

**TEATRO DE LA ESCUCHA: PROPUESTA PARA POTENCIAR LA
ESCUCHA Y COMPETENCIA LITERARIA**

SOLANGY RODRÍGUEZ RESTREPO

Asesora:

Sonia Salgado Acevedo

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ D.C.
2016**

Monografía presentada para optar por el título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Español y Lenguas Extranjeras.

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, no hubiera llegado a donde llegué sin la fuerza, sin la confianza y sin el amor que siempre tuvieron para mí, a mis profesores ejemplo en la labor educativa, y a Sonia quien siempre me apoyó.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

| 1. Información General | |
|--|--|
| Tipo de documento | Trabajo de grado para optar por el título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Español y Lenguas Extranjeras. |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Teatro de la escucha: propuesta para potenciar la escucha y competencia literaria |
| Autor(es) | Rodríguez Restrepo, Solangy. |
| Director | Salgado Acevedo, Sonia. |
| Publicación | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 100 p. |
| Palabras Claves | TEATRO DE LA ESCUCHA, ESCUCHA, COMPETENCIA LITERARIA |
| 2. Fuentes | |
| <p>Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1997). <i>Enseñar lengua</i>. Barcelona, España: Graó.</p> <p>Colegio Educativo Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2015). Bogotá, Colombia. Recuperado de http://lifemena.jimdo.com/</p> <p>Echeverría, R. (2005). <i>La escucha, el lado oculto del lenguaje</i>. Recuperado de http://www.maximizar.com.co/phocadownload/El_Escuchar_RE.pdf</p> <p>Martínez, M. (2000). <i>La investigación acción en el aula</i>. Volumen 7, No. 1. Agenda Académica. Universidad Simón Bolívar.</p> <p>Mato, M. (2015). <i>Salametaforas</i>. Madrid. Recuperado de http://salametaforas.com/centro-de-formacion-del-teatro-de-la-escucha/</p> <p>Mato, M. (2013). <i>Teatro de la Escucha</i> - Entrevista a Moisés Mato. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=i5IJIE7_jYw</p> <p>Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). <i>Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje</i>. En: <i>Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas</i>.(pp. 18-46). Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Ministerio de educación nacional (MEN). (2009) <i>Reorganización Curricular por ciclos</i>.</p> <p>Piaget, J. (1991). <i>Seis estudios de psicología</i>. Barcelona, España: Labor.</p> <p>Prieto, A & Muñoz Y. (1992). <i>El teatro como vehículo de comunicación</i>. México: Trillas.</p> | |
| 3. Descripción | |
| <p>El presente trabajo monográfico tuvo lugar en la I.E.D. Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño con el grupo 506. Se realizó una investigación que exploró la incidencia de la práctica y la lectura teatral en el desarrollo de la escucha y los procedimientos y actitudes que componen la competencia literaria. Dadas las características de este género literario se esperó que las estudiantes ampliaran sus perspectivas en cuanto a la escucha y superaran las falencias presentadas en los componentes de la competencia literaria. Para su realización, se seleccionaron autores cuyos pertinentes postulados configuraron la matriz categorial, unidades de análisis y propuesta de intervención, entre los expositores se encuentran Moisés Mato, Rafael Echeverría y Cassany, Luna y Sanz. De acuerdo con el tipo y método de investigación, se implementó una investigación -acción de tipo cualitativo gracias a que su enfoque buscó comprender la realidad social y ayudó a superar falencias de carácter académico y personal presentadas en el grupo. Los resultados</p> | |

obtenidos fueron en su mayoría positivos, demostrando que el método del teatro de la escucha potencia la escucha y competencia literaria.

4. Contenidos

La presente monografía está conformada por ocho capítulos: El primero abarca la contextualización y presentación del problema, los objetivos y la justificación. El diagnóstico realizado al grupo 506 evidenció la necesidad de potenciar los procesos de escucha y la competencia literaria puesto que las falencias en estas competencias perjudicaban diferentes áreas, se escoge el teatro como herramienta que contribuye a determinar el desarrollo de dichas competencias gracias a su versatilidad para articular el PEI, la malla curricular, los estándares y las necesidades de la población.

