudiantes y docente investigadora. En esto contribuyó que este es un grupo de estudiantes que se conocen desde hace dos años y tienen confianza entre ellos. Por otra parte, el teatro requiere de un trabajo grupal semejante al que plantea la teoría del aprendizaje cooperativo, pues se genera una relación interdependiente cuando cada uno asume un rol, pero esos roles deben interactuar en escena.

El teatro permite que se lleve a la práctica el concepto de andamiaje propuesto por Vigotsky (2001) porque establece que un aprendiz aventajado puede apoyar a otro para que avance hacia su zona de desarrollo próximo. En los talleres realizados fue notorio que algunos estudiantes más tímidos y poco expresivos se motivaron al observar y escuchar las interpretaciones de E2 y E5 y finalmente redujeron su timidez y fueron más expresivos. En un taller particular, la docente describe que E6 lee con mayor interpretación cuando su compañero de lectura cambia y es un participante que más avanzado en la interpretación. Lo anterior confirma lo que enuncia Torrego y Negro (2012)

como “interdependencia positiva entre los participantes” (p.27).

Otra muestra de esta interdependencia son las correcciones que también hacen algunos estudiantes a sus compañeros. Cabe resaltar que los participantes son muy respetuosos y prudentes al señalar alguna equivocación o hacer una sugerencia al compañero. Antes del taller final, están preocupados por leer muy bien en la lectura dramática (taller 10), de manera que se dan consejos entre ellos que no solo quedan reflejados en la grabación, sino en el grupo de whatsapp del grupo de teatro. Esta experiencia permite a los estudiantes sentir agrado por el trabajo entre pares, corregir y permitir ser corregido sin el ego y la competitividad que a veces generan las actividades individualizadas de aprendizaje.

CATEGORÍA: **Motivación hacia la lectura**	
SUBCATEGORÍA	**DESCRIPTOR**
Aspectos que los motivan	Se les pregunta cómo se sintieron en la actividad, E1 dice qué fue fácil y todos coinciden en afirmar que les gustó la actividad. E2 pregunta: “profe, ¿he mejorado mi lectura?” La docente aprovecha para resaltar que ha mejorado y para recordar a todos que deben tener en cuenta la puntuación, las pausas y las intenciones de los personajes con las acotaciones. La docente pregunta ¿cómo les pareció la segunda lectura? Los estudiantes dicen que mejor, al preguntar por qué E2 dice: “porque hacíamos las expresiones y leíamos más fluido”, E4 “era mucho mejor”. La docente les felicita porque la segunda lectura fue mucho mejor porque ya comprendían la intención de algunos textos al relacionarlos con los sucesos de la obra. Para cerrar, la docente les da la participación a los dos niños para que lean parte de la segunda escena, esto con el fin de que se sientan incluidos en el taller, pues no aparecen en la primera escena. La docente pregunta qué actividad les gustó más del taller, E6 responde que la carta; E5 responde que le gustó todo, pero sobre todo la lectura de la tercera escena; E2 dice que le gustó escribir, leer, reforzar lo que estamos haciendo y saber más del escritor. Para terminar, E2 lee su carta para el autor. Su texto es coherente, expresa su admiración por toda su producción y por su imaginación a pesar de ser adulto. Igualmente, manifiesta su admiración por el teatro y su deseo de ser actriz.

	Luego en el estudio o improvisación, los participantes se muestran emocionados actuando e incluso los más tímidos finalmente se unen al ejercicio. Relacionan fácilmente los ritmos musicales con estados de ánimo de los personajes y proponen situaciones sencillas. Finalmente, se realiza la evaluación en donde los estudiantes manifiestan su agrado por el taller. E1 dice: "ha sido el mejor de todos", E2: "me gustó mucho actuar" La docente resalta la lectura de E6 porque ha mejorado en la expresión y la intención de los textos. Inicia E4, lee con una voz temerosa de acuerdo con la intención de su personaje, la docente lo felicita. E1 "pues me gustó, compartí mucho con ustedes, me gustó este teatro hoy. Digamos, yo creo que tengo que mejorar un poquito la voz, como un poquito más gravecita y ya". E6 "a mí me gustó la clase, estuvo chévere. Y yo digo que a mí me falta mejorar la interpretación" La docente le dice que debe esforzarse por entender qué dice el personaje con cada frase y por qué lo dice. E2 "Bueno, a mí me gustó hacer el mini video, también interpretar, hacer como la voz de los otros personajes, mejorar lo de uno, intentar abrirse un poquito más con la lectura, leer un poco más fluido, tener en cuenta los puntos y las comas, me gustó mucho". E5 "a mí me gustó todos los talleres que hicimos, a mí me encanta mucho leer. Lo que tengo que mejorar es que yo me trabo mucho cuando estoy leyendo, entonces eso es lo único que tengo que mejorar, también ponerle un poco más fluido y como dijo Karol, ponerle los puntos y las comas y todo eso". E4 "me gustó, estuvo chévere y me hizo reír". Al finalizar esta segunda lectura, todos aplauden y la docente felicita a los estudiantes por su concentración y por su excelente expresión del texto y apropiación de los personajes. E3 expresa "me gustó cuando hice lo de la gorda Tomasa", la docente resalta su mejoría en la lectura y la superación en parte de su timidez. Los demás estudiantes preguntan de nuevo cómo leyó cada uno y la docente exalta sus avances. Se indican aportes que hicieron los actores en su expresión corporal y en sus reacciones de llanto o risa que enriquecen la actuación. E5: "sí, hoy como lo leí más mejor y entendí súper bien. Y hoy sentí que estuvo más chebre la leída porque todos leyeron súper bien"
SUBCATEGORÍA	**DESCRIPTOR**
Aspectos que los desmotivan	E1 se muestra apático a la actividad y se recuesta, es probable que esté

	desinteresado porque en esta escena no le corresponde leer. Aunque no comenta nada, E4 se ve preocupado por leer de manera más fluida como sus demás compañeros. E1 pregunta que si ya casi puede socializar su dibujo porque fue el primero que terminó. Se observa que le cuesta esperar.

ANÁLISIS

Es posible afirmar que los estudiantes en general estuvieron muy motivados en el desarrollo de este proyecto. Asistieron puntualmente a los encuentros virtuales y en las dos oportunidades en que un estudiante no pudo conectarse se debió a una situación de salud y a problemas en su conectividad. En los momentos de evaluación de cada taller y en el grupo focal expresaron su agrado hacia todas las actividades y en especial, su disfrute del teatro y del producto final (lectura dramática). Es probable que representar un personaje dentro de la obra teatral les haga sentir reconocidos y que su labor es fundamental para las actividades. Lo anterior se basa en la observación, pues cuando algún estudiante tuvo inconveniente en la conexión o no pudo asistir, todos estaban prestos a reemplazarlo para leer un nuevo rol, sin importar si era masculino o femenino.

A los estudiantes les agrada comprobar sus hipótesis de lectura e incluso también les gusta sorprenderse y ver que no suceda lo esperado en la historia. De la misma manera les gusta compartir sus experiencias de vida y anécdotas que relacionan con el texto. El objetivo de interpretar satisfactoriamente a su personaje hizo que se interesaran por recuperar la información explícita, inferir lo implícito e incluso emitir juicios de valor acerca del texto. Lo anterior se relaciona con la teoría de Isabel Solé en la que confiere un gran valor al propósito de lectura (1992) “la interpretación que los lectores realizamos de los textos depende en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura” (p.18). Es muy complejo que haya interacción lector-texto si no hay un propósito de lectura claro que atraiga a quien lee a descubrir y completar los espacios en blanco.

Las escasas desmotivaciones de los estudiantes en este proyecto estuvieron relacionadas con la imposibilidad de leer porque su personaje no aparece en la escena y con la preocupación ante las dificultades de fluidez. En el primer caso no hay ningún problema porque se percibe que tanta motivación por querer leer en los talleres es el origen. En el segundo caso, preocupa que tradicionalmente se le juzgue al estudiante que no fluye en la lectura y esto desmotive su gusto por leer para evitar ser señalado. Sin embargo, en el caso concreto de esta propuesta, aunque era notoria la dificultad del estudiante, siempre se le motivó y felicitó por sus pequeños avances. Esta confianza y el respeto y paciencia de sus compañeros generaron buen ambiente para que siguiera leyendo y al continuar repasando el texto y descubriendo nuevos sentidos su fluidez mejoró un poco.

10. FASE TRES: EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA MAESTRA SOBRE LA ACCIÓN

Este capítulo muestra el análisis de los resultados de la aplicación de la propuesta a un grupo de estudiantes de quinto grado de una institución educativa pública. El objetivo de la fase evaluativa y reflexiva es determinar los alcances de esta propuesta basada en el *trabajo de mesa* de un montaje teatral para el desarrollo de la comprensión de lectura.

El proyecto desarrolló los diez talleres planteados sobre el *trabajo de mesa* del texto teatral "Lucy es pecosa" del dramaturgo Triunfo Arciniegas. Tales talleres estaban inicialmente planteados para el grupo completo de 26 estudiantes; sin embargo, dada la contingencia por la pandemia y de acuerdo con las necesidades de la población con la que se trabaja, los encuentros fueron desarrollados por seis niños que tienen red de internet en su casa.

Para evaluar la propuesta se tienen en cuenta los tres instrumentos de recolección de datos empleados en las fases de planeación y aplicación y en la fase de evaluación de la propuesta. De modo que se usan los registros en el libreto del grupo focal llevado a cabo con los participantes, así como los resultados de las pruebas de comprensión de lectura aplicadas durante los talleres.

Finalmente, se hace necesario volver a la fase de diseño y aplicación de la propuesta para analizar las reflexiones de la maestra en los diarios de campo y los registros de video de los talleres desarrollados. Esta información permite una reflexión de la maestra en torno al desarrollo de la propuesta afianzada con la voz y el desempeño de los participantes, que definitivamente plantea recomendaciones para continuar con un nuevo ciclo investigativo.

10.1 Evaluación: Grupo Focal

Los participantes evaluaron la propuesta a través de un grupo focal o grupo de discusión. Se escogió esta técnica porque es importante conocer las opiniones sobre el *Trabajo de mesa* directamente de los participantes de los talleres dentro de un espacio de participación y de interacción. De este modo, se generó un ambiente de confianza para que los niños expresaran sus percepciones sobre los talleres del *trabajo de mesa*.

Aunque se invitó a los padres de familia a participar de este encuentro, no fue posible su asistencia debido a cuestiones laborales de unos y a la timidez para hablar en público que expresaron otros. Sin embargo, ellos tampoco tuvieron participación en el desarrollo de los talleres por las mismas causas y, por consiguiente, no es posible obtener una percepción objetiva de su parte.

A continuación, se expone el libreto de cómo transcurrió el grupo focal como estrategia de evaluación del proyecto por parte de los estudiantes.

Tabla 17.

Libreto grupo focal

LIBRETO DE GRUPO FOCAL	
Población:	Seis estudiantes de quinto grado de colegio público
Mediador:	Docente investigadora
Duración aproximada:	30 minutos
Fecha:	20 de noviembre del 2020
Lugar:	Plataforma virtual Zoom
DESARROLLO: 1. Saludo: Se saluda amablemente a los estudiantes y se agradece su presencia en el encuentro. Se les recuerda que el encuentro será grabado en vídeo. El grupo focal cuenta con la asistencia de cuatro estudiantes, pues los dos restantes del grupo tienen dificultades en la conexión.	

1. Presentación de la actividad: Se explica que el grupo focal consiste en una reunión de un colectivo planeada para conocer su opinión sobre determinado tema. Se recuerda que esta es la evaluación del proyecto denominado "El trabajo de mesa en el montaje teatral como estrategia para la formación de lectores".

   Se les explican las reglas de participación. Cada vez que la mediadora realice una pregunta, los estudiantes deben solicitar la palabra para que sea posible escuchar las opiniones de todos y así evitar hablar al tiempo. La mediadora es quien concede la palabra.

2. Objetivo: conocer las percepciones de los participantes sobre el desarrollo del proyecto denominado "El trabajo de mesa en el montaje teatral como estrategia para la formación de lectores" para evaluar dicha propuesta.

   Se informa a los participantes el objetivo de este grupo focal.

3. Desarrollo: Para iniciar y con el objetivo de recordar la participación de los estudiantes en las actividades del proyecto, la mediadora comparte un corto video con fotos de lo realizado en los talleres.

   Pregunta de apertura:

   D: ¿Les gustó participar en este proyecto? ¿Por qué?

   E6: "Me gustó porque aprendimos cosas nuevas de teatro"

   E5: "sí, estuvo chévere, nos distraíamos un poco, aprendíamos más del teatro. Era súper chévere, las dinámicas que usted nos ponía eran muy chebres, divertidas y más aprendíamos la lectura"

   D: Bueno, muy bien. E4, tú, ¿cómo te sentiste?

   E4: "Bien, estuvo bonito, hicimos dibujos con plastilina, dibujos, un poconón de cosas, nos disfrazamos y leímos"

   Preguntas de transición:

   D: ¿Les gustó leer una obra de teatro?

   E5 y E4: "Sí, sí".

   D: ¿Qué piensan de la lectura en grupo?

   E6: "Pues sí porque cuando vamos leyendo ahí nos podemos corregir y escuchamos como el otro ha mejorado y uno mismo"

   D: Muy bien.

   E5: "Pues sí, algunos lo hacían muy chévere, a la medida del tiempo unos lo hacían más mejor". "Es mejor porque nos ayudamos entre todos".

   La docente corrige, "mejor, sin el más"

   D: ¿Creen que sirve el trabajo en colectivo para la comprensión de la obra de teatro?

   E5: "sí, es mejor porque nos ayudamos entre todos"

   D: "Claro, entre todos se daban opiniones y podían ayudarse"

Preguntas centrales:

D: ¿Para qué les sirvió participar en este proyecto?

E4: “Para no enredar tanto la boca cuando uno está leyendo o cuando uno tiene mucha pena o uno está muy miedoso”

D: “osea, para perder la pena y para tener más fluidez”

E2: “Bueno, en si nos sirvió más como en vocabulizar, también supimos nuevas palabras que no sabíamos, interpretamos más, sabemos más expresiones como cuando uno tiene miedo y cosas así, sabemos más o menos como se hace el teatro y nos divertimos mucho”

D: ¿En qué creen que mejoraron su lectura con estos talleres?

E2: “en las palabras difíciles”

D: ¿En comprenderlas o en leerlas mejor?

E2: “en ambas, cincuenta cincuenta”

E4: “o, pues cuando uno se comía los puntos, las comas, o como dijo E2”

D: “entonces aprendiste a prestarle más atención a los signos de puntuación”

E6: “a leer más fluido, a entender más las palabras complicadas”

D: “Bueno, y al entender esas palabras pudieron entender mejor el texto, por ejemplo: un diálogo entero de un personaje? ¿Será que lo entendieron mejor con los talleres o al principio con leerlo ya lo habían entendido igual?”

E2: “Bueno, al principio no lo había entendido porque yo lo leí como que muy rápido, las acotaciones sí las había leído yo sola. Al final lo entendí muy bien, pero sí supe responder las preguntas que me dejaron de trabajo”

E5: “Pues yo cuando iba al principio no es que supe tan bien, yo leía, pues leía fuerte, leía, leía, pero al tiempo fue mejorando más porque yo me trababa la lengua leyendo”

D: ¿Creen que conocer los sucesos de la obra, la intención del autor y la historia de vida de los personajes tiene que ver con la comprensión de la obra?

E2: “Sí porque cuando usted la lee y la lee sin sentido, sin entender es como solo letras pegadas y separadas, pero usted no entiende lo que dice ahí. En cambio, ya usted entendiendo quién es este, cuál es su vida, cuáles son sus proyectos, qué hicieron, uno como que le emociona más cuando la está leyendo”

E5: “Pues sí, si uno leía y miraba las acotaciones, pues uno se imaginaba y ya uno imaginándose lo hace mejor y sabe cómo hacer las expresiones para saber actuar”

D: ¿Qué les pareció difícil de hacer en los talleres?

E2: “¿De hacer en leer o de hacer de los proyectos?”

D: “En todo lo que quieras decirme de los talleres”

E2: “Bueno, al principio el texto que más me costó interpretar y leer fue el primero de Lucy en donde dice: estos hombres me van a matar, llegan, me desordenan el mundo y se van”.

E6: “Al leer hacer los signos de puntuación, pero para mí lo más difícil fue como actuar”

D: ¿Actuar? ¿Porque te daba pena? (E6 asiente) Pero, al final ¿fue igual de difícil o mejoró?

E6: mejoró

E4: “Cuando uno se enredaba con las comas, con los puntos y cuando uno no entendía las cosas que uno no sabía.

D: “osea palabras desconocidas” (E4 asiente)

D: ¿Y qué fue lo más chévere?

E4: “pues lo más chévere yo creo que fue cuando nos disfrazamos y cuando hicimos lo de la plastilina”

E2: “a mí el taller que más me gustó, pero más me gustó fue cuando le escribimos la carta a Triunfo Arciniegas porque me inspiré y todo me quedó tan yo”.

E5: “a mí me gustó todo, también me gustó más cuando actuamos, nos disfrazamos, hicimos las actividades, pues todo me gustó”

D: ¿Qué consideran que se puede mejorar en los talleres? Por ejemplo si voy a hacer este taller con otra obra o con otros niños, ¿qué podemos mejorar?

E4: “Pues de no tener miedo cuando uno habla”

D: “Bueno, hacer de pronto como un taller más para perder la timidez, muy bien”

E2: “que uno de los talleres sean más para la actuación y otros para la fluidez”

D: “ósea que le dediquemos más tiempo a la actuación. Claro que ustedes saben que estos talleres inicialmente se iban a hacer presencialmente”

E5: “Pues uno cuando va a leer, como yo que a veces me trabo leyendo, yo era así y cogía timidez y entonces me trababa. Entonces cuando uno va a leer tiene que hacerlo con confianza, como si estuviera uno solito”

D: “Entonces como dice Jesús, hacer un taller como de confianza, de relajarse un poco más para que los niños no tengan miedo y pierdan timidez”.

4. Cierre: A partir de las anteriores respuestas de los participantes, la docente mediadora define unas conclusiones del desarrollo de esta propuesta. Las conclusiones están enfocadas hacia:
   -Disfrute de los talleres: motivación a la lectura
   -Aprendizajes y logros en comprensión de lectura
   -Trabajo en colectivo
   -Dificultades o sugerencias para mejorar la propuesta

5. **Despedida:** La mediadora nuevamente agradece la participación de los estudiantes y se despide atentamente.

En general, los estudiantes tienen buenas percepciones sobre la propuesta de esta investigación. Las respuestas del grupo focal muestran el disfrute de las actividades realizadas y la motivación hacia la actividad lectora.

La preocupación más común entre los estudiantes es la fluidez en la lectura en voz alta; sin embargo, a partir de las preguntas reflexionaron entorno a la comprensión y admiten haber mejorado la forma en que entendieron el texto.

> *E2: "Sí porque cuando usted la lee y la lee sin sentido, sin entender es como solo letras pegadas y separadas, pero usted no entiende lo que dice ahí. En cambio, ya usted entendiendo quién es este, cuál es su vida, cuáles son sus proyectos, qué hicieron, uno como que le emociona más cuando la está leyendo"*

Su intención durante el proyecto fue actuar bien, disminuir la timidez y ser más expresivos en lo teatral, de modo que no hubo presión por la comprensión de lectura, sino que esta fue una condición para lograr su objetivo que era la participación en la lectura dramática de la obra. Tal vez por eso los estudiantes se divirtieron en este espacio, porque no lo vieron como una tarea formal alejada de sus propios intereses.

Con respecto del trabajo en colectivo, valoran el apoyo entre compañeros y las correcciones y sugerencias que pueden darse. Cabe resaltar que, durante el desarrollo de los talleres, las correcciones y sugerencias entre compañeros fueron muy respetuosas y bastante constructivas en el proceso.

