

FORTALECIMIENTO DE LA ORALIDAD MEDIANTE EL TÍTERE

Brigitte Steysi López Vanegas

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en español e inglés

**Asesora
Gisela Patricia Molina Cáceres**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ
2024**

Página de aceptación

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

*A las personas queridas en mi vida,
acompañantes en mis alegrías y penumbras.*

*A mi madre Elizabeth y mi hermana Yisell
A la universidad pública por acogerme en su seno.*

Resumen

En esta investigación – acción (IA), desarrollada con niños entre los 8 y 10 años, se propuso el fortalecimiento de la oralidad a través del títere como recurso didáctico. Desde esta perspectiva, resalta la importancia de potencializar los componentes verbales y no verbales que son parte fundamental de la oralidad, comprendiendo que estos atraviesan todos los ámbitos de la vida social.

Abstract

In this action research (AR) developed with children between 8 and 10 years old, it was proposed the strengthen of oral expression through the puppet understood as a didactic resource. From this perspective, it is essential the importance of potentiating verbal and non-verbal components, because they are a fundamental part of oral expression that it is needed in social life.

Palabras clave: oralidad, fortalecimiento, títere.

Key words: Oral expression, strengthen, puppet.

Tabla de contenido

Planteamiento del Problema	6
Institución Educativa.....	6
Población.....	8
Diagnóstico	11
Justificación.....	14
Delimitación del problema.....	16
Pregunta de Investigación.....	17
Objetivos	17
Contexto Conceptual	18
Antecedentes	18
Marco Conceptual.....	21
Un Acercamiento a la Oralidad en la Escuela	21
El títere como recurso didáctico	23
Breve aproximación a la lectura en la escuela.....	25
Experiencia estética: Hablemos de la Poiesis, la Aesthesis y la Catarsis	26
Exploración de Literatura Infantil Colombiana	28
Diseño Metodológico.....	29
Enfoque Investigativo	29
Técnicas e Instrumentos	32
Matriz categorial.....	37
Consideraciones éticas.....	38
Trabajo de Campo.....	38
Organización de la Información y Análisis de Resultados.....	41
Alcance de la Propuesta Pedagógica	68
Conclusiones	70
Referencias.....	73
Anexos.....	76

Planteamiento del Problema

Institución Educativa

El colegio Técnico CEDID (Centros de Enseñanza Diversificada) Guillermo Cano Isaza fue el escenario donde se planteó y desarrolló el presente proyecto de investigación. La institución educativa se encuentra ubicada en la localidad diecinueve de Bogotá, Ciudad Bolívar, en el barrio Meissen. A sus alrededores limita con las localidades de Usme, Bosa, Sumapaz, Tunjuelito y el municipio de Soacha. En concordancia con los datos presentados por la alcaldía mayor de Bogotá (2020), Ciudad Bolívar contaba con una población de 776.351 habitantes. Adicionalmente, la alcaldía local puntualiza que Ciudad Bolívar está dividida en ocho Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ). Las cuales son: El Mochuelo, Monte Blanco, Arborizadora, San Francisco, El Lucero, El Tesoro, Ismael Perdomo y Jerusalén.

El colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza se construyó sobre los terrenos de la antigua escuela San Ignacio de Loyola a las riberas del río Tunjuelito en los años 80. La institución surgió por las políticas de inclusión social, que buscaban mejorar la calidad de vida de los habitantes mediante la educación, con la creación de complejos educativos conocidos como CEDID, cuyo objetivo era la escolarización de jóvenes entre los 12 y 17 años. Durante su apertura se impartían clases de español y matemáticas. En la jornada mañana se enfatizó en la formación educativa de la primera infancia.

Hoy, la institución sigue siendo de carácter oficial y mixto, opera en las jornadas mañana, tarde y nocturna (organizada por ciclos y orientada hacia adultos y jóvenes). La institución cuenta con formación preescolar, primaria, bachillerato y media fortalecida con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y la Universidad Distrital. Así también han sido promovidos programas técnicos, como: contabilización de operaciones comerciales y financieras, agroindustria alimentaria, mecanizado de productos metalmecánicos, tecnólogo

en contabilidad y finanzas y línea de profundización en ingeniería general. El colegio es sede única y está dividido en dos partes. La primera está destinada a las clases de preescolar y básica primaria, mientras que en la segunda se encuentra bachillerato.

La institución dispone de comedor, enfermería, cancha principal, auditorios, laboratorios (química, física y biología) y biblioteca, siendo esta última adaptada como salón de clases para grados de secundaria. Considerando lo anterior, el colegio no tiene un espacio apropiado para el acceso a la literatura, ocasionando que en las clases de Lengua Castellana se reduzca el goce por la lectura, dándole importancia a los aspectos gramaticales del idioma.

Mediante la misión establecida en el Manual de Convivencia el colegio afirma que, “contribuye a la formación educativa de niñas, niños y adolescentes con la capacidad de ejercer su autonomía bajo la responsabilidad social teniendo como base el desarrollo de competencias académicas, técnicas, humanísticas, laborales y convivenciales” (p.5). Permitiendo así a los estudiantes la resolución de problemas y conflictos que encuentren en sus contextos. Partiendo del proyecto Educativo Institucional (PEI) “Comunidad Guillermita, un proyecto de vida”, la institución fomenta su razón de ser bajo la importancia de la esencia humana para la formación de sujetos comprometidos con la construcción y crecimiento no solo de ellos mismos, sino también de la comunidad, transformando realidades, rompiendo las brechas de la desigualdad educativa y laboral. El colegio busca posicionarse y mantenerse como una de las instituciones sobresalientes en la formación humana, académica y técnica reflejada en su alumnado y la generación de nuevas ideas y proyectos beneficiosos para los habitantes del sector.

Población

El presente proyecto inicia en el 2022-II con los estudiantes de 301 y finaliza en el 2023-II con 401. En primer lugar, para caracterizar a la población, a través del diario de campo se registró información sobre el número de estudiantes. Donde se estableció que este curso lo componían 35 estudiantes, 15 niños y 20 niñas. Posteriormente, para conocer a los participantes se aplicó un cuestionario (ver anexo A). Con esto fueron identificadas características de índole personal, educativo, socio afectivo y socioeconómico. Se indagaron los intereses y las preferencias en torno a las actividades durante la clase de lengua castellana.

Primeramente, el rango de edad identificado de los estudiantes oscilaba entre los 8 años (45.5 %), 9 años (45.5%) y 10 años (9.1%). Respecto a la composición familiar, se puede afirmar que los niños hacen parte de familias nucleares con un 57.6%, extensa con 36.4% y monoparentales en 6,1% con relación a estos datos se vincula la pregunta 5, donde el 90.9% de los encuestados afirma tener acompañamiento y orientación de algún miembro familiar al momento de realizar actividades académicas en casa. Se interrelaciona la pregunta 6, donde se indagó sobre problemas familiares como maltrato psicológico, físico o verbal. Teniendo en cuenta las respuestas, el 84.8% de la población niega cualquier tipo de maltrato en casa, mientras que el 9.1% responde ser víctima de violencia doméstica y el 6.1% no responde, así se deduce que en la mayoría de los hogares se vive en sana convivencia donde se goza de bienestar físico, psicológico y emocional.

Concerniente al contexto social, el 90.9% de los participantes vive en barrios aledaños al colegio, los cuales hacen parte de la localidad Ciudad Bolívar, entre ellos se encuentran: Meissen, Acacias parte baja, Aurora, México, Altos de Jalisco, Monterrey, Los tanques, Tesoro, Lucero, La playa, Vistahermosa, Las Quintas y Capri. En conexión a lo mencionado, está la séptima pregunta, donde se deseaba conocer el acceso a servicios públicos, el 100% de los encuestados tiene agua potable y electricidad en sus hogares, el 93% con internet y el

96% accesibilidad a gas, por lo que los hogares de la población suplen sus necesidades básicas.

Respecto a las características educativas, intereses y preferencias de los participantes se indagó sobre actividades realizadas en la clase de Lengua Castellana. En la octava pregunta, se pretendía conocer qué formas de participación predominaban entre los estudiantes. El 48.5% contestó que en las clases de español su forma más concreta y común es la participación oral, este aspecto fue evidenciado en las observaciones realizadas, los niños del curso expresan sus ideas y contestan preguntas oralmente. Aunque los índices de participación son altos, los estudiantes no se expresan en más de una o dos oraciones.

Con la pregunta 9 se identificó la experiencia previa de la población con la literatura dentro de la institución. El 82% de los estudiantes respondieron que la experiencia ha sido buena; no obstante, es paradójico este resultado, ya que en el colegio no existe acceso a la biblioteca. Como ya se mencionó, este espacio es destinado para impartir clases de bachillerato. En adición a lo anterior, los estudiantes afirman no tener conocimiento de este espacio dentro del colegio. Los libros abordados durante el ciclo escolar fueron seleccionados por las docentes, quienes acuerdan con los padres de familia la comprar del material. La pregunta 15 tenía como propósito indagar sobre la relación de la familia con la lectura, es decir, si en casa esta actividad es un hábito. Según los datos obtenidos, en el 51.5% de los hogares el ejercicio de lectura no hace parte de la rutina diaria, en contraste con el 48.5% que respondió de modo afirmativo.

Conectando lo señalado, con la décima pregunta se pretendía recolectar información sobre los tipos de texto leídos en las clases de Lengua Castellana. Las fábulas con un 43.9% fueron el tipo de texto más seleccionado por los encuestados, seguido de cuentos con 31.7%, poemas con 19.5% y obras de teatro con 2.4%, han podido ver lecturas de distintos tipos de textos, donde destacan el género narrativo y lírico. En vinculación, la pregunta 11 ahondó

sobre la experiencia literaria en torno a la identificación e imagen de ellos mismos dentro de los textos que han leído, allí el 54.5% respondió de modo afirmativo, mientras que el 45.5% respondió de modo negativo.

Para indagar sobre las actividades académicas, los intereses y las preferencias de la población, se diseñaron las preguntas 12 y 13. Los cuentos con un 43.5 % fueron las opciones más seleccionadas, siendo los tipos de texto que más escriben las niñas y niños del curso, de lo anterior se dedujo que se mantiene una reciprocidad, ya que ellos leen y producen los mismos tipos de texto. La pregunta 13 tenía la función de identificar las preferencias de participación oral en clase, arrojando así con mayor porcentaje la lectura en voz alta con 48.5%, seguido de exponer con 36.4% y cantar en un 15.2%.

En cuanto a las actividades de ocio, el 37.5 % eligió hacer tareas, en el mismo porcentaje está la opción jugar en celular y videojuegos, lo que permitió afirmar que los participantes acceden a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y dispositivos que posibilitan la interacción virtual. Entre tanto, la opción de jugar en el parque obtuvo un 14.6 %, por último, el 10.4% ve televisión como una actividad de tiempo libre.

Finalmente, la pregunta 16 abarcó los intereses y las preferencias de los participantes concerniente a las actividades que les gustaría realizar durante las clases de Lengua Castellana. El 51.5% mostró preferencia por el trabajo con títeres; en concordancia, el 24.2% estaba interesado en la elaboración de obras de teatro, el 21.2 % en la poesía. Prestando atención a la información arrojada, el títere fue adoptado como recurso didáctico, ajustándose eficazmente a la problemática detectada en la fase diagnóstica.

Diagnóstico

Como parte del proceso de caracterización de los participantes fueron aplicadas dos pruebas diagnósticas, diseñadas a partir de los criterios establecidos en los *Estándares Básicos de Educación*. El objetivo se orientó en la identificación de fortalezas y debilidades concernientes a la comprensión lectora, la escritura y la oralidad.

Para la prueba de comprensión lectora y escritura (Ver anexo B) el lenguaje de la fábula *El león y el ratón* fue adaptado para los participantes, con el propósito de hacerla más comprensible y cercana a ellos; entre tanto, para su respectiva evaluación se realizaron preguntas de corte literal e inferencial. De acuerdo con los Estándares Básicos, de grado primero a cuarto los estudiantes estarán en la capacidad de reconocer la función social del texto, realizar predicciones antes, durante y después del proceso de lectura remitiéndose a imágenes, conocimientos previos y títulos, además de identificar detalles relevantes. La información presentada a continuación fue registrada en el diario de campo 1 (Ver anexo C)

Como primer ítem, para la aplicación de la prueba fueron indagados los conocimientos previos que tenían las niñas y los niños sobre el león y el ratón, allí compartieron sus ideas de manera oral, describieron características de estos animales y también vincularon películas. A través del diario de campo se registraron las siguientes intervenciones: “El león es un animal carnívoro”, “el león es el rey de la selva como Simba (personaje principal en la película animada el Rey León)”, “el ratón vive en las alcantarillas”, “el ratón es pequeñito como un hámster”, “el ratón es como Ratatouille”.

En segundo lugar, se pidió a los niños escribir sus predicciones sobre la historia partiendo del título y la imagen. En este aspecto, el 92% de los participantes formularon hipótesis donde se evidenció el conocimiento previo y la interrelación existente entre la imagen y el título. Posteriormente, se realizó una lectura en voz alta usando dos títeres para captar la atención del público; luego, de manera activa y participativa los niños hicieron una

lectura en voz alta compartida. Para cerrar con esta prueba se solicitó a los participantes que respondieran las primeras cinco preguntas, las cuales obedecían a información literal. Allí se evidenció que el 100% de la población resolvió de manera correcta esta parte, citaban frases literales o escribían palabras claves que hacían parte del texto. No obstante, para la sexta pregunta se presentaron dificultades en determinar la enseñanza de la fábula, en este caso, el 92% dio respuestas de corte literal, solo el 8% contestó con sus propias palabras. Con esto, se afirma que, a pesar de las falencias encontradas, en un buen porcentaje, los niños tienen habilidades lectoras que les permiten identificar personajes principales, eventos, crear hipótesis a partir de imágenes y títulos.

La prueba de escritura se basó en la creación de una historia, a partir de un tema de interés. Allí se brindó el espacio para la producción textual y el dibujo. En este ejercicio, la mayoría de los participantes afirmaron no saber sobre qué escribir, entonces la investigadora les dio diversos temas sobre los que podrían crear sus producciones textuales. Mediante el diario de campo 1 fueron recolectados los siguientes ejemplos: “Pueden escribir sobre Halloween, aprovechando que es el lunes”. El 50% de los niños desarrollaron historias que contemplaban un mensaje comunicativo donde expresaron sus ideas, experiencias, gustos y conocimientos previos. Sin embargo, las oraciones de los escritos se caracterizan por ser cortas, algunas veces inconclusas. Además, se encontró que el 10% de la población no escribió nada, realizaron el dibujo únicamente o se copiaron de otro compañero.

En el 98% de los casos se identificaron omisiones de letras y palabras, situación que no permitía una lectura apropiada. Sumado a lo anterior, fue identificada la dificultad en términos de ortografía, el 100% de los participantes escribía palabras de forma errónea, por ejemplo: cunplidos vs cumplidos, así mismo, también se descubrió un inconveniente relacionado con la distinción entre b – d en el 12% de la población, como ejemplo se cita la siguiente respuesta: “morbiendo la cuerda”. Relacionado con lo anterior, también se destaca

el uso erróneo de las letras v y b. De igual forma en un 30% de los casos fue evidente la escritura de modo silábico, separaban las sílabas de las palabras y no era posible distinguir un orden.

Ahora bien, respecto a la prueba de oralidad (Ver anexo D) fue tomado como recurso el mismo texto, *El león y el ratón*. El diagnóstico consistía en siete preguntas, donde fue indagada la opinión frente a la fábula, sus personajes y emociones. Para la primera pregunta respondían sí o no; sin embargo, cuando se indagaba la sobre el por qué, el 90% de los niños no respondían, aquellos que sí lo hicieron usaban adjetivos comunes, a continuación, se cita una respuesta registrada en el diario de campo # 1: “no me gustó esa historia porque es muy infantil”. Frente a la segunda y tercera pregunta, el 100% usó los mismos adjetivos para describir las personalidades de los protagonistas, para ejemplificar, “la personalidad del león es mala y la del ratón buena”. No fue evidente el uso de diverso vocabulario, en similitud con lo anterior ocurrió con la quinta y sexta pregunta, el 12% utilizó palabras que remitían emociones, “si yo hubiera sido el ratón me hubiera sentido asustado y con mucho miedo” mientras que el restante solo respondía: “yo me hubiera sentido mal” en su defecto “yo me hubiera sentido bien”. Con lo anterior, se encontró una necesidad referida a la adquisición de léxico, pues ampliar el vocabulario posibilita expresar ideas y emociones de diversas maneras.

Para el cuarto punto, se solicitó que presentaran frente a los demás la historia que habían creado con anterioridad, al principio ninguno quería compartirla por temor a burlas y comentarios de los compañeros. El 100% de los niños no comunicaban con sus cuerpos, los gestos eran mínimos para expresar las ideas, tenían una postura rígida, se balanceaban de lado a lado o se recostaban en la pared, percibiéndose así grados de ansiedad y estrés. Adicionalmente, el tono de voz se caracterizó por ser extremadamente bajo y no había contacto visual entre expositor y audiencia.

Gracias a los hallazgos presentados, se enfatiza en fortalecer la oralidad la cual enmarca aspectos verbales y no verbales de los estudiantes. Para lograr dicho objetivo se estableció como recurso didáctico el títere, pues este permite potenciar las conductas orales, de igual modo, favorece la experiencia estética, atendiendo la necesidad de tener un espacio para el goce de la lectura a través de literatura infantil colombiana. Es importante mencionar que al comienzo de la propuesta no se contemplaba la producción escrita; no obstante, durante el desarrollo de las actividades se implementó como apoyo de la oralidad.

Justificación

Esta investigación estuvo orientada bajo la línea de literatura y otros sistemas simbólicos. Para su planteamiento se consideraron los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* propuestos en el año 2002 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En segundo lugar, fueron consideradas las necesidades identificadas a través de: observaciones participantes y pruebas diagnósticas realizadas en el curso 301 del colegio técnico CEDID Guillermo Cano Isaza. Los factores anteriores permitieron vislumbrar el énfasis del trabajo, dirigido al fortalecimiento de la oralidad mediante el títere como recurso didáctico para el abordaje de literatura infantil colombiana.