El segundo capítulo, cuenta con el marco teórico cuyos autores sirven de base para la monografía. Se definen conceptos como el de la competencia literaria y se muestra la importancia de las diferentes perspectivas escogidas a la población, entre estas se encuentra *el teatro de la escucha* cuyos principios dan un carácter crítico y dinámico al presente escrito.

El tercer capítulo, se enfoca en el tipo y método de investigación, se caracteriza el tipo de investigación y los beneficios de este para la población. Asimismo, se aborda la matriz categorial, la cual consiste en un cuadro que especifica los ejes, categorías, indicadores y actividades realizadas con el grupo, dicho cuadro fue creado con base en los postulados encontrados en el capítulo dos.

El cuarto capítulo, se trata de la caracterización a nivel general y específico tanto de la población como de la institución. Este trabajo fue realizado en la primera fase del proyecto.

El quinto capítulo se refiere a las fases metodológicas empleadas, incluye las técnicas e instrumentos de recolección de la información y la organización de resultados.

El sexto capítulo, muestra los resultados y concluye de manera general el proceso que se realizó durante el año escolar. De igual forma, presenta las conclusiones obtenidas en el proceso realizado, se menciona la pertinencia de implementar la práctica y lectura teatral como herramienta potenciadora de procesos tales como la escucha y la competencia literaria. Finalmente, se encuentran las recomendaciones que se proponen ampliar los enfoques teóricos y prácticos de la escucha y competencia literaria desde los estándares educativos nacionales a las prácticas docentes.

5. Metodología

Teniendo en cuenta que en el desarrollo de las prácticas escolares influyen los comportamientos tanto individuales como colectivos de sus participantes y, dadas las características de la población y las condiciones de la práctica en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, se lleva a cabo una investigación – acción – pedagógica con las 38 estudiantes del grado 506 J.T. Esta población se caracteriza principalmente por un carácter dinámico y espontáneo, ubicado en la etapa de las operaciones concretas según Piaget (2011). La investigación tiene un enfoque cualitativo ya que busca comprender la realidad social o educativa de la perspectiva de los sujetos. Su pertinencia radica en que la educación es un proceso que requiere de la interacción docente- estudiante en consonancia con el currículo; de esta forma, se desarrolló una propuesta de intervención regida por las fases de la I.A.

6. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones más generales a las que llegó al contemplar la investigación en todos sus aspectos. Para conocer las conclusiones particulares en torno

a las categorías, extraídas directamente del proceso de análisis puede consultarse el capítulo de conclusiones de la monografía:

Al evaluar las etapas y el resultado de la propuesta a partir de la evidencia del fortalecimiento de la escucha y aspectos puntuales de la competencia literaria, se comprobó la validez y pertinencia de un proyecto basado en la incidencia de la literatura y práctica teatral, como una forma enriquecedora para mejorar la escucha y competencia literaria de la población.

La implementación del teatro promocionó el gusto por la lectura y brindó una oportunidad para desarrollar las competencias y habilidades de las estudiantes del grado 506, asimismo, promovió la adquisición de una nueva perspectiva sobre las riquezas literarias que el género ofrece, entre ellas se pueden mencionar, el dinamismo y diálogo con el texto, posibilitando la creación de diversas imágenes mentales de acuerdo con la lectura y la oportunidad de recrear la obra. Adicionalmente, el método del teatro de la escucha aportó estrategias y herramientas que facilitaron y promovieron la articulación de aprendizajes, la integración de padres, docentes y directivos (en la fase final) y la reflexión frente a percepciones y modos de actuar.

| | |
|-----------------------|------------------------------|
| Elaborado por: | Rodríguez Restrepo, Solangy. |
| Revisado por: | Salgado Acevedo, Sonia. |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 19 | 04 | 2016 |
|--|----|----|------|