> *E6: "Pues sí porque cuando vamos leyendo ahí nos podemos corregir y escuchamos como el otro ha mejorado y uno mismo"*

Para los participantes lo más difícil durante los talleres fue: la fluidez, las equivocaciones al leer, los términos desconocidos, la lectura de los signos de puntuación.

> *E4: "Cuando uno se enredaba con las comas, con los puntos y cuando uno no entendía las cosas que uno no sabía.*

Solo E2 resaltó que su dificultad estuvo en la interpretación del primer texto de su personaje. Este texto es un monólogo más extenso que los otros parlamentos y expone los datos de inicio de la obra, sitúa el lugar en el que se desarrolla y el punto de vista del personaje principal sobre los hombres.

> *E2: "Bueno, al principio el texto que más me costó interpretar y leer fue el primero de Lucy en donde dice: estos hombres me van a matar, llegan, me desordenan el mundo y se van".*

Finalmente, la sugerencia general de los participantes se enfocó a proponer uno o más talleres iniciales para disminuir la timidez antes de empezar a leer el texto. Esta observación es bastante pertinente y enriquece la propuesta; por lo tanto, está incluida dentro de las recomendaciones.

10.2 Pruebas de Comprensión de Lectura

Durante el desarrollo de los talleres, se realizaron dos pruebas de comprensión de la obra "Lucy es pecosa" del autor Triunfo Arciniegas para observar la comprensión de lectura de los estudiantes en la aplicación de la propuesta. Por otra parte, la primera prueba diagnóstica aplicada fue diseñada con base en otra obra teatral, pero la situación de contingencia requirió el

cambio de obra. Por consiguiente, se hizo necesario revisar la comprensión de esta nueva obra que se analiza en el trabajo de mesa.

La primera prueba está conformada por 12 preguntas, de las cuales 9 son preguntas cerradas de opción múltiple con única respuesta y 3 son preguntas abiertas. Las preguntas están diseñadas para medir la competencia lectora en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual de la siguiente forma:

Tabla 18.

Clasificación de preguntas segunda prueba de comprensión

Nivel de interpretación	Número de pregunta	Desempeños
Literal	9	Reconocer significados de diccionario en palabras y frases.
Inferencial	2, 4, 6, 7, 8, 10, 11	Establecer relaciones de implicación, causa, temporalidad, inclusión, exclusión y agrupación (MEN, 1998).
Crítico Intertextual	1, 3, 5, 12	Reconocimiento de la superestructura del texto. Emitir juicios que valoren el texto. Hallar ideologías subyacentes.

La siguiente tabla muestra los resultados en aciertos y desaciertos y sus respectivos porcentajes de las preguntas cerradas desarrolladas por el total de los seis estudiantes.

Tabla 19.

Análisis de resultados, segunda prueba de comprensión

Número de pregunta	Nivel de comprensión	Aciertos	Porcentaje de acierto	Desaciertos	Porcentaje de desacierto
Uno	Crítico intertextual	6	100%	0	0
Dos	Inferencial	6	100%	0	0

Tres	Crítico intertextual	3	50%	3	50%
Cuatro	Inferencial	5	83.3	1	16,6%
Cinco	Crítico Intertextual	3	50%	3	50%
Seis	Inferencial	2	33.3%	4	66.6%
Siete	Inferencial	6	100%	0	0
Nueve	Literal	6	100%	0	0
Once	Inferencial	4	66.6%	2	33.3%

Como se observa en la tabla, la pregunta de nivel literal es resuelta correctamente por el total de los estudiantes del grupo, hecho que reafirma que los estudiantes mantienen dominio de los procesos realizados en este nivel, tales como: conocer significados de diccionario de las palabras y en general las frases, parafrasear y resumir el contenido general del texto.

A nivel inferencial, tienen acierto en cuatro de cinco preguntas en más de un 50% del total de los estudiantes. Únicamente en la pregunta seis hay más desaciertos en un 66.6%. Esto nos permite concluir que hay un buen desempeño en la interpretación a nivel inferencial, pues la mayoría de las preguntas de tipo inferencial fueron resueltas correctamente. De manera que los participantes muestran una competencia satisfactoria en la asociación entre significados dentro del texto y pudieron establecer relaciones de causalidad, continuidad, inclusión, implicación entre un significado y otro.

Por otra parte, en las preguntas abiertas las respuestas que escribieron los estudiantes fueron las siguientes:

8. Lee el parlamento número 12 de Rosita y describe cómo es la personalidad de Juan Chicote y explica por qué se dice que este personaje “hace lo que quiere con quien quiere”.

E1: “es malo cuando se pone bravo mejor que nadie lo moleste, el le puede hacer algo a la persona o cualquiera que le llame la atencion”

E2: “Porque Juan chicote piensa que tiene el mundo a sus pies y hace lo que quiere porque nadie lo detiene”

E3: “Es un personaje malo y abusivo a cada rato se escapa de la cárcel y no respeta a la gente del pueblo”

E4: “que Juan chicote hace lo que quiere con quien quiere”

E5: “es un señor de bigote, es malo porque roba los bancos y quiere obligar a Lucy a casarse con el y a cada rato arma escandalo en el bar de lucy”

E6: “es agresivo y siempre hace lo que quiere amenazando la gente”

10. Explica con tus palabras por qué Petra no sabe qué día es.

E1: “por que estaba tomando y durmiendo y creo que estaba soñando con silveiro”

E2: “Porque Petra estaba borracha porque estaba despechada”

E3: “porque ella se quedo dormida de tanto tomar en el bar de Lucy”

E4: “que Petra está borracha y no sabe que día es”

E5: “porque esta triste y tomó tanto que no sabe el día”

E6: “Petra no sabe porque está tomada”

11. ¿Estás de acuerdo con el consejo que Rosita le da a Petra en el parlamento 24? Argumenta tu respuesta.

E1: “sí porque uno no puede estar enamorado de la misma persona olvídelo busque a otra persona”

E2: “pues en sí no me gustó mucho el concejo porque seria mejor que se recuperara de esa caída y que tenga mas cuidado con el hombre que decida amar”

E3: “si porque es mejor que ella no piense mas en ese silveiro y que consiga a otra persona que la quiera”

E4: “si estoy de acuerdo que consiga otro”

E5: “pues es lo mejor que ella debe hacer para olvidar a Silveiro que no la valora”

E6: “yo creo que debe quedarse sola para que nadie la trate mal”

Las respuestas de las preguntas 8 y 10 exigen un nivel inferencial de interpretación con el que la mayoría de los estudiantes cumple. El estudiante 4 es quien presenta cierta dificultad para realizar inferencias, sobre todo en la pregunta 8, pues lo que hace es trascribir lo que dice en el parlamento, pero le cuesta resumir los datos para hacer una descripción del carácter del personaje con sus palabras. Sin embargo, en la siguiente pregunta sí es capaz de establecer la relación de causalidad usando las pistas que brinda el texto para saber por qué el personaje no sabe en qué día está. Es posible pensar que este estudiante está en un proceso un poco más lento de interpretación en el nivel inferencial.

En la última pregunta abierta, los estudiantes debieron realizar una interpretación a nivel crítico porque deben juzgar el proceder de uno de los personajes basados en la información que brinda el texto en general sobre esa situación. La mayoría de las respuestas muestran una posición, pero aún se nota dificultad de argumentar basados en el texto. Los participantes prefieren argumentar desde su emoción y no recurren a la información del texto para hacerlo.

En conclusión, esta prueba muestra un desempeño satisfactorio en los niveles inferencial y crítico intertextual de la interpretación con respecto de la primera prueba de comprensión realizada. En el primer ejercicio los aciertos de más del 50% solo se dieron en la mitad de las preguntas de tipo inferencial y ninguna de las preguntas del nivel crítico hubo aciertos en más del 50% de la muestra de estudiantes. Sin embargo, no es posible comparar la prueba diagnóstica con estas pruebas realizadas durante la fase de aplicación porque el número de estudiantes inicial difiere considerablemente con los participantes de los talleres.

En las tres pruebas presentadas, las preguntas abiertas muestran mejor desempeño en el nivel inferencial que en el crítico intertextual sobre todo en el proceso de argumentación basado en el texto. Por consiguiente, es necesario continuar con el desarrollo de la comprensión en el nivel crítico intertextual.

En seguida se exponen los resultados y el respectivo análisis de la tercera prueba de comprensión aplicada al final del desarrollo de los diez talleres con los estudiantes. Este test indaga por el conflicto y el final de la obra teatral y está conformado por diez preguntas distribuidas de la siguiente manera: seis preguntas cerradas de selección múltiple con única respuesta, tres preguntas abiertas y una instrucción para organizar los eventos del conflicto.

Tabla 20.

Clasificación de preguntas, tercera prueba de comprensión

Nivel de interpretación	Número de pregunta	Desempeños
Literal	6 y 7	Reconocer sinónimos. Organizar los hechos con base en el texto.
Inferencial	1, 2, 3, 5 y 8	Establecer relaciones de implicación, causa, temporalidad, inclusión, exclusión y agrupación (MEN, 1998).
Crítico Intertextual	4, 9 y 10	Reconocimiento de la superestructura del texto. Emitir juicios que valoren el texto. Hallar ideologías subyacentes.

La siguiente tabla expone los resultados y porcentajes de los aciertos y desaciertos del total de los estudiantes para cada pregunta e identifica los tipos de preguntas. Las preguntas uno, dos, cinco, seis, ocho y nueve son las preguntas cerradas de selección múltiple, mientras que la pregunta siete es la que pide organizar los sucesos del conflicto.

Tabla 21.

Análisis de resultados, tercera prueba de comprensión

Número de pregunta	Nivel de comprensión	Aciertos	Porcentaje de acierto	Desaciertos	Porcentaje de desacierto
Uno	Inferencial	6	100%	0	0%
Dos	Inferencial	4	66.6%	2	33.3%
Cinco	Inferencial	2	33.3%	4	66.6%
Seis	Literal	6	100%	0	0%
Siete	Literal	6	100%	0	0%
Ocho	Inferencial	5	83.3%	1	16.6%
Nueve	Crítico Intertextual	5	83.3%	1	16.6%

Las siguientes son las respuestas a las preguntas abiertas, la pregunta tres es de nivel inferencial y las otras dos pertenecen al nivel crítico intertextual.

3. Explica por qué Polvorín compara a la policía con una novia fea. ¿A qué se refiere con esa expresión del parlamento 14?

E1: “porque la policía quiere y siempre va a querer atrapar a todos los criminales”

E2: “Que los persigue mucho porque novia fea persigue mucho al novio para que no la deje por una linda”

E3: “porque es un dicho lo de persigue mas que la novia fea”

E4: “porque la policía los persigue siempre porque son ladrones”

E5: “que la policía es cansona como una novia fea persiguiéndolos”

E6: “significa que la policía los persigue mucho”

4.¿Consideras que Silveiro realmente quiere a Petra? Explica y argumenta tu respuesta leyendo su texto 17.

E1: “pues no porque lo que el quiere es que una mujer le haga el café por la mañana”

E2: “la verdad no creo que la quiera mucho porque si la quisiera uviera arreglado las cosas y nunca hubiera estado con la gorda Tomasa”

E3: “no creo que la quiera porque entonces no la ubiera cambiado por la gorda Tomasa”

E4: “No la quiere porque se consiguió otra novia y eso no se ace”

E5: “no la quiere pues la engañó y además solo le importa que le cocine”

E6: “no creo que la quiera por que le fue infiel”

10.Lee el parlamento 64 y escribe si estás de acuerdo con todo lo que narra Pepe Ratón. Describe todo lo que sucedió en el duelo

E1: “me parece mal porque yo era juan chicote pero bueno sucedió que el duelo a 20 pasos disparan los dos caimos y el me gana y yo perdi”

E2: “Pues no pero el simplemente estaba orgulloso de que gano, el principio se peinaron los bigotes, luego contaron los pasos, dispararon y los dos caen al piso, se levanta uno y luego el otro y Juan Chicote pierde y gana porque se casa con Rosita del rosal del rey”

E3: “pepe ratón si ganó pero tambien tuvo miedo”

E4: “ellos dieron los pasos y disparaon pero pepe al final le quema los bigotes a Juan chicote y gana”

E5: “no me parece que es cierto porque pepe ganó de suerte y casi pierde”

E6: “pepe ratón le ganó a Juan chicote, pero dice mentiras a Lucy que el fue valiente y que le daba pena sacarlo de este mundo”

Es posible observar que a nivel literal hay una comprensión del 100% de los estudiantes, al igual que en la anterior prueba. Sin embargo, se destaca que en ambas pruebas se plantearon

pocas preguntas de este nivel, pues se necesitaba evaluar el avance en los otros dos niveles de interpretación en los que se halló dificultad.

En el nivel inferencial se nota un avance con relación a la prueba anterior, pues en esta más del 50 % de los estudiantes acertaron en tres de cuatro preguntas cerradas. En la prueba anterior más del 50% de los estudiantes acertaron en la mitad de las preguntas inferenciales. Lo anterior muestra un buen desempeño en el nivel inferencial en las preguntas cerradas al finalizar los talleres de trabajo de mesa.

En el nivel crítico intertextual en la pregunta de opción múltiple, más del 80% de los estudiantes acertaron. Sin embargo, en las preguntas abiertas hay opiniones que relacionan información del texto para la pregunta cuatro (todos los estudiantes consideran que Silveiro no ama a Petra porque la engañó con otra mujer y algunos agregan que solo la utiliza para que le cocine). No obstante, aún les cuesta trabajo juzgar el texto y reconocer el punto de vista del enunciatario, pues no basan sus opiniones en información del texto. Esto mismo se vio reflejado en la última pregunta y en la anterior prueba.

A continuación, se relacionan los aciertos y desaciertos por estudiante en las preguntas cerradas de este tercer cuestionario:

Tabla 22.

Respuestas por estudiantes

Pregunta	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**
Uno	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dos	X	✓	✓	X	✓	✓
Cinco	X	✓	X	X	X	✓
Seis	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Siete	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ocho	✓	✓	X	✓	✓	✓
Nueve	✓	✓	✓	X	✓	✓

Como puede observarse en la anterior tabla, el estudiante con mayor cantidad de desaciertos es el estudiante 4 con tres desaciertos de siete preguntas cerradas. Sus respuestas a las preguntas abiertas tampoco alcanzan los niveles literal e inferencial y algunas muestran falta de la coherencia en la competencia escrita. Esto puede deberse a que probablemente haya alguna dificultad en la competencia lectora de este estudiante que no le permita avanzar en sus respuestas y en ese caso conviene realizar un diagnóstico completo. Por otra parte, un aspecto que probablemente afecte el método de trabajo es que el estudiante estuvo ausente en dos talleres y tuvo problemas de conexión de la red en otros encuentros.

11. Hallazgos

A partir del desarrollo de esta propuesta y del análisis de los datos obtenidos desde diversas técnicas de investigación, se obtuvieron hallazgos importantes que permiten determinar los alcances de la propuesta de trabajo de mesa de un montaje teatral para el desarrollo de la comprensión de lectura.

En primer lugar, la propuesta se fundamentó en la interpretación basada en procesos de significación planteado por los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (MEN, 1998). De este modo se asumió la lengua como un patrimonio cultural como lo refiere Umberto Eco (citado por MEN, 1998) “Por patrimonio cultural me refiero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector

está leyendo...” (p.26). Mas allá de las reglas gramaticales, la interpretación de la obra dramática en el trabajo de mesa permitió reconstruir significados sujetos a las vivencias, recursos culturales y saberes enciclopédicos de los participantes.

Inicialmente, el diagnóstico presentó un grupo con una lectura en el nivel literal con más del 50% de acierto en dos de tres preguntas, a nivel inferencial tres preguntas tenías un nivel de acierto de más del 50% y las otras tres un nivel de desacierto de más del 50%. De modo que los estudiantes tampoco dominaban la interpretación a nivel literal por completo y tenían varias dificultades en los procesos de inferencia. En el nivel crítico intertextual en todas las cinco preguntas obtuvieron más del 50% de desaciertos, identificando así este nivel en un desempeño insuficiente. Las preguntas abiertas tampoco mostraron avance en los niveles inferencial y crítico pues las respuestas carecían de argumentos en su mayoría y exponían más sus opiniones, sin buscar apoyo en el texto. Por otra parte, el diagnóstico arrojó una interesante preferencia por el teatro y un escaso gusto por la lectura. Con todas estas características del grupo de participantes se configuró la propuesta congruente con las necesidades del grupo.

Es importante señalar que la contingencia por la pandemia no permitió que la propuesta se construyera y aplicara según lo planeado desde el inicio de la investigación; sin embargo, se trabajó con una muestra de estudiantes que participaron activamente a través de la virtualidad en los talleres propuestos y desarrollaron un proceso digno de analizar. También es relevante la motivación que se generó por su parte hacia la lectura de la obra dramática y todas las actividades propuestas en los talleres.

A nivel de lectura literal, los estudiantes mostraron desempeño satisfactorio continuo, pues en las dos últimas pruebas de comprensión este tipo de preguntas tuvieron aciertos del 100 % de los

estudiantes. Cada vez les cuesta menos buscar la información explícita del texto y comprender por asociación los significados de algunos términos.

Es factible afirmar que el nivel más trabajado durante los talleres es el inferencial, pues de los procesos adscritos a esta lectura la mayoría está relacionado con lo planteado en el trabajo de mesa: identificación de información implícita en el texto, relación de significados, cooperación textual como lo enuncia Eco (1990), entre otros. Durante el trabajo se buscó información implícita para determinar los sucesos de la obra y para descubrir la *supertarea* y los objetivos de los personajes. Según Stanislavski "al determinar los sucesos y las acciones, el actor se apropia de las más anchas capas de circunstancias dadas que forman la vida de la obra" (Knébel, 2003, p.33). Con esta búsqueda de las "capas anchas" o de la profundidad del sentido del texto no se refiere a algo más que el proceso inferencial que desarrolla el lector.

Un hallazgo importante de esta investigación es la similitud y correspondencia que hay entre la teoría de Stanislavski y la teoría que soporta el concepto de lectura que inspira este proyecto. Aun cuando la técnica del maestro ruso es eminentemente teatral y referida a la actuación, está directamente vinculada con los supuestos de comprensión de textos planteados en los lineamientos curriculares. Con respecto de los sucesos, Stanislavski (citado por Knébel, 2003):

> "insistía en que los actores aprendiesen a dividir la obra en grandes episodios. Aconsejaba a los actores comparar cada situación con ejemplos tomados de su propia vida; decía que al determinar los sucesos principales, el actor ve que a lo largo de un determinado fragmento de tiempo, en su vida hay sucesos más pequeños, con los que vive no más de un mes, ni siquiera una semana, sino un día, o incluso tan solo unas cuantas horas" (p.33)

De este modo, el maestro recomienda lo que sería la interacción entre el lector- actor y el texto, recurriendo a las experiencias de vida del primero para llenar los intersticios (detalles) que deja el autor a merced de sus lectores. Estos procesos, asociados con los tres niveles de interpretación muestran un modelo de interpretación *top down* como lo refiere Solé (1992) en donde se parte del texto general y su estructura macro para llegar a comprender lo particular de la sintaxis en la oración y en la palabra.

En las pruebas de comprensión lectora aplicadas durante y después de los talleres, se nota un buen desempeño en el nivel inferencial, pues en ambas respondieron acertadamente del 75% al 80% de las preguntas que requieren este tipo de interrogación de textos. Lo anterior sumado a los procesos inferenciales que realizaron durante los talleres y que quedaron registrados en grabaciones y diarios de campo, muestra actividad correspondiente a este nivel desarrollada satisfactoriamente por la muestra de estudiantes.

Aun cuando en el nivel de interpretación crítico intertextual se registra un desempeño aceptable, no es de más del 80% de los aciertos en las preguntas cerradas, pero tampoco menos del 50% como sucedió en la prueba diagnóstica. Las preguntas abiertas están mejor argumentadas en la última prueba y en general la participación de los estudiantes en los talleres se inició un trabajo de argumentación con base en el texto, en el reconocimiento de la intención de autor y su ideología y en la asociación del texto dramático con otros textos.