La oralidad en la escuela no ha tenido gran relevancia si se le compara con el interés que despiertan las competencias lectoras y escritas. Vila (1994) argumenta que, en el contexto escolar, las actividades direccionadas principalmente hacia la enseñanza de la lengua oral están ausentes debido a la influencia de la tradición lingüística que enfatiza en el análisis y estudio de la lengua escrita. Contrario a esto, autores como Ong (1994) afirman que “todo texto escrito está directa o indirectamente relacionado con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje para transmitir significados” (p. 17). Es decir, que la escritura está estrechamente vinculada con la oralidad y por ello no debe pasar desapercibida en los análisis de la lengua.

Gutiérrez (2013) señala que, el predominio del discurso oral en el aula se evidencia la mayor parte del tiempo en el maestro, situación que limita a los educandos a escuchar de forma poco crítica y no reflexiva. Desde los primeros años de educación, el desarrollo de la oralidad se considera un factor natural que los educandos adquieren mediante la interacción social; no obstante, los procesos de oralidad no se reducen a lo verbal, pues también sobresalen aspectos no verbales como gestos, postura, distancia y mirada, a través de los cuales podemos expresar ideas, sentimientos y emociones. En este sentido, es indispensable fortalecer la oralidad en sus niveles verbal y no verbal desde la educación primaria, ya que promueve la expresión comunicativa, el aprendizaje de la lengua propia, el desarrollo individual, sociocultural y fomenta la interacción entre individuos y el mundo.

Respecto a la lectura, se propuso que fuera un espacio destinado a las experiencias estéticas de los educandos quienes, a través de la oralidad generan nuevas interpretaciones de las obras abordadas, considerando el cambio de condiciones históricas. Sánchez (2013) afirma que, para alcanzar la experiencia estética es imprescindible observar, analizar y escuchar las obras trasladándolas más allá de la decodificación lingüística. Por eso, dentro de este proyecto la lectura se entiende como un medio para el descubrimiento, que permite experimentar nuevas sensaciones y emociones, ya que, para la población de esta investigación, el acto de leer no sobrepasaba la decodificación lingüística, ni generaba ningún tipo de emoción, sensibilidad o transformación. Razón por la cual se consideró relevante enriquecer la experiencia estética en los procesos de lectura, para que los estudiantes expresaran de manera más espontánea los pensamientos y sentimientos que les generaba lo que leían.

Con este propósito, se realizó una selección de textos infantiles colombianos que cumplieran con dos requisitos. De un lado, que dichos textos propiciaran lugares de encuentro con la sensibilidad de la población. Para ello, se escogió literatura infantil escrita y

producida en nuestro país que aludiera a las realidades diversas del territorio nacional. De otro, se procuró que el contenido textual potenciara el desarrollo y aprendizaje de la lengua, pero también les permitiera a los niños realizar representaciones “titeriles” en las que lograran plasmar sus interpretaciones textuales. Cabe aclarar que, para la elección de los textos, fueron considerados los postulados de Robledo (1998) expuestos en el marco conceptual.

Lo dicho a este punto, permite entrever la importancia que adquiere el fortalecimiento de las habilidades orales en el ámbito escolar, muchas veces relegadas a un segundo plano. Para ello, el proyecto ubica al lector como centro de la reconstrucción del sentido textual, pues lo asume como ser histórico, cargado de emociones y referentes epocales que nutren su imaginación y sensibilidad. Sin embargo, como no siempre resulta fácil organizar las ideas y hablar de todo esto, máxime si se piensa en los primeros años de vida escolar, el recurso didáctico del títere permitió ahondar y verificar qué tipo de interpretación textual realizaba el estudiante, qué aportes o significaciones daba a lo leído y cómo lo expresaba.

Delimitación del problema

Para delimitar el problema sobre el que se planteó esta investigación, se requirió la aplicación de técnicas e instrumentos, que permitieron enfocar el fin de este trabajo de grado. Mediante las pruebas diagnósticas, las observaciones participantes y los cuestionarios, es importante puntualizar lo siguiente. En primer lugar, durante el análisis de los resultados arrojados por las pruebas diagnósticas y los cuestionarios, fue evidente la necesidad entorno al fortalecimiento de los procesos de oralidad en los estudiantes. Entendiendo la oralidad como aspecto esencial para aprender y desarrollar la lengua materna. Además, es un factor imprescindible en la vida porque permea cada ámbito social. Ahora bien, el canal seleccionado para el fortalecimiento de la oralidad fue el títere.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), durante el ciclo de educación en el cual se encuentra la población de esta investigación, los estudiantes producen textos orales y escritos. Así también, se enfatiza la comunicación no verbal como medio de interacción (p. 35).

Con lo anterior, se recalca la importancia de fortalecer la oralidad ya que, esta no se reduce a aspectos verbales, también contiene factores de índole no verbal. Ello permite que los estudiantes comuniquen sus pensamientos, ideas, sentimientos y opiniones sobre sus contextos y realidades, entendiendo los códigos culturales en los que están inmersos. Partiendo de lo anterior, la propuesta de esta investigación giró alrededor del fortalecimiento de la oralidad mediante la implementación del títere como recurso didáctico, propiciando la lectura de textos infantiles colombianos. Esto posibilitó la exploración de perspectivas, realidades, pensamientos, personalidades, emociones y sensibilidades expresadas a través de la oralidad.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera la lectura de obras infantiles colombianas a través del títere contribuye al mejoramiento de los procesos de oralidad de los estudiantes del curso 401 del colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer los procesos de oralidad de los estudiantes del curso 401 del colegio técnico CEDID Guillermo Cano Isaza mediante la implementación del títere como recurso didáctico.

Objetivos Específicos

- Identificar los procesos de oralidad de los estudiantes del curso 401 del colegio técnico CEDID Guillermo Cano Isaza.
- Desarrollar estrategias de lectura (*poiesis, aesthesis y catarsis*) a través de la producción oral mediada por el títere.
- Evaluar desde la reflexión docente el alcance de la propuesta pedagógica.

Contexto Conceptual

Antecedentes

En el siguiente apartado se realiza una mención de cuatro trabajos de grado, el primero de carácter institucional, los siguientes dos proyectos de índole nacional y finalmente el antecedente internacional. Con esto se pretende realizar una ampliación frente al panorama técnico y teórico de la presente investigación. Se enfatizó que la selección y revisión de este corpus fue realizada debido a las temáticas abordadas, tales como: El teatro de objetos (títeres), la literatura infantil colombiana, la experiencia estética y la oralidad; siendo estos aspectos pertinentes para el desarrollo del presente proyecto.

Primeramente, el antecedente de la Universidad Pedagógica Nacional, un trabajo de grado titulado *El teatro de objetos como vehículo dinamizador de la experiencia estética con la obra la rana sabia del grupo Títeres del Destino* escrito por Yeison Adrián Gil Giraldo en el año 2017 para optar al título de licenciado en Artes Escénicas. El objetivo de esta investigación se planteó bajo el análisis crítico de la experiencia estética mediado por el estudio descriptivo de *La Rana Sabia* del grupo *Títeres del Destino* donde se tendría en cuenta aspectos didácticos que aportaran a la formación de públicos, es decir, personas que aprecian este arte. La metodología es de corte analítico sobre contenido, lo cual se diferencia del presente proyecto que obedece a la investigación acción. A pesar de esta diferencia, este

antecedente enriqueció y favoreció el desarrollo conceptual y didáctico mediante una aproximación a las concepciones del teatro de objetos (títeres), técnicas y elementos para considerar durante la construcción y planeación de obras, donde el rol del titiritero es importante y el papel del público al contemplar esta representación.

Por otra parte, se encuentra el antecedente proveniente de la universidad Distrital Francisco José de Caldas titulado *Taller Gatufos: Literatura y Canción Infantil como manifestaciones culturales para el desarrollo de la experiencia estética y la dimensión socioafectiva en niños de 6 a 10 años del programa “cultivarte”, conjunto Arrayán en la localidad de Bosa*, elaborado por Karen Johana Riaño Cabrera y Luz Mery Velásquez Duque durante el año 2018 para obtener el título como licenciadas en Pedagogía Infantil. Este proyecto de investigación amplió la mirada y concepción sobre la experiencia estética y la literatura, siendo esta entendida no como una herramienta para la formación académica de las niñas y los niños, por el contrario, se propone como un espacio lleno de posibilidades que enmarcan experiencias estéticas, sensibilidad, adaptación y adopción de lúdicas donde la indagación, la creatividad y el origen de nuevas ideas permitan la transformación de prácticas docentes. Adicionalmente, las autoras hacen hincapié en la implementación de la canción infantil para el acercamiento a la literatura infantil, arrojando como resultado el diseño de talleres literarios musicales.

Asimismo, el proyecto titulado: *La literatura infantil colombiana: Una propuesta de taller de sensibilización para docentes de educación básica primaria del colegio Cundinamarca IED* realizado por Dora Esperanza Torres Paredes para optar por el título de Magister en Estudios Literarios de la universidad Santo Tomás en el año 2018. Dentro del margen conceptual se contempla no solamente la definición de literatura infantil colombiana, también se resalta la evolución de esta, permitiendo de este modo distinguir las diversas fases que la han enmarcado. De igual manera, la autora señala la importancia de la literatura

infantil dentro de las aulas, donde se permita el acercamiento a la lectura por placer desde básica primaria, ofreciendo a las niñas y los niños un espacio activo como lectores, siendo sujetos capaces de percibir y ver la realidad desde otras perspectivas a través del mundo de la lectura. Además, dentro del taller que presenta, plantea la necesidad de implementar en el plan lector obras infantiles colombianas, donde su abordaje sea realizado a partir de diversas estrategias como: la hora del cuento, el cuaderno viajero, ¿De quién es esto?, exposición de portadas, el buzón, entre otras. Con lo anterior, se proponen diversas maneras para la inmersión de la literatura infantil colombiana dentro de la escuela primaria, haciendo énfasis en desligarse del uso netamente pedagógico y didáctico de la lectura, llevando a las niñas y los niños a experiencias estéticas, observándolos no como meros estudiantes, sino como lectores.

Finalmente, el trabajo de grado: *La importancia de la oralidad en las aulas de educación primaria*, elaborado por María Medina Martínez para la universidad de Valladolid en 2020, presenta un marco conceptual sobre la oralidad y su incidencia en el aula de clase, señalando que es un aspecto transversal, abarca distintas áreas de conocimiento, que no se reduce a las clases de Lengua Castellana y literatura. En este sentido, se afirma que la oralidad posee un rol fundamental para el desarrollo del aprendizaje de la lengua propia; además, fomenta el pensamiento crítico y la argumentación, aspectos esenciales que deben ser abordados desde los primeros años de educación. De igual modo, resalta la necesidad de replantear el tratamiento que se le da a la oralidad dentro de la escuela, llevándola a un lugar más valioso, que no la limite por su dificultad evaluativa, ya que le permite al alumnado ser protagonista de su propio aprendizaje. También, se puntualiza el papel de la comunicación no verbal como una pieza sujeta a la oralidad, ya que mediante gestos corporales que actúan como señales de emociones, intenciones, sentimientos, intereses y personalidad se genera

interacción entre los individuos. Desde esta perspectiva, la oralidad no debe limitarse exclusivamente a la expresión verbal.

Para cerrar este apartado, cabe mencionar que los antecedentes previamente presentados fueron de importancia a nivel conceptual y didáctico, permitiendo direccionar este trabajo con mayor efectividad. Principalmente enfatizando el rol y la importancia del desarrollo de la oralidad desde edades tempranas. Segundo, el títere entendido como un dinamizador y recurso didáctico. Tercero, la necesaria inmersión de la literatura infantil colombiana dentro de las aulas donde la experiencia estética de potencie al reivindicar el lugar del lector infantil.

Marco Conceptual

La revisión documental de diversos autores permitió teorizar los elementos primordiales dentro de esta investigación ya que, a partir de estos puntos se distinguen características esenciales que permiten desarrollar con mayor eficiencia los objetivos propuestos, orientando, apoyando y fortaleciendo a nivel conceptual y didáctico la implementación de la propuesta pedagógica. En la justificación de este trabajo de grado se mencionó que la finalidad formativa es fortalecer la oralidad mediante el títere, siendo el recurso didáctico adoptado para potencializar los componentes verbales y no verbales, que permiten a los alumnos expresar de manera espontánea sus sentires y experiencias estéticas en relación con los textos infantiles colombianos abordados, donde la lectura va más allá de la decodificación lingüística. Teniendo en cuenta lo anterior, se realiza una aproximación teórica de los elementos de esta investigación.

Un Acercamiento a la Oralidad en la Escuela

Cuando se refiere al concepto de oralidad, la mayor parte del tiempo se limita a la expresión verbal que los sujetos pueden producir mediante sonidos fonéticos, confundándose de este modo con el acto de habla; no obstante, partiendo desde los postulados de Garzón

(citado por Tosatti, 1992) la oralidad es comunicación, es un proceso de interacción entre individuos, es reinención y un proceso de movimiento. Así mismo, Mostacero (2004) afirma que la oralidad hace parte de la actividad semiótica compleja referente a la producción textual y discursiva, que se va desarrollando con la vida misma mediante la interacción con otros y la cultura que nos rodea.

Adicionalmente, la oralidad se enmarca en tres facetas, es una realidad coloquial, es decir cotidiana, que se da día a día a través de la interacción espontánea, tautológica debido a su carácter repetitivo y reiterativo que no permite la originalidad y evanescente, refiriéndose a la capacidad de desaparecer (Mostacero, 2004). Teniendo en cuenta lo anterior, se comprende que la oralidad va más allá del acto de habla, recoge diversos elementos que hacen parte de la comunicación.

Para Mostacero (2004), la oralidad es un sistema triplemente constituido e integrado por diversos factores que permiten hacer de ella comunicación. El primer aspecto se relaciona con los componentes verbales, entre los que destacan: Emisión sonora, entendida como la manifestación sonora del lenguaje, es decir el habla (Castañeda, 1999); decodificación semántica, haciendo referencia a la capacidad del lector para realizar correspondencias entre grafemas y fonemas (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti. 2003); combinación sintagmática, definida como aquellas relaciones establecidas a nivel gramatical entre factores lingüísticos (Saussure 1916, como se citó en Rojo 1983). Adicionando a lo anterior, Salgado (2000) señala que la combinación sintagmática está estrechamente vinculada con el léxico, aspecto que influye en la expresión oral y escrita. Posteriormente, se ubican los elementos paraverbales o paralingüísticos, estos combinan aspectos como: Tono, timbre, volumen, ritmo y silencios de la voz (Van-der Hofstadt, 2005).

En segundo lugar, se encuentra el repertorio kinésico y proxémico, que de acuerdo con Birdwhistell (1970), el acto comunicativo se compone a su vez de movimientos

corporales que tienen como fin expresar algo, según sus postulados, no hay movimiento corporal que no esté cargado de significación. Dentro del campo kinésico son analizados los gestos y las posturas. En cuanto a la proxémica, se vincula con la proximidad, la distancia, el manejo del espacio que permite comunicarnos, interactuar y crear vínculos con otros. Finalmente, el componente semiótico conminante, estrechamente vinculado con la dimensión cultural. Según Poyatos (1994), una cultura es una asociación de personas que establecen creencias y conductas para comunicarse entre ellos y sobre las normas generadas. La interacción social posibilita un intercambio de signos cargados de valor simbólico. Siendo estos compartidos mediante palabras, gestos, voz y otras formas de representación. Lo anterior, conlleva a una recepción – emisión de signos producidos por sujetos que comprenden y hacen parte de un grupo cultural.

En palabras de Mostacero (2004) “la oralidad pertenece a un triple plano: un plano verbal o lingüístico, un plano paralingüístico y un plano semiótico – cultural” (p. 54).

Los componentes señalados dan cuenta de diversos modos comunicativos dentro de la oralidad, permitiendo entrever la importancia de estos en la producción verbal y no verbal. Es desde esta perspectiva que el recurso didáctico adoptado fue el títere, ya que permite alcanzar el objetivo planteado. En primer lugar, el trabajo con títeres requiere de una expresión verbal acorde a la situación comunicativa que se esté dramatizando, donde el tono, el volumen y el timbre de voz son relevantes en la interpretación de personajes. De igual modo, ocurre con el componente no verbal, se debe mantener una postura, una distancia y una gestualidad en la interacción títeril.

El títere como recurso didáctico

En primera instancia, el origen del vocablo *títere* según Sebastián de Covarrubias, (citado por Freddy Artiles en 1998) obedece a las prácticas de los titiriteros, quienes usaban unas lengüetas para modificar la voz durante las dramatizaciones, produciendo un sonido

chirriante y metálico, como pitos, que sonaban “ti – ti”, desprendiéndose así la palabra. Habiendo aclarado la etimología de *títere*, ahora es menester indagar sobre la historia que tiene detrás. Aunque no se conoce con exactitud sus orígenes, se ha afirmado que en tiempos remotos los títeres estaban vinculados con ceremonias religiosas y elementos sagrados. Por ejemplo, en la India se consideraba a “los títeres como enviados de los dioses para divertir al hombre” (Artiles, 1998, p. 18). Ya en la edad media y en el renacimiento, las figuras articuladas se usaban como sustitutos artificiales del hombre, donde creadores y manipuladores de muñecos eran perseguidos por la iglesia, pues argumentaban que estaban apropiándose de la función de Dios (Artiles, 1998). Con lo anterior, puede afirmarse que el origen de las figuras inanimadas, movidas por el ser humano con fines dramáticos han estado ligadas con la religión; sin embargo, Nodier (citado por Villafañe, 2007) señala que “puede decirse que el títere más antiguo es la primera muñeca puesta en manos de un niño y que el primer drama nace del monólogo, mejor dicho, del diálogo que sostiene el niño y su muñeco” (p.1).

El títere es un objeto que nace de la imaginación y el juego, para representar la realidad o hechos ficticios narrados. Además, como sostiene Ziegler (2006), “a través de la actividad teatral, el niño podrá hablar, mejorar su lenguaje y enriquecer su vocabulario” (p. 36). Desde el enfoque pedagógico se hace énfasis en el uso del títere como instrumento para la realización de adaptaciones, versiones o inspiraciones de otras producciones, ya sean literarias o teatrales (Converso, 2021). Partiendo desde esta misma línea Ziegler (2006) establece que, aquellas actividades en las cuales los niños tienen la posibilidad de interactuar con títeres, bien sea para la elaboración y manipulación, la improvisación de diálogos, la escritura de un guion y la dramatización de cuentos genera que el individuo sea protagonista de su propio aprendizaje.