Tabla de contenido

| | |
|---|--------------------------------|
| Resumen..... | 7 |
| Problema | 8 |
| 1.1 Contextualización y delimitación del problema..... | 12 |
| 1.2 Formulación de la pregunta de investigación..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.3 Interrogantes de apoyo | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.4 Objetivos | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.4.1 Objetivo general | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.4.2 Objetivos específicos..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.5 Justificación..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| Marco teórico | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.1 Antecedentes de investigación | ¡Error! Marcador no definido. |
| Teatro de la escucha. | ¡Error! Marcador no definido. |
| Perspectiva comunicativa del teatro. | ¡Error! Marcador no definido. |
| La escucha. | ¡Error! Marcador no definido. |
| La competencia literaria | ¡Error! Marcador no definido. |
| Diseño metodológico | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.1 Tipo de investigación..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.1.1 Método de investigación..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.2 Categorías de análisis..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.3 Matriz categorial. | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.4 Hipótesis..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.5 Propuesta de intervención | ¡Error! Marcador no definido. |
| Caracterización | ¡Error! Marcador no definido.5 |
| 4.1 Caracterización Localidad..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 4.2 Caracterización institución..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 4.3 Caracterización población..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| Fases metodológicas | ¡Error! Marcador no definido. |
| 5.1 Técnicas e instrumentos de recolección de la información..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 5.2 Organización y análisis de la información | ¡Error! Marcador no definido. |
| 5.2.1 Diagnóstico..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| 5.2.2 Escucha..... | 57 |
| 5.2.3 Competencia Literaria | 59 |
| 5.2.4 Teatro de la escucha | 61 |
| 5.2.5 Competencia Literaria y Escucha | 64 |
| Resultados..... | 65 |
| 6.1 Conclusiones | 67 |
| 6.2 Recomendaciones | 69 |
| Bibliografía | ¡Error! Marcador no definido.1 |

Resumen

El presente proyecto se lleva a cabo, durante el primer período del año 2015 hasta el primer periodo del 2016, en el Liceo Femenino Mercedes Nariño acompañando el grado 506 jornada tarde, y cuyo propósito apunta al desarrollo de la escucha y la competencia literaria a través de la lectura y la práctica teatral.

Con el fin de cumplir el objetivo, se diseña una propuesta de intervención creada con base en la metodología de investigación acción, la cual está sostenida bajo un paradigma cualitativo, se escoge este enfoque gracias a su versatilidad, y posibilidad de identificar y tratar de dar respuestas a los problemas que se presentan dentro del aula, apoyando los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan tanto en el docente, como en la población intervenida.

De acuerdo con las fases propuestas por la I.A. se diseña una prueba diagnóstica, acompañada de la fase de observación, elementos que ponen en evidencia las dificultades del grupo en cuanto a la escucha (su concepción y modo de proceder en esta competencia era limitado y perjudicaba su desempeño académico y convivencial) y aspectos puntuales de la competencia literaria como: la capacidad de reflexión, la falta de gusto lector y la ausencia de conocimientos propios del ciclo y pertenecientes a la competencia.

Una vez implementada la propuesta de intervención, se logra demostrar que la literatura y práctica teatral tuvieron un impacto positivo en el grupo tanto académica como socialmente, lo que demuestra un cambio favorable frente a las falencias identificadas en la fase diagnóstica.

Capítulo 1

Problema

1.1 Contextualización y delimitación del problema

El presente estudio tuvo lugar en la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño durante el año académico 2015 y continuó en el primer semestre del año 2016. La institución se caracteriza por el desarrollo de un pensamiento liberador que promueve la formación integral de la mujer en la autonomía, creatividad, responsabilidad y análisis crítico de la realidad. Gracias a este enfoque, obtuvo el premio a la excelente gestión institucional 2012 demostrando que en el Liceo Femenino Mercedes Nariño lo humano, lo pedagógico y la convivencia ocupan un lugar preponderante en la formación y transformación de la mujer.