Por consiguiente, se puede confirmar que hubo un desempeño satisfactorio en la comprensión de los estudiantes durante los talleres, con un mayor desempeño en el nivel inferencial. No obstante, estos resultados están sujetos al modo de desarrollo de este trabajo (virtual) y restringidos a la muestra de seis estudiantes debido a la contingencia. Por consiguiente, no es

posible concluir un avance ni desarrollo de la comprensión y no es esa la tarea de la investigación acción en el primer ciclo investigativo.

El estudiante que tuvo mayores dificultades con respecto a los otros es E4, esto se debe posiblemente a las dificultades que el estudiante tiene con su proceso de lectura desde los primeros años de escolaridad. También es posible que su inasistencia a dos talleres y sus dificultades de conexión en dos talleres más no le hayan permitido completar el proceso. Sin embargo, se destaca su mejora en la lectura en voz alta, la interpretación del sentido de algunos parlamentos de la obra y su avance en la expresión.

Después de realizar esta investigación y de acuerdo con los aciertos y las dificultades del proceso, es posible construir seis características que deben tenerse en cuenta para desarrollar esta estrategia en el aula:

- Enfoque de lectura: para desarrollar una propuesta de *trabajo de mesa* es imprescindible basarse en un enfoque de lectura sociocultural y para la significación, pues no es posible desarrollar esta idea bajo el enfoque semántico gramatical porque el proyecto debe permitir la reconstrucción del texto alrededor de los saberes culturales y experiencias de vida.
- Tipo de texto: el desarrollo de esta propuesta está planteado para la lectura de textos dramáticos, pues la teoría que lo sustenta tiene un origen en la formación de actores y en la dirección teatral. Sin embargo, esto no quiere decir que el *trabajo de mesa* no pueda aplicarse con otro tipo de textos como los textos narrativos.
- Sustento teórico: es importante la revisión del marco teórico correspondiente al análisis activo planteado por Kontantín Stanislavski, teniendo en cuenta toda su metodología de lectura y de interrogación del texto dramático, basado en principios como: el análisis de

circunstancias dadas, la *supertarea*, los objetivos de los personajes, la construcción del monólogo interno de los mismos y los entrenamientos (cuerpo y voz) para la caracterización del personaje. A continuación, es imprescindible revisar los lineamientos curriculares, estándares y la bibliografía necesaria para definir el concepto de lectura, los niveles de interpretación y las estrategias empleadas para el ejercicio lector. Lo anterior definirá un derrotero claro en la planeación del Trabajo de mesa.

- Metodología: Un modelo pedagógico que debe orientar el desarrollo del *trabajo de mesa* es el aprendizaje cooperativo. La participación constante y el protagonismo de los estudiantes en el desarrollo de los talleres dan un excelente resultado. Asignar roles a modo de trabajo cooperativo constituye un acierto metodológico porque mantiene el interés de los participantes y permite generar un objetivo común que al final verán logrado en su lectura dramática o en la presentación de la pieza.
- Evaluación y retroalimentación permanente: valorar cada taller al finalizar a través de las diferentes formas de evaluación permite conocer las opiniones de los participantes, sus dificultades o fortalezas en el proceso y sus expectativas. Así se retroalimenta y se actualiza la propuesta de acuerdo con las necesidades e intereses del grupo. El error es un excelente aliado en la construcción de un montaje teatral.
- Producto final: es importante que el Trabajo de mesa contemple una producción final, pues este se encuentra estrechamente relacionado con el propósito de lectura del grupo. Saber que se realizará una lectura dramática o la presentación de la obra teatral anima a los participantes a desarrollar toda la propuesta y genera en ellos un aprendizaje significativo del trabajo de mesa. De este modo, avanzan en la lectura con la intención de

presentar su producto artístico y no como parte de un proceso académico de mejoramiento escolar.

Por otra parte, otros logros relevantes de la propuesta, además del trabajo satisfactorio en la competencia lectora, son: la disminución de la timidez de algunos estudiantes a quienes se les dificulta leer en público, la expresividad y fluidez en su lectura y el excelente trabajo colectivo que realizaron. Es de resaltar que la participación del grupo fue muy activa y que los estudiantes asumieron una colaboración entre pares muy positiva para su proceso de aprendizaje.

Una gran desventaja que afectó el desarrollo del proyecto fue la situación de contingencia, ante la cual fue necesario realizar adaptaciones a toda la propuesta en lo referente a la estrategia empleada (no presencial) y en cuanto al número de estudiantes que se vio restringido por la carencia de recursos tecnológicos de las familias. Los problemas de conectividad que afectan en este momento el proceso de aprendizaje escolar de los estudiantes afectaron de igual modo el desarrollo de este proyecto. De manera que fue necesario flexibilizar los momentos de los encuentros de acuerdo con la situación de conectividad de los estudiantes y a pesar de esto, ellos se esforzaron para participar en los talleres intentando conectarse una y otra vez.

Un aspecto importante en este análisis es la nula participación de los padres de familia en el desarrollo de la propuesta. Debido a que la mayoría de los padres trabaja, no permanecen en casa y los estudiantes afrontan solos sus procesos de aprendizaje; por consiguiente, no estuvieron presentes en los talleres, ni en el grupo focal. Solo dos padres de familia podían asistir a los encuentros, pero argumentaron que eran muy tímidos para hablar a través de video llamada o que estaban ocupados ayudando en las tareas escolares de sus otros hijos. De manera que el proceso de aprendizaje de estos niños carece de acompañamiento en casa y finalmente se reduce a una relación maestro-estudiante, en donde el progenitor poco o nada participa.

En conclusión, a pesar de los inconvenientes que existen en el contexto de estos participantes y pese a las dificultades para el desarrollo de la propuesta en tiempo de pandemia, los resultados relacionados con un trabajo satisfactorio en la competencia lectora de estos seis estudiantes, sin que ello implique un avance, dan una respuesta positiva a la pregunta de investigación. ¿De qué manera el trabajo de mesa para el montaje de una obra teatral permite el desarrollo de la comprensión de lectura en estudiantes de quinto grado de primaria de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Bucaramanga? La estrategia del *trabajo de mesa* permitió el desarrollo de algunas habilidades para mejorar la competencia lectora de estos estudiantes durante el desarrollo de los talleres. Si bien, no es posible afirmar que hubo un avance o un desarrollo en su comprensión lectora, sí puede aseverarse que los estudiantes se adaptaron a esta forma de interpretar un texto teatral y que comprendieron mejor el libreto porque establecieron una relación con él en las diferentes sesiones del taller.

12. Evaluación de la Propuesta y Reflexión de la Maestra

Como parte del ejercicio investigativo y, sobre todo, como reflexión en el campo de la educación, se hace necesario evaluar el proyecto teniendo en cuenta su componente pedagógico e investigativo. El objetivo de esta evaluación – reflexión es determinar los alcances de una propuesta pedagógica basada en el *trabajo de mesa* en el montaje teatral para el desarrollo de la comprensión de lectura. De esta manera es posible detectar los aciertos y aspectos por mejorar para que la investigación acción cumpla su carácter cíclico y pueda configurarse un modelo aplicado a próximas intervenciones en el aula.

Para realizar las acciones de evaluar y reflexionar fue necesario retornar a la fase de aplicación para revisar las reflexiones de los diarios de campo y las grabaciones. Por otra parte, se tuvieron en cuenta las pruebas de lectura aplicadas durante el desarrollo de la propuesta y finalmente, se retomaron los resultados del grupo focal realizado con estudiantes. La anterior información permite emitir juicios de valor sobre la propuesta y realizar una reflexión sobre sus alcances, no solo en el campo educativo.

12.1 Trabajo de Mesa y Comprensión de Lectura

A partir del análisis diagnóstico se concluyó que los participantes estaban situados en un nivel literal de la comprensión y aún con dificultades realizaban los procesos correspondientes a esta lectura. También se conoció que los participantes tenían hábitos reducidos a la lectura escolar, que leían sobre todo textos narrativos y que mostraban interés claro por la lectura de teatro. Lo anterior se relaciona con las encuestas aplicadas a docentes en donde se detecta que en sus prácticas sobresale el uso de textos narrativos y explicativos y la lectura individual. Este análisis dio paso a una propuesta centrada en el fortalecimiento de los niveles inferencial y crítico intertextual en el grupo y en donde se diera paso a una idea innovadora que contempla otro género textual y una lectura colectiva constante.

Por consiguiente, es posible afirmar que el diseño del *trabajo de mesa* conceptualmente es adecuado para orientar la comprensión lectora hacia otro tipo de textos y otra forma diferente de leer. El análisis activo propuesto por Stanislavski y la investigación del ejercicio teatral en la educación realizada por investigadores como Antonio Tordera (1999) soportan teóricamente el ejercicio teatral como una estrategia en la formación.

El centro de esta propuesta es el taller investigativo, seleccionado por la gran posibilidad de participación y adaptación al contexto de los estudiantes, dado el carácter teatral del proyecto. Se propusieron diez talleres que desarrollan el trabajo de mesa basado en el *análisis activo* del maestro Kontantín Stanislavski y están fundamentados en los siguientes contenidos: *circunstancias dadas, sucesos, valoración de los sucesos, supertarea, la línea del papel, el monólogo interno y la caracterización*. El taller como técnica fue un acierto en el desarrollo de esta propuesta, pues permitió organizar las actividades entorno a unos objetivos, pero con la opción de flexibilizarlas y aplicarlas a través de una plataforma virtual. Por otra parte, el desarrollo de las sesiones de taller le dio un espacio de participación amplia a los participantes y la posibilidad de interactuar (aunque fuese virtualmente) con el grupo.

Un aspecto por mejorar en los talleres es el manejo del tiempo, sobre todo en actividades de índole artística- plástica, pues demoran un poco más que le resto de actividades. El *trabajo de mesa* requiere tiempo y dedicación, por lo cual hay que pensar desde la planeación en tiempos más amplios. Otro aspecto que generó dificultades son los problemas de conexión a las redes, en ocasiones se corta un proceso emocionante de lectura colectiva por una falla en la red, así que es importante incluir esta dificultad como una recomendación y oportunidad de mejorar.

En lo referente al desarrollo de la comprensión lectora que plantea el objetivo general, es importante señalar que tras un solo ciclo de esta investigación no es posible afirmar que los estudiantes hayan desarrollado su comprensión de lectura en todos los niveles. Sin embargo, sí es posible decir que establecieron una conexión importante con el texto dramático trabajado y que se adaptaron satisfactoriamente a la forma de lectura que plantea el trabajo de mesa. Es probable que apliquen algún referente del trabajo de mesa (análisis de los sucesos, construcción de la vida del personaje, creación del monólogo interno de los personajes, entre otros) a la hora de leer otro

tipo de textos. El trabajo constante en la lectura inferencial puede dejar la inquietud de formular inferencias al leer otros textos, de manera que este ciclo fue un buen comienzo para el desarrollo de la comprensión lectora.

12.2 Papel de la Docente, Discurso y Prácticas en el Aula

La observación participante se vio favorecida porque la docente conoce a los participantes y ese vínculo de confianza permite una actuación natural de todos los actores de la investigación. Por otra parte, la implicación de la observadora fue total, pues además de observar, orientó las actividades y retroalimentó constantemente el proceso. Es fundamental el rol de mediador del investigador en el desarrollo de esta propuesta, pues no se trata de dar explicaciones magistrales, sino de orientar procesos, corregir y transformar el error en oportunidad y estimular la creatividad de los participantes. La idea original de Stanislavski siempre plantea que el director no debe imponer su voluntad de creación, contario a esto debe estimular el papel creativo y pensante del actor (Knébel, 2003).

Los estudiantes también asumieron el liderazgo a la hora de evaluar y orientar a sus compañeros en los momentos de trabajo entre pares. Esto refleja que el trabajo de mesa en un montaje teatral corresponde con el concepto de “andamiaje colectivo” (Baquero, 1997, p.147), en el que no solo importa la relación del aprendiz y el maestro, sino la relación aprendiz – aprendiz. La concepción del aprendizaje colectivo y la preocupación por el proceso del otro es un buen aporte de esta propuesta que rompe con el esquema de enseñanza -aprendizaje individualista que aún se promueve en las aulas. Lo que hace que el aprendizaje cooperativo se relacione con el trabajo de mesa es que el teatro es una actividad eminentemente colectiva y apasionante.

La motivación es otro factor imprescindible en el aprendizaje que se mantuvo presente durante la propuesta. Cuando se hace teatro no es necesario buscar estrategias de estimulación, porque asumir un rol puede ser motivante por sí solo. Tener un propósito de lectura claro también lo es y en el trabajo de mesa enfocado al montaje de una obra teatral, la lectura se convierte en un pretexto para lograr dicho propósito. De este modo, los conocimientos sobre la comprensión de textos se relacionan en la estructura de los estudiantes de manera significativa y no arbitraria (Ausubel, 1976).

13. Conclusiones

Al culminar este proyecto de investigación, surgen algunas conclusiones como producto del análisis de las fases de planeación, aplicación y reflexión sobre la propuesta del *trabajo de mesa* como estrategia para desarrollar la comprensión lectora de un grupo de estudiantes de quinto grado. Este análisis da una mirada desde el punto de vista pedagógico e investigativo a la incorporación de una teoría de actuación teatral en el desarrollo de la comprensión lectora.

El *trabajo de mesa* es una propuesta que permite interrogar textos en diferentes niveles de comprensión. A través de todos los principios de este método Stanivslaskiano (análisis de *circunstancias dadas y sucesos*, *supertarea* de la obra, construcción de *monólogos internos* y de *objetivos de los personajes* y *caracterización*), es posible establecer un diálogo constante con el texto. Identificar los sucesos (incluso aquellos que ocurren antes de la entrada de los personajes) y proponer una historia de vida para cada personaje basada en las pistas del texto es, como lo denomina Umberto Eco (citado por MEN, 1998), un ejercicio de “cooperación textual” (p.75). La búsqueda de indicios que permitan elaborar un personaje e interpretar los diálogos de manera

creíble se constituyen como estrategias de lectura de una manera natural; es decir, sin pensar en el rigor de lo académico.

La lectura dramática final o la presentación del montaje teatral se configura como un propósito de lectura que mantiene a los participantes interesados por acercarse al autor, a su intención y motivación de escritura; de este modo, se cumple con la *supertarea* de la obra. Los estudiantes trabajan colectivamente con y por el objetivo principal de representar a sus personajes y la comprensión de la información implícita y explícita del texto teatral se convierte en un medio para lograrlo. En esta propuesta, los participantes desarrollaron las actividades propuestas en los talleres con el objetivo de montar la lectura dramática con una buena interpretación, este fin los llevó hacia el desarrollo de la comprensión de una manera fluida y agradable.

Las técnicas e instrumentos aplicados en la fase diagnóstica de este proyecto y su posterior análisis permitieron determinar las fortalezas y debilidades de los participantes en sus niveles de comprensión lectora de un texto teatral y también sus preferencias de lectura. A partir de dichos hallazgos, se planteó la metodología y la propuesta de intervención acorde con las necesidades y características del contexto de los estudiantes. El diagnóstico es un aliado para definir no solo la metodología sino las características de las actividades, su tiempo y los objetivos que las orientan.

Conocer el concepto que tienen estudiantes y maestros de la institución sobre el teatro, la lectura de obras teatrales y su puesta en escena permitió definir el problema de investigación y, por consiguiente, mejorar las estrategias empleadas en la propuesta. Aun cuando en la institución prima la lectura de textos narrativos, los estudiantes se sienten atraídos por la lectura y el montaje de obras teatrales, de modo que la propuesta correspondió a sus preferencias de lectura. Sin embargo, es posible aplicar la propuesta del trabajo de mesa a la lectura de otra clase

de textos, como los narrativos o incluso los textos líricos, ya que en ellos también se encuentra una estructura y elementos similares que pueden ser analizados desde los principios del análisis activo de Stanislavski.

El taller investigativo es una técnica apropiada para el desarrollo de esta propuesta, en tanto privilegia la participación de los estudiantes y permite adaptar las actividades al contexto real de la población. En el caso de este proyecto, fue necesario realizar cambios en las fases de desarrollo y evaluación debido a la situación de contingencia por la pandemia. No obstante, los cambios y adaptaciones no impidieron el logro del objetivo principal de la propuesta.

La teoría de dirección teatral de Konstantín Stanislavki tiene puntos de encuentro con la teoría sobre la lectura y comprensión en la que se basa este proyecto. Sin ser una teoría lingüística o de la pedagogía de la lengua, el trabajo de mesa o análisis activo plantea la interacción entre el texto y lector, teniendo en cuenta las vivencias y la enciclopedia de cada uno, de manera que propone una lectura orientada hacia la significación.

El trabajo de mesa para un montaje teatral hace realidad los planteamientos teóricos del aprendizaje significativo y del constructivismo. El primero de ellos porque es a partir de la experiencia en lo textual y lo corporal, que el lector aprende y llena los “intersticios textuales” (MEN, 1998, p.75), de modo que su aprendizaje está conectado con la realidad y tiene un sentido. Por otra parte, el teatro puede facilitar un proceso de construcción en donde el actor tiene la posibilidad de descubrir, proponer, intentar, equivocarse, convirtiéndose en el protagonista de su propio proceso. Aun cuando se encuentra orientado por un director, el actor interpretará su personaje de acuerdo con su interpretación del texto basada en sus vivencias e interpretación del mundo.

El aprendizaje colaborativo se hace realidad en el *trabajo de mesa* porque el montaje teatral es un hecho eminentemente colectivo en donde constantemente hay trabajo de pares. En este trabajo cada participante asume un rol que interactúa con los otros y eso genera una "interdependencia positiva" (Torrego y Negro, 2012, p.27) entre todos los lectores. La acción de cada uno afecta el objetivo común, que en este caso fue la lectura dramática. Esto hace que los participantes estén interesados no solo en su propio proceso de interpretación, sino en el de todo el colectivo.

14. Recomendaciones

Con el objetivo de iniciar un nuevo ciclo de investigación o de replicar esta propuesta, mejorada luego de la fase de evaluación y reflexión, se sugieren algunas recomendaciones para tener en cuenta los aspectos que funcionaron adecuadamente y aquellos que pueden optimizarse. Estas recomendaciones constituyen un plan de mejoramiento de los aspectos enunciados a continuación:

- Teniendo en cuenta un escenario sin dificultades como las que generó la pandemia en el desarrollo de este proyecto, sería recomendable realizar todos los talleres presenciales, en tanto el teatro requiere del desarrollo de la corporeidad y las relaciones proxémicas entre los personajes. Sin embargo, teniendo previsto que la pandemia y el asilamiento se han prolongado y que se quiere aplicar otro ciclo de la propuesta, como lo recomiendan los evaluadores y la directora, es importante asumir el reto de la educación virtual en el trabajo de mesa. Para aplicar de manera virtual se recomienda buscar los recursos a través de alguna entidad gubernamental o sin ánimo de lucro para que un mayor número de estudiantes tenga acceso a la conexión de internet y a un equipo (computador, celular o Tablet) para comunicarse.