La implementación del arte títeril en el aula, se relaciona con el taller de títeres, que

en este documento, es comprendido como un espacio donde las representaciones artísticas teatrales implementan figuras animadas como protagonistas de las obras, generando que la interacción titiritero / títere sea de relevancia, ya que mediante las acciones físicas y físico – verbales de quien manipula las figuras, se configura el desenvolvimiento y rol del títere a nivel artístico y poético.

O'Hare (2005), a partir de sus postulados, puntualiza los beneficios de la implementación del títere en el ámbito educativo, pues un programa planificado permite la interacción de las inteligencias múltiples (teoría de Howard Gardner), donde los niños se desenvuelven en distintos aspectos, permitiendo un desarrollo integral. Además, las representaciones de personajes e historias permiten una mejor comprensión de lo aprendido y su respectiva interiorización. De igual manera, O'Hare (2005) afirma que el títere envuelve una conexión a nivel emocional y cognitiva, en la cual la información, las historias, los personajes, la literatura, las situaciones históricas y vivenciales se complementan entre sí. Esta afirmación también deja en evidencia la relevancia de la imaginación en los niños al representar a través de objetos sucesos reales o ficticiales. Con esto se afirma, que el títere se convierte en un recurso didáctico que puede ser usado no solo en el área de las artes escénicas, también en otras disciplinas como la enseñanza del español y la literatura. Desde esta perspectiva, el títere se comprende como un recurso didáctico para el fortalecimiento de la oralidad. Pues en lo que el niño enuncia mediante el títere (verbal), en la adaptación de la historia leída, se plasman los procesos de recepción e interpretación textual.

Breve aproximación a la lectura en la escuela

La lectura en la escuela se entiende como la capacidad de decodificar el código escrito de la lengua, usándose como instrumento para adquirir conocimiento científico, limitándose así a lo netamente estructurado con un fin específico. La lectura desde los postulados de Larrosa (2003) es entendida como formación y la formación como lectura, donde la

subjetividad del lector tiene un rol importante ya que esboza no solo lo que aquel conoce, también lo que es. Además, es una nueva concepción en la que el sujeto puede formarse, deformarse y transformarse mediante la experiencia, siendo esta comprendida como aquello que nos pasa, nos transfigura, nos mueve, nos vulnera.

El saber que proviene de la experiencia no es como el conocimiento científico, que está fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo cómo configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad (Larrosa, 2004). Se puntualiza en la necesidad de comprender la lectura como una experiencia de formación para eliminar las barreras entre lo real, lo imaginario, el conocimiento y el sujeto cognoscente, permitiendo reconocer el potencial formativo y transformativo de la imaginación modificada a lo largo de la historia por la confluencia de la ciencia.

Como señala Larrosa (2003), la imaginación ha obtenido un rol esencial como generadora de conocimiento. Se convierte en una mediación entre lo sensible y lo inteligible, entre la forma y el intelecto, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo corporal y lo incorporeal, entre lo interior y lo exterior, esta facultad le permite vincularse con la experiencia. Se agrega también que la imaginación relacionada con la capacidad productiva del lenguaje posibilita la producción de la realidad, la incrementa y la transforma.

Esto es lo que Larrosa (2003) denomina “acontecimiento de la pluralidad” que exige una liberación de la diferencia, donde la multiplicidad se disperse y no se reduzca, conduciendo así a la incertidumbre, debido a la intransitividad de la experiencia de lectura, que abre la puerta hacia lo desconocido, aquello que no se puede anticipar, tal como lo posibilita el experimento.

Experiencia estética: Hablemos de la Poiesis, la Aesthesis y la Catarsis

Dentro de esta misma línea dedicada a la experiencia se encuentra Jauss (1992), quien desde sus primeros esbozos plantea que la literatura es un medio de comunicación entre un

lector, un contexto, un autor y una obra, posibilitando de este modo un camino de nuevas significaciones que se transforman a través del tiempo. Así también, Jauss (1992) puntualiza que “la experiencia estética actúa sobre tres capacidades; la productiva, la receptiva y la comunicativa, que a su vez acompañan las tres categorías fundamentales de la conducta estético-placentera denominadas como: la *poiesis*, la *aesthesis* y la *catarsis*” (p. 75).

La *poiesis* hace referencia a la capacidad productiva de la experiencia estética, se genera una producción de sentimiento por parte del sujeto partiendo de la obra. Es en este punto donde convergen tanto el autor, como el lector. Este último se convierte en creador al abandonar su modo contemplativo y empezar a reconstituir la obra. La *aesthesis* se corresponde con la capacidad receptiva referida a la respuesta sensorial, que tiene la función de permitirle al lector descubrir la apertura a otros mundos que van más allá de la vida cotidiana. Así, estableciendo la fase reflexiva de la experiencia estética, el observador, siendo consciente, puede disfrutar la obra, desarraigándose de la obligación del tiempo. Adicionalmente, la recepción de la obra no se da de manera arbitraria, cada lector posee un conocimiento previo, denominado por Jauss (1992) como Horizonte de expectativas, que permite realizar conexiones entre textos.

Aunque aparezca como nueva, una obra no se presenta como novedad absoluta en medio de un vacío informativo, sino que predispone a su público mediante anuncios, señales claras y ocultas, distintivos familiares o indicaciones implícitas para un modo de percepción completamente determinado. Suscita recuerdos de cosas ya leídas, pone al lector en una determinada actitud emocional. (Jauss, 1970, p.178)

Por último, la *catarsis* vinculada a la capacidad comunicativa, comprendida como la liberación del observador frente a los intereses prácticos y factores opresores de la vida cotidiana. Involucra la emocionalidad, la valoración, la identificación y el rechazo del

intérprete dentro del marco de las reglas sociales y culturales establecidas. Abriendo paso de este modo a la intersubjetividad y la formación de la identidad estética (Jauss, 1992).

Luego de haber conceptualizado la experiencia estética como aspecto imprescindible para el goce literario y sus respectivas capacidades denominadas *poiesis* (productiva), *aesthesis* (receptiva) y *catarsis* (comunicativa), es menester aclarar que, dentro de esta investigación, este saber estuvo mediado por la exploración enfocada hacia la literatura infantil colombiana.

Exploración de Literatura Infantil Colombiana

Dentro del espectro de la literatura infantil en el territorio nacional no se han realizado suficientes estudios que amplíen su panorama, y/o que permitan visibilizar con mayor rigurosidad su importancia a nivel social, cultural y educativo. Robledo (1998) insiste en que la escritura dirigida para los niños en la historia literaria de Colombia es un aspecto relativamente reciente, el cual se ha venido desarrollando lentamente gracias a intereses de corte pedagógico, estético, afectivo y/o comercial que empiezan para tener en cuenta a los infantes como lectores independientes que son capaces de leer una obra literaria por placer.

Una de las primeras fuentes para la literatura infantil colombiana se sitúa en la tradición oral, específicamente en la cantera popular, haciendo referencia a narraciones, poemas, arrullos y cantos transmitidos de generación en generación, manteniendo una historicidad de tradición y cultura de comunidades indígenas, afrodescendiente y criolla (Robledo, 2010).

Posteriormente, se catapultó la literatura costumbrista en el país, que, aunque no estaba dirigida netamente hacia el público infantil, fue adoptada por la población, debido, principalmente a su influencia en la escuela (Robledo, 2010). Es desde este punto que se puede evidenciar la implementación de la literatura en el contexto educativo, convirtiéndola en un medio esencial vinculado con el aprendizaje y la alfabetización.

A comienzos del siglo XX, por la modernización, que trajo reformas educativas influenciadas por la escuela activa, se preocupa por atender a los infantes considerando las diferentes etapas de desarrollo (Robledo, 1998). Es allí, donde surgen y se amplía el repertorio de la literatura infantil colombiana. Los primeros textos orientados hacia el público infantil en el territorio nacional fueron las traducciones de cuentos universales.

Posteriormente, se puede afirmar que crece el carácter realista e histórico dentro de las obras infantiles, mostrando diversos modos, hechos realistas e históricos, con un toque de ficción.

Robledo (1998) realiza una crítica frente a las falencias presentes en la creación de literatura infantil colombiana. En primer lugar, señala que es poco lúdica, carece de diversidad en cuanto a estructuras narrativas, siendo las lineales las que más prevalecen. Además, afirma que, el lenguaje implementado es autoritario, lo que reduce la riqueza cultural que se haya dentro del territorio nacional. De igual modo, apunta que aspectos como el humor, el terror, la irreverencia, el suspense, la ciencia ficción, el género policiaco y el elemento lúdico le aportarían en gran magnitud a la literatura infantil colombiana con el fin de conseguir una renovación.

Diseño Metodológico

Enfoque Investigativo

La metodología contemplada en el proyecto es de investigación-acción (IA) con un enfoque mixto, que permitió un análisis sistemático, empírico y crítico de la información recolectada con técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014). Lo anterior fue posible mediante la triangulación que se refiere aquella combinación de metodologías e instrumentos que permiten estudiar desde distintas perspectivas un mismo fenómeno realizando contrastes y comparaciones que amplían la comprensión y permiten con mayor exactitud la validación de la información (Latorre, 2003).

En esa medida, se implementaron técnicas e instrumentos de índole cuantitativo y cualitativo de recolección de datos como: observación participante, diarios de campo, cuestionarios, pruebas diagnósticas y talleres que permitieron registrar eventos dentro del aula con el fin de caracterizar e identificar las fortalezas y debilidades de la población. Se adoptaron fases tras las cuales se desarrolló la investigación-acción que se enfocó hacia el cambio. En este proyecto se contempla que el ejercicio investigativo dentro de la práctica docente es esencial para la generación de nuevas ideas orientadas al fortalecimiento y mejora de las realidades que se encuentran en el aula.

Partiendo desde esta perspectiva, Investigación - Acción (IA) está fundamentada sobre problemas cotidianos y comunes que enfrenta el profesorado durante la práctica docente. Así se prioriza la comprensión y exploración de los problemas educativos para la transformación (Elliot, 1990). Además, es necesario evaluar mediante la observación, reflexión y crítica las estrategias educativas implementadas durante años (Latorre, 2005).

En este ejercicio de investigación, el docente es un individuo que participa en el contexto e identifica problemáticas o aspectos que se pueden mejorar a través de la intervención pedagógica. Así mismo Elliot (1990) afirma que “el rol de los participantes es activo y permite la libre comunicación, auto reflexión y diálogo permanente con el investigador” (p. 26). En consecuencia, para el desarrollo de este proyecto se adoptaron las fases de investigación propuestas por Latorre (2003), que las establece así: problematización, diagnóstico, revisión documental, acción estratégica, implementación de la propuesta y evaluación, que en este documento se reconocen cuatro fases.

La problematización inicia con la búsqueda de una situación en la cual el docente está interesado, donde el propósito está direccionado al cambio o mejora de un problema que tiene lugar dentro del aula (Latorre, 2003). Esta fase fue posible mediante la observación participante en el colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza del curso 301, permitiendo

así, la identificación de la situación problema. Esta fase requirió de pruebas diagnósticas que fueron evaluadas mediante rúbricas de lectura, escritura y oralidad basadas en los estándares básicos de educación establecidos por el MEN, lo anterior extendió el panorama respecto a la situación problema sobre el cual se planteó la investigación. Posteriormente, se establecieron los objetivos que se buscaban alcanzar.

La segunda fase consistió en la revisión documental, cuyo el objetivo era recolectar información relacionada con el tema de investigación, permitiendo la elaboración de un marco conceptual e histórico (Latorre, 2003). Para este proyecto, se realizó una búsqueda de documentos institucionales, nacionales e internacionales que brindarán soporte teórico y conceptual vinculado con el objeto de estudio. Ampliando así el entendimiento de la problemática tratada y su futuro análisis.

La tercera fase se refiere a la acción estratégica y su implementación, allí se contempló la formulación de una propuesta de cambio o mejora dentro de un contexto determinado (Latorre, 2003). La acción dentro del aula se prioriza y se caracteriza por ser meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. Aquí la observación retoma un papel esencial, ya que a través de esta se recoge información que permite y apoya la reflexión sobre lo que sucedió durante la intervención (Latorre, 2003). Este ciclo se desarrolló gracias al diseño de la propuesta de intervención mediante talleres teniendo en consideración el corpus literario. Para la elección de este, una rúbrica (ver anexo E) fue diseñada. En esta se establecieron criterios diseñados a través de las características referentes a la literatura infantil colombiana expuestas por Robledo (1998). Entre ellas destacan: Uso diverso de la lengua, tópicos, estructura, relevancia cultural y lúdica. Además, para recoger la información y resultados se optó por las grabaciones de audio, siendo evidencias y muestras de las actividades desarrolladas por y con los estudiantes. Lo anterior dio paso a la siguiente fase.

Por último, la evaluación donde se contemplaron evidencias concretas para demostrar de qué modo la investigación - acción proyectó un cambio o mejora, reconociendo que la evaluación se realiza desde la reflexión (Latorre, 2003). Para el desarrollo de esta, se llevó a cabo un taller final basado en una entrevista semiestructurada donde los estudiantes dejaron en evidencia el efecto del proyecto.

La IA es un ejercicio de indagación que se pone en marcha dentro del aula y está al servicio de la transformación de distintas realidades que vive el profesorado. Además, hay que reconocer e indagar las problemáticas adoptando y adaptando fases que permitan desarrollar el ejercicio investigativo, usando el enfoque mixto que amplía y válida los datos recolectados mediante la aplicación de técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos.

Técnicas e Instrumentos

La recolección de datos es una esencial parte dentro del trabajo investigativo, a partir de este es posible comprender la información a mayor profundidad empleando técnicas e instrumentos. De acuerdo con Yuni & Urbano (2014) el concepto de técnica se entiende como el grupo de procedimientos que orientan el desarrollo, implementación y uso de instrumentos que permiten la medición y evaluación de datos imprescindibles para la investigación. Así mismo, las técnicas permiten reducir la información de forma sistemática e intencionada de la realidad que se busca estudiar facilitando el tratamiento y análisis de datos (Latorre, 2003). Consecuentemente, durante este periodo de la investigación se requiere la implementación de instrumentos que estén vinculados con las técnicas aplicadas.

Como primera técnica para la recolección de datos que se empleó fue *la* observación participante que, implica una interacción social entre el investigador y los participantes con el propósito de establecer vínculos abiertos donde los informantes se sientan cómodos y la intervención no sea percibida como intrusa, lo anterior facilita la recolección de información de manera sistemática y el dialogada (Taylor & Bogdan, 1987). En concordancia con lo

mencionado, se adoptó el diario de campo como instrumento, ya que tiene como primer recurso la observación (Latorre, 2003). Las anotaciones de campo permiten un registro de los sucesos observados por el investigador, con descripciones del ambiente, personas involucradas y actividades desarrolladas. Además, el investigador anota usando sus propias palabras, sentimientos, pensamientos y conductas (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014).

En el diario de campo se registraron datos provenientes de la observación participante, donde se evidencian anotaciones de actividades, interacciones, dificultades y fortalezas dentro del aula de clases. Este se dividió en las siguientes categorías: descripción de las actividades desarrolladas y evaluación cualitativa de la actividad (fortalezas y debilidades).

La segunda técnica obedece a la encuesta, la cual recolecta la información sistemáticamente. Como el instrumento principal se adoptó *el cuestionario*, (Chasteauneuf 2009, como se citó en Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014), compuesto por preguntas relacionadas con una o más variables. Para la presente investigación se tomaron como variables datos personales, experiencias de los implicados e intereses. Sampieri, Fernández, & Baptista, (2014) señalan los distintos tipos de preguntas que se pueden evidenciar.

- ◇ Preguntas Cerradas: Hacen referencia aquellas que tienen opción de respuesta delimitadas o definidas previamente por el investigador. Se pueden presentar desde dos posibles respuestas o varias (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014)
- ◇ Preguntas abiertas: No hay límites de respuesta, permiten la comprensión de opiniones o comportamientos de la población que está siendo encuestada. (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014)

El cuestionario (ver anexo A) diseñado para este proyecto tuvo como objetivo caracterizar a los estudiantes del colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza del curso

301. Fueron reconocidos factores de índole personal, académico y social. Se redactaron 16 preguntas, de las cuales 13 eran cerradas y 3 abiertas. La información recolectada ahondaba en características educativas, socio afectivas y socio económicas.

En tercer lugar, se puso en práctica las pruebas diagnósticas (ver anexos B y D) como técnica a partir de talleres de escritura, lectura y oralidad. Taller es un instrumento pedagógico que facilita la integración de la teoría y la práctica, donde los alumnos pueden formar, desarrollar y perfeccionar habilidades y capacidades que les permitan aplicar sus conocimientos en sus entornos, buscando la transformación de sí mismos y del saber (Maya, 1996). A lo largo del presente proyecto hubo una constante en la implementación de talleres.

Para evaluar se utilizó el instrumento denominado rúbrica, basado en escalas evaluativas de orden cualitativo y/o cuantitativo vinculadas con criterios específicos que buscan medir las acciones de los estudiantes en las actividades, talleres y/o tareas a evaluar (Torres & Perera, 2010). Para lo establecido, se elaboraron dos rúbricas: Oralidad: Nivel verbal (ver anexo F) y oralidad nivel no verbal (ver anexo G) donde se establecieron los criterios de evaluación considerando los contenidos y logros estipulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los estándares básicos de educación y planteamientos presentados en el marco teórico.

El objetivo de la evaluación en la actividad diagnóstica fue identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes del grado 301 del colegio técnico CEDID Guillermo Cano Isaza, permitiendo así reconocer fácilmente el problema de la investigación. Para este caso, se diseñaron dos pruebas basadas en una fábula, donde fueron evaluados los tres factores anteriormente mencionados. Se realizaron tres fases de lectura. La primera fue una lectura en voz alta guiada por la investigadora, la segunda fue de manera individual y por último una lectura grupal. A partir de estas se respondieron preguntas acerca del texto, no sólo a través

de palabras, también mediante el dibujo. Finalmente, se dialogó sobre distintos eventos del texto.

En cuarto lugar, se encuentra la técnica documental donde el instrumento para la recolección de la información fue el archivo oral, haciendo referencia a las grabaciones de audio. Desde la perspectiva de Yuni & Urbano (2014) esta técnica posibilita la contextualización del fenómeno de estudio, generando vínculos diacrónicos y sincrónicos que permiten la interpretación y comprensión a nivel retrospectivo, actual y prospectivo. Es decir, mediante la mediación del documento se puede reconstruir partiendo desde la historicidad.