La población intervenida fue inicialmente el grado 406 continuando con el grado 506 de la jornada tarde, conformado por 40 estudiantes que oscilan de los 8 a los 10 años, edades que corresponden de acuerdo con Piaget (1991) a la etapa de las operaciones concretas en la cual el sujeto: se caracteriza por un pensamiento menos rígido y más flexible, una mejor comprensión de conceptos espaciales, de la causalidad, la categorización, el razonamiento inductivo y deductivo y de la conservación. Sin embargo, en la observación se evidenció que algunos de los anteriores procesos (como la comprensión de la causalidad) no se han desarrollado plenamente en el grupo, lo cual favorece el desarrollo de propuestas que involucren el trabajo en equipo, la profundización en el conocimiento de géneros literarios, y aplicación de conceptos y estrategias que favorecen la armonía y articulación del aprendizaje.

Con base en la observación y el ánimo de identificar las fortalezas y debilidades del grupo se realiza la prueba diagnóstica, la cual está basada en los saberes y procesos mentales que una alumna de segundo ciclo debe tener de acuerdo con los estándares básicos de competencias del lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación. (Ver anexo prueba

diagnóstica) El diagnóstico consta de dos partes: la primera se enfoca en los componentes de la competencia literaria, la segunda parte del estudio enfatiza en la oralidad y la escucha.

La primera sección de la prueba consistió en un taller sobre la lectura del cuento *Caperucita roja y el lobo* de Roald Dahl¹. El objetivo general de la primera parte del diagnóstico fue: identificar el nivel de comprensión textual (Literal, Inferencial, Crítico), también se encuentran objetivos específicos como: verificar si las aprendices identifican la intención comunicativa del autor y los aspectos relevantes de un texto como el tiempo, el espacio, personajes, etc.

La prueba pone en manifiesto que las estudiantes presentan falencias en el desarrollo de aspectos puntuales de la competencia literaria, la cual es entendida como: “una lenta y progresiva profundización en el conocimiento de géneros literarios, figuras retóricas en nuestra tradición cultural... pero no está condicionada únicamente por la adquisición de conocimientos. Sino también por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la competencia favorecen” (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.29). Sin embargo, este proyecto no pretende desarrollar toda la competencia literaria, sino que se enfoca en las principales debilidades identificadas en la población con respecto a esta competencia: las actitudes (sensibilidad y capacidad de reflexión) y los procedimientos (interpretar- Valorar). De acuerdo con los procedimientos se evidenciaron dificultades en cuanto a la comprensión, entendiéndola como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

En concordancia con los procedimientos y específicamente con la comprensión,

¹ <http://camilaaliberti.cumbresblogs.com/files/2014/11/cuentosenversoparanc3b1osperversos.pdf>

se puede observar que el nivel literal se desarrolla de forma consistente dado que el 60% reconoce información explícita en el texto, además de poder reproducir la información que el texto les suministra. Mientras que se presentan falencias en el nivel inferencial y crítico; para el nivel inferencial, se presentan dificultades al momento de descubrir mensajes implícitos en el texto lo cual limita la interpretación. En cuanto al nivel crítico se evidenció que aunque las estudiantes son capaces de aceptar o rechazar las ideas propuestas por algún tipo de texto leído, no justifican el por qué: por ejemplo: el 60% de las estudiantes logra formar una opinión sobre lo que el lector propone (dicen que les gusta o no les gusta, el documento) pero al momento de preguntar la razón, no argumentan sus respuestas más allá de responder: “eso me gusta”, “porque tiene razón” o “porque sí” en este sentido, no se evidencia el proceso de evaluar lo que el escritor está diciendo.

Con relación a las actitudes, se hace imperativo que las estudiantes desarrollen la apreciación de obras literarias desde de su valor significativo y estético dado que el 80% de las estudiantes respondió en la prueba diagnóstica que la lectura tiene como fin la ampliación del vocabulario y la búsqueda de información, lo cual manifiesta que no encuentran en la literatura un goce estético, ni la posibilidad de ver el mundo desde diferentes perspectivas, fomentando la instrumentalización de la literatura. De acuerdo a la primera parte del diagnóstico, presentado anteriormente, se verifica que el grupo 506 tiene falencias en la competencia literaria en las actitudes (sensibilidad y capacidad de reflexión).