- Para la aplicación de los talleres presenciales se recomienda planear sesiones más extensas, pues el desarrollo de los ejercicios actorales presenciales generalmente requiere de más tiempo. Es recomendable aumentar las sesiones de taller, pues se sugiere realizar un *trabajo de mesa* presencial que idealmente culmine con el montaje de la obra teatral. En el trabajo presencial, con mayor cantidad de tiempo, es posible realizar audiciones para seleccionar los personajes, de este modo los estudiantes se motivarán por preparar la representación del personaje que desean interpretar. Otro aspecto importante en el desarrollo de *trabajo de mesa* presencial es el diseño de actividades que apunten al desarrollo físico de los participantes, pues como ya se ha visto, el trabajo de mesa no se refiere únicamente a la lectura. Stanislavski planteó que "al igual que en la vida, en la escena lo físico y lo psíquico se hallan indisolublemente unidos" (Knébel, 2003, p. 17). De modo que es importante ampliar los espacios para el trabajo corporal necesario para la interpretación del texto teatral que se seleccione.
- Como otra acción de mejora se tiene en cuenta una sugerencia de los estudiantes planteada en la discusión del grupo focal. Ellos hicieron la propuesta de incluir otros talleres iniciales formulados específicamente para que los participantes pierdan el temor escénico. Es posible que unos ejercicios de confianza puedan disminuir la timidez inicial y el temor a la lectura en voz alta y en grupo. Si bien, la propuesta no pretende formar actores, es importante aprovechar las diferencias en las habilidades e inteligencias de los participantes para la diversidad de competencias que desarrolla el teatro: desde competencias lingüísticas, técnicas, emocionales, sociales, hasta competencias artísticas de diferente índole. Es probable que el trabajo de mesa no forme niños actores, pero puede fortalecer la competencia oral y los procesos de

socialización. El trabajo de mesa plantea un rol del actor eminentemente activo y propositivo. Stanislavski insiste en que un proceso de montaje teatral en el que el director (en este caso el maestro) interprete todos los papeles e imponga su "voluntad artística" (Knébel, 2003) convierte al actor en un ser pasivo que no piensa y solo sigue órdenes.

- Se recomienda para una próxima aplicación de esta propuesta insistir en la vinculación de los padres de familia al proceso, pues su participación puede ser un factor de motivación para los participantes y al evaluar el proceso, el punto de vista de los padres puede brindar unas perspectivas enriquecedoras.
- Es necesario incentivar aún más el trabajo cooperativo, sea presencial o virtual la aplicación de la propuesta, es importante que los estudiantes asuman como un reto personal el *trabajo de mesa* de manera organizado. La distribución de roles, no solo referida a los personajes sino a las tareas dentro de los talleres, es de gran importancia para este proyecto porque los participantes son la base creativa fundamental en el montaje y así deben asumirlo.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, Teodoro. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros.* Octaedro.

Arriaga Hernández, Marisela. (Julio-septiembre de 2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes.* Atenas. *3* (31). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007> ISSN

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Trillas.

Bajtin, Mijail. (1982). *Estética de la recepción.* Siglo veintiuno editores.

Baquero, Ricardo. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar.* Aique.

Cairney, Trevor H. (2011). *Enseñanza de la comprensión lectora.* Ediciones Morata,

Chomsky, Noam. (1978). *Estructuras sintácticas.* Siglo XXI.

Cooper, J. David. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Visor.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas. La Intersección entre el. Significado, la Interacción y el Discurso*. GRAÓ.

Eco, Umberto. (1979). *Lector in fábula.* Lumen.

Eco, Umberto. (1990). *Los límites de la interpretación*. Lumen.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción.* Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI.

García Ferrando M. (1993) La encuesta. En: Garcia M, Ibáñez J, Alvira F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos, p. 141-70

García Huidobro, Verónica. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral.* Los Andes.

Guiso, Alfredo. (junio de 1999). *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas; Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos*. *Época II*. Colima. *5*. (9). 141-153

Goodman, K. (1984). *Unity in reading. Becoming readers in a complex society. Yearbook of the National Society for the Study Education.* University of Chicago Press.

Goodman, Ken. (1996). *Sobre la lectura.* Paidós.

Gutiérrez, Fabián. (1989). *Aspectos del análisis semiótico teatral*. Ediciones Universidad de Valladolid.

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista, Lucio Pilar. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017). *Saber 5°, Guía de orientación.* ICFES. www.icfes.gov.co

Inostroza, Gloria. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores.* Unesco, Dolmen.

Johnson, David y Johnson, Roger. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Grupo Editor Aique.

Jolibert, Josette. (1992). *Formar niños lectores de textos.* Ediciones Pedagógicas chilenas.

Jurado V. Fabio, Bustamante Guillermo. (1995). *Conferencia sobre la lectura, publicada en: Los procesos de la lectura.* Magisterio.

Jurado V. Fabio. (enero – abril, 2008*). La formación de lectores críticos desde el aula.* Revista Iberoamericana número. *46.* 89-105.

Jurado, Valencia Fabio y Bustamante, Guillermo (1997). *Los procesos de la lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos.* Editorial Magisterio.

Knébel, María Osipovna. (2003). *El último Stanislavsky.* Editorial Fundamentos.

Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción.* Ciudad Real: Ñaque.

Latorre, Antonio. (2013). *La investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Grao

Ley General de Educación. (1994). *Ley 115 de 1994.* Unión.

López Roldán, Pedro y Fachelli Sandra. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias.* MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017.). *Pruebas Saber 3°, 5° y 9° 2016. Día E, informe por colegio*. MEN.

Morgan, David. L. (1997). *Focus groups as qualitative research.* Sage.

Novak, J. D. (1988). *Teoría y práctica de la educación.* Ed. Alianza Universidad.

Ortiz, Alexander Luis. (2011). *Pedagogía problémica*. Editorial Magisterio.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata.

Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad. Metodología de Investigación científica cualitativa.* UNMSM

Rincón Carlos Alberto. (s.f). *Competencia comunicativa.* http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad10Comunicacion.PDF

Rodríguez, M. Luz. (septiembre, 2004). *La teoría del aprendizaje significativo, ponencia invitada en el I Congreso Internacional de Mapas Conceptuales.* 14-17.

Sandoval, Carlos. (1996). *Investigación Cualitativa.* ICFES.

Scinto, L. (1986). Written language and psychological development, Nueva York, Academic press.

Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Trillas.

Stanislavski, K. (1975). *Un actor se prepara. Constancia.* (ed. original 1953).

Stanislavski. K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Alba. (ed. Original 1951)

Tadeus, Kwzan. (1969). *El signo en el teatro. En: Theodor W. Adorno.* Monte Ávila Ediciones.

Taylor S. J y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós básica.

Tordera, Antonio. (1999). *"Teoría y técnica del análisis teatral", en el volumen colectivo, Elementos para una semiótica del texto artístico*. Editorial Cátedra, 6.ª ed.

Torego Juan Carlos y Negro Andrés. (2012). *Aprendizaje colaborativo en las aulas.* Alianza Editorial.

Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje.* La Pléyade,

Vygotsky, Lev. (abril -junio de 2001). *Enfoque sociocultural*. Educere, *5* (13).

Withrington, Esteban. (Septiembre de 2000). *Wittgenstein y los cimientos del lenguaje*. Revista Elementos *7*(39).

De Zubiría, Julián. (27 de octubre de 2015). *¿Democracia sin lectura crítica?* Revista Semana. http://www.semana.com/educacion/articulo/lectura-critica-para-la-democracia/447801-3

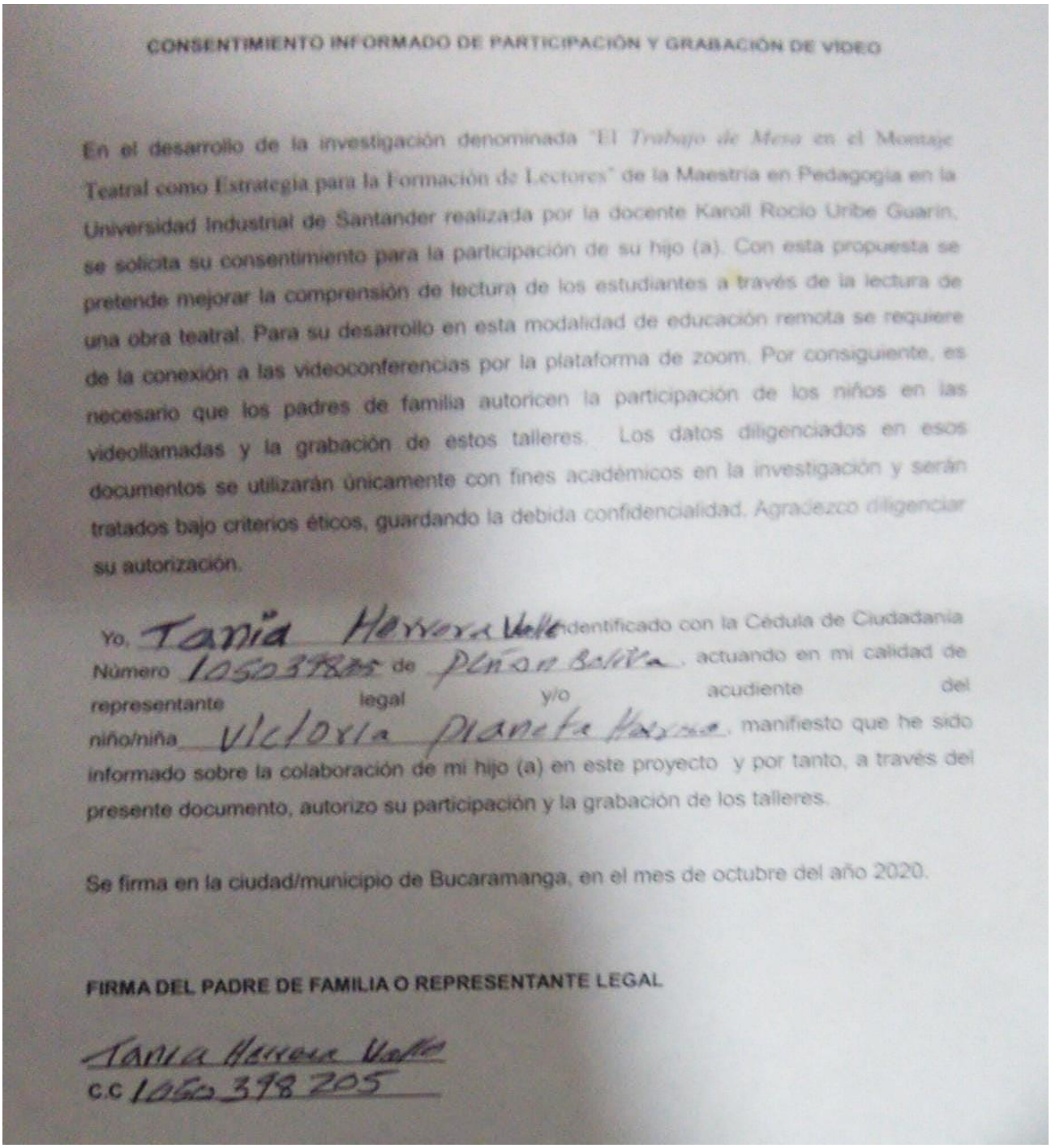
Rodríguez, María. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 13-43.

República de Colombia. Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 008430 de 1993*. http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Investigacion/comite_de_etica/Res_ _8430_1993_- _Salud.pdf

El Congreso de Colombia. (2012). *Ley 1581 de 2012; Protección de datos personales*. http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/LEBRET/article/view/336/336

Apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado de padres de familia



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN Y GRABACIÓN DE VIDEO

En el desarrollo de la investigación denominada "El *Trabajo de Mesa* en el Montaje Teatral como Estrategia para la Formación de Lectores" de la Maestría en Pedagogía en la Universidad Industrial de Santander realizada por la docente Karoll Rocio Uribe Guarín, se solicita su consentimiento para la participación de su hijo (a). Con esta propuesta se pretende mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes a través de la lectura de una obra teatral. Para su desarrollo en esta modalidad de educación remota se requiere de la conexión a las videoconferencias por la plataforma de zoom. Por consiguiente, es necesario que los padres de familia autoricen la participación de los niños en las videollamadas y la grabación de estos talleres. Los datos diligenciados en esos documentos se utilizarán únicamente con fines académicos en la investigación y serán tratados bajo criterios éticos, guardando la debida confidencialidad. Agradezco diligenciar su autorización.

Yo, Tania Herrera Valle identificado con la Cédula de Ciudadanía Número 1050398205 de Piñon Bolivar, actuando en mi calidad de representante legal y/o acudiente del niño/niña Victoria Planeta Herrera, manifiesto que he sido informado sobre la colaboración de mi hijo (a) en este proyecto y por tanto, a través del presente documento, autorizo su participación y la grabación de los talleres.

Se firma en la ciudad/municipio de Bucaramanga, en el mes de octubre del año 2020.

FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA O REPRESENTANTE LEGAL

Tania Herrera Valle
C.C 1050 398 205

Apéndice B. Prueba diagnóstica

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Lee con atención el siguiente texto. Luego lee las preguntas y selecciona cuidadosamente
una única respuesta.

Una historia de ángeles y demonios (fragmento)

Autor: Miquel Rayó i Ferrer

ÁNGEL AMARILLO PRIMERO: ¡Ay, qué dolor, qué dolor! ¡Qué gran dolor!

ÁNGEL AMARILLO SEGUNDO: ¡Ya no puedo más! ¡Ay, ay, ay, ay, ay! ¡No puedo ni apoyar los pompis en el suelo! ¡Los tengo llenos de moretones!

ÁNGEL VERDE CLARO: ¿De qué te quejas? ¡Mírame a mí que no puedo ni andar! *(Muestra un pie magullado.)* ¡Qué paliza nos dieron!

ÁNGEL AZUL CIELO: Nos apalearon como a perros. Como a perros, si... ¡pero como a perros salvajes!

ÁNGEL ROSADO *(con voz rabiosa. Lleva un brazo enyesado y en cabestrillo y, en la cabeza, un vendaje que parece un casco de soldado. De vez en cuando, el casco de vendas se le cae sobre los ojos y tiene que levantárselo):* Yo les había advertido que con los demonios llevábamos las de perder. No teníamos que habernos fiado de ellos. Son mala gente, animales de pezuña, que no tienen ni una idea buena. *(Al público, con voz falsamente endulzada, como cuando se imita a alguien con la intención de burlarse de él.)* «No se preocupen...» «No tengan miedo que vamos en son de paz...» «No hemos de temer nada esta vez, los demonios son buena gente...» *(A los ángeles con su voz normal.)* ¡Y un comino! ¿Quién nos mandaba poner los pies en casa de los demonios? ¿Qué nos importan a nosotros las calderas y las brasas encendidas? Fuego y humo, chispas que queman y llamas, eso es todo lo que hay en el infierno. Y animales con cuernos que dan miedo y que no se lo piensan demasiado a la hora de soltar coscorrones.

ÁNGEL AMARILLO PRIMERO: Tienes mucha razón, maestro... Pero ¡ay, ay...! Nosotros pensábamos que...

ÁNGEL ROSADO *(cortándolo y otra vez con voz burlona):* «Nosotros pensábamos... nosotros pensábamos...» ¿Y quién los manda pensar, ¿eh? ¿Acaso no sabían que no íbamos a salir enteros del infierno?

ÁNGEL AZUL CIELO *(conciliador):* Bueno... Enteros sí hemos salido...

ÁNGEL ROSADO: ¡Cómo no! Hemos salido a pedazos, hechos migas, ¡hechos una miseria! *(Al* ÁNGEL AZUL CIELO.) Tú, con las alas rotas...

El ÁNGEL AZUL CIELO se mira las alas y reconoce con resignación su deterioro. Los OTROS ÁNGELES harán lo mismo a medida que hable el ÁNGEL ROSADO.

ÁNGEL ROSADO *(continúa):* Tú, con los pies aplastados a golpes de pezuña... Y ustedes, parecen dos lázaros, dos momias de Egipto, de ésas que salen de noche a caminar por el mundo, a asustar a la gente... Y yo, ¡ya me ven!

---

1. Los personajes del anterior texto son:

a. Ángeles y demonios
b. Ángel rosado
c. Ángeles amarillos, verde, rosado y azul
d. Ángel rosado y demonios

2. De acuerdo con la estructura que observas, puedes deducir que el anterior texto es:

a. Un poema
b. Un cuento
c. Un libreto de teatro
d. Una leyenda

3. Según el texto, los ángeles se encuentran:

a. Tristes porque perdieron una pelea
b. Maltratados a causa de una pelea
c. Con sed de venganza
d. Tranquilos porque ganaron la batalla

4. Cuando el ángel amarillo segundo dice: “¡No puedo ni apoyar los pompis en el suelo!”, la palabra subrayada se refiere a:
   a. Las alas
   b. Las aureolas
   c. El trasero
   d. Las piernas

5. Según la información del texto se puede deducir que los ángeles vienen de:

a. Pelear con los demonios
b. Hablar con otros ángeles
c. Visitar a los demonios
d. No lo dice el texto

6. En el texto que está entre paréntesis cuando aparece por primera vez el ángel rosado, quien habla es
a. El ángel rosado
b. Los ángeles que habían entrado antes
c. Los demonios
d. El autor

7. El ángel rosado antes había advertido que…

a. debían ir a pelear contra los demonios
b. perderían la pelea
c. no debían quejarse de los golpes
d. los demonios eran buena gente

8. Cuando el ángel rosado dice: *«No se preocupen...» «No tengan miedo que vamos en son de paz...» «No hemos de temer nada esta vez, los demonios son buena gente...»* está:

a. Recordando con tristeza algo que él mismo dijo antes de la pelea
b. Repitiendo las palabras de los demonios
c. Planeando una nueva pelea
d. Imitando sarcásticamente las palabras que alguien dijo antes de la pelea.

9. Los demás ángeles escuchan los regaños del ángel rosado porque

a. Es el ángel más viejo
b. Es el ángel más sabio

c. Es el maestro de los ángeles
d. Es el que sabe defenderse de los demonios

10. Cuando el ángel rosado dice *"animales con cuernos que dan miedo"* se refiere a:

a. Toros y búfalos
b. Los demonios
c. Animales que hay en el infierno
d. Los ángeles

11. Las oraciones que están encerradas entre paréntesis son:

a. Lo que piensa el personaje que está hablando
b. Indicaciones del autor para representar a los personajes
c. Errores del texto
d. La explicación de lo que dice cada personaje

12. Cuando el ángel azul afirma que sí han salido enteros del infierno, la expresión "¡Cómo no!" del ángel rosado expresa:

a. Desacuerdo
b. Inteligencia
c. Que no entiende
d. Tranquilidad

13. Teniendo en cuenta que esta es una pequeña parte del texto, selecciona el título que le pondrías a este fragmento.

a. El ángel rosado y sus amigos
b. El triunfo de los demonios
c. La última batalla
d. La derrota de los ángeles

14. La intención del autor en este fragmento del texto es:

a. Afirmar que los demonios siempre ganan
b. Mostrar que aunque los ángeles ya sabían que perderían, de todos modos tuvieron que ir al infierno.
c. Mostrar que los demonios son malos.
d. Exaltar los sentimientos de ángeles y demonios.

15. Lee los siguientes enunciados y escribe Falso o Verdadero según corresponda.

- El ángel azul recibió patadas de los otros dos ángeles.

  _____

- El ángel rosado recibió coscorrones de los demonios.

  _____

- Al ángel verde le dieron golpes en los pies.

  _____

- El ángel rosado no fue al infierno porque sabía que perderían la pelea.

  _____

16. Explica por qué se compara a los ángeles amarillos con dos momias de Egipto y con dos lázaros.

_____

_____

_____

17. ¿Qué quiso decir el ángel verde claro cuando dice: “¿De qué te quejas? ¡Mírame a mí que no puedo ni andar!”?

_____

_____

18. ¿Qué opinas de la actitud del ángel rosado frente a lo que sucedió?

_____

_____

_____

19. Escribe qué crees que sucede después de este fragmento en el texto.

_____

_____

_____

_____

_____

E1

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Lee con atención el siguiente texto. Luego lee las preguntas y selecciona cuidadosamente una única respuesta.

Una historia de ángeles y demonios (fragmento)

Autor: Miquel Rayó i Ferrer

ÁNGEL AMARILLO PRIMERO: ¡Ay, qué dolor, qué dolor! ¡Qué gran dolor!

ÁNGEL AMARILLO SEGUNDO: ¡Ya no puedo más! ¡Ay, ay, ay, ay, ay! ¡No puedo ni apoyar los pompis en el suelo! ¡Los tengo llenos de moretones!