Dentro de la técnica documental existen instrumentos de diversa materialidad, es decir, documentos realizados a partir de distintos recursos, como: El visual, el sonoro, la escritura, entre otros. Lo anterior potencia la acreditación, justificación e interpretaciones a nivel analítico de la información obtenida. El archivo oral o grabación de audio y el visual hacen parte de los documentos audiovisuales, ya que se realiza un registro de un acontecimiento mediado por el soporte de tecnologías (Yuni & Urbano, 2014).

Rodríguez & Ginouvés (2021) afirman que, “la grabación de audio o el archivo oral y visual son herramientas en las cuales el investigador registra información sonora y/o visual que, de otra forma, no podría ser fijada para su escucha una y otra vez, su posterior análisis y sistematización” (p. 18). Durante esta investigación uno de los principales instrumentos para la recolección de datos fue el archivo oral y visual. Así permitieron analizar los resultados posteriores de los talleres orientados al fortalecimiento de la oralidad, y fueron útiles como evidencias del desarrollo de la implementación.

La última técnica obedece a la entrevista. Esta se define como una manera de obtención de datos mediada por una conversación natural. “Mediante la entrevista el investigador obtiene descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada” (Yuni & Urbano, 2014, p. 82).

Hay formas variadas de entrevista, entre las que encontramos la semiestructurada.

Parte de un guion donde se señalan temas relacionados con el estudio. En el desarrollo de la entrevista, se van planteando los interrogantes sin aferrarse a la secuencia establecida previamente, permitiéndose que se formulen preguntas no previstas pero pertinentes (Yuni & Urbano, 2014).

La entrevista semiestructurada se realizó en el periodo de evaluación, para conocer perspectivas, pensamientos y opiniones sobre el desarrollo de la propuesta. Esto posibilitó la identificación de fortalezas y debilidades presentes en el ejercicio investigativo. Así también, fue un ejercicio de cierre, en el que los participantes demostraron que sus procesos de oralidad se fortalecieron.

A modo de síntesis, en la figura 1 se presenta la ruta metodológica de la investigación.

Figura 1

Esquema ruta metodológica

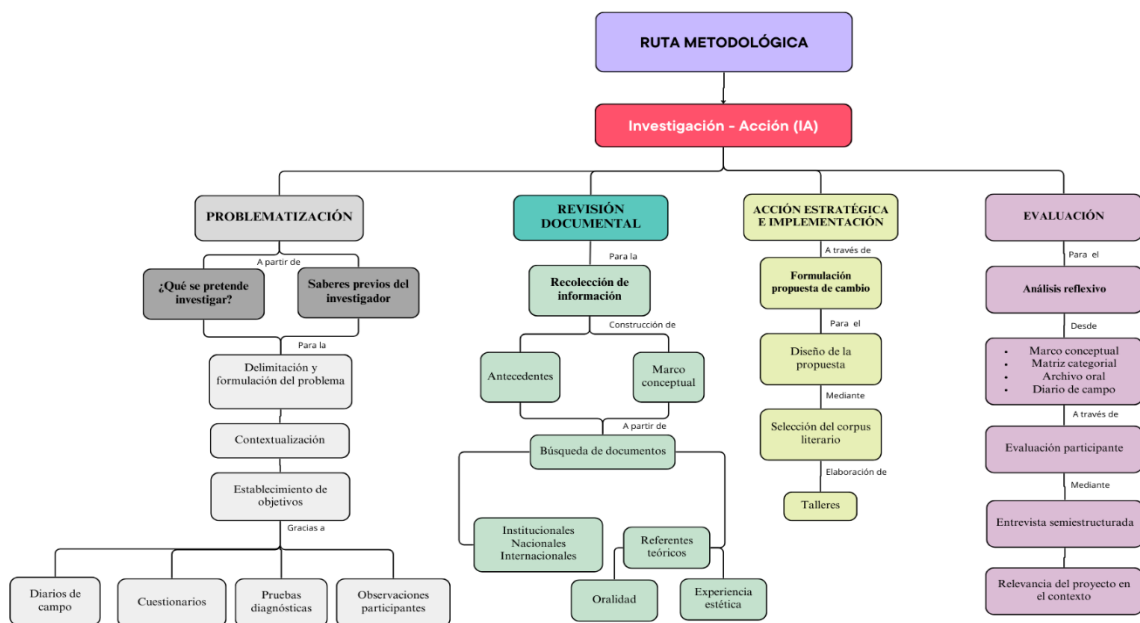


Tabla 1
Matriz categorial

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
<u>EXPERIENCIA</u> <u>ESTÉTICA</u>	<i>Poiesis</i>	Entra en contacto y explora obras literarias infantiles del pasado en su realidad actual.
	<i>Aesthesis</i>	Expresa de manera oral o escrita las sensaciones generadas durante la lectura de las obras abordadas.
	<i>Catarsis</i>	Relaciona su vida cotidiana con elementos que se encuentran dentro de la obra literaria. Expresa sus sentimientos, pensamientos y emociones relacionadas con las obras literarias infantiles colombianas.
<u>ORALIDAD</u>	Paraverbal	Se expresa verbalmente de manera fluida, manejando un volumen, timbre, ritmo, manejo de silencios y tono adecuado de la voz mediante los títeres.
	Kinésica	Comunica y complementa información del discurso verbal a través de gestos y movimientos corporales.
	Proxémica	Se aproxima al público facilitando la interacción social dentro del aula.
	Manejo del espacio	Aprovecha el espacio que está a su disposición para realizar sus participaciones orales.

Consideraciones éticas

Los datos aquí expuestos se utilizaron única y exclusivamente para fines investigativos y pedagógicos. La información presentada en este documento es confidencial, protegiendo la identidad de los participantes. Se informó a los acudientes y padres de familia de los estudiantes sobre los propósitos y características de este proyecto de grado, considerando lo anterior, autorizaron mediante el consentimiento informado (ver anexo H) la participación de los menores.

Trabajo de Campo

La siguiente propuesta de intervención en el aula fue desarrollada mediante talleres para fortalecer los procesos orales de los estudiantes. Según Maya (1996), el concepto de taller en educación se entiende como una vía favorecedora para la formación, refuerzo y perfección de habilidades, capacidades y hábitos de los sujetos participantes. Así mismo, puntualiza en que es un camino de integración entre la vivencia, la reflexión y la conceptualización, actuando como síntesis del pensar, el sentir y el hacer, enfocando su eje en aprendizajes prácticos propuestos por medio de objetivos. De igual modo Maya (1996) argumenta que, los talleres promueven los aportes personales, críticos y creativos de los estudiantes, otorgándole a estos la posibilidad de creación de sus experiencias.

Considerando los postulados presentados, se propusieron los talleres diseñados para desarrollar la intervención enfocada en fortalecer la oralidad mediante la implementación del títere. Se pretendía generar un espacio donde los sujetos pudieran participar activamente de los procesos de aprendizaje, partiendo de sus experiencias, vivencias y creatividad.

Los talleres fueron desarrollados en tres momentos definidos a continuación.

- **Iniciación:** Refiriéndose a la disposición, organización de recursos y activación cognitiva de conocimientos previos. Lo anterior propició un ambiente favorecedor para el momento posterior.

- Desarrollo: Los participantes realizan las actividades propuestas en los talleres y secuencias didácticas orientadas hacia la oralidad y la lectura.
- Cierre: Desarrollada a través de retroalimentación, autoevaluación y confirmación de aprendizajes.

La propuesta pedagógica se organizó en tres fases de aplicación, que están estrechamente vinculadas con los objetivos específicos y se designan así.

✓ Fase 1. Conductas orales en el aula.

El propósito de esta fase era la identificación de las conductas orales observables en los estudiantes a lo largo de tres talleres, una sesión cada uno. Allí se les consideró el nivel verbal y el no verbal. El primero, relacionado con el componente paraverbal, cuyos elementos tomados en cuenta fueron: tono, timbre, volumen y ritmo de voz. Respecto al segundo nivel fueron considerados el componente kinésico (gestos y postura) y el factor proxémico (manejo del espacio y distancia). Recordemos que, la oralidad es un sistema integrado por diversos factores entre los que destacan los componentes verbales, paraverbales, el repertorio kinésico y proxémico (Mostacero, 2004).

✓ Fase 2. Producción oral transversal

Los estudiantes presentaron oralmente sus experiencias estéticas con los textos infantiles colombianos a través del títere. Para su desarrollo fueron implementados cuatro talleres, divididos en 11 sesiones. En este punto de la propuesta pedagógica se pretendía promover la imaginación y reforzar las habilidades interpretativas desde la creación de finales alternativos, improvisación y elaboración de nuevos textos apoyados sobre la obra abordada. Durante la exposición de las producciones fueron evidentes las diferentes etapas de la experiencia estética; *poiesis*, *aesthesis* y *catarsis*. Cabe mencionar que, para lograr esta fase productiva, fue necesaria la implementación de la escritura como un instrumento para la preparación y apoyo de la oralidad, como Ong (1996) enfatiza, “todos los textos escritos

tienen que estar relacionados de alguna manera directa o indirectamente, con el mundo del sonido” (p. 17).

✓ Fase 3. Evaluación

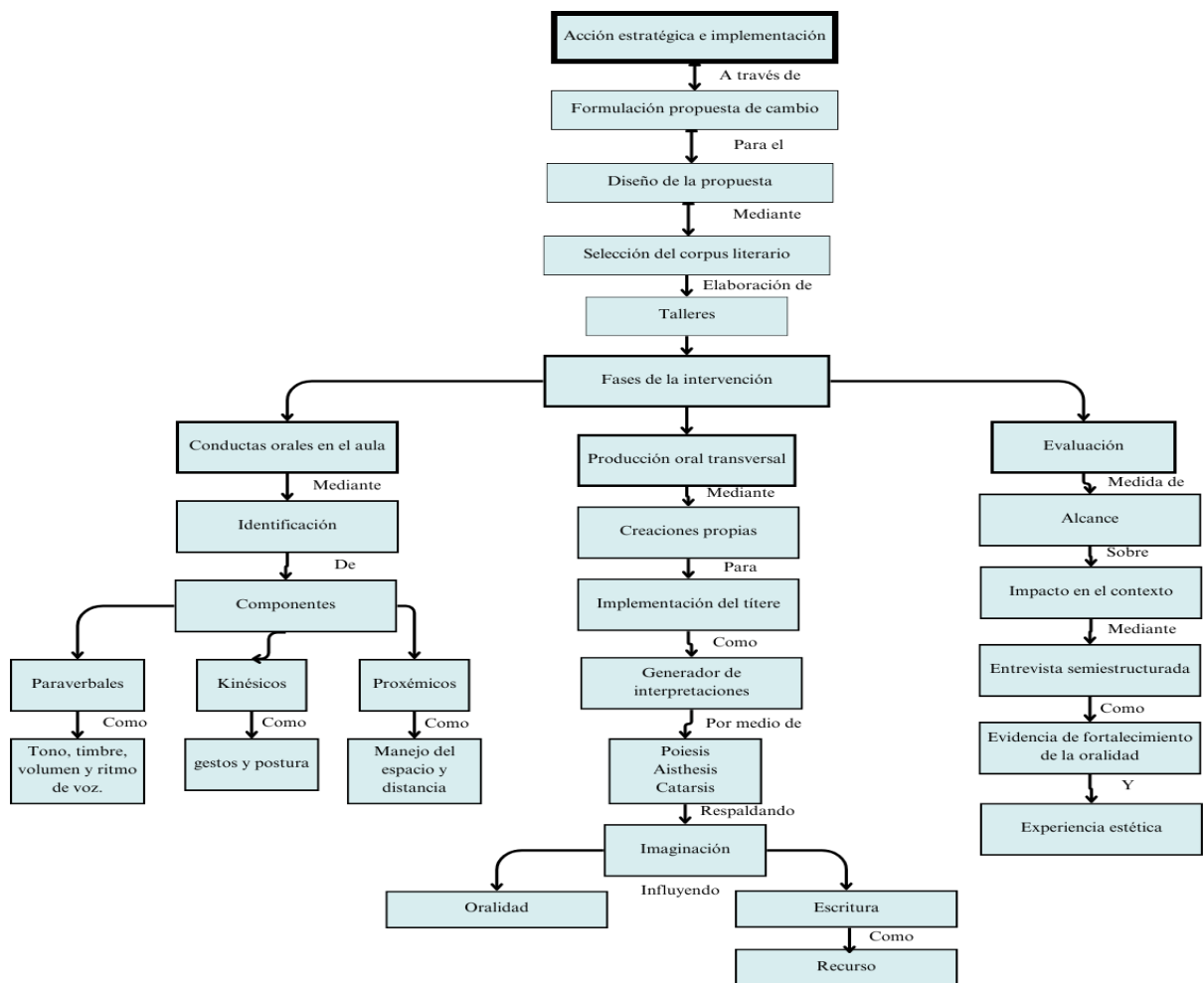
El fin de esta fase estaba orientado hacia el alcance de la propuesta pedagógica.

Para ello se desarrolló un taller basado en una encuesta semiestructurada donde se evidenció el mejoramiento en la oralidad de los estudiantes.

Como síntesis, las fases anteriormente presentadas se muestran en la figura 2.

Figura 2

Fases implementación



Organización de la Información y Análisis de Resultados

Este apartado presenta los resultados del ejercicio investigativo realizado en el colegio técnico CEDID Guillermo Cano Isaza, con los estudiantes del curso 401. Los instrumentos implementados como los diarios de campo, los registros audiovisuales, la aplicación de talleres y unidades didácticas hacia la finalidad formativa: El fortalecimiento de la oralidad desde la experiencia estética literaria permitieron la triangulación de los datos para analizarse en dos momentos vinculados con los objetivos específicos y las fases de la propuesta pedagógica.

Las etapas de análisis se presentan a continuación:

1. Identificación de conductas orales: El énfasis son los hallazgos relacionados con las conductas orales observables en los estudiantes durante el desarrollo de tres talleres. El primero de ellos denominado *Fantasmas*, el segundo *Titiriteando ando creando*, y *el otro lado de la historia*. Para la respectiva identificación, análisis y evaluación de los comportamientos verbales y no verbales de los participantes fueron elaboradas dos rúbricas (ver anexos F y G) diseñadas a partir del marco conceptual y la matriz categorial.
2. Experiencia estético-lectora: En esta etapa se hace hincapié en la experiencia de lectura de los estudiantes mediante la implementación del títere; así mismo se tienen como punto de partida las diferentes estrategias desarrolladas que permitieron poner en evidencia las tres capacidades estéticas establecidas por Jauss (1992), *la poiesis*, *la aesthesis* y *la catarsis*, las cuales fueron determinadas en una serie de indicadores planteados en la matriz categorial.

Antes de dar inicio a la presentación de resultados y su corte analítico es importante mencionar que fueron consideradas únicamente aquellas unidades didácticas y talleres que

tuvieron mayor repercusión para el desarrollo del proyecto. Si se desea observar el total de actividades planeadas y aplicadas ver anexo I.

La primera intervención de la propuesta pedagógica fue el taller denominado *Fantasmas*, para el cual fueron extraídos del libro *Veinte historias de fantasmas (2021)* del escritor colombiano Darío Jaramillo Agudelo siete relatos mencionados a continuación: *Lucrecia y Ricardo, la pareja de baile, la historia de dos amigos, el fantasma que se llamaba Guardián, el fantasma que le daba miedo la oscuridad, el mayordomo y dolor fantasma*. En este taller, la actividad consistía en recrear los relatos leídos con títeres dedales (ver figura 3), elaborados por los estudiantes durante una sesión dedicada al hacer.

Figura 3

Dedales Fantasmas



Aunque el ejercicio se enfocaba en la producción autónoma, el 90 % de los grupos optó por leer en voz alta. Lo anterior permitió identificar falencias entorno a la oralidad, en donde, el componente paraverbal se hizo notar por los aspectos de tono y ritmo de voz. Mientras que el componente kinésico remarcó el factor de la postura corporal. En lo que respecta al componente paraverbal y sus dos aspectos ya mencionados tenemos los siguientes ejemplos de las participaciones realizadas por los estudiantes¹.

Grupo 1

*Estudiante A: Quizá la verdadera prueba consiste en que me **parezca** dando **soltitos** el fantasma de__ pie amputado (escuchar audio 1).*

En este primer caso, como se puede observar, el estudiante omitió la vocal A en la palabra **aparezca**, posteriormente, en la misma oración realizó una sustitución de la vocal **a** por la **o**, pronunciando **soltitos**, en lugar de **saltitos**. Finalmente, omitió el adjetivo posesivo **mi**. En estos ejemplos se evidenciaron dificultades en la articulación de palabras. Según Albán (2007) este rasgo de la oratoria se entiende como, la manera adecuada de pronunciar consonantes y vocales al posicionar correctamente los órganos articulatorios. En este caso, la constante omisión y sustitución de sonidos vocálicos puede también asociarse a la rapidez con la que el estudiante intervino. Tomando en consideración lo anterior Van-der Hofstadt (2005) considera que, la velocidad en el habla constituye un elemento esencial en la emisión y la recepción del mensaje, pues cuando una persona habla rápidamente no se entiende con claridad lo que está expresando. Adicionalmente, dentro del discurso oral una alta velocidad se encuentra asociada con la ansiedad del emisor. Desde este punto de vista, se evidencia como el factor emocional del estudiante afecta su expresión verbal, pues al estar nervioso articula de manera incorrecta sonidos vocálicos y lee rápidamente sin tener en cuenta la adecuada pronunciación de las palabras.

En cuanto a la musicalidad vocal no se presentaron mayores cambios, pues mantuvo una entonación apropiada durante la lectura. Con respecto al ritmo, aunque el estudiante tuvo una fluidez adecuada, la velocidad con la que emitió el mensaje generó pausas o silencios. Van-der Hofstadt (2005) señala que, las pausas tienen el objetivo de remarcar los signos de puntuación a lo largo del discurso. Al no realizar esta acción, el estudiante se vio en la necesidad de realizar silencios durante partes del texto, en las cuales no se presentaban signos de puntuación.