La segunda parte de la prueba está enfocada hacia la oralidad y la escucha, tiene como primer objetivo evidenciar si las estudiantes cuentan en sus interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales. El segundo objetivo, se enfoca en analizar cómo trabajan las alumnas en grupo y el tercero evidenciar qué entienden por escucha, dado que es una de las principales falencias identificadas en la etapa de observación.

De acuerdo con el primer objetivo, se observa que el grupo no responde a los postulados del MEN en los estándares básicos de competencias del lenguaje con respecto a los principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro como interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales. Adicionalmente, se manifiesta durante el proceso de observación que la escucha es uno de los componentes de los que más se aqueja el profesorado, y aun las mismas alumnas, si bien Piaget afirma que “El lenguaje “egocéntrico” desaparece casi totalmente” y que “florece” el respeto mutuo. Se puede constatar que su falta de respeto por la opinión de los demás, el turno para hablar y la indiferencia hacia el “otro” como hablante válido, son dificultades realmente preocupantes, que entorpecen los diferentes espacios académicos imposibilitando el aprendizaje, la interacción y la sana convivencia en el aula.

Con relación a la escucha y al tercer objetivo: evidenciar qué entienden por escucha, las estudiantes creen que es básicamente lo mismo que oír, no encuentran diferencia alguna y el 50% respondió que escuchar es estar callado. Sin embargo, el autor Echeverría (2004) argumenta que: “la acción de oír involucra la capacidad de registrar sonidos, mientras que escuchar implica diferentes y complejos aspectos, evidentemente esta capacidad va más allá de la habilidad de oír, pues es necesario interpretar lo que el otro dice” (p.45) gracias a la mencionada perspectiva, se propone la presente monografía ampliar la perspectiva de la escucha en las estudiantes para así posibilitar la interpretación de su contexto, mejorar la convivencia en el aula y fortalecer los procesos de aprendizaje.

De acuerdo al trabajo en equipo, complejo aspecto según Echeverría et al (1996) “Para tener la competencia de trabajo en equipo, no basta con tener los conocimientos de equipo, sino que tiene muchas más implicaciones. Como toda competencia, requiere de una transferencia,... No es sólo saber que para trabajar en equipo tienes que hablar con los compañeros, cooperar, sino que se tiene que saber hacer, saber estar y saber ser”

En la población estudiada se encontró que el 99% de las alumnas puede trabajar

en grupo, lo disfruta y potencia la tarea a realizar. Además, se evidencia que en pequeños grupos la comunicación es mejor que con el grupo completo, intentan escuchar detenidamente, aunque se interrumpen constantemente y no se esfuerzan por llegar a un acuerdo.

Dadas las anteriores circunstancias se propone la actual monografía potenciar la escucha y la competencia literaria en los procedimientos (interpretar-valorar) y las actitudes (sensibilidad y capacidad de reflexión) mediante la lectura y práctica teatral. Se escoge el teatro como herramienta dado que puede provocar y estimular la creatividad haciendo a las estudiantes más receptivas, además del buen desempeño de las alumnas al trabajar en grupo. Sin dejar de lado que el carácter espontáneo y dinámico del teatro, se articula tanto al PEI de la institución como a la impronta del ciclo *cuerpo, creatividad y cultura* planteada en los estándares básicos de competencias del lenguaje. Para dicho propósito, se toman en cuenta los postulados que la Secretaría de Educación plantea en los estándares básicos, los lineamientos curriculares de acuerdo con la competencia literaria, y autores como Cassany, Echeverría y Moisés Mato cuya aguda perspectiva de las temáticas presentadas le dan cuerpo al presente trabajo (Ver marco teórico)

1.2 Formulación de la pregunta de investigación

Surge así, el planteamiento de la pregunta problema que da cuerpo a la presente investigación: ¿cómo la práctica y lectura teatral potencian la escucha y la competencia literaria de las estudiantes del grado 506 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.3 Interrogantes de apoyo

¿Cuáles son los saberes previos sobre la escucha, lectura y práctica teatral elaborados desde las experiencias de las estudiantes?