ÁNGEL VERDE CLARO: ¿De qué te quejas? ¡Mírame a mí que no puedo ni andar! *(Muestra un pie magullado.)* ¡Qué paliza nos dieron!

ÁNGEL AZUL CIELO: Nos apalearon como a perros. Como a perros, *sí*... ¡pero como a perros salvajes!

ÁNGEL ROSADO *(con voz rabiosa. Lleva un brazo enyesado y en cabestrillo y, en la cabeza, un vendaje que parece un casco de soldado. De vez en cuando, el casco de vendas se le cae sobre los ojos y tiene que levantárselo):* Yo les había advertido que con los demonios llevábamos las de perder. No teníamos que habernos fiado de ellos. Son mala gente, animales de pezuña, que no tienen ni una idea buena. *(Al público, con voz falsamente endulzada, como cuando se imita a alguien con la intención de burlarse de él.)* «No se preocupen...» «No tengan miedo que vamos en son de paz...» «No hemos de temer nada esta vez, los demonios son buena gente...» *(A los ángeles con su voz normal.)* ¡Y un comino! ¿Quién nos mandaba poner los pies en casa de los demonios? ¿Qué nos importan a nosotros las calderas y las brasas encendidas? Fuego y humo, chispas que queman y llamas, eso es todo lo que hay en el infierno. Y animales con cuernos que dan miedo y que no se lo piensan demasiado a la hora de soltar coscorrones.

ÁNGEL AMARILLO PRIMERO: Tienes mucha razón, maestro... Pero ¡ay, ay...! Nosotros pensábamos que...

ÁNGEL ROSADO *(cortándolo y otra vez con voz burlona):* «Nosotros pensábamos... nosotros pensábamos...» ¿Y quién los manda pensar, ¿eh? ¿Acaso no sabían que no íbamos a salir enteros del infierno?

ÁNGEL AZUL CIELO *(conciliador):* Bueno... Enteros sí hemos salido...

ÁNGEL ROSADO: ¡Cómo no! Hemos salido a pedazos, hechos migas, ¡hechos una miseria! *(Al* ÁNGEL AZUL CIELO.) Tú, con las alas rotas...

El ÁNGEL AZUL CIELO se mira las alas y reconoce con resignación su deterioro. Los OTROS ÁNGELES harán lo mismo a medida que hable el ÁNGEL ROSADO.

ÁNGEL ROSADO *(continúa):* Tú, con los pies aplastados a golpes de pezuña... Y ustedes, parecen dos lázaros, dos momias de Egipto, de ésas que salen de noche a caminar por el mundo, a asustar a la gente... Y yo, ¡ya me ven!

---

1. Los personajes del anterior texto son:

   a. Ángeles y demonios
   b. Ángel rosado
   c. Ángeles amarillos, verde, rosado y azul
   d. Ángel rosado y demonios

2. De acuerdo con la estructura que observas, puedes deducir que el anterior texto es:

   a. Un poema
   b. Un cuento
   c. Un libreto de teatro
   d. Una leyenda

3. Según el texto, los ángeles se encuentran:

a. Tristes porque perdieron una pelea
b. Maltratados a causa de una pelea
c. Con sed de venganza
d. Tranquilos porque ganaron la batalla

4. Cuando el ángel amarillo segundo dice: "¡No puedo ni apoyar los pompis en el suelo!", la palabra subrayada se refiere a:

a. Las alas
b. Las aureolas
c. El trasero
d. Las piernas

5. Según la información del texto se puede deducir que los ángeles vienen de:

a. Pelear con los demonios
b. Hablar con otros ángeles
c. Visitar a los demonios
d. No lo dice el texto

6. En el texto que está entre paréntesis cuando aparece por primera vez el ángel rosado, quien habla es

a. El ángel rosado
b. Los ángeles que habían entrado antes
c. Los demonios
d. El autor

7. El ángel rosado antes había advertido que...

a. debían ir a pelear contra los demonios
b. perderían la pelea
c. no debían quejarse de los golpes
d. los demonios eran buena gente

8. Cuando el ángel rosado dice: *«No se preocupen...» «No tengan miedo que vamos en son de paz...» «No hemos de temer nada esta vez, los demonios son buena gente...»* está:

a. Recordando con tristeza algo que él mismo dijo antes de la pelea
b. Repitiendo las palabras de los demonios
c. Planeando una nueva pelea
d. Imitando sarcásticamente las palabras que alguien dijo antes de la pelea.

9. Los demás ángeles escuchan los regaños del ángel rosado porque

a. Es el ángel más viejo
b. Es el ángel más sabio
c. Es el maestro de los ángeles
d. Es el que sabe defenderse de los demonios

10. Cuando el ángel rosado dice *"animales con cuernos que dan miedo"* se refiere a:

a. Toros y búfalos
b. Los demonios
c. Animales que hay en el infierno
d. Los ángeles

11. Las oraciones que están encerradas entre paréntesis son:

a. Lo que piensa el personaje que está hablando
b. Indicaciones del autor para representar a los personajes

c. Errores del texto
(d.) La explicación de lo que dice cada personaje

12. Cuando el ángel azul afirma que sí han salido enteros del infierno, la expresión "¡Cómo no!" del ángel rosado expresa:

(a.) Desacuerdo
b. Inteligencia
c. Que no entiende
d. Tranquilidad

13. Teniendo en cuenta que esta es una pequeña parte del texto, selecciona el título que le pondrías a este fragmento.

(a.) El ángel rosado y sus amigos
b. El triunfo de los demonios
c. La última batalla
d. La derrota de los ángeles

14. La intención del autor en este fragmento del texto es:

a. Afirmar que los demonios siempre ganan
b. Mostrar que, aunque los ángeles ya sabían que perderían, de todos modos, tuvieron que ir al infierno.
c. Mostrar que los demonios son malos.
(d.) Exaltar los sentimientos de ángeles y demonios.

15. Lee los siguientes enunciados y escribe Falso o Verdadero según corresponda.

- El ángel azul recibió patadas de los otros dos ángeles. FALSO
- El ángel rosado recibió coscorrones de los demonios. VERDADERO
- Al ángel verde le dieron golpes en los pies. VERDADERO
- El ángel rosado no fue al infierno porque sabía que perderían la pelea. FALSO

16. Explica por qué se compara a los ángeles amarillos con dos momias de Egipto y con dos lázaros.

porque los angeles tienen vendas de los golpes que le dieron los demonios y así son las momias. y no se que son lazaros

17. ¿Qué quiso decir el ángel verde claro cuando dice: "¿De qué te quejas? ¡Mírame a mí que no puedo ni andar!"?

que no se quejara porque a él le hubieran dado peor.

18. ¿Qué opinas de la actitud del ángel rosado frente a lo que sucedió?

pues si ella les había advertido los otros le hubieran echo caso.

19. Escribe qué crees que sucede después de este fragmento en el texto.

creo que se siguen quejando los Angeles y vuelve a haber otra pelea y los angeles van a ganar

Apéndice C. Cuestionario a estudiantes

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

Por favor responde las preguntas de esta encuesta con sinceridad y recuerda que no hay respuestas buenas o malas.

Edad: 9 años Grado: 4-4

Sexo: Femenino x Masculino _____

Fecha: 13 de septiembre del 2019

1. ¿Qué actividades te gusta hacer en tu tiempo libre?

a. Salir a jugar en el barrio
b. Ver televisión
c. Leer
d. Salir a un centro comercial
e. Jugar con videojuegos
f. Otras. Escribe cuáles:

_____

2. ¿Cuál es tu materia favorita en el colegio? Explica por qué.

Mi faborita es ingles: Me gusta porque me parece muy interesante. tambien porque aprendo cosas que no conosco. y me gusta leer en ingles.

3. ¿Qué tipo de textos prefieres leer?

a. Cuentos, fábulas, mitos.
b. Obras de teatro
c. Poemas, canciones, rimas.
d. Noticias, notas de enciclopedias, artículos de internet.
e. Ensayos y artículos de opinión.
f. Recetas de cocina o instrucciones para armar algo.
g. Otros. Escribe cuáles: _____

4. ¿Sabes qué es el teatro? Escribe lo que conoces sobre el teatro.

El teatro ; es de interpretar obras de ase tiempo por ejemplo romeo y julieta y muchas mas.

5. ¿Qué obras de teatro has leído?

Ninguna

6. ¿Has participado en una obra de teatro?

Sí _____ No x

Sí respondiste que sí, escribe en dónde la presentaste.

_____

Apéndice D. Cuestionario a maestros

ENCUESTA PARA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

La siguiente encuesta tiene como objetivo indagar por las prácticas pedagógicas que favorecen la lectura en el aula y a su vez, identificar el conocimiento que tienen los maestros sobre el teatro empleado como estrategia pedagógica. Esta información será usada en la investigación denominada "El Trabajo de Mesa en el Montaje Teatral como Estrategia para la Formación de Lectores" para estudios de maestría en Pedagogía.

Agradezco su colaboración y tiempo para responder las preguntas. Gracias

Fecha: 20 de septiembre del 2019

Grado en el que se desempeña: 1-4

Años de experiencia como docente: 12 años

Diligencie seleccionando las opciones que se ajusten a su labor. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.

1. ¿Qué género literario se lee con mayor frecuencia en sus clases de Plan Lector?

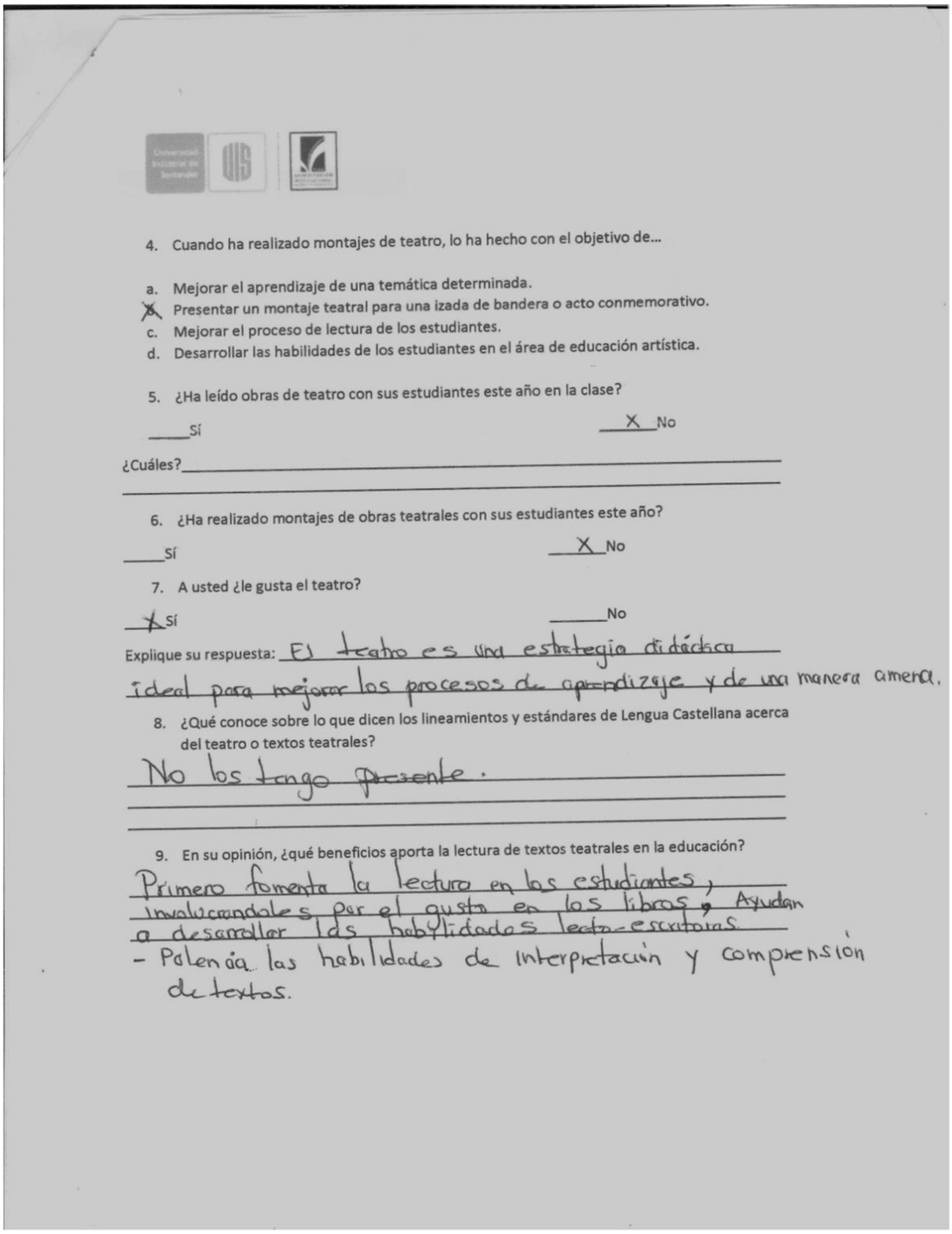
X a. Género narrativo que está conformado por cuentos, fábulas, leyendas, anécdotas, entre otros.
X b. Género lírico que contiene poemas, canciones, rondas, coplas, entre otros.
c. Género dramático que contiene obras de drama, comedia, tragedia, entremés, sainete, entre otros.

2. ¿Qué clase de textos incluye en sus prácticas pedagógicas en las diferentes áreas?

a. Informativos (noticia, nota de enciclopedia, afiche, artículo periodístico, carta)
X b. Narrativos (Cuento, novela, fábula, obra de teatro, historieta, relato cotidiano)
c. Argumentativos (ensayo, artículo de opinión, reseña)
d. Explicativos (reseña, receta de cocina, instrucciones)
e. Otros. ¿Cuáles? _____

3. De acuerdo con la organización de las actividades de lectura, usted prefiere

X a. Lectura individual
X b. Lectura en parejas
X c. Lectura dirigida por usted
d. Lectura grupal



4. Cuando ha realizado montajes de teatro, lo ha hecho con el objetivo de...

a. Mejorar el aprendizaje de una temática determinada.
X. Presentar un montaje teatral para una izada de bandera o acto conmemorativo.
c. Mejorar el proceso de lectura de los estudiantes.
d. Desarrollar las habilidades de los estudiantes en el área de educación artística.

5. ¿Ha leído obras de teatro con sus estudiantes este año en la clase?

____Sí ___X_No

¿Cuáles?_____

6. ¿Ha realizado montajes de obras teatrales con sus estudiantes este año?

____Sí ___X_No

7. A usted ¿le gusta el teatro?

__X_Sí _____No

Explique su respuesta: El teatro es una estrategia didáctica ideal para mejorar los procesos de aprendizaje y de una manera amena.

8. ¿Qué conoce sobre lo que dicen los lineamientos y estándares de Lengua Castellana acerca del teatro o textos teatrales?

No los tengo presente.

9. En su opinión, ¿qué beneficios aporta la lectura de textos teatrales en la educación?

Primero fomenta la lectura en los estudiantes, involucrandoles por el gusto en los libros, Ayudan a desarrollar las habilidades lecto-escritoras.
- Potencia las habilidades de interpretación y comprensión de textos.

Apéndice E. Asentimiento de docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En el desarrollo de la investigación denominada "El *Trabajo de Mesa* en el Montaje Teatral como Estrategia para la Formación de Lectores" de la Maestría en Pedagogía en la Universidad Industrial de Santander realizada por la docente Karoll Rocío Uribe Guarín, se requiere de su valiosa participación para el desarrollo del diagnóstico y la configuración de una propuesta sólida y adecuada al contexto educativo en el que labora. Para tal efecto se le aplicará una encuesta; por consiguiente, solicitamos su consentimiento. Los datos diligenciados en esos documentos son se utilizarán con fines académicos en la investigación y serán tratados bajo criterios éticos, guardando la debida confidencialidad. Agradezco diligenciar su autorización.

Yo, Angie Botello Betancourth identificado con la Cédula de Ciudadanía Número 52750542 de Bogotá manifiesto que he sido informado sobre mi colaboración en este proyecto y por tanto, a través del presente documento, autorizo mi participación y el tratamiento de mis datos.

Se firma en la ciudad/municipio de Bucaramanga, en el mes de septiembre del año 2019.

FIRMA

Angie Botello

C.C 52750542

Apéndice F. Prueba de comprensión 2

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Lee con atención el siguiente texto. Luego lee las preguntas y selecciona cuidadosamente

una única respuesta o escribe tu respuesta, según corresponda.

OBRA: LUCY ES PECOSA (fragmento)

Autor: TRIUNFO ARCINIEGAS

1. LUCY. (Aterrada ante el desorden.) –Estos hombres me van a matar. Llegan, se divierten, me desordenan el mundo y se van. Los hombres son una parranda de desconsiderados. Ni siquiera dejan dormir. Les digo: “Son las cinco de la mañana”. Y ellos, como siempre: “Tranquila, pecosa, no te preocupes, pecosa, deja el afán pecosa”. Por Dios, una tiene que dormir, tiene que descansar, las pecas también se cansan. Tengo que echarlos a empujones y cerrar antes de que se vuelvan a entrar. ¿Quién hizo tan necios a los hombres? Apenas tengo tiempo de pegar el ojo. Antes de mediodía debo abrir porque no demoran en aparecer los primeros muertos de sed. Voy a reventar, a mis años no estoy para estos trotes. Y esta muchacha que no llega. Ay, Rosita, también me vas a matar.

2. ROSITA. (Entrando alborotada.) –Imagínese que casi no llego, mi señora. Hay tanto alboroto en la calle que parece una revolución. Dicen que llegó Juan Chicote. (Se quita el sombrero y se pone el delantal.)

3. LUCY. –Lo único que falta: que llegara ese bandido.

4. ROSITA. –Llegó a divertirse. Según dicen, se está arreglando los bigotes para venir a verla, mi señora.

5. LUCY. –¿A verme?

6. ROSITA. –Así como lo oye, mi señora. El cuento entró por estas orejas y por esta boca sale.

7. LUCY. –¿Y a él quién le ha dicho que quiero verlo?

8. ROSITA. –Como aquí viene todo el mundo.

9. LUCY. Aquí entra hasta el perro.

10. ROSITA. –Sobre todo los perros, mi señora-

11. LUCY. --Tienes una lengua que da miedo. Rosita.

12. ROSITA. –No nos digamos mentiras. Juan Chicote entra cuando quiere y se queda el

tiempo que quiere. Acuérdese de la última vez que quisimos echarlo. Él y sus hombres acabaron con la mitad del bar. Pagó, es cierto, pero tuvimos que cerrar casi una semana mientras reconstruían. Viene con mucho dinero, como siempre, está regando billetes por donde pasa. Mi señora, Juan Chicote hace lo que quiere con quien quiere. Dice que la señora es su amor. “Lucy es mi amor”, dice y se ríe. ”Las pecas de esa mujer me matan…”, dice. Hasta parece un poeta. Dice otras cosas que no me atrevo a repetir.

13. LUCY. –Dime una cosa, Rosita. ¿Te enamoraste de Juan Chicote?

14. ROSITA. (Escandalizada.) –Mi señora. ¿En qué cabeza cabe tal despropósito?

15. LUCY. –Mejor te callas y le pones un poco de orden a este negocio.

16. ROSITA. –No se preocupe, mi señora Lucy, el bar quedará como un espejo. (Sigue ordenando, pues no ha dejado de moverse desde que entró. Comienza a levantar sillas. Entran algunos clientes. Rosita se acerca a una mujer dormida en una mesa y la sacude.) Ya es otro día.

17. PETRA. (Despertándose.) –¿Cuál día?

18. ROSITA. –Miércoles, Petra.

19. PETRA. –¡Miércoles! Creí que era domingo. Los domingos eran tan bonitos para pasear con Silverio y el perro por la Loma de los Suspiros. Los domingos sabían a mermelada.