Grupo 2

*Estudiante B: Lucrecia era un fantasma triste **enfermada** de amor si los fantasmas pudieran llorar Lucrecia no podría **para**, pero los fantasmas solo pueden fingir el llanto, ningún fantasma puede llorar de verdad. Un día una amiga fantasma **com...compade...compadecida** de la triste de Lucrecia (...) **Eso hizo...eso hizo...eso hizo** (escuchar audio 2).*

En este caso, están presentes las modificaciones de las palabras por añadidura, específicamente en la palabra **enferma**, donde el estudiante agregó una nueva sílaba, pronunciándola como **enfermada**. De igual modo, omitió sonidos consonánticos en la palabra **parar** diciendo **para**. No se presentan cambios de musicalidad vocal, de hecho, el estudiante no realizó entonaciones de manera correcta. Finalmente, con relación a la categoría ritmo fue frecuente la dificultad con palabras de larga extensión, ya que repitió entre 2 o 3 veces las sílabas u oraciones completas.

*Estudiante C: Su pesadilla consistía en que una noche sin **lu...luna** (...) Cuando el hombre apareció, el pobre fantasma se **desper...desperotaba** agitado, las manos con **tem-blores**, el corazón que se le quería salir del pecho, la **cami-seta** húmeda. Los demás fantasmas de la familia **sa-lian** de noche a **diver-tir-se** (...) Salía por las calles, caminos, callejones, bosques y cementerios y asustaba bajo la luz del sol a niños y mayores que nunca se hubieran imaginado ... (no se entiende) que los **aterro ... aterrorizaba** ... cuando menos se lo esperaban (escuchar audio 3).*

Esta estudiante presenta dificultades similares al anterior caso respecto al ritmo. Es evidente la dificultad de lectura con palabras de corta y larga extensión, lo que ocasionó que el discurso sonara pausado debido a la constante separación de sílabas al momento de decodificación. Adicionalmente, hay un fragmento del discurso que no se logra entender con claridad, debido a que la estudiante no articula de manera correcta, como se presentó

anteriormente, este elemento de la oratoria está asociado con la pronunciación correcta de los sonidos; no obstante, la velocidad con la cual se emite el mensaje lo hace imperceptible.

Respecto a la entonación, la estudiante realizó un uso aceptable, pues deja entrever cambios de musicalidad vocal, haciendo pausas teniendo en consideración la aparición de signos de puntuación en el discurso.

En contraste con lo anterior, solo el 10%, correspondiente a 5 estudiantes, recreo la historia *El mayordomo* a través de la improvisación de diálogo y narración.

Grupo 3

Estudiante D: *El mayordomo.*

Carlos y Laura iban en el carro para un hotel y le dijeron a la mesera.

- ¿Mesera por favor puede sacar nuestros equipajes del carro? Y yo los llevo al otro cuarto.

Los llevo al cuarto y aparece un mayordomo. Y Laura le dice al mayordomo:

- ¿Cómo estás mayordomo?

Estudiante E: *Buenas tardes... buenas tardes, le venía a decir que acá hay fantasmas.*

Estudiante D: *Muchas gracias. ¡Carlos!, el mayordomo me dijo que aquí había fantasmas.*

Estudiante F: *Vayámonos a la casa.*

Estudiante D: *Pero acabamos de llegar y no tenemos quien cargue la maleta.*

El público se ríe

Estudiante D: *Pero si el mayordomo me dijo que había fantasmas.*

Estudiante F: *Porque aquí no tenemos mayordomo* (escuchar audio 4).

La estudiante D mantuvo una buena entonación permitiendo identificar en qué momentos se hacía una pregunta o una exclamación. Además, el ritmo del discurso es bueno debido a que mantiene fluidez verbal al pronunciar y entonar las palabras. En el estudiante E fueron evidentes las reiteraciones en su intervención. Aunque el participante F hizo un

manejo adecuado de ritmo y entonación, presentó dificultad al vocalizar, lo cual causó que al final su discurso no se entendiera de forma debida.

En relación con el componente paraverbal y sus aspectos aquí evaluados, tono y ritmo, se puede afirmar lo siguiente. Debido a las escasas variaciones de musicalidad vocal registradas, fue difícil identificar qué intención comunicativa tenía el emisor, ya que cuando se realizaba una pregunta, esta no se entonaba de la manera correcta, lo mismo ocurrió con las exclamaciones. En concordancia con lo anterior, Van-der Hofstadt (2005), puntualiza que, la entonación se encuentra vinculada con las subidas, bajadas y musicalidad de la voz que están en función del tipo de mensaje que esté siendo emitido.

En lo que respecta al ritmo, el 90% de los estudiantes presentó dificultades al leer palabras de larga extensión. Ocasionalmente, realizaron omisiones y añadiduras a nivel consonántico, vocálico y silábico, modificando de esa manera la pronunciación. Así también, presentaron reiteraciones con sílabas y/o oraciones. Van-der Hofstadt (2005) considera que la fluidez verbal es la forma en la cual pronunciamos y emitimos un mensaje haciéndolo sin repeticiones, balbuceo ni amontonamiento. No obstante, este mismo autor reitera lo siguiente, “excesivas perturbaciones en el habla pueden causar impresión de inseguridad, incompetencia, poco interés o ansiedad” (p. 27).

Estas perturbaciones en el habla interpretadas como factores de inseguridad y ansiedad también fueron evidentes en el repertorio kinésico de los estudiantes al desarrollar actividades de lectura en voz alta. En el 86% de la población fue evidente una postura de rechazo y cierre a la interacción, presentándose balanceos y movimientos reiterativos. En el diario de campo # 2 se registraron las siguientes descripciones.

- *Los estudiantes se recargan sobre la pared, se balancean de un lado al otro, realizando movimientos repetitivos con sus manos y/o pies.*

- *Todos estaban recargados sobre el tablero, algunos de ellos tenían los brazos cruzados.*

Van-der Hofstadt (2005) explica que, cuando el cuerpo del interlocutor se inclina hacia atrás, puede interpretarse como algo negativo relacionado con repulsión, así también señala que, tener los brazos cruzados es un rechazo a la interacción.

“Balancearse cambiando el peso de una pierna a otra, agitar rítmicamente un pie arriba y abajo o chocar militarmente los tacones, son ejemplos de este tipo de elementos con los que normalmente transmitimos ansiedad, deseos de irnos, desesperación, etc”

(Van-der Hofstadt, 2005, p. 25).

Con los resultados presentados destacaron dos aspectos. El primero relacionado con las falencias de los estudiantes en los componentes paraverbales y kinésicos. El segundo vinculado con la emocionalidad y su influencia en los comportamientos orales observables; este último aspecto en mención, no se tenía contemplado dentro de la investigación; no obstante, es necesario puntualizar que, el lenguaje entendido como cognición tiene una relación con la emoción en la construcción de significación y comunicación (Baena, 1989).

La segunda intervención de la propuesta pedagógica fue el taller *Titiriteando ando creando*, para el cual fue seleccionado el cuento *La cucarachita Martínez* de la escritora colombiana Rocío Vélez de Piedrahita. Este texto narrativo fue extraído de la colección *Leer es mi cuento 7: De animales y de niños (2014)*. El ejercicio principal era la representación del cuento a través del títere, pero a su vez, los estudiantes hacían modificaciones narrativas al inicio, nudo o desenlace de la historia. Durante este taller fueron evaluados componentes paraverbales y proxémicos. El primero, haciendo referencia a los aspectos de volumen y timbre de voz. Mientras el segundo, hizo énfasis en la distancia y manejo del espacio. Como resultado se obtuvieron las siguientes participaciones de los estudiantes, que, en contraste con el taller anteriormente presentado, las mejoras fueron notorias.

Grupo 1

***Estudiante J:** Había una vez una cucarachita llamada la cucarachita Martínez. Y un día se encontró en la calle barriendo un millón de dólares, era la más limpia del pueblo. Se fue a comprar ropa, tacones, sombreros y sombreros. Y después se sentó, un día después a la acera y contró a un burro.*

***Público:** ¡Caballo!*

***Estudiante J:** Al señor caballo y el caballo le preguntó - ¿Quiere ser mi novia?*

***Público:** ¿Quieres casarte conmigo?*

***Estudiante J:** ¿Quieres casarte conmigo?*

***Estudiante N:** No porque tu das patadas.*

***Estudiante J:** Y el caballo se fue muy triste. Y después el león le preguntó - ¿Quieres casarte conmigo?*

***Estudiante N:** No porque tu ruges.*

En este punto del ejercicio el aspecto de volumen se destacó en el 7% de los participantes equivalente a 2 niños. En ambos casos, los estudiantes proyectaron sus voces de manera adecuada, permitiendo que la audiencia entendiera y escuchara el mensaje que estaba siendo emitido. Van-der Hofstadt (2005) argumenta que “la función principal del volumen es hacer que nuestros mensajes puedan ser escuchados por las personas a las que nos dirigimos” (p. 26).

Estudiante J:** Y entoes el león se fue muy triste. -**Hola, ¿Quieres casarte conmigo?

En esta intervención, el estudiante J realiza una variación del timbre, pues modifica su voz para darle vida al personaje *perro* al enunciar: **-Hola, ¿Quieres casarte conmigo?** Al intentar imitar el gruñido de este animal su timbre natural cambia, dando como resultado una voz más grave. En lo correspondiente a este aspecto Van-der Hofstadt (2005) explica que “se considera como el modo propio y característico de sonar la voz de las personas” (p. 27). Es importante señalar que, el trabajo con los títeres permite estos cambios en el timbre, pues cada personaje debe distinguirse por su voz.

Estudiante N: *No porque tu muerdes.*

Estudiante J: *Y se fue muy triste el lobo.*

Público: *Es el perro*

Estudiante J: *El perro. Y después encontró un gato y le dijo el gato - ¿Quieres casarte conmigo?*

Estudiante N: *No porque tu arañas.*

Estudiante J: *Y se fue muy triste. Después llegó un ratón muy elegante y era uno de los más ricos del pueblo. Y le preguntó - ¿Quieres casarte conmigo?*

Estudiante N: *No porque comes queso y eso me da asco.*

Estudiante J: *Y después llegó un hombre muy, pero muy. Un Cucarachivo (figura 4) y después le dijo.*

Público: *Se llamaba gallego.*

Estudiante J: *¿gallego?, se llamaba y le dijo - ¿Quieres casarte conmigo?*

Figura 4

Cucarachivo



Nota: El Cucarachivo fue un personaje improvisado por los estudiantes que refleja la experiencia estética al crear nuevas interpretaciones del texto abordado (Jauss,1992).

Un elemento que es necesario nombrar está relacionado con las constantes participaciones y respuestas del público durante la presentación. Los estudiantes emisores lograron mantener la atención de la audiencia que intervino activamente. Aunque lo anterior se encuentra relacionado con el aspecto de tono es esencial tenerlo en cuenta, pues de acuerdo con Van-der Hofstadt (2005) el uso adecuado del tono es un elemento que permite captar la atención de los interlocutores.

Estudiante N: Sí

Estudiante J: ¿Sí?

Estudiante N: Sí

Estudiante J: Y vivieron felices para siempre, pero el marido se murió por cáncer.

Clase completa: Ríe (escuchar audio 5)

Para cerrar con el ejercicio el estudiante J realizó una intervención que causó risa en la audiencia. Desde la perspectiva de Bravo (2000) La risa hace parte de la comunicación no verbal, ya que genera una reacción corporal interpretada positiva por su efecto social. En la actividad propuesta no se esperaban estas reacciones en los estudiantes; pero como es evidente y considerando lo anterior, se puede afirmar que estas estrategias favorecieron el fortalecimiento de la oralidad y permitieron a los estudiantes una mirada positiva hacia ejercicios literarios.

Grupo 2

Estudiante M: Hola señorita Martínez ¿te quieres casar conmigo?

En la intervención del estudiante M donde realiza la personificación del *león* fue evidente la modificación de su timbre y acento, enunciando la oración: *Hola señorita Martínez ¿te quieres casar conmigo?* con el culturalmente conocido dialecto paisa, propio de la región antioqueña y el eje cafetero. Más allá de los cambios en relación con el timbre, un detalle que llama la atención sobre esta participación está relacionada las variedades lingüísticas, poniendo en evidencia que los estudiantes usan la lengua partiendo de aquellos saberes sociolingüísticos en los que han sido inmersos durante su desarrollo social, familiar y educativo, dejando entrever esas huellas del contexto en su discurso.

Como explica Caicedo (1999) “La naturaleza y extensión de las variedades lingüísticas está relacionada con la heterogeneidad de los grupos humanos en el interior de la colectividad que, aunque la lengua sea la misma, los hablantes presentan diferencias en cuanto a procedencia geográfica, edad, sexo y estrato socioeconómico” (p. 36).

Estudiante N: Claro que no, porque yo no me meto con sucios.

Estudiantes A, V y C: ¡Cucarachita Martínez! ¿A quién prefieres?

En este segundo caso, respecto al volumen se puede afirmar que el 19% equivalente a 5 estudiantes proyectaron sus voces adecuadamente. Por ejemplo, las estudiantes A, V y C enunciaron juntos: ¡Cucarachita Martínez! *¿A quién prefieres?* Desde la mirada de Van-der Hofstadt, el aspecto de volumen está relacionado con características emocionales de los interlocutores, pues si se evidencia un volumen alto puede interpretarse como signos de seguridad, autoridad y dominio del escenario (2005). Lo anterior fue determinante en estos estudiantes, pues mostraron comodidad durante el desarrollo de la actividad. Cabe mencionar que un elemento determinante que permitió y generó una actitud positiva en los participantes fue el uso del teatrino. Según Araque (2012) su implementación causa mayor seguridad y autoconfianza en los niños.

Estudiante N: Claro que no porque algunos son muy grandes, otros huelen muy feo y yo soy muy linda pa' todos.

Estudiantes A, V y C: ¡Ay tiempo perdido! (escuchar audio 6)

Un aspecto resaltar es el tono, aunque no se contemplaba en la evaluación, durante el desarrollo de esta intervención fue posible notar un manejo adecuado alrededor de la musicalidad vocal. En la enunciación de preguntas, por ejemplo *¿A quién prefieres?* las estudiantes tienen un tono ascendente propio para expresar interrogación en la lengua castellana. Así también, en el momento de exclamaciones, para expresar sorpresa y sarcasmo usan un tono descendente, como ejemplo: *¡Ay tiempo perdido!* Lo anterior facilitó en los interlocutores identificar la intención comunicativa del mensaje emitido.

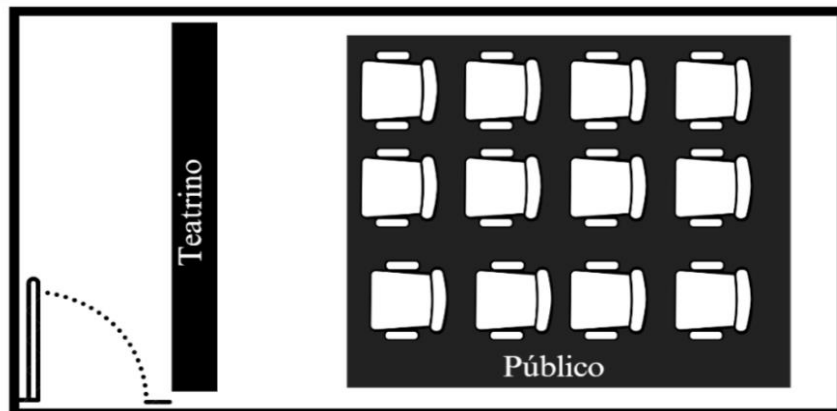
En lo concerniente al nivel no verbal los aspectos de proxémica y manejo del espacio fueron evaluados. El primer factor en mención configura las formas en las cuales los seres humanos utilizan y estructuran su espacio interpersonal (Hall, 1963). Adicionalmente, la proxémica se vincula con el acercamiento o la separación de los interlocutores. Hall (1966)

propone cuatro tipos de distancia denominadas como: íntima, personal, social y pública. Durante el ejercicio predominó la distancia pública, en la que se pretende comunicar un mensaje a un grupo de personas. Este mismo autor identifica dos características principales, la voz alta y la elección de palabras. Los participantes usaron un volumen acorde a la situación comunicativa que consistía en dirigirse a una audiencia, y seleccionaron palabras en el momento de planeación que les permitieran complementar sus discursos.

El manejo del espacio estuvo mediado por lo que Hall (1966) denominó espacio de caracteres fijos cuya función es organizar las actividades de los grupos e individuos manteniendo una distancia a partir de un objeto inmóvil. Con la puesta del teatrino se pretendía mantener un orden respecto al comportamiento del grupo, donde existiera una diferenciación respecto a la posición y el espacio del público y los titiriteros, como se observa en la figura 5.

Figura 5

Disposición espacial



Después de presentar los resultados obtenidos en cuanto a la identificación de las conductas orales de los estudiantes, ahora se hace hincapié en la segunda fase de análisis denominada *experiencia estético-lectora*. Para su respectivo desarrollo, fueron elaboradas tres talleres, direccionados hacia las tres categorías de la experiencia estética planteadas por Jauss (1992): *poiesis*, *aesthesis* y *catarsis*. Como se mencionó, en este documento se

consideran aquellas actividades de mayor repercusión para el proyecto, si desea observar las implementaciones durante la investigación ir al anexo I.

El primer taller, titulado *Recita mi alter-ego*, se dividió en 4 sesiones, cada una condicionada por un objetivo de aprendizaje. Para el desarrollo de las actividades se realizaron lecturas encaminadas hacia la poesía infantil colombiana, donde fueron abordados los poemas: *No busques más tu cuaderno de geografía* de Jairo Aníbal Niño, *el niño y la mariposa* de Rafael Pombo y la canción *Tiki tiki tai*. Los textos líricos anteriormente mencionados fueron extraídos de diferentes fuentes. El primero, hace parte del poemario llamado *La alegría del querer: poemas de amor para niños (1986)*; el segundo, se encuentra en la colección *Libro al viento: Poesía para niños (2007)*; por último, la canción del libro bilingüe titulado *Tiki, tiki, tai. Arrullos, secretos y relatos de los Rrom colombianos (2011)*. Además, la creación de alter-egos fue importante, pues con los personajes creados por los niños y la investigadora, se realizó la lectura de poemas y canciones. Fueron elaborados dos tipos de títeres. El primero, denominado bocón (ver figura 6), allí se usaron hojas de papel y material reciclado.