¿Qué incidencias tiene la implementación de técnicas teatrales en el desarrollo de la escucha y la competencia literaria?

¿Qué impacto tiene la lectura de obras teatrales en el desarrollo de procesos cognitivos (Interpretar -Valorar) y actitudes (Sensibilidad- Capacidad de reflexión) de las estudiantes de 506?

¿Qué trascendencia tiene la lectura de obras de obras teatrales en la construcción de comunicadores efectivos y sujetos que interpretan su realidad?

1.4 **Objetivos**

1.4.1 **Objetivo general.**

- Potenciar la escucha y la competencia literaria en las actitudes (sensibilidad y capacidad de reflexión) y los procedimientos (interpretar- Valorar) mediante la lectura y práctica teatral, en las estudiantes del grado 506 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.4.2 **Objetivos específicos.**

- Identificar e implementar estrategias que posibiliten el desarrollo de procesos cognitivos (Interpretar -Valorar) y actitudes (Sensibilidad -capacidad de reflexión)
- Crear espacios lúdicos en el aula que permitan el fortalecimiento de la comunicación oral y la escucha a través del teatro
- Llevar a cabo una propuesta escénica para consolidar el proceso de entrenamiento teatral.
- Establecer la incidencia de la lectura de obras teatrales en la construcción de comunicadores efectivos que aprecien el valor significativo y estético de las obras.
- Analizar los efectos de la práctica teatral en términos del desarrollo de la escucha y la competencia literaria

1.5 **Justificación**

De las ideas expuestas, surge la necesidad de potenciar en el grado 506,

mediante lectura y práctica teatral, la escucha y la competencia literaria, teniendo en cuenta que en ésta se hará énfasis en el desarrollo de los componentes: procesos cognitivos (interpretar y valorar) y las actitudes (sensibilidad y capacidad de reflexión), debido a que son los aspectos que contribuyen a darle respuesta a la problemática presentada. Adicionalmente, los componentes anteriormente mencionados fomentan el desarrollo de la comprensión textual (Literal, Inferencial, Crítico), la identificación de las relaciones entre los elementos constitutivos de los textos, el reconocimiento de la tradición literaria: historia, autores, obras, géneros, estructura etc. Dichas temáticas están intrínsecamente relacionadas con el plan académico, el PEI de la institución y los conocimientos para el ciclo correspondiente según el MEN.

Se escoge el teatro como herramienta dado que provoca y estimula la creatividad haciendo a las estudiantes más receptivas, además el carácter espontáneo y dinámico del arte dramático se articula tanto al PEI de la institución como a la impronta del ciclo *cuerpo, creatividad y cultura* planteada en los referentes conceptuales y metodológicos de la organización curricular por ciclos, además el teatro es un arte, y a través del arte las estudiantes logran reflexionar sobre lo que se hace, se piensa, el modo de actuar, ya que en la escena y en la reflexión es posible descifrar lo que pasa en la sociedad en cuanto a política, religión, ambiente y situaciones comunes en la vida.

Es necesario aclarar que aunque el teatro en este trabajo puede contribuir a la formación de actrices y a despertar vocación y afición por el arte dramático, no se debe caer en la especialización. A través de este proyecto, las niñas despiertan su interés por el arte ya que la lectura y práctica teatral provocan y estimulan la creatividad, haciendo a las estudiantes más receptivas y así logran descubrir sus facultades expresivas. En este sentido, por medio del teatro las participantes se hacen más sensibles, facilitando su expresión escrita y verbal, la

buena dicción, la expresión por gestos, el respeto por los turnos conversacionales y el otro como interlocutor válido, fortaleciendo así su calidad de interpretación y escucha.

En cuanto a la lectura del arte dramático, se debe señalar que permite el desarrollo de un saber literario surgido de la experiencia lectora y análisis de las obras mismas, contribuye a potenciar la sensibilidad y por ende el gusto a la lectura, así como la capacidad de reflexión frente a diversas situaciones. De esta manera, las alumnas podrán utilizar dichos saberes para expresar sus vivencias o sentimientos, articular conocimientos de diferentes áreas de aprendizaje y finalmente ampliar sus perspectivas frente a los géneros literarios conocidos y el propósito de la lectura.