20. ROSITA. Cualquier día, cualquier tarde se puede pasear, si el sol nos invita y la lluvia no lo impide.

21.PETRA. –Ay, Rosita, estoy en desgracia, se me murió el perro y me dejó el novio. Al perro lo mataron y al novio me lo robaron. Te voy a contar, muchacha de risa loca: Al perro lo pisó el caballo de Juan Chicote y el novio se me ilusionó con la negra Tomasa, la panadera, la gorda, la que todo lo tiene grande. (Con los ojos cerrados y la mano en el corazón.) Ay, Silveiro Plata. (A Rosita, de nuevo) Hasta lo han visto en malos pasos con ese Juan Chicote. Imagínate, después de que su caballo pisó la cola de mi Felipe VII.

22. ROSITA. –¿Sólo le pisó la cola y se murió? Qué delicadeza.

23. PETRA. –De pena, Rosita. De la pura pena de verse la cola partida.

24. ROSITA. –No sea pendeja, Petra, Consígase otro perro y otro novio.

25. PETRA. –¿Se consiguen en la misma parte?

26. ROSITA. –Se consiguen baratos. Y si pide rebaja, uno de los dos le sale regalado.

27. PETRA. –Voy ya mismo (Se levanta.)

28. ROSITA. – Olvídese del tal Silverio.

29. PETRA. –Veré si puedo. Adiós. (Sale.)

1. Es posible saber que la anterior es una obra de teatro porque…
a. Cuenta una historia de amor
b. Da instrucciones de cómo trabajar en un bar
c. Está escrita en diálogos que dicen los personajes
d. Tiene una introducción, desarrollo y conclusión

2. La expresión de Lucy “estos hombres me van a matar” es una reacción porque:
a. Los hombres son peligrosos
b. Dejaron demasiado desorden en el bar
c. La han engañado muchas veces
d. No se quieren ir del bar

3. En ese primer parlamento de Lucy hay unas frases entre comillas, esto quiere decir que:
a. Son frases más importantes que las otras
b. Son indicaciones del autor
c. Son frases para explicar lo que ella piensa
d. Son diálogos de otros personajes que ella menciona

4. Cuando Lucy dice: “Apenas tengo tiempo de pegar el ojo”, significa que
a. No tiene tiempo de guiñar un ojo
b. No tiene tiempo para nada
c. Tiene una enfermedad en el ojo
d. Apenas tiene tiempo de dormir

5. En el parlamento número 2, las frases que están entre paréntesis se usan como:
a. Una forma de encerrar errores del texto
b. Una forma de explicar lo que dicen los personajes
c. Indicaciones que da el autor para la actuación
d. Textos que no son importantes

6. Según la información que brinda el texto, se puede inferir que Rosita viene de:
a. Visitar a su abuelita
b. Ver una película en cine
c. Pasear por la calle
d. Ver un desorden en la calle

7. Cuando Lucy dice: “Tienes una lengua que da miedo. Rosita”, se refiere a
a. Que tiene una lengua horrible
b. Rosita le produce miedo
c. Rosita es chismosa
d. Ninguna de las anteriores

8. Lee el parlamento número 12 de Rosita y describe cómo es la personalidad de Juan Chicote y explica por qué se dice que este personaje “hace lo que quiere con quien quiere”.

_____

_____

_____

_____

9. En el diálogo 14 "¿En qué cabeza cabe tal despropósito?" la palabra subrayada puede ser remplazada por:

a. Idea
b. Meta
c. Problema
d. Disparate

10. Explica con tus palabras por qué Petra no sabe qué día es.

_____

_____

11. En el parlamento 19 Petra dice "Los domingos sabían a mermelada", esta metáfora se usa para expresar que…

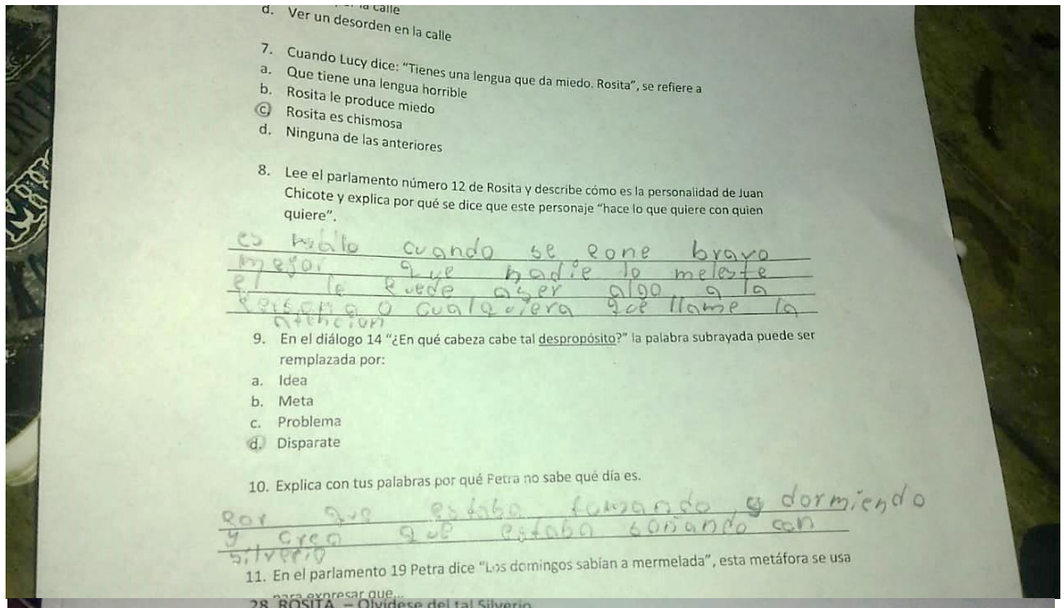
a. A Petra le gustaban los domingos con su enamorado
b. Los domingos Petra comía dulce con Silverio
c. Petra preparaba mermelada los domingos
d. A Petra no le gustaban los domingos

12. ¿Estás de acuerdo con el consejo que Rosita le da a Petra en el parlamento 24? Argumenta tu respuesta.

_____

_____

_____



d. Ver un desorden en la calle

7. Cuando Lucy dice: "Tienes una lengua que da miedo. Rosita", se refiere a
a. Que tiene una lengua horrible
b. Rosita le produce miedo
c. Rosita es chismosa
d. Ninguna de las anteriores

8. Lee el parlamento número 12 de Rosita y describe cómo es la personalidad de Juan Chicote y explica por qué se dice que este personaje "hace lo que quiere con quien quiere".

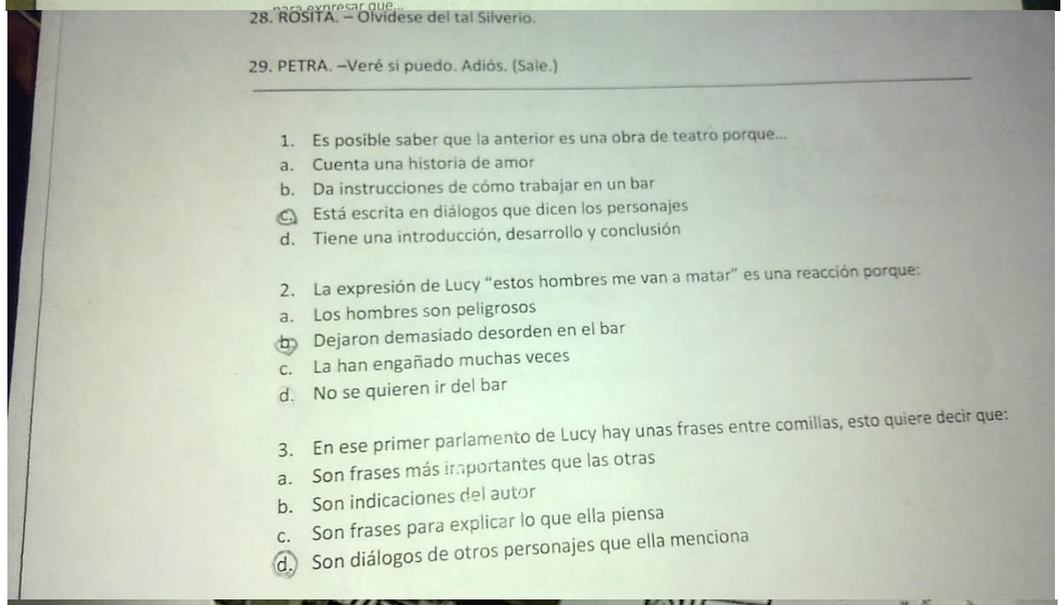
es malo cuando se pone bravo mejor que nadie le meleste el le puede aser algo a la persona o cualquiera que llame la atencion

9. En el diálogo 14 "¿En qué cabeza cabe tal despropósito?" la palabra subrayada puede ser remplazada por:
a. Idea
b. Meta
c. Problema
d. Disparate

10. Explica con tus palabras por qué Petra no sabe qué día es.

por que estaba tomando y dormiendo y creo que estaba bonanco con silverio

11. En el parlamento 19 Petra dice "Los domingos sabían a mermelada", esta metáfora se usa para expresar que...



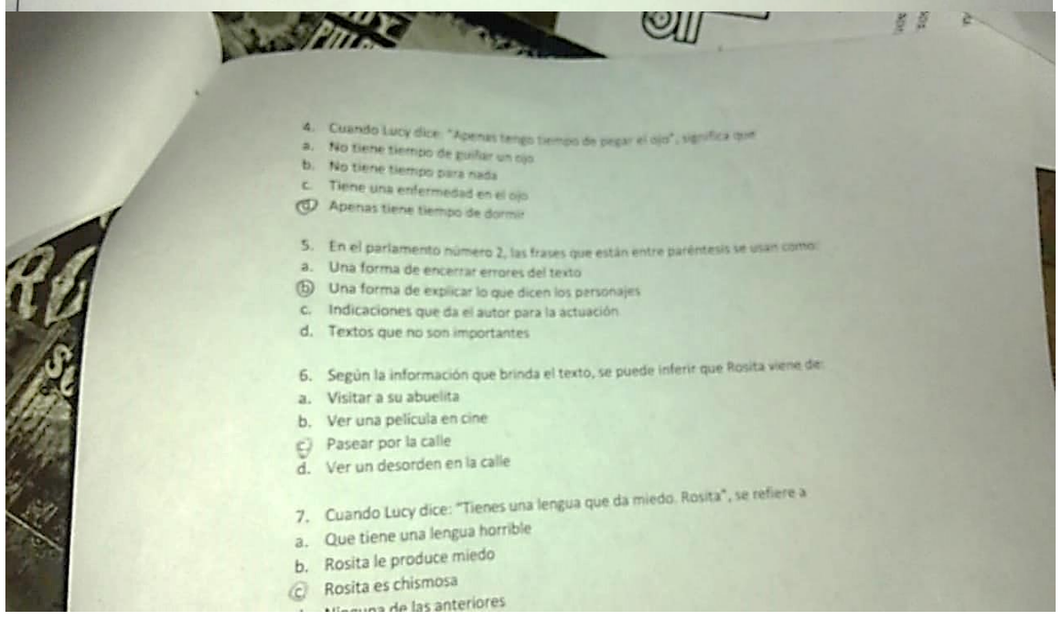
28. ROSITA. – Olvídese del tal Silverio.

29. PETRA. –Veré si puedo. Adiós. (Sale.)

1. Es posible saber que la anterior es una obra de teatro porque...
a. Cuenta una historia de amor
b. Da instrucciones de cómo trabajar en un bar
c. Está escrita en diálogos que dicen los personajes
d. Tiene una introducción, desarrollo y conclusión

2. La expresión de Lucy "estos hombres me van a matar" es una reacción porque:
a. Los hombres son peligrosos
b. Dejaron demasiado desorden en el bar
c. La han engañado muchas veces
d. No se quieren ir del bar

3. En ese primer parlamento de Lucy hay unas frases entre comillas, esto quiere decir que:
a. Son frases más importantes que las otras
b. Son indicaciones del autor
c. Son frases para explicar lo que ella piensa
d. Son diálogos de otros personajes que ella menciona

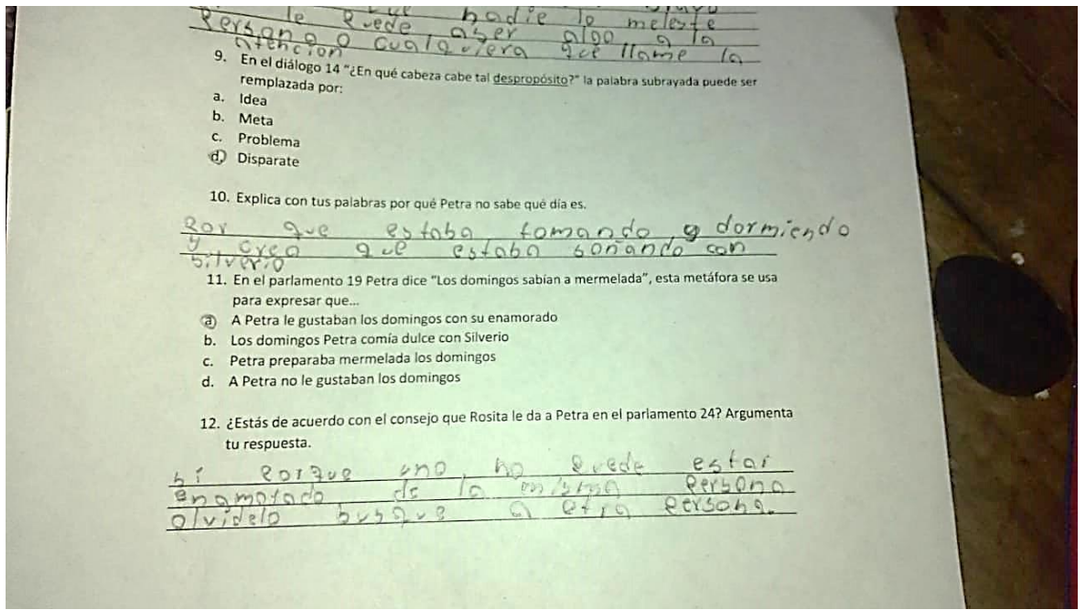


4. Cuando Lucy dice: "Apenas tengo tiempo de pegar el ojo", significa que
a. No tiene tiempo de guiñar un ojo
b. No tiene tiempo para nada
c. Tiene una enfermedad en el ojo
d. Apenas tiene tiempo de dormir

5. En el parlamento número 2, las frases que están entre paréntesis se usan como:
a. Una forma de encerrar errores del texto
b. Una forma de explicar lo que dicen los personajes
c. Indicaciones que da el autor para la actuación
d. Textos que no son importantes

6. Según la información que brinda el texto, se puede inferir que Rosita viene de:
a. Visitar a su abuelita
b. Ver una película en cine
c. Pasear por la calle
d. Ver un desorden en la calle

7. Cuando Lucy dice: "Tienes una lengua que da miedo. Rosita", se refiere a
a. Que tiene una lengua horrible
b. Rosita le produce miedo
c. Rosita es chismosa
d. Ninguna de las anteriores



le puede hadie lo meleste
Persona o cualquiera que llame la
atencion

9. En el diálogo 14 "¿En qué cabeza cabe tal despropósito?" la palabra subrayada puede ser remplazada por:
   a. Idea
   b. Meta
   c. Problema
   d. Disparate

10. Explica con tus palabras por qué Petra no sabe qué día es.

Por que estaba tomando y dormiendo y crea que estaba sonando con Silverio

11. En el parlamento 19 Petra dice "Los domingos sabían a mermelada", esta metáfora se usa para expresar que...
   a. A Petra le gustaban los domingos con su enamorado
   b. Los domingos Petra comía dulce con Silverio
   c. Petra preparaba mermelada los domingos
   d. A Petra no le gustaban los domingos

12. ¿Estás de acuerdo con el consejo que Rosita le da a Petra en el parlamento 24? Argumenta tu respuesta.

si porque uno no puede estar enamorado de la misma persona olvidelo bueno? el esta persona.

Apéndice G. Prueba de comprensión final

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Lee con atención el siguiente texto. Luego lee las preguntas y selecciona cuidadosamente una única respuesta o escribe tu respuesta, según corresponda.

OBRA: LUCY ES PECOSA (fragmento)

Autor: TRIUNFO ARCINIEGAS

1. LUCY. –¿Ya acabaste con Juan Chicote?
2. PEPE RATÓN. –Todavía no.
3. LUCY. –¿Lo vas a hacer padecer antes de volarle los bigotes? Eres un tesoro.
4. PEPE RATÓN. –Me muero de sed. (Toma un sorbo de cerveza y se limpia los bigotes.) Todavía me muero. (Toma otro sorbo.) Todavía me muero. (Otro sorbo.) De todas maneras me voy a morir.
5. ROSITA. –Juan Chicote vino a preguntarte.
6. PEPE RATÓN. –Soy hombre muerto. El apellido Ratón se borrará de la faz de la tierra. Necesito hacer una diligencia antes de coger camino al cielo. Con permiso. (Va al fondo del bar.)
7. JUAN CHICOTE. –(Entrando con dos de sus hombres, Sillveiro y Polvorín.) –¿Dónde está Pepe Ratón? De los cobardes, el mayor. Lo vi entrar hace un momento ya con cara de muerto.
8. ROSITA. –Está haciendo una diligencia, pero no demora.
9. JUAN CHICOTE. –Me alegras el día con tal noticia, Rosita del Rosal del Rey. Estos son mis amigos, Silverio Plata y Polvorín Veneno, compañeros de trabajo y hombres de confianza. Entre los tres nos ganamos la vida.
10. LUCY. –¿Qué hacen para ganarse la vida?
11. JUAN CHICOTE. –Actividades bancarias. Llevamos dinero de una parte a otra. Gastamos lo que a otros les duele gastar. Nos damos prisa porque uno no se lleva nada a la tumba. Es una vida muy agitada.
12. POLVORÍN. –La policía no entiende nuestra profesión. No nos podemos ver. Cuando ellos llegan, nosotros nos vamos.
13. SILVEIRO. –Cuando llegan ya nos hemos ido.
14. POLVORÍN. –La policía nos persigue más que novia fea.
15. SILVEIRO. –¿Quién se va a dejar agarrar de una novia fea? Y mucho menos para que nos ponga las esposas. (Coqueto. A Lucy.) En cambio, de una tan bonita…
16. ROSITA. –¿Y las esposas ya no se las puso la gorda Tomasa?
17. SILVEIRO. –Lo único que hace rico Tomasa es el chocolate. Usted entiende, señorita. La gordita es una cana al aire mientras se le pasa el disgusto a Petra. Ay, Petra, Petrarca, Potranca, Petrota, Pelota. ¿Sí ves como la quiero?
18. ROSITA. –Le partió el corazón a esa muchacha. Le aconsejé que se olvidara de usted.
19. SILVEIRO. –No me parece un buen consejo, señorita Rosa.
20. POLVORÍN. –Con que ésta es la que anda loca por tus bigotes.
21. LUCY. –¿Quién lo dijo?
22. POLVORÍN. –Cuando Juanito duerme, debemos espantarle a sombrerazos los pájaros que quieren anidar en sus bigotes.
23. LUCY. –¿Y tengo pinta de pájaro?
24. POLVORÍN. –Qué pecas tan bonitas, tan bien puestas. Tiene razón Juanito.
25. JUAN CHICOTE. –Trescientas treinta y tres, la última vez que las contamos.
26. LUCY. –Veo que sigue soñando, Juan Chicote.
27. JUAN CHICOTE. –Pero no por mucho tiempo.
28. LUCY. –Eso pienso. Pepe Ratón viene en camino.
29. JUAN CHICOTE. –Que no sea muy largo el camino, me mata la impaciencia. En la calle lo espero. Un duelo a veinte pasos me parece justo. O vivir contigo o morir por ti. (Sale con sus amigos.)
30. LUCY. (Gritando.) –Pepe Ratón, amor mío, no me hagas esperar por la dicha. (Aparece Pepe Ratón.) Ese bribón está impaciente por perder sus bigotes.
31. PEPE RATÒN. –Lucy, ¿te gustan mis orejas?
32. LUCY. –Me gustan.