Figura 6

Bocón



Es menester mencionar que, el títere llamado Julius (ver figura 7) fue esencial para el desarrollo de las sesiones, pues era el auxiliar de la maestra en formación, quien lo uso para darle dinamismo a las actividades. De igual modo, fue imprescindible para la participación de los niños, quienes se animaban cada vez que este entraba en escena y conversaba con ellos. Finalmente, el títere de cartón (ver figura 8), que es una variación de los dedales, pero esta vez de un tamaño más visible.

Figura 7

Julius



Figura 8

Niñita



De acuerdo con el marco teórico, la primera categoría de la experiencia estética, *poiesis*, se entiende como la producción realizada por el autor, donde se realizan apreciaciones, reconstrucciones y resignificaciones del mundo (Jauss, 1992). El poema *No busques más tu cuaderno de geografía* fue escrito en el año 1986 por el autor colombiano Jairo Aníbal Niño, en un país tradicionalmente machista y una sociedad envuelta en la violencia. A través del poema se redescubren nuevas formas de vivir, donde el soñar y el amar son posibles, así mismo, presenta a sus lectores la sencillez y la cotidianidad de la niñez (Cevallos, 2013). En esta actividad *poiética* es evidente la reconstrucción del mundo, a través

de las descripciones y narraciones. Además, presenta distintas miradas relacionadas con diversas temáticas, entre ellas: el amor, los celos, el machismo y el colegio. En *No busques más tu cuaderno de geografía* se relata el comportamiento de un niño, que al sentirse “traicionado” por la niña que le gusta al preferir a Bermúdez (su otro compañero de clase) decide sacarle de la maleta el cuaderno de geografía, para luego, con las hojas hacer barquitos de papel y usarlos en la lluvia para que la niña los observe desde la ventana y deje de buscar el cuaderno.

El niño y la mariposa fue escrito por el poeta colombiano Rafael Pombo en el año 1871. En este texto lírico, se narra la historia de un niño y una mariposa, quienes tienen una conversación acerca de la vida y las cualidades que Dios le otorga a cada ser vivo. A lo largo del poema se invita a disfrutar de aquello que tenemos y no envidiar las cosas ajenas. De acuerdo con Romero (1983), Pombo pertenecía a una familia arraigada a la fe católica, aspecto de relevancia en el poema, pues el autor aprecia la realidad desde una perspectiva religiosa, donde se pretende dejar una enseñanza y mensaje basado en no codiciar las cosas de los demás.

Finalmente, la canción *Tiki tiki tai* hace parte del repertorio cultural de pueblo *Rrom* en Colombia, siendo así transmitida de generación en generación, promoviendo memoria colectiva. Es importante mencionar que este texto se encuentra en lengua *Shib Rromaní*, cuya escritura se basa en la transcripción fonética al no poseer un alfabeto estándar (ICBF, 2011). A través de la traducción dispuesta, se pudo descubrir que la canción trata de una niña y su mariposa, quienes describen las diversas actividades que realizan juntas en su diario vivir.

El fin de producir una obra es que ésta pueda ser leída por los espectadores, es por ello por lo que Jauss (1992) establece la capacidad receptiva de la experiencia estética, *aesthesis* que le permite al lector disfrutar de la obra, percibiéndola de manera distinta en la

experiencia presente al desarraigarse de la obligación espacio – tiempo. Aunque los poemas seleccionados fueron escritos durante épocas distintas, causaron en los lectores de la actualidad sentires e interpretaciones. Por ejemplo, durante la recepción del poema *No busques más tu cuaderno de geografía*, los participantes expresaron lo siguiente: - ¡Ay tan malo, le daño el cuaderno, eso no se hace! (extraído del diario de campo 3), situación similar ocurrió con el poema *El niño y la mariposa*, al momento de indagar sobre qué sucedió con el insecto los estudiantes afirmaron lo siguiente: - *Que el niño mató a la mariposa* (extraído del diario de campo 3). “La *aesthesis* al igual que la función catártica es transmisora de capacidad comunicativa, el observador en un acto contemplativo renueva su percepción captando lo percibido como una comunicación, o cuando en el juicio estético aprehende una norma de conducta” (Jauss, 1990, p. 77).

Como se evidenció, los receptores de las obras emitieron una nueva visión frente a los textos abordados, a partir del reconocimiento de las conductas de los personajes. En ambos casos, los lectores califican dichas acciones de forma negativa, rechazándolas debido a la falta de norma que para ellos representa dañar el cuaderno de un compañero o matar un insecto. Respecto a lo anterior, Jauss (1992) sustenta que, “la *aesthesis* vincula dos formas de mirar: la propia y la ajena, donde la primera llevada por el texto se entrega a la percepción estética, ese horizonte de experiencia, que es el mundo visto de otra manera” (p. 121). En la actividad receptiva de los estudiantes se presenta un encuentro de visiones frente a la realidad, donde la perspectiva propia toma una importancia relevante en la interpretación de los poemas, pues priman aquellas experiencias vividas relacionadas con las situaciones presentadas en los textos, demostrando de este modo una manera diferente de percibir la realidad.

Con respecto al texto *Tiki, tiki, tai*, los participantes expresaron su inconformidad, pues afirmaron que no lograron entender de qué trataba; no obstante, en un segundo momento

se realizó la lectura de la canción mediante la traducción realizada por el ICBF. Como se mencionó, la lengua en la cual esta transcrita la canción es *Shib Rromaní* propia del pueblo Rrom en Colombia. En relación, Jauss (1992) enfatiza que *la aesthesis* permite la apertura a otros mundos, facilitando en el lector el descubrimiento. Mediante este texto, se abrió a los lectores un nuevo mundo, que abarca una lengua y cosmovisiones distintas. En relación, recordemos “la visión del mundo se abre en su otredad” (Jauss, 1990, p. 77). La recepción de una obra posibilita la entrada y el reconocimiento de los otros.

Finalmente, la capacidad comunicativa de la experiencia estética: *catarsis* se vinculada con la emocionalidad, la valoración y la identificación, factores que permiten al lector conectar su realidad con la obra. Partiendo de la lectura realizada, los participantes escribieron sus propios poemas, seleccionando una temática libre. Además, elaboraron un títere, cuyo rol fue de alter-ego, referido a personajes ficticiales creados por los participantes. Como resultado de lo anterior se presentan estos ejemplos.

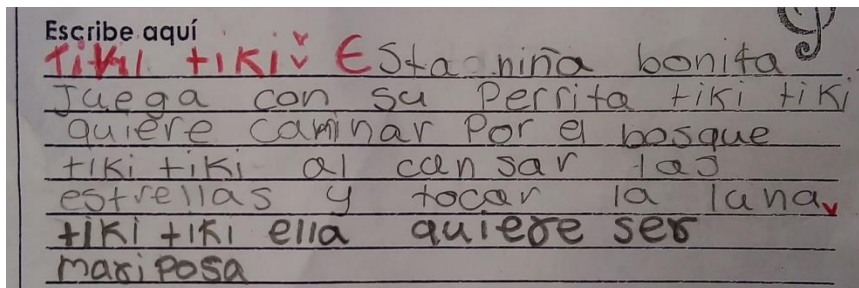
Caso 1

Obsérvese en la figura 9 que, el texto deja en evidencia *la función comunicativa* que suscita un efecto de apropiación en el lector. A partir de la producción que el participante realizó, desde su experiencia de lectura con la canción *Tiki, tiki, tai* originaria del pueblo Rrom – gitano de Colombia, adopta e integra la expresión *tiki tiki*, presente en la letra original del texto. Así mismo, dentro de su escritura al igual que en el texto base hace énfasis en las acciones de los personajes, tales como: *jugar, caminar por el bosque, alcanzar las estrellas y tocar la luna*; de esta manera reconstruye y resignifica la obra. En este caso existe la relación entre *catarsis* y *poiesis*, recordemos que las capacidades estéticas no deben ser entendidas jerárquicamente, pues guardan una relación funcional (Jauss, 1992). Cuando el lector genera su propio texto partiendo de una lectura, pone de manifiesto la transformación

experimentada, comunicando los efectos estéticos, enfatizando el rol activo que posee el lector, pues al abandonar su papel contemplativo, es capaz de comunicar una perspectiva nueva de la obra a la cual se aproxima (Jauss, 1992).

Figura 9

Tiki tiki



Caso 2

La estudiante V elaboró su alter-ego, figura 10, presentándolo ante el público así: –
Hola, muy buenos días. *Mi nombre es Valery, tengo 16 años y me gustan las mariposas y las flores. Y mi poema se va a llamar, mi mamá. Ahí les va.* Lo anterior se obtuvo gracias a una grabación de video (ver anexo J).

Figura 10

Valery



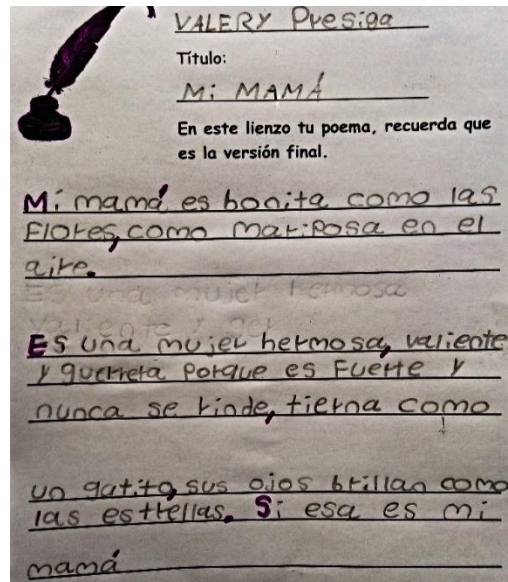
Nota: Títere elaborado con una variación de la técnica de anillo.

La estudiante V diseñó su títere y realizó intervenciones orales en las cuales, se produce una identificación, aspecto esencial dentro de la catarsis. De acuerdo con Jauss (1992), durante el proceso de recepción los lectores suelen atravesar actitudes cambiantes que están condicionadas por el factor de la identificación con el héroe, entendiéndose este aspecto como, un estado móvil que acerca o aleja al espectador del texto, llevándolo hacia una adopción de una postura estética e incluso a un análisis personal. Cuando la estudiante V asigna características de sí misma a su títere está enfrentándose a lo que Jauss (1992) denominó como: “*identificación asociativa*, en la cual el lector asume una función en el mundo imaginario” (p. 259). Durante la lectura, la estudiante asume un rol activo produciendo su alter-ego y el vínculo que genera con sus vivencias, resignificando al personaje cuando dice: *me gustan las mariposas y las flores*. De esta manera, ella conecta sus gustos con los del títere. Adicionalmente, en la designación del nombre, la estudiante V decide llamarla como a ella misma.

En cuanto a la producción escrita elaborada por la estudiante V, se destacó lo que Jauss (1992) determinó como: “*identificación admirativa*, que se refiere a aquella actitud estética originada ante la perfección de un modelo y la esperanza de lo ideal” (p. 264). Como evidencia la figura 11.

Figura 11

Mi mamá



Mi mamá

Mi mamá es bonita como las flores,
Como mariposa en el aire.

Es una mujer hermosa, valiente
Y guerrera porque es fuerte y
Nunca se rinde, tierna como

Un gatito, sus ojos brillan
como las estrellas.
Si esa es mi mamá.

Nótese que cuando la estudiante V sitúa a su mamá como el personaje principal de su poema, la describe como: *hermosa, guerrera, fuerte y nunca se rinde*. Estas características dejan en evidencia esta actitud admirativa, donde la participante contempla a su mamá como un modelo de perfección y ejemplificación, produciendo de este modo la *identificación admirativa*. Desde la perspectiva de Jauss (1992) “La emulación (zélos) es una aspiración del alma, que se siente arrastrada hacia la admiración de algo que le parece hermoso” (p. 264). Adicionalmente, con las comparaciones que realiza, por ejemplo: *mi mamá es bonita como las flores*, pone de manifiesto la elevación del modelo personal que tiene en su contexto. En este caso, la estudiante V realiza sus propias creaciones textuales, orales y titeriles, dejando en evidencia su rol activo en su experiencia de lectura al producir diversas clases de identificaciones, en las cuales presenta la apropiación de su realidad. Este caso deja en evidencia el proceso de catarsis atravesado por la estudiante al producir las diversas identificaciones, tanto con su títere, como en el poema. Adicionalmente, la emocionalidad,

(evidente en la elección de palabras) con la cual se impregna el texto cuando la estudiante habla de su mamá.

Para el último taller *Hablemos de brujas* se abordó el libro ilustrado *La bruja de El Cortijo* (2021), creado por Juan Martín Bocanegra Martínez y Juan Pablo García Naranjo, quienes hacen parte del colectivo editorial Suaneme en el cual realizan investigaciones acerca del patrimonio local. La narración expuesta allí es una leyenda urbana que ocurre en la localidad de Engativá, más específicamente en el barrio el Cortijo. Los habitantes del sector cuentan que han tenido experiencias paranormales relacionadas con las brujas, quienes aparecen en forma de lechuza o perro negro para atormentarlos y hacerlos desaparecer en las inmediaciones de los parques y humedales. Lo anterior sustenta lo expuesto por Jauss (1992) en su libro *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, allí afirma que, “aquello que el hombre produce, lo produce como obra suya propia y que el hacer *poiético* es capaz de crear, más que una segunda y más bella naturaleza, otro mundo que hasta ese momento carecía de realización” (p. 103). En este caso, la tradición oral hace que ese mundo ficcional o fantástico sea factible, de acuerdo con Bocanegra (2021) para la producción del texto, se basaron en relatos orales que han sido transmitidos y modificados a lo largo del tiempo, añadiendo y/o eliminando elementos. Mediante la capacidad productiva, los autores generan una obra, cuyo universo narrativo gira alrededor de las brujas, creando de este modo “la aparición de cosas que no existen así en la realidad” (Jauss, 1992, p. 102). La imagen de la bruja en el texto dota al mundo real de figuras y elementos mitológicos, que dentro de la cultura colombiana son populares y están presentes en diversas regiones del país.

Ahora es necesario abordar la actividad *aesthetica*; para ello los estudiantes realizaron la lectura de *La bruja de El Cortijo* (2021) a partir de un audio e imágenes elaborados por la docente en formación. Durante la recepción de la obra, los participantes expresaban que

conocían relatos similares, poniendo en evidencia el horizonte de expectativas. La recepción de una obra suscita en el lector recuerdos de cosas ya leídas, poniéndolo en una actitud emocional específica. Adicionalmente, existen tres factores que predisponen a los receptores de una obra: normas conocidas del género, las relaciones implícitas respecto a obras ya conocidas del entorno histórico y literario y la oposición entre ficción y realidad (Jauss, 1970). Esto demuestra el interés del público, que a partir de sus conocimientos previos traen a su experiencia presente de lectura elementos que les permiten interpretar la obra nueva. A continuación, se presentan las transcripciones del audio 7.

***Estudiante J:** Tenia una familia, era la más rica del pueblo. Y entoes. La más bonita del pueblo. Y pues un hombre, el jefe del esposo de él, se enamoró de ella. Entoes, entoes. Y lo descubrió el esposo, la mató. Los mató a los dos y ella es un espíritu que mata a hombres mujeriegos.* En este caso, el estudiante vincula *La bruja de El Cortijo*, (2021) con una obra ya conocida de su entorno histórico y literario, haciendo referencia a la leyenda colombiana *La muelona*, personaje popular en la región andina del país. Lo anterior muestra el factor dialógico entre una obra que se presenta como nueva y aquellos textos del pasado que permanecen en el repertorio literario del lector.

***Estudiante N:** El carro fantasma es más o menos como un carro antiguo. Y tú vas caminando más o menos por la calle y te dice: Ven que te voy a llevar a tu casa. Te montas y vas ahí tranquilamente, cuando ves no hay nadie en el coche o algo así. El coche se maneja solo y entonces cuando, si tú te montas ahí dicen que te puedes accidentar o algo ahí. Y pues dicen que todavía se escucha o hay unas personas que lo ven y que ellos se montan ahí y que se accidentan o algo. O a veces el carro se atropella con otro.*

Estudiante E: En la calle 100 hay una monja, pero los taxis dicen que no van por allá a la calle 100, porque a las 10 de la noche, la monja para el taxi. Y, y, y, dicen que se monta al carro y nunca vuelve a desaparecer, se (hace una seña que indica muerte).

Obsérvese que, en los dos casos anteriormente presentados, los lectores vinculan la obra nueva *La bruja de El Cortijo (2021)* con relatos de la tradición oral que comparten normas conocidas por el género. Recordemos que una leyenda urbana hace énfasis en la combinación de factores reales con hechos sobrenaturales; además, los sucesos ocurren en entornos urbanos. En ambos casos, resaltan figuras fantásticas como, el *carro fantasma* y la *monja*. De igual modo, dotan a estos seres con poderes; por ejemplo, la *estudiante N* manifiesta que el automóvil se conduce solo; en similitud, la *estudiante E* le otorga a la monja espectral capacidades para desaparecer (asesinar) a las personas. De esta manera, sugieren el factor preternatural. Así también relacionan aspectos de la vida cotidiana como el *taxi* y *montarse en un carro*. Por último, el escenario narrativo, de la *estudiante E* sitúa el relato en la *calle 100*, siendo este un sector de la ciudad de Bogotá, por ende, un espacio urbano.

Tras presentar la capacidad receptiva de la experiencia estética, ahora se hace hincapié en la *catarsis*, entendiendo que en esta etapa se produce una liberación del ánimo ocasionado por la obra, que tiene un efecto emocional en el lector, generando de esta manera una afectación y/o transformación (Jauss, 1992). Lo anterior se vio reflejado en las participaciones orales de los lectores, quienes a partir del texto base, *La bruja de El Cortijo (2021)*, experimentaron lo que Jauss (1992) denominó como, adopción de posturas, refiriéndose a las emociones causadas por el texto, entre las cuales encontramos: asombro, admiración, enternecimiento, llanto, risa, distanciamiento, reflexión. Para dar cuenta de lo anterior, se extrae del diario de campo # 4 las siguientes intervenciones.

Estudiante T: *Uyyy no esa historia está muy turbia.*

Estudiante L: *Ay no ya me dio miedo, no me gustan las brujas.*

Nótese que, en las participaciones es posible reconocer una adopción de postura frente al texto abordado, donde los lectores expresaron sentir miedo. Por ejemplo, el **estudiante T** usa el adjetivo *turbia* para referirse a algo perturbador, señalando la leyenda narrada. Mientras la **estudiante L** afirma explícitamente el temor y el disgusto que le produce hablar sobre brujas. Este factor fue de relevancia para identificar la capacidad comunicativa de la experiencia estética, pues uno de los indicadores presentes en la matriz categorial menciona lo siguiente: expresa sus sentimientos, pensamientos y emociones causadas por las obras literarias infantiles colombianas.