Por otro lado, las temáticas y perspectivas que se desarrollan en la presente monografía están intrínsecamente relacionadas con el PEI de la institución, posibilitando su implementación institucional, dado que la práctica teatral es necesaria en el aula en tanto cambia la rutina de las clases magistrales. Además, provee una nueva perspectiva en la enseñanza de la literatura, más activa, funcional y llamativa tanto para estudiantes como el cuerpo docente, debido a que el teatro de la escucha en el aula fomenta espacios de diálogo y reflexión que dan lugar a la apreciación de distintos lenguajes, la interpretación de la realidad, entre otras.

Por último, la naturaleza aguda que se toma de los autores base permite evidenciar que aunque los lineamientos curriculares plantean el desarrollo de la escucha y la competencia literaria, no hay suficiente énfasis en los planes de estudio institucionales. Según lo dicho, este trabajo contribuye a ampliar y enfatizar en los aspectos mencionados de la literatura y la educación a nivel nacional, gracias a su carácter literario y comunicativo, el cual pone en juego habilidades, procesos cognitivos y actitudes que favorecen el desempeño académico y personal de las estudiantes.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1 Antecedentes de investigación

El teatro se ha venido utilizando en la escuela como una estrategia pedagógica para acercar a los estudiantes a la comprensión de diversas áreas del conocimiento, para el caso de la presente investigación, el teatro se propone como una forma de comunicación que implica diversos lenguajes y se utiliza como un medio para el desarrollo de la escucha y la competencia literaria de las estudiantes. Con el fin de saber cómo se ha venido trabajando dicho arte en el ámbito educativo, y además, para ampliar y enriquecer la acción de ésta investigación, se lleva a cabo una revisión de investigaciones a nivel internacional, nacional y local. Las monografías son seleccionadas con base en los siguientes criterios: primero, que tengan como eje central el desarrollo de la escucha y/o la competencia literaria. Segundo, que el teatro sea la estrategia, instrumento o herramienta para dar solución a una problemática dada. Tercero, que el problema y la solución giren en torno a la escucha y /o competencia literaria.

En los antecedentes locales se encuentran las tesis de Leidy Sánchez Bonilla, Óscar A. Suárez Chaparro y Martha V. Valenzuela Cárdenas y Edgar H. Villamil Menjura. estas monografías atienden a los criterios presentados; así los dos primeros utilizan el teatro como estrategia o instrumento para dar solución a una problemática dada y el tercero busca el desarrollo de la competencia literaria.

Sánchez, L. (2013). *El Teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa IED Tomás Carrasquilla jornada tarde*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. La investigación busca potenciar la competencia comunicativa utilizando el teatro desde la perspectiva de la actuación creativa, propuesta por el dramaturgo Costantin Stanislavski (2002). Trabajo que permitió a los estudiantes reconocerse como sujetos

de la comunicación y desde allí tener una conciencia de la comunicación. Además, la puesta en escena permitió el conocimiento compartido, la socialización y construir en colectivo, ya que antes predominaba el trabajo individual aislado, junto al silencio y el temor por expresar sus ideas.

Suárez, Ó. (2013). *Práctica teatral, una herramienta para determinar el reconocimiento de sí mismo y del otro como fundamento en procesos de comunicación oral*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. La investigación se llevó a cabo en la I.E.D. Prado Veraniego con el curso 901, el propósito es determinar cómo la práctica teatral es una forma de reconocimiento de sí mismo y del otro y utilizarlo como medio para generar mejores procesos en la comunicación oral. El resultado más relevante del trabajo es que los estudiantes avanzaron de forma significativa cuando se encontraban en la situación de entrenamiento o de juego teatral y de improvisación y dieron cuenta de una comunicación oral exitosa al final del proyecto.