33. PEPE RATÓN. –Quisiera conservarlas. ¿Te gustan mis bigotes?
34. LUCY. –Me gustan.
35. PEPE RATÓN. –Quisiera conservarlos. ¿Te gusta la vida?
36. LUCY. –Me gusta.
37 PEPE RATÓN. –También a mí y quisiera conservarla.
38. LUCY. –Basta de charla. Un caballero te espera en la calle. (Le acomoda un par de pistolas en la cintura.) No te demores, por favor. (Lo acompaña hasta la puerta y lo echa a la calle.) Ese es mi hombre. El valiente Pepe Ratón.
39. ROSITA. (Mirando hacia la calle, encaramada en una silla, de cara al público.) –Ya están frente a frente. Se ensalivan y se peinan los bigotes. Pepe Ratón quiere irse pero Juan Chicote no se lo permite.
40. LUCY. (Sin mirar, de pie, abrazada a las piernas de Rosita.) –¿Por qué no se lo permite?
41. ROSITA. –Le dice algo mientras en el chicote le señala el ombligo, las orejas, los bigotes y le hace así. (Rosita se pasa el índice por la garganta en señal de muerte.) Están contando los pasos. Uno, dos, tres… Cuatro, cinco, seis… Siete, ocho, nueve, diez… Cierran uno ojo, apuntan, disparan… (Se oyen los disparos.)
42. LUCY. (Cubriéndose el rostro.) –¿Cuántos muertos?
43. ROSITA. –Nada más dos.
44. LUCY. –Viuda para siempre y antes de casarme. No puede ser.
45. ROSITA. –No puede ser. Se está levantando uno.

46. LUCY. –¿Cuál?

47. ROSITA. –El más simpático.

48. LUCY. –Sabía que Pepe Ratón no se dejaría.

49. ROSITA. –Juan Chicote, mi señora, se levanta y se limpia el polvo.

50. LUCY. –No puede ser. ¿Y el otro?

51. ROSITA. –El otro también se levanta y se limpia el polvo, mi señora. ¿Pero qué veo?

52. LUCY. –¿Qué ves, Rosita?

53. ROSITA. –Juan Chicote está llorando, pobrecito. Pepe Ratón le arrancó el chicote y los bigotes del balazo. (Se oye el llanto desgarrador.) Pepe Ratón se le acerca y le apaga su propio chicote en su propio ombligo. (Grito de Juan Chicote.)

54. LUCY. –Qué grito tan maravilloso. (Otro grito de Juan Chicote). Me encantan los gritos así de profundos.

55. ROSITA. –Pobre hombre. Juan Chicote huye, doña Lucy. Cómo podrá vivir con tal vergüenza.

56. LUCY. –Podría vivir contigo, Rosita. Corre a consolarlo.

57. ROSITA. –Con permiso. (Salta de la silla, se quita el delantal y sale corriendo. Salen todos, menos Lucy.)

58. PEPE RATÓN. (Entrando.) –Vengo un poco empolvado pero con todo intacto, Lucy, vida mía.

59. LUCY. –¿Por qué te demoraste?

60. PEPE RATÓN. –Le estaba apagando a Juan Chicote el apellido en el ombligo.

61. LUCY. –Pepe Ratón, ¿tuviste miedo?

62. PEPE RATÓN. –Ni por un momento.

63. LUCY. (Señalando el fondo del bar.) –¿Por qué te demorabas tanto allá adentro?

64. PEPE RATÓN. –Me daba pena sacar a alguien de este mundo. Soy un Ratón con ojo de águila. Fallé el primer disparo para darle la oportunidad de arrepentirse pero no quiso. La segunda vez pude dispararle al corazón para que no volviera a suspirar por ti pero preferí arrancarle los bigotes. (Señalando el fondo del bar.) Allá adentro sabía que todo esto pasaría y estaba rezando por el alma de Juan Chicote.

65. LUCY. –Rosita dijo que allá afuera estabas echando humo.

66. PEPE RATÓN. –De la rabia. Echaba humo y temblaba de rabia.

67. LUCY. –¿Por qué hueles a quemado?

68.PEPE RATÓN. –Es mi corazón que se pasa de caliente.

1. Al leer el parlamento 4, es posible inferir que…

a. Pepe ratón está enfermo y por eso no quiere encontrarse con Juan Chicote.

b. Pepe Ratón solo va al bar porque tiene sed.

c. Pepe Ratón tiene miedo de morir en el enfrentamiento.

d. Pepe Ratón es muy valiente y quiere enfrentarse al bandido.

2. Según el contenido desde el texto 9 hasta el 13, Juan Chicote y sus amigos se dedican a:

a. Ser banqueros

b. Actividades ilícitas

c. Trabajar con los policías

d. Negocios con el banco

3. Explica por qué Polvorín compara a la policía con una novia fea. ¿A qué se refiere con esa expresión del parlamento 14?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. ¿Consideras que Silveiro realmente quiere a Petra? Explica y argumenta tu respuesta leyendo su texto 17.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. En la frase “Cuando Juanito duerme, debemos espantarle a sombrerazos los pájaros que quieren anidar en sus bigotes” significa que:

a. Juan Chicote tiene un bigote muy poblado

b. A los pájaros les gusta el bigote de Juan Chicote

c. Juan Chicote tiene pájaros como mascotas

d. Juan Chicote odia a los pájaros

6. En el enunciado “Ese bribón está impaciente por perder sus bigotes” la palabra subrayada se refiere a _____ y se puede remplazar por _____

a. Juan Chicote / rabioso

b. Pepe Ratón / valiente

c. Silveiro / malvado

d. Juan Chicote / pícaro

7. Organiza con números las acciones del duelo.

____ Ambos caen

____ Se peinan los bigotes

____ Juan Chicote llora porque le quemaron el bigote

____Disparan

____Pepe Ratón quiere irse, pero Juan no lo deja

____Se levanta uno y luego el otro

8.Cuando Rosita dice: “Cómo podrá vivir con tal vergüenza”, expresión subrayada se refiere a…

a. No tener bigote

b. No poder casarse con Lucy

c. Ser un pillo y haber perdido un duelo

d. Haber huido al final

9. Lucy se da cuenta que Rosita está enamorada de Juan Chicote porque…

a. Rosita le dijo que le gustaba

b. Rosita dice que es el más simpático

c. Rosita defiende a Juan Chicote

d. A Rosita le gustan los bribones

10. Lee el parlamento 64 y escribe si estás de acuerdo con todo lo que narra Pepe Ratón. Describe todo lo que sucedió en el duelo.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

___

frente. Se ensalivan y se peinan los bigotes. Pepe Ratón quiere irse pero Juan Chicote no se lo permite.
40. LUCY. (Sin mirar, de pie, abrazada a las piernas de Rosita.) –¿Por qué no se lo permite?
41. ROSITA. –Le dice algo mientras en el chicote le señala el ombligo, las orejas, los bigotes y le hace así. (Rosita se pasa el índice por la garganta en señal de muerte.) Están contando los pasos. Uno, dos, tres... Cuatro, cinco, seis... Siete, ocho, nueve, diez... Cierran uno ojo, apuntan, disparan... (Se oyen los disparos.)
42. LUCY. (Cubriéndose el rostro.) –¿Cuántos muertos?
43. ROSITA. –Nada más dos.
44. LUCY. –Viuda para siempre y antes de casarme. No puede ser.
45. ROSITA. –No puede ser. Se está levantando uno.
46. LUCY. –¿Cuál?
47. ROSITA. –El más simpático.
48. LUCY. –Sabía que Pepe Ratón no se dejaría.
49. ROSITA. –Juan Chicote, mi señora, se levanta y se limpia el polvo.
50. LUCY. –No puede ser. ¿Y el otro?
51. ROSITA. –El otro también se levanta y se limpia el polvo, mi señora. ¿Pero qué veo?
52. LUCY. –¿Qué ves, Rosita?
53. ROSITA. –Juan Chicote está llorando, pobrecito. Pepe Ratón le arrancó el chicote y los bigotes del balazo. (Se oye el llanto desgarrador.) Pepe Ratón se le acerca y le apaga su propio chicote en su propio ombligo. (Grito de Juan Chicote.)
54. LUCY. –Qué grito tan maravilloso. (Otro grito de Juan Chicote). Me encantan los gritos así de profundos.
55. ROSITA. –Pobre hombre. Juan Chicote huye, doña Lucy. Cómo podrá vivir con tal vergüenza.
56. LUCY. –Podría vivir contigo, Rosita. Corre a consolarlo.
57. ROSITA. –Con permiso. (Salta de la silla, se quita el delantal y sale corriendo. Salen todos, menos Lucy.)
58. PEPE RATÓN. (Entrando.) –Vengo un poco empolvado pero con todo intacto, Lucy, vida mía.
59. LUCY. –¿Por qué te demoraste?
60. PEPE RATÓN. –Le estaba apagando a Juan Chicote el apellido en el ombligo.
61. LUCY. –Pepe Ratón, ¿tuviste miedo?
62. PEPE RATÓN. –Ni por un momento.
63. LUCY. (Señalando el fondo del bar.) –¿Por qué te demorabas tanto allá adentro?
64. PEPE RATÓN. –Me daba pena sacar a alguien de este mundo. Soy un Ratón con ojo de águila. Fallé el primer disparo para darle la oportunidad de arrepentirse pero no quiso. La segunda vez pude dispararle al corazón para que no volviera a suspirar por ti pero preferí arrancarle los bigotes. (Señalando el fondo del bar.) Allá adentro sabía que todo esto pasaría y estaba rezando por el alma de Juan Chicote.
65. LUCY. –Rosita dijo que allá afuera estabas echando humo.
66. PEPE RATÓN. –De la rabia. Echaba humo y temblaba de rabia.
67. LUCY. –¿Por qué hueles a quemado?
68.PEPE RATÓN. –Es mi corazón que se pasa de caliente.

---

1. Al leer el parlamento 4, es posible inferir que...

a. Pepe ratón está enfermo y por eso no quiere encontrarse con Juan Chicote.

b. Pepe Ratón solo va al bar porque tiene sed.

c. Pepe Ratón tiene miedo de morir en el enfrentamiento.

d. Pepe Ratón es muy valiente y quiere enfrentarse al bandido.

2. Según el contenido desde el texto 9 hasta el 13, Juan Chicote y sus amigos se dedican a:

a. Ser banqueros

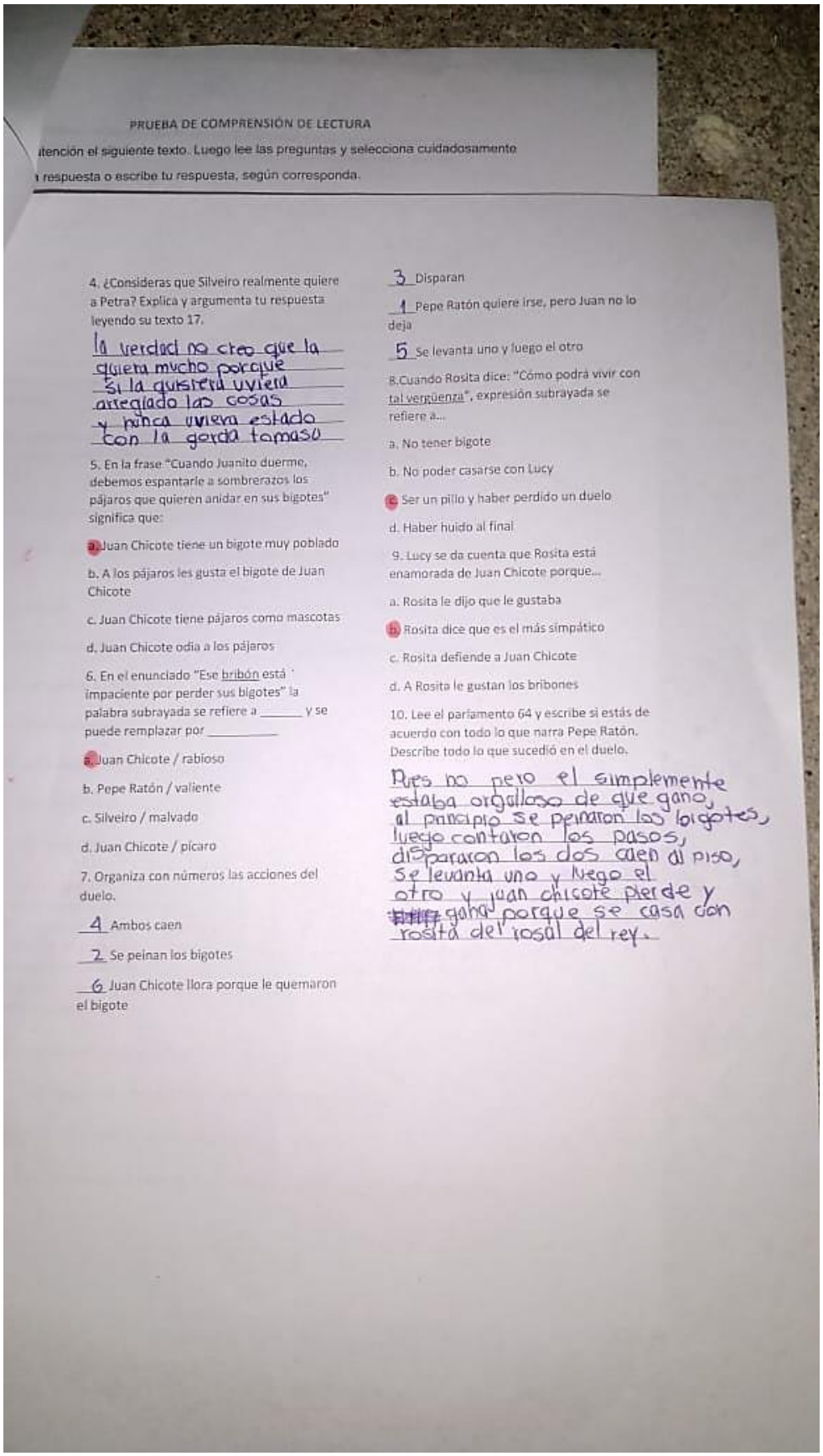
b. Actividades ilícitas

c. Trabajar con los policías

d. Negocios con el banco

3. Explica por qué Polvorín compara a la policía con una novia fea. ¿A qué se refiere con esa expresión del parlamento 14?

que los persigue mucho, porque novia fea persigue mucho al novio para que no la deje por una linda



PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

...tención el siguiente texto. Luego lee las preguntas y selecciona cuidadosamente
...respuesta o escribe tu respuesta, según corresponda.

4. ¿Consideras que Silveiro realmente quiere a Petra? Explica y argumenta tu respuesta leyendo su texto 17.

la verdad no creo que la quiera mucho porque si la quisiera viviera arreglado las cosas y nunca viviera estado con la gorda tomasa

5. En la frase "Cuando Juanito duerme, debemos espantarle a sombrerazos los pájaros que quieren anidar en sus bigotes" significa que:

a. Juan Chicote tiene un bigote muy poblado

b. A los pájaros les gusta el bigote de Juan Chicote

c. Juan Chicote tiene pájaros como mascotas

d. Juan Chicote odia a los pájaros

6. En el enunciado "Ese bribón está impaciente por perder sus bigotes" la palabra subrayada se refiere a _____ y se puede remplazar por _____

a. Juan Chicote / rabioso

b. Pepe Ratón / valiente

c. Silveiro / malvado

d. Juan Chicote / pícaro

7. Organiza con números las acciones del duelo.

4 Ambos caen

2 Se peinan los bigotes

6 Juan Chicote llora porque le quemaron el bigote

3 Disparan

1 Pepe Ratón quiere irse, pero Juan no lo deja

5 Se levanta uno y luego el otro

8. Cuando Rosita dice: "Cómo podrá vivir con tal vergüenza", expresión subrayada se refiere a...

a. No tener bigote

b. No poder casarse con Lucy

c. Ser un pillo y haber perdido un duelo

d. Haber huido al final

9. Lucy se da cuenta que Rosita está enamorada de Juan Chicote porque...

a. Rosita le dijo que le gustaba

b. Rosita dice que es el más simpático

c. Rosita defiende a Juan Chicote

d. A Rosita le gustan los bribones

10. Lee el parlamento 64 y escribe si estás de acuerdo con todo lo que narra Pepe Ratón. Describe todo lo que sucedió en el duelo.

Pues no pero el simplemente estaba orgulloso de que gano, al principio se peinaron los bigotes, luego contaron los pasos, dispararon los dos caen al piso, se levanta uno y luego el otro y juan chicote pierde y gana porque se casa con rosita del rosal del rey.

Apéndice H. Muestra de diario de campo

	El *trabajo de mesa* en el montaje teatral como estrategia para la formación de lectores **Maestría en Pedagogía**
DIARIO DE CAMPO 3	
Número de taller:	3
Fecha:	19 de octubre del 2020
Lugar:	Ambiente virtual – plataforma de zoom
Asistentes:	Estudiantes de quinto grado y docente investigadora
Hora de inicio y finalización	4:05 pm – 5:25 pm
Número de estudiantes:	6
Objetivo del taller: Valorar los sucesos de la obra teatral a partir de las opiniones, sentimientos y experiencias propias para enriquecer la caracterización de los personajes interpretados.	
Descripción de lo observado: El taller inicia con el saludo a cuatro de los estudiantes participantes y en unos minutos se unen los otros dos estudiantes. La docente les comunica a los estudiantes el objetivo del taller y les afirma que, al conocer los sucesos de los personajes, se interpretan mejor los diálogos de los personajes y las relaciones entre ellos.	

Luego se les indica que se realizará la lectura de la segunda escena y que no se subrayarán los sucesos, sino que se realizará otro trabajo con ellos. Luego de distribuir los personajes, la docente dice que ella leerá por última vez las acotaciones, pues en la próxima lectura las lean mentalmente y las incorporen a la interpretación. Se distribuyen los personajes de modo que todos puedan participar en la lectura.

La docente les dice que, si alguien quiere intervenir y señalar un suceso importante, puede hacerlo y que en colectivo se encontrarán los sucesos. El E3 tiene dificultades con su conexión inicialmente, entonces una de las niñas asume su personaje.

Durante la lectura se hacen correcciones de puntuación y de palabras que se cambian al leer. En la primera parada, la docente pregunta que por qué Lucy le dice a Pepe que no va a dejarlo y que no debe tener miedo. E5 dice "porque piensa que le va a terminar, piensa que lo va a dejar por otro" La docente: "pero realmente tiene miedo de…?" E2 contesta: "de Juan Chicote". De ese modo se aclara que los personajes están hablando de dos cosas distintas.

La siguiente parada en la lectura es para aclarar el significado de proezas. La docente pregunta y E2 responde "aventuras" y se aclara que es correcto el sinónimo. Luego se señala que es importante acompañar la expresión oral con la expresión corporal, pues el personaje cuenta sobre "unos perros con unos dientes así de grandes".

En la lectura del texto de Juan Chicote en donde le declara bastamente su amor a Lucy, la docente pregunta: ¿Por qué Juan Chicote le dice todo eso a Lucy? E4 responde: "porque la quiere". Entonces se les pregunta a los estudiantes y ¿cómo diría ese texto si la quiere conquistar? E3: "con amor". Entonces la docente confirma que lo debe decir como un poema; sin embargo, por sus expresiones no es precisamente un poeta. La docente señala

que es un texto poético y las comas plantean las pausas.

La siguiente parada es para preguntar ¿qué es un chicote? E3 responde: “un cigarrillo. Es lo que pasan en los vaqueros” La docente pregunta por el sentido del texto “y no me contradigas que traigo el chicote encendido”, por eso pregunta: ¿él va a aceptar que Lucy le diga que no? E5 responde: “no, no va a aceptar obviamente” E4: “como para asustarla”. Queda claro que es una amenaza.

Se pregunta quién sabe qué es anestesia. E1 responde “anestesia se pone para dormirlo para que tenga dolor” Luego aclara “para que no tenga dolor”.