Es importante señalar que la actividad *catártica* también se hizo visible mediante las leyendas urbanas creadas y presentadas con el uso de títeres de sombra por los lectores. Quienes, a partir del efecto emocional causado por *La bruja de El Cortijo (2021)*, buscaban escribir un texto que causará en los receptores de sus obras el mismo efecto. Al respecto recordemos lo expuesto por Jauss (1992) “la relación causal de poiesis y catarsis puede ir dirigida tanto al destinatario, que debe ser transformado o educado por la estructura de los efectos del texto” (p. 77). A continuación, se expone los siguientes casos.

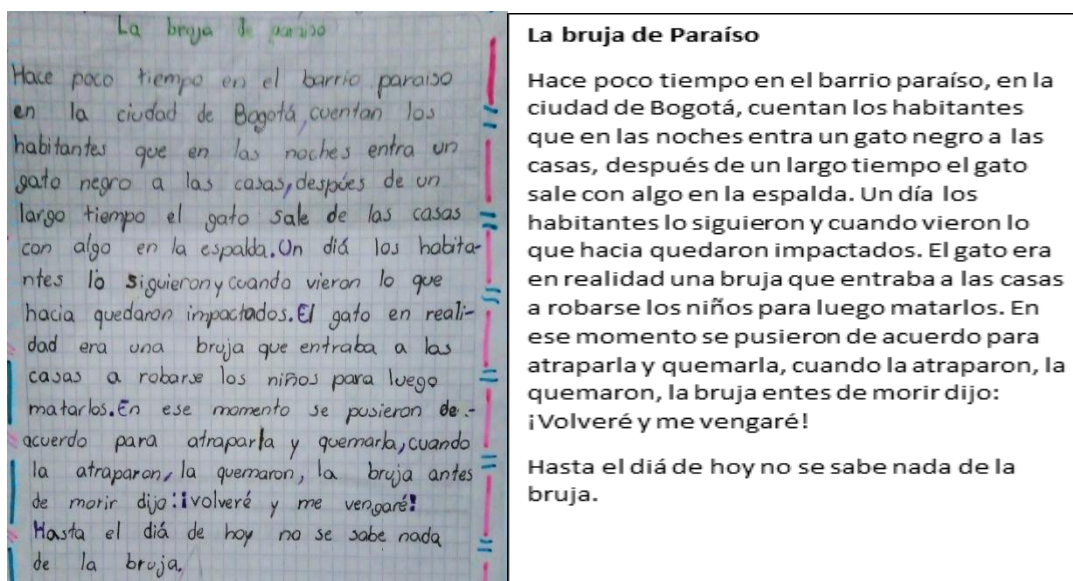
Caso 3

En este caso, se puede afirmar que los lectores tuvieron un efecto liberador, ya que en su texto *La bruja de Paraíso*, figura 12, vinculan aspectos de la vida cotidiana con aquellos que aparecen en la obra abordada. Este aspecto fue de relevancia para la identificación de la *catarsis*, puesto que en la matriz categorial se presenta el siguiente indicador: Relaciona su vida cotidiana con elementos que se encuentran dentro de la obra literaria, o lo que Jauss (1992) denomina el disfrute estético de un modelo en el mundo personal. Para ejemplificar lo

anterior, tenemos el personaje principal, una bruja que habita en el barrio Paraíso, perteneciente a la localidad Ciudad Bolívar. Desde ese momento, los lectores adoptan la figura de la bruja, presente en la leyenda urbana leída y la trasladan a su realidad cuando hacen mención del lugar en el cual residen. Otro aspecto que llama la atención de este caso son las similitudes entre el relato elaborado por los estudiantes y la obra principal. Por ejemplo, las brujas de las historias pueden convertirse en un animal. Además, son descritas como seres malvados que desaparecen o asesinan personas. Esta comparativa permite observar de mejor manera el efecto de *La bruja de El Cortijo* en los lectores, quienes, al dejarse fascinar por la obra, la imitaron de manera involuntaria (Jauss, 1992).

Figura 12

La bruja de Paraíso



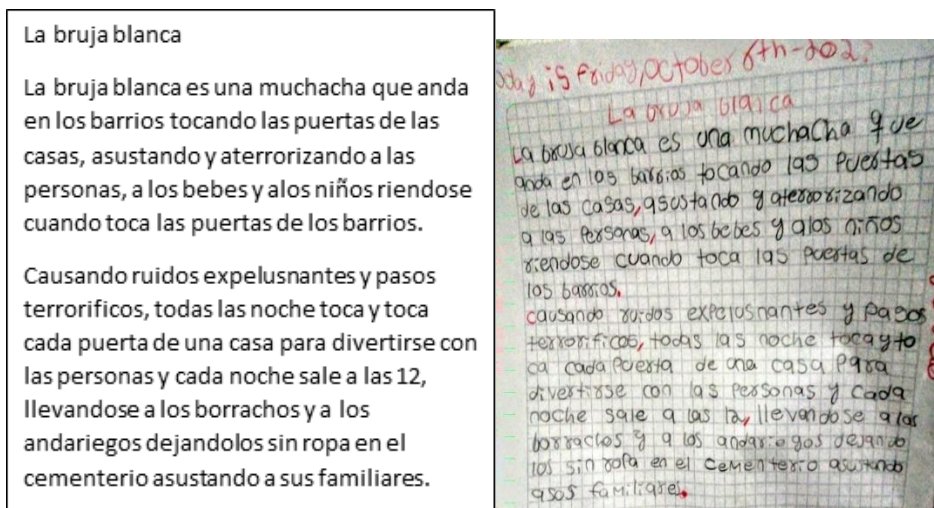
Caso 4

Finalmente, en *La bruja blanca*, figura 13, se puede observar la afectación de los lectores por la obra, a partir de la participación mediada por la imaginación durante la creación su texto. “La relación de la experiencia estética con lo imaginario supone la liberación del ánimo” (Jauss, 1992, p. 163). La lectura posibilitó en los receptores la apertura a la fantasía, generada por el horror y la fascinación durante la recepción de la obra. A partir

de ello, surgen personajes, en este caso, *una bruja blanca*, que se divierte asustando y aterrorizando a las personas; además es un ser que castiga a los borrachos y andariegos llevándolos al cementerio. Un aspecto que resalta aquí es el cambio de conducta creado por los lectores para el personaje principal, que a diferencia del caso 3, actúa para corregir un hábito, beber, y a su vez, goza impartir miedo en las personas. Respecto a lo anterior, Jauss (1992) señala que “un espectador puede comunicar o crear nuevos modelos de conductas” (p. 164).

Figura 13

La bruja blanca



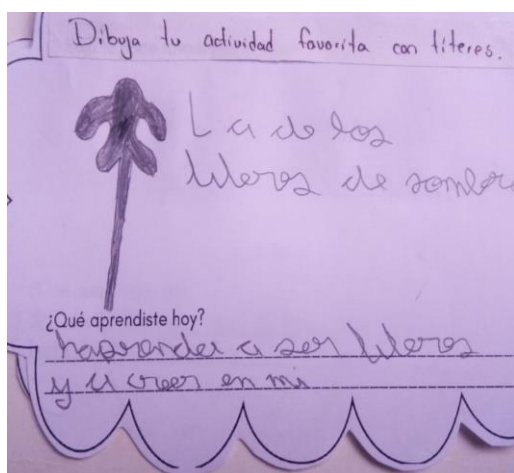
Las etapas de análisis anteriormente presentadas guardan una relación de transversalidad, que posibilitó el fortalecimiento de la oralidad desde la experiencia estética literaria de textos infantiles colombianos. Las lecturas realizadas a lo largo de la intervención pedagógica permitieron a los estudiantes expresar de manera verbal y no verbal mediante la implementación del títere sus interpretaciones, recreaciones e imitaciones de las obras abordadas durante los talleres. A partir de allí, se evidenciaron conductas orales observables que fueron potencializándose; adicionalmente, las categorías estéticas, *poiesis*, *aesthesis* y *catarsis* se hicieron evidentes.

Alcance de la Propuesta Pedagógica

Atendiendo al tercer objetivo y la fase final de la investigación-acción realizada en el colegio técnico CEDID Guillermo Cano Isaza, se desarrolló un ejercicio evaluativo de orden cualitativo, para evidenciar el alcance de la propuesta pedagógica. En una entrevista semiestructurada con los participantes, pusieron en manifiesto, el fortalecimiento de la oralidad atravesado por la experiencia estética literaria, donde el títere fue implementado como recurso didáctico. A continuación, se presentan las respuestas obtenidas que dan cuenta de lo expuesto anteriormente.

Figura 14

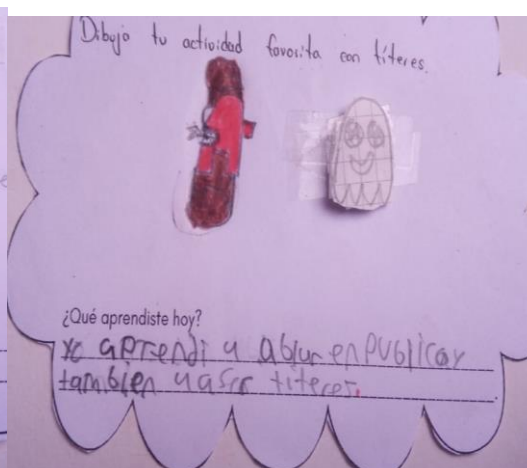
Hacer títeres



aprendi a ser títeres y a creer en mi

Figura 15

Hablar en público



yo aprendi a ablar en publico y tambien a ser títeres.

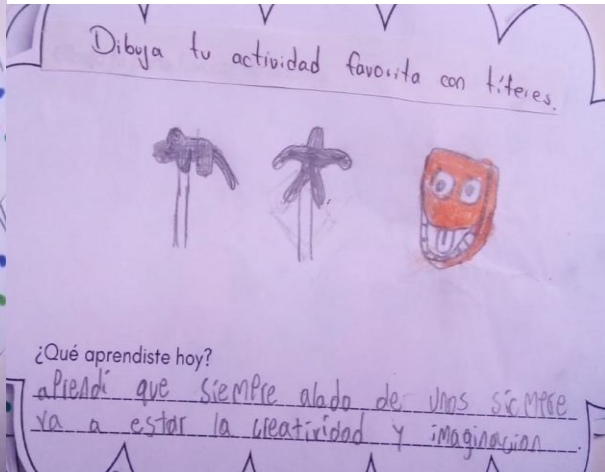
Figura 16

Escuchar



Figura 17

Creatividad



Aprendí a hacer titeres a escuchar y perder la pena.

aprendí que siempre alado de unos siempre va a estar la creatividad y imaginacion

Considerando las respuestas anteriores, se observa en las figuras 14, 15 y 16 la afirmación de los participantes respecto a la mejora de su oralidad. En los tres casos manifiestan haber aprendido a hablar en público y perder la pena, aspecto de relevancia, ya que durante la implementación se invitaba a participar de los talleres, haciendo uso adecuado del tono, ritmo, volumen y timbre de voz; igual que aspectos vinculados con lo no verbal, donde se enfatizó en los componentes kinésico y proxémico. Aunque dentro de la propuesta la finalidad formativa se centraba en la mejora de la oralidad, en la figura 14 el estudiante contesta que aprendió a creer en sí, lo anterior deja entrever la importancia que tiene el reforzar conductas verbales y no verbales, que no se limitan a lo académico, pues estas traspasan otros ámbitos del ser.

En la implementación de la propuesta, el corpus literario seleccionado fue relevante; a partir de este los participantes pasaron por experiencias estéticas que manifestaron oralmente

usando el títere. Sin embargo, los textos con mejores resultados estaban relacionados con el terror, donde los protagonistas eran fantasmas o brujas, lo anterior se evidencia en las figuras anteriores. Al respecto, Robledo (1998) hace un aporte interesante sobre las temáticas en la literatura infantil colombiana, señalando que debe incluirse el terror, la ciencia ficción y el suspense. Así mismo, estos textos contribuyeron en la manifestación de las tres etapas estéticas, *poiesis*, *aesthesis* y *catarsis*.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo general de la presente investigación enfocada en fortalecer los procesos de oralidad de los estudiantes del curso 401 del colegio técnico CEDID Guillermo Cano Isaza mediante el títere como recurso didáctico, se concluye que, considerando los resultados obtenidos de las actividades desarrolladas durante la intervención pedagógica fue un proyecto viable. Los talleres estaban direccionados hacia la mejora de conductas verbales y no verbales de los participantes. Se hizo énfasis en elementos paraverbales como tono, volumen, ritmo y timbre de voz. También resaltaron los componentes kinésicos y proxémicos, que permitieron en los niños comprender la relevancia del cuerpo en la comunicación.

Para desarrollar los talleres, se elaboraron los siguientes tipos de títeres: dedal, sombra, bocón y planos. Estos se seleccionaron por facilidad en su creación y manipulación durante las puestas en escena. Cabe resaltar, que los estudiantes diseñaron e hicieron los títeres teniendo en cuenta las indicaciones de la investigadora. De igual manera, los materiales eran solicitados con antelación para no presentar dificultades en las intervenciones. En cuanto a la recepción de los estudiantes frente a los títeres, fue positiva, pues cada participante los adoptó de forma efectiva, llevándolos a las dramatizaciones e incluso otorgando personificaciones. Además, durante el descanso, los usaban como parte del juego.

Así mismo, los niños fueron lectores activos, que vivieron experiencias estéticas mediante la interpretación, la recreación y la imitación de textos infantiles colombianos. No obstante, la selección total del corpus literario no fue lo suficientemente efectiva. Obras vinculadas con fantasmas y brujas fueron aceptadas con más facilidad que aquellas relacionadas con cuentos tradicionales como la Caperucita Roja. Lo anterior demuestra lo expuesto por Robledo (1998) quien invita a la lectura de libros para infantes, en los que el horror y el suspense sea protagonista, pues esto dota a la literatura infantil colombiana de lúdica. Otro aspecto que se alcanzó, sin tenerlo en consideración fue la interculturalidad. El texto *Tiki tiki tai* permitió que los niños tuvieran una breve aproximación a otro grupo cultural que habita en el territorio nacional.

Un factor importante que debe mencionarse es el evidente vínculo de la oralidad y la escritura; aunque la segunda no se tenía contemplada dentro de la investigación, tuvo un rol esencial para el fortalecimiento de la oralidad. Como hablantes de una lengua poseedora de alfabeto, resultó complejo separar estos dos aspectos; no obstante, fue un recurso que potencializó las competencias comunicativas y favoreció la experiencia de lectura de los niños, especialmente en las recreaciones de los textos abordados. Por ejemplo, en la reelaboración de las leyendas urbanas.

Durante el desarrollo de la propuesta pedagógica se presentaron dificultades que causaron limitaciones. Primero, el colegio no tiene biblioteca, los alumnos no tienen un espacio diferente al aula de clase para la interacción con la literatura dentro de la institución. Situación que afectó de dos maneras la implementación de los talleres. En primer lugar, al no tener acceso a libros para los estudiantes que componían el curso, fue menester buscar recursos propios como fotocopias e impresiones para cada participante; sin embargo, no fue una solución viable, ya que gran parte del material se perdía en el transcurso de las actividades o no alcanzaba. Consecuentemente, la ausencia de una interacción constante con

un espacio que propenda la literatura ocasionaba en los estudiantes desinterés por la lectura, por lo cual, fue necesario buscar estrategias que promovieran el goce literario.

Otro aspecto que dificultó la propuesta pedagógica fueron los espacios físicos limitados dentro de la institución. En diversas ocasiones este aspecto fue relevante para realizar modificaciones en las actividades propuestas. Cada vez que se planteaba un taller fuera del aula de clase tradicional, era común descubrir que los otros espacios, como el auditorio, estaban cerrados o no permitían el acceso. Así mismo, debido a la cantidad de estudiantes y el espacio pequeño era difícil organizar el aula de manera diferente, realizar una mesa redonda para una interacción más asertiva se volvía complejo.

Finalmente, el tiempo de investigación limitó el estudio de otros componentes que se tenían contemplados en un primer momento. Entre ellos se destacan, el factor semiótico cultural, la decodificación semántica y combinación sintagmática. Estos elementos hacían parte de las rúbricas propuestas para la evaluación y análisis de datos; sin embargo, por tiempo no pudieron ser incluidos.

Referencias

Alban Alencar, A.: (2007) *Manual de oratoria*, Edición electrónica gratuita.

Araque, I. (2012) *Los títeres como herramienta pedagógica*. Recuperado de

<http://lostiterescomoherramientapedagogica.blogspot.com.es/2012/12/marcoconceptual.html>

Argüello, L. (2020) *La lectura literaria en Colombia: lenguaje, literatura, pedagogía*. El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020. pp. 127-142.

Artiles, F. (1998) *Títeres, historia, teoría y tradición*. Zaragoza, Ed. Arbolé.

Bocanegra, J. & García, J. (2024, 12 de enero) *La Bruja del Cortijo, una leyenda urbana de Engativá*, Cultura en Bogotá. Secretaría de Cultura Recreación y Deporte.

<https://open.spotify.com/episode/10uHe1jUIbIesbvOgKxrE1>

Caicedo H., M. (1999). *Aportes de los conceptos lengua y dialecto a la enseñanza de lenguas. Lenguaje*.

Capdevila, P. (2005) *Experiencia estética y hermenéutica*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de filosofía.

Castañeda, F. (1999) *EL LENGUAJE VERBAL DEL NIÑO: ¿CÓMO ESTIMULAR, CORREGIR Y AYUDAR PARA QUE APRENDA A HABLAR BIEN?* Biblioteca Andina

Cevallos, G. (2013). Características del lenguaje poético en el libro *La alegría de querer*, de Jairo Aníbal Niño. (Trabajo de Fin de Titulación de Magíster en Literatura Infantil y Juvenil). UTPL. Chone. pp. 67.