Valenzuela, M., & Villamil, E. (2015) *El desarrollo de la competencia literaria a través de procesos de identificación y representación narrativa*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. El proyecto tiene lugar en la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, con estudiantes de cuarto grado su objetivo es desarrollar la competencia literaria a través de los procesos de representación e identificación narrativa emergentes de la lectura de cuentos. Los resultados muestran que al finalizar las intervenciones, las niñas conocieron con mayor profundidad los componentes narrativos, hicieron relaciones entre sucesos vividos por ellas y sucesos leídos en clase, emitieron opiniones e hicieron comentarios con base en los textos que leyeron, con suficientes fundamentos.

Entre los antecedentes nacionales se encuentra Navarro, A. (2013) *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la institución educativa Santo Cristo*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Su objetivo es potenciar la

oralidad, como elemento constitutivo de subjetividades, visión mítica del mundo y constituyente de identidad, a través del teatro como estrategia didáctica. Entre los diferentes resultados se encuentra que: a nivel cognitivo los estudiantes despegaron en la lectura en voz alta y en el desarrollo de los otros códigos expresivos, los cuales complementan la habilidad oral, entre estos se encuentran los códigos lingüísticos, gestuales, espaciales, sonoros etcétera. Además, el teatro permitió fortalecer en primer lugar la habilidad oral y consecuentemente las demás competencias y habilidades.

En los antecedentes internacionales consultados se encuentran trabajos de Perú y Bolivia como el de Cherrepano, R. (2012). *Relación entre el teatro pedagógico y la expresión oral de los estudiantes del 1° grado de secundaria de la I.D. Luis Fabio Xammar Jurado*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú. El principal objetivo es determinar la relación que existe entre el teatro pedagógico y la expresión oral de los estudiantes del 1° grado de secundaria, para esto se seleccionan 186 estudiantes. El principal resultado fue que el uso del teatro como estrategia metodológica, contribuye a desarrollar la expresión oral, la capacidad comunicativa básica.

Por otro lado, Cabrera, E. (2011). *El teatro infantil una estrategia didáctica que promueve un proceso de la expresividad oral, en niños del tercero básico "C" de la unidad educativa Donato Vásquez de la ciudad de Oruro*. Universidad de Oruro, Oruro, Bolivia. La investigación tiene como finalidad que los estudiantes aprenden a utilizar el lenguaje no sólo para la obtención de un beneficio educativo, sino para lograr una mayor confianza en sí mismos y una mejor conexión con el entorno. Al final de la investigación se logran los objetivos propuestos dado que los estudiantes se relacionan de mejor manera entre ellos y con su entorno, también desarrollan la confianza de expresarse verbalmente.

El aporte de las investigaciones consultadas se fundamenta en encontrar de qué

manera la pedagogía teatral utilizada en la escuela contribuye tanto a desarrollar habilidades y competencias comunicativas, como a promover la integralidad de los saberes relacionados con la realidad del sujeto. Esta investigación en particular, contribuirá a resignificar el valor de la escucha y la competencia literaria en la escuela aprovechando el teatro ya que este posibilita el desarrollo de contenidos, competencias, destrezas y personalidades, así como una nueva perspectiva del proceso enseñanza – aprendizaje del lenguaje dentro del aula.

Vale la pena resaltar la sobresaliente falta de trabajos dirigidos a la escucha en la lengua materna; español. Dado que siempre la escucha es asumida como un aspecto de la comunicación oral. Es necesario aclarar que el presente proyecto pretende dar la misma importancia a estas dos competencias pues es necesario su desarrollo en el aula de forma integral.

2.2 Bases teóricas del estudio

Para el presente estudio se toman referentes teóricos cuyos planteamientos, son la base de esta monografía, incluyendo las categorías de análisis (Escucha, interpretación, teatro de la escucha, búsqueda de placer, capacidad de reflexión) y la propuesta de intervención desarrollada, de esta manera, las definiciones, procedimientos y métodos mencionados a continuación son parte de los objetivos, la planeación y desarrollo de las cuatro fases implementadas. Así, el autor Rafael