Luego se pregunta por el significado de la palabra galopando. E1 responde: “caballando” y E 2 corrige: “cabalgando”.

Después de la lectura, se les indica a los estudiantes que deben plasmar una secuencia de dibujos en los que se aclaren los sucesos de esa escena. Para ello usarán marcadores y cartelera. Todos los estudiantes realizan los dibujos a su ritmo y algunos se demoran más que otros. Para iniciar con el primer suceso, se les pregunta: “¿por qué Pepe Ratón está asustado?” E2 “porque Juan Chicote lo va a matar”. Ese se define como primer suceso. A través de preguntas de inferencia se definen los otros sucesos.

Para el segundo suceso, Lucy le narra a Rosita la aventura en la que Pepe vence a unos perros furiosos. La docente cuestiona si creen que él ganó esa batalla. Entonces les pide que busquen pistas en el texto para saber si fue verdadera esa victoria. Los estudiantes hacen inferencias como las siguientes: E5 “los perros atacan a las personas que tengan más miedo” E2 “porque los perros lo atacaron y lo mordieron todo” E3 “lo dejaron vuelto nada” E2 “es porque salió corriendo para que los perros no lo alcanzaran”. La

docente cuestiona que para qué le cuenta Lucy a Rosita la historia de los perros, E 2 responde: “para que crea que es el más valiente”.

La docente cuestiona el sentido del texto que dice que Juan Chicote entra a la cárcel y al otro día está afuera, E2 responde: “será que se escapa”. Entonces se les pregunta por qué dicen que “las puertas se abren misteriosamente”, E2: “porque de pronto los soborna”. La docente pregunta: ¿y cómo les parece eso? E5: “es como un delincuente”.

Seguidamente, la docente pregunta por qué Juan Chicote amenaza a Lucy, E4 responde: “ella dice ni loca, ni amarrada…”

Durante la elaboración de las secuencias ilustradas, la docente plantea algunas preguntas a los estudiantes que pretenden hacer una valoración de los hechos y de las actitudes de los personajes. Para aumentar la participación de todos, la docente dirige las preguntas directamente a estudiantes.

La docente pregunta:

“Si fueses Lucy, ¿cómo te sentirías con la insistencia de Juan?”

E6: “yo creo que ella sentiría fastidio”

La docente a E5 le pregunta que se siguen insistiendo, qué haría. E5 “me tocaría alejarme de él porque una persona que está acosando es malo” La docente pregunta si ese acoso sucede en la vida real y E 2 responde “muchas veces”. En ese momento se reflexiona sobre el acoso y los feminicidios.

“Si fueras Pepe Ratón, ¿cómo vencerías el miedo a Juan Chicote?”

E1: “la única para quitarme el miedo es peleando con él. Enfrentándolo”

“¿Creen que el consejo que Rosita le dio a Petra fue bueno o malo?”

E3 “un mal consejo. Mal. Mejor que se quede solterona”

E1 “pa que no se quede solterona, que busque otra persona”

E3 “a mí no me parece”

E5 “es mejor que se quede soltera porque otro hombre que le haga lo mismo”

E1 “un hombre que la trate bien” En ese momento se genera una discusión por la diversidad de opiniones, la docente rescata que son válidas ambas posiciones.

“¿Por qué será que Juan Chicote y sus amigos hacen cosas malas?”

E4 “porque tienen rabia y ya quieren hacer todo lo que ellos digan” “ellos quieren ser como dioses, mandar en todo el pueblo”

E2 “porque hay veces que las personas les permiten que sean así o son criados así desde pequeños”. La docente resalta que a veces los malos se portan así porque son maltratados o abandonados. De este modo se da un valor y se juzga la actitud del personaje.

Luego los estudiantes muestran lo que llevan de sus secuencias ilustradas. Únicamente E1 y E3 terminaron todos los dibujos, de manera que la docente les pide que los terminen al acabar el taller y lo compartan en el grupo de whatsapp.

Finalmente, se realiza la evaluación. Se les pregunta a los estudiantes ¿cómo se sintieron?

¿qué debemos mejorar para hacer esta lectura de nuevo. E5 “tener mucha expresión y podemos hacer las mímicas moviendo las manos” E2 “interpretar lo que dicen, darle más

sentido y ya ir progresando un poquito más".

La docente pregunta a E6 que qué le parece hacer los dibujos de los sucesos y E6 responde "me parece bien porque hace rato no dibujaba" E3 dice: "y aprendimos significados de palabras". La docente hace énfasis en el conocimiento del vocabulario para interpretar correctamente, pues si el actor no comprende, no puede hacer entender al público. Finaliza el taller.

Reflexión:

Los estudiantes asisten animados al taller y preguntan afanosamente qué personaje van a leer. Esto permite comprender que les agrada participar y tener protagonismo en la lectura y que la timidez del taller inicial se ha ido superando.

Desafortunadamente, aún persisten dificultades en la conexión de internet de dos estudiantes y esto afecta su participación en la totalidad del taller, pero es una situación de la realidad del contexto que no se puede transformar fácilmente.

Llama la atención la cantidad de procesos de inferencias que los estudiantes realizan en el análisis de los parlamentos de sus personajes. Sin embargo, vale resaltar que aún requieren de la docente que motive estos procesos inferenciales a través de preguntas. Valdría la pena buscar una forma de que vayan asumiendo cierta iniciativa en este ejercicio.

Con referencia al reconocimiento del vocabulario a través del contexto, es posible señalar que la mayoría de los estudiantes tienen idea muy acertadas sobre los significados de las

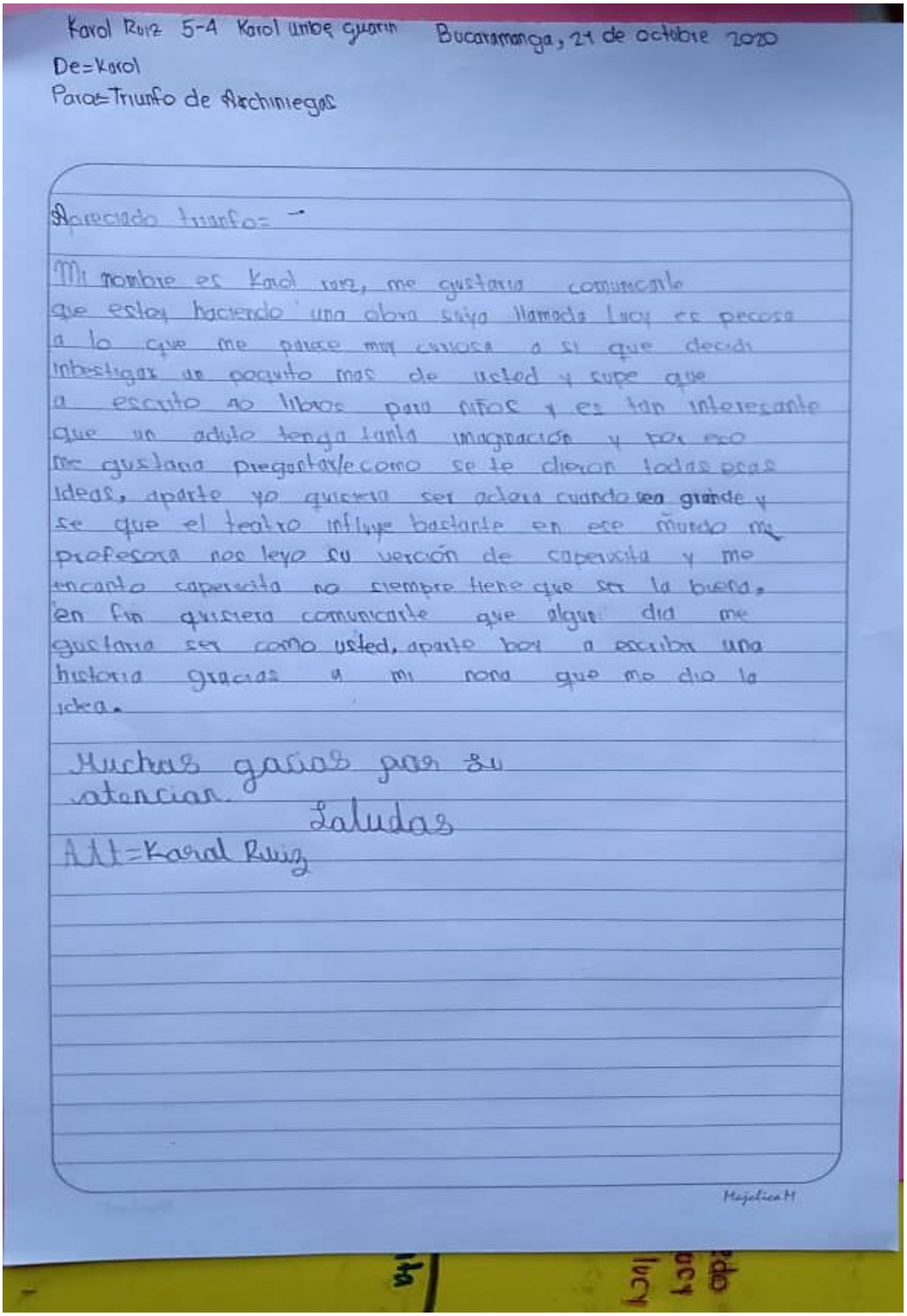
palabras. No obstante, parece que en la lectura no se detienen a averiguar esos significados de palabras que no usan en su cotidianidad. Este puede ser uno de los motivos por los cuales se ve afectada su interpretación a nivel literal, que no permite avanzar hacia otros niveles.

Durante la elaboración de secuencias ilustradas, es importante señalar que no todos los estudiantes pudieron terminar, pues todos dibujan a diferentes ritmos. Por consiguiente, en medio de este ejercicio se plantearon las preguntas de valoración del personaje y los sucesos. Los estudiantes se basan en sus propias vivencias y en las de sus familiares para valorar y juzgar a los personajes. Un ejemplo de ello es la discusión que se genera sobre la decisión del personaje de Petra sobre conseguirse otro novio y otro perro. Mientras un estudiante (género masculino) dice que está de acuerdo y que puede encontrar a alguien que la quiere, otras estudiantes (género femenino) están en desacuerdo. Sus argumentos parecen basados en lo que escuchan en su contexto, pues afirman que es mejor que se quede sola y que conseguirá otro hombre para que también la engañe.

Por otra parte, en la pregunta referida a la relación entre Juan Chicote y Lucy, se concluye que hay acoso por parte del antagonista y las estudiantes (género femenino) expresan su desagrado ante esa situación y la comparan con su realidad próxima. Y al cuestionar el porqué de las actuaciones negativas de Juan Chicote, los estudiantes se refieren a su crianza o a resentimientos que guarda. De manera que se logra acercar el mundo de estos lectores al mundo de los personajes y que comprendan sus actitudes a la luz de las pistas que brinda el texto y de las inferencias que realizan.

Finalmente, se cumple con el objetivo del taller y los estudiantes evalúan de manera positiva la jornada de hoy porque sienten que han comprendido mejor el texto y porque a algunos les gusta dibujar. La motivación y el disfrute de las actividades de los estudiantes influyen notablemente en el desarrollo de esta propuesta, pues su interés por participar enriquece el desarrollo de las actividades y permite explorar más en el interior del texto.

Apéndice I. Carta al autor



Karol Ruiz 5-4 Karol Lizbeth Guarin Bucaramanga, 24 de octubre 2020

De=Karol

Para=Triunfo de Archinegas

Apreciado triunfo= -

Mi nombre es Karol ruiz, me gustaria comunicarle que estoy haciendo una obra suya llamada Lucy es pecosa a lo que me parece muy curiosa a si que decidi investigar un poquito mas de usted y supe que a escrito 40 libros para niños y es tan interesante que un adulto tenga tanta imaginación y por eso me gustaria preguntarle como se le dieron todas esas ideas, aparte yo quisiera ser actriz cuando sea grande y se que el teatro influye bastante en ese mundo mi profesora nos leyo su versión de caperucita y me encanto caperucita no siempre tiene que ser la buena. En fin quisiera comunicarle que algun dia me gustaria ser como usted, aparte hoy a escribir una historia gracias a mi nona que me dio la idea.

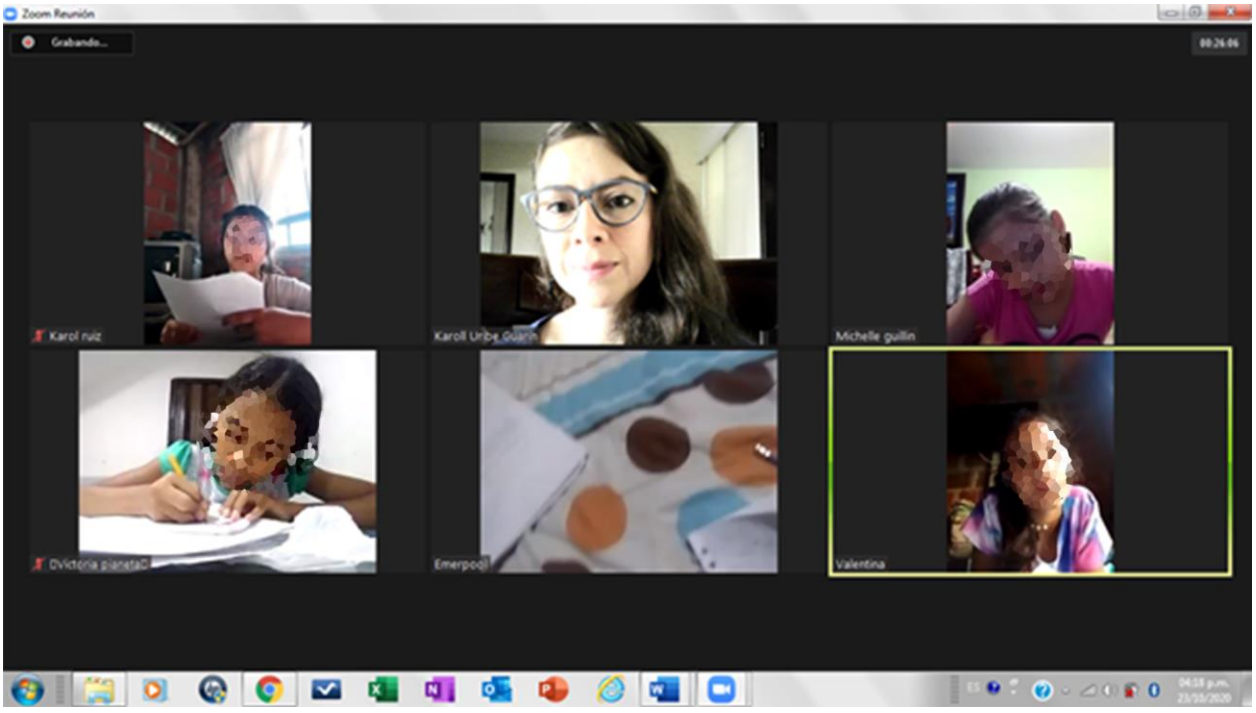
Muchas gracias por su atencion.

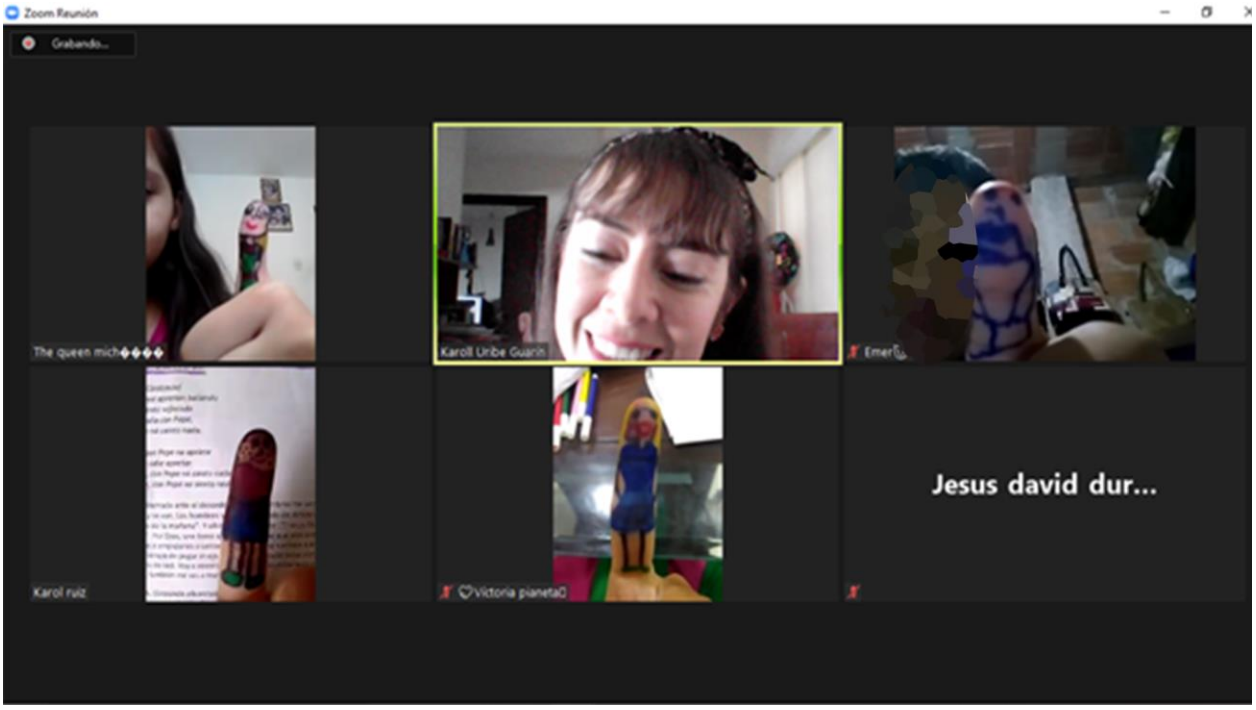
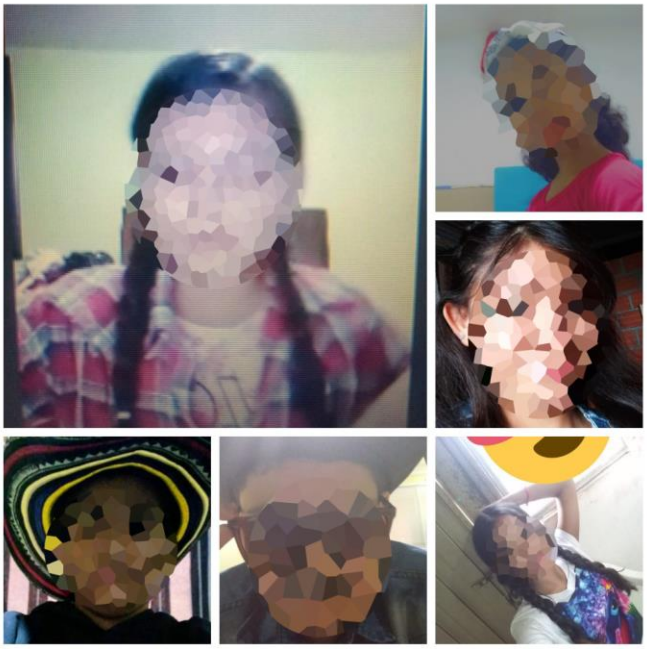
Saludos

Att=Karol Ruiz

Mejorlica M

Apéndice J. Fotos de los talleres




Zoom Reunión
Grabando...
The queen mich
Karoll Uribe Guarin
Jesus david dur...
Karol ruiz
Victoria pineta

Zoom Reunión
Grabando...
Vista
Participantes (7)
Juan chicote
Karoll Uribe Guarin
The queen mich
Rosita
Valentina
Karol ruiz
PEPE RATON
Activar mi audio (Alt+A). O bien mantenga presionada la tecla ESPACIO para activar temporalmente.
Cancelar silenciar ahora
Detener video
Seguridad
Participantes
Chat
Compartir pantalla
Reacciones
Más
Finalizar
Invitar
Silenciar a todos
Escribe aquí para buscar