Converso, C. (2021) *Apuntes a una dramaturgia para el teatro de títeres*. titeresante. <http://www.titeresante.es/2021/07/apuntes-a-una-dramaturgia-para-el-teatro-de-titeres-por-carlos-converso/>

- Elliot, J. (1990) *La investigación - acción en educación*. Morata [La investigación-acción en educación - John Elliott - Google Libros](#)
- Gil, Y. A. (2017) *El teatro de objetos como vehículo dinamizador de la experiencia estética con la obra la rana sabia del grupo Títeres Del Destino*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ginouvés, V. & Rodríguez, P. (2021) *DE LA GRABACIÓN EN CAMPO A LA PRESERVACIÓN: buenas prácticas de documentación sonora para centros de investigación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, Y. (2013) *La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas*. Pedagógicos. vol. 6, ISSN: 2011-6241.
- Jauss, Hans Robert (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid, España. Taurus.
- Hall, E. T. (1963) Proxemics—the study of man's spatial relations. In *Man's image in medicine and anthropology*. International Universities Press. New York
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura estudios sobre literatura y formación* Barcelona, España. Editorial Laertes S.A.
- Latorre, A. (2003) *La investigación - acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España. Graó
- Maya, A. B. (1996). *El taller educativo*. Coop. Editorial Magisterio
- Medina, M. (2020) *La importancia de la oralidad en las aulas de educación primaria. propuesta didáctica*. Valladolid, España. Universidad de Valladolid.
- Mostacero, R. (2004) *Oralidad, escritura y escrituralidad*. UPEL, Instituto Pedagógico de Maturín. Caracas, Venezuela.
- Oltra, M.A. (2013) “Los títeres: un recurso educativo” *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, p. 164 – 179.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porrás, J. (2011) *La literatura infantil un mundo por descubrir*. Madrid, España. Visión Libros.
- Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Istmo. Madrid.
- Rojo, G. (1983) *Sobre las relaciones sintagmáticas*. Catedra. Madrid.


- Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. México. Mc. Graw-Hill
- Solas, S. A. (2008) Arte y experiencia: La recepción de Dewey por Hans – Robert Jaus. VII Jornadas de investigación en Filosofía. Universidad Nacional de la plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Departamento de Filosofía, La Plata.
- Taylor, S & Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España. Paidós.
- Torres, J. & Perera, V. (2010) *La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online de educación superior*. Sevilla, España.
- Torres, E. (2018) *La literatura infantil colombiana: una propuesta de taller de sensibilización para docentes de educación básica primaria del colegio Cundinamarca IED*. Bogotá, Colombia. Universidad Santo Tomás.
- Tosatti, A. (1992) *Acerca Del Reciente Desarrollo De La Narración Oral Escénica*. Costa Rica. Escena
- Riaño, K. & Velásquez, L. (2018) *Taller gafutos: literatura y canción infantil como manifestaciones culturales para el desarrollo de la experiencia estética y la dimensión socioafectiva en niños de 6 a 10 años del programa “cultivarte”, conjunto arrayán en la localidad de bosa*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Robledo, B. (1998) *Literatura Infantil Colombiana*. Gredos.
- Robledo, B. (2010) *Literatura Infantil Colombiana: hilos para una historia*. Cardo.
- Romero, M. *Rafael Pombo en Nueva York*. Editorial Kelly: Bogotá, 1983.
- Yuni, J & Urbano C. (2014) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de un proyecto de investigación*. Córdoba, Argentina. Las Brujas
- Van-der Hofstadt, C. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación (2ª ed.)*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Villafañe. J. (2007) Títeres: origen, historia y misterio. N° 199 | LECTURAS. Revista Imaginaria.
- Vita (1994) *Acerca de la enseñanza de la lengua oral*. Comunicación, lenguaje y educación. Aprendizaje, ISSN: 0214-7033

Anexos

Anexo A



ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN
Facultad de Humanidades
Lic. Español e Inglés
Proyecto de Investigación
Elaborado por: Brigitte Steysi López Vanezas
2022 - 2




Objetivo: Identificar las principales características académicas, sociales, y personales de los estudiantes del curso 301 del colegio técnico Guillermo Cano Isaza.


Marca con una X, colorea, o escribe la mejor respuesta para ti.


1) ¿Cuál es tu nombre? _____


2) ¿Cuántos años tienes? _____

3) Colorea con quienes vives.


A. Mamá


B. Papá


C. Hermanos / Hermana /
Hermano.


D. Abuelos
Abuela / Abuelo

E. Otro


4) ¿En qué barrio vives? _____


5) ¿Alguien te ayuda a hacer tus tareas?
A. Sí B. No ¿Quién? _____


6) ¿En casa te maltratan? (Te golpean, te dicen groserías, te gritan)
A. Sí B. No

7) En casa tienes. (Marca las opciones que sean necesarias).
A. Luz B. Gas C. Internet D. Agua E. Otro _____




8) ¿Qué prefieres hacer en la clase de español? ¡Colorea!


A. Leer



B. Escribir



C. Participar en clase


9) ¿Cómo ha sido tu experiencia con los libros en el colegio? ¡Colorea!


 Mala /
  Regular /
  Buena

10) ¿Qué haz leído en las clases de español? Escoge distintas opciones si es necesario.


A. Fábulas
(La liebre y la tortuga)


B. Cuentos
(Caperucita Roja)


C. Obras de teatro


D. Poemas
(La luna y el sol)


E. Otro


11) ¿Cuándo lees una historia, cuento, poema, o fábula te sientes identificado?
A. Sí B. No ¿Por qué? _____


12) ¿Qué escribes en la clase de español? Escoge distintas opciones si es necesario.
A. Fábulas B. Cuentos C. Poemas D. Otros: _____


13) ¿Qué te gusta hacer cuando participas en clase?
A. Leer en voz alta B. Cantar C. Exponer D. Otros: _____

14) ¿Qué haces en tu tiempo libre, cuando estás en casa? ¡Colorea las opciones!


A. Ver televisión.




B. Jugar videojuegos
o jugar con el celular.


C. Jugar en el parque.


D. Hacer tareas.

E. Otro _____

15) ¿En tu casa tus familiares te leen cuentos, historietas, el periódico, poemas, libros, la biblia?

 SI /
  NO

16) ¿Qué te gustaría hacer en las clases de español?
A. Obras de teatro. B. Títeres C. Leer poemas, cuentos, fábulas. D. _____



Anexo B

Diseñada por: Brigitte Steysi López Vanegas

Nombre: _____

El león y el ratón



Lee el título y observa la imagen de arriba, y piensa:
¿De qué será la historia? ¿Qué pasará? Escribe tu respuesta.

Ahora, lee la historia y disfrútala.

Dormía tranquilamente un león, cuando un ratón empezó a molestarlo, le mordía la cola, las patas y las orejas. El león muy enojado se despertó y atrapó al ratón, se lo iba a comer como si fuera un dulce. El ratoncito estaba muy asustado, y le dijo al rey de la selva. - Si me dejas ir, prometo que te ayudaré cuando tu me necesites. El león soltó una carcajada y lo dejó ir.

Una semana después, unos cazadores atraparon al rey de la selva y lo amarraron en medio de la selva. Ese día el ratón estaba paseando por allí, cuando escuchó los rugidos del león, quien decía: ¡Ayuda!

El ratoncito corrió rápido y mordió las cuerdas dejando libre al rey de la selva. El león y el ratón caminaban juntos por un hermoso camino, y el ratón dijo: - Te burlaste de mí y casi me comes pensando que nada podía hacer por ti. Ahora es bueno que sepas que los pequeños ratones somos cumplidos y ayudamos cuando lo prometemos.

Adaptado de: https://www.primeraescuela.com/curso/1-1/letra/letra/imagenes/letra/letra/mouse_p.gif



Ahora responde las siguientes preguntas sobre la historia que leíste.

1. ¿Quiénes son los personajes principales?

2. ¿Qué hacía el ratón, mientras el león dormía?

3. ¿Qué le dijo el ratón al león cuando lo atrapó?

4. ¿Qué le hicieron los cazadores al león?

5. ¿Cómo ayudó el ratón al león?

6. ¿Cuál es la enseñanza del ratón para el león?

7. Ahora es tu turno, dibuja y escribe una historia.

Anexo C

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
 INSTITUCION: Colegio técnico CEDID Guillermo Cano
Isaza

DIARIO DE CAMPO N° 41
 Fecha: 26 de Octubre 2022
 Propósito de la sesión: Aplicación de pruebas diagnósticas
 Estudiante Practicante: Brigitte Stevani López Vanezas

OBSERVACION Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>La clase de Lengua Castellana inició a las 7:00 am, la profesora da comienzo saludando a los estudiantes, luego saca del armario unas fichas, y entrega a los niños y niñas unas guías que tienen listas de palabras, las cuales están organizadas de diversas formas, por ejemplo; en pirámide. Le pregunté a la maestra como era el ejercicio y me respondió que se trataba de una actividad enfocada en la lectura rápida, donde usando la placa visualizadora o taquitoscopio, los alumnos debían buscar las palabras que ella iba diciendo. Noté que faltaban varios niños, aquel día se ausentaron 9 estudiantes. Después de realizar esta actividad por 1 hora, la maestra me permitió la aplicación de las pruebas diagnósticas, referentes a lectura, escritura, y oralidad a través de la fábula titulada el león y el ratón. En un principio, se cuestionó sobre saberes previos que ellos tenían respecto a los animales de la historia, afirmaban por ejemplo: "el león es el rey de la selva, como Simba", "el león es carnívoro" "el ratón es como un Hámster" "el ratón como en ratatouille". Así, se dió inició con la prueba de lectura, para captar la atención del público se usaron dos títeres elaborados con material reciclable, la primer lectura fue guiada por la maestra en formación y se interactuaba con los títeres, los estudiantes mostraron interés y atención, consiguente, se hizo una lectura individual, y una grupal, donde tomaban turnos para leer de punto a punto. Después se dió la instrucción de responder las preguntas referentes a la historia, aquellas niñas y niños que quisieran leer en voz alta las preguntas lo hacían. En diversas ocasiones noté que compartían las respuestas, también, cuando no entendían algunas palabras, hacían preguntas al respecto. En seguida, pasamos a la prueba de escritura, allí no sabían sobre qué escribir, en consecuencia, les provee algunas ideas, por ejemplo: pueden escribir sobre halloween porque es el próximo lunes, inmediatamente un alumno preguntó si podía escribir sobre películas de terror como:Chucky, Masacre de Texas, entre otras, de mi parte recibí una respuesta afirmativa,</p>	<p>Pruebas diagnósticas</p> <p>Lectura</p> <p>Escritura</p> <p>Oralidad</p>	<p>A consecuencia de las pruebas diagnósticas y lo observado durante la sesión, se empezó a esclarecer el horizonte para establecer el planteamiento de la presente investigación.</p> <p>Así mismo, gracias a la interacción de los estudiantes con la lectura al observar los títeres, demostró con mayor fuerza el interés en trabajar con los mismos para acercarlos al texto de forma más amena.</p> <p>A través de las diversas intervenciones se deduce que hay una necesidad por explorar más literatura infantil</p>	<p>Esta sesión contribuyó en gran medida al proyecto ya que permitió ver las necesidades principales que los estudiantes tenían, enfocándonos así en el aspecto de la oralidad mediante la experiencia estética. A partir de las distintas intervenciones relacionadas con los gustos de la lectura, se decide trabajar y acercar a los alumnos a textos de literatura infantil que no hagan parte del canon universal.</p> <p>Observando también el interés hacia los títeres, también toma la decisión de aplicarlos como instrumento para la experiencia estética y la oralidad.</p>

<p>luego una estudiante preguntó si podía hacer la historia sobre princesas, claro que sí, dije, pero cambiale algo. El tiempo estimado para esta prueba era de 20 minutos, pero se tomó más tiempo del esperado. Ahora, respecto a la prueba de oralidad, les realice diversas preguntas sobre la historia más allá de lo literal, como: ¿Les gustó la historia? Si - No ¿por qué? En una intervención la respuesta fue: "esa historia es muy infantil, por eso no me gustó". Otra intervención: "A mi no me gustó, ya la había leído". Respecto a las preguntas relacionadas con la identificación de los personajes, como: ¿Qué hubieran sentido si fueran el león cuando lo atraparon? Allí usaban la expresión mal, pero no hablaban más respecto a la emoción, solo una alumna dijo: "Si yo hubiera sido el león me hubiera asustado mucho". Cuando llegó el tiempo de compartir las historias que habían creado en la prueba de escritura, la mayoría de estudiantes afirmaba sentir pena, o vergüenza. Al final, algunos de ellos se animaron y compartieron sus escritos, sin embargo, se evidenciaba ansiedad, el tono de voz era muy bajo, se balanceaban de lado a lado, se recostaban sobre el tablero, no miraban a sus compañeros, y se referían esencialmente a lo escrito en el papel. Luego, pedí que los primeros de cada fila recogieran las actividades. Luego, la maestra titular tomó el control de la clase, y siguieron con ciencias sociales.</p> <p>Cabe resaltar que durante la aplicación de las pruebas, los alumnos se mantuvieron ordenados y calmados.</p>		<p>que no sea parte del canon literario.</p>	
---	--	--	--

Anexo D



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Proyectos de Investigación
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Español e Inglés
Elaborado por:
Brigitte Steysi López Vanegas



DIAGNÓSTICO ORALIDAD

A PARTIR DE LA FÁBULA EL LEÓN Y EL RATÓN VAMOS A CONVERSAR
Y RESPONDER ALGUNAS PREGUNTAS.

- 1) ¿ Te gustó la historia? (Si / No) ¿Por qué?
- 2) ¿ Cómo te imaginas la personalidad del león?
- 3) ¿ Cómo te imaginas la personalidad del ratón?
- 4) Explica frente a tus compañeros la historia que dibujaste.
- 5) ¿ Si fueras el ratón cómo te sentirías cuando salvó al león?
- 6) ¿ Si fueras el león cómo te sentirías cuando es atrapado por los cazadores?
- 7) ¿Qué aprendiste de esta fábula?

Anexo E

Rúbrica y corpus literario

Texto y Autor	Ítems				
	<i>Uso diverso de la lengua</i>	<i>Tópico</i>	<i>Estructura</i>	<i>Relevancia cultural</i>	<i>Lúdica</i>
“Veinte historias sobre fantasmas” Darío Jaramillo Agudelo	Si	Terror Fantasía	Cuento tradicional	Si, trata creencias arraigadas a las fantasmas y espectros sobrenaturales	Si
“La cucarachita Martínez” Rocío Vélez de Piedrahita	Si	Humor	Cuento tradicional	Si, hace énfasis en los acentos regionales mediante el dialogo de personajes.	Si
“Letras al carbón” Irene Vasco	Si	Reflexivo Poblacional	Cuento tradicional	Si, muestra una realidad diferente donde la escritura y lectura adquieren importancia a través del desarrollo del personaje.	Si
“Caperucita Roja” Triunfo Arciniegas	Si	Irreverencia	Cuento tradicional	Si, desarrolla una versión del cuento popular “la caperucita roja” en el contexto colombiano.	Si
Cantos, arrullos y rondas colombianas.	Si	Herencia cultural	Canto	Si, muestra la diversidad literaria y artística del territorio nacional.	Si
Poesía infantil colombiana	Si	Amor Colegio	Poema	Si, expresa vivencias inspiradas en el colegio y la primaria en Colombia.	Si
"La bruja de El Cortijo" Bocanegra Juan Martín	Si	Terror Urbanidad	Leyenda	Si, recoge el factor de la tradición oral en la ciudad de Bogotá para la generación de historias.	Si


Anexo F

Rúbrica de evaluación: Oralidad - Nivel verbal					
Categoría	Subcategorías	Aspectos	Criterios		
			Bueno	Regular	Insuficiente
Comunicación verbal	Paraverbal	Tono	Realiza variaciones alrededor del tono de la voz cuando necesita realizar entonaciones, exclamaciones y la pronunciación es de manera correcta.	Son registradas escasas variaciones en las entonaciones, la pronunciación y al momento de expresarse oralmente.	No se registran variaciones de entonación y manejo de la pronunciación.
		Volumen	Maneja un buen volumen acorde a la situación comunicativa.	Habla bajo al momento de exponer sus ideas oralmente.	No hay proyección vocal, habla demasiado bajo, casi nadie escucha.
		Ritmo	Posee fluidez verbal a lo largo de la exposición de ideas. Además, hace uso de los silencios para enfatizar.	Mantiene fluidez verbal, pero hay baja precisión al pronunciar palabras de larga extensión.	No mantiene fluidez verbal. Es demasiado lento o rápido.
		Timbre	Usa diversos timbres de voz para dar vida a los personajes.	Las variaciones del timbre vocal son escasas.	No presenta variaciones en el timbre de la voz al momento de recrear un texto.

Anexo G

Rúbrica de evaluación: Oralidad - Nivel no verbal					
Categoría	Subcategorías	Aspectos	Criterios		
			Bueno	Regular	Insuficiente
Comunicación no verbal	Kinésica	Gestos	Complementa la información verbal a través de gestos usando sus manos y rostro.	Realiza gestos faciales y manuales, pero mantiene una expresión rígida que no permite relacionar la información verbal con la no verbal	No son registrados gestos que se vinculen con la expresión verbal.
		Postura	Mantiene contacto visual y postura natural cuando expone oralmente.	Hace contacto visual con el público, pero se apoya en algún lugar.	No se dirige al público al exponer o les da la espalda.
	Proxémica	Distancia	Mantiene una distancia social adecuada interactuando con el público.	Mantiene una distancia social adecuada pero no interactúa con el público.	Mantiene una distancia exagerada respecto a él / ella y el público.
		Manejo del espacio	Se mueve aprovechando el espacio para comunicar y acercarse a la audiencia.	Realiza desplazamientos mínimos por el espacio.	No se desplaza por el espacio, se mantiene en un lugar específico.

Anexo H

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3	

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos:	Tipo de Identificación	N°
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

 Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
 N° Identificación: _____ Fecha: _____

Firma del Testigo:

 Nombre del testigo: _____
 N° de identificación: _____
 Teléfono: _____

Anexo I

Estructura de la propuesta

<https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:x/s/2024-ITrabajodegradoll-2024-/EXALVm47SC1JjfvM04BUjCcB6t8fsN8ghVLWi6GP1ZkGbA?e=xeV19i>

Para acceder a las grabaciones de audio ingresar al siguiente enlace

https://drive.google.com/drive/folders/15GtBfp1Qlko9IC_gledXDfGz-ol0YTy6?usp=drive_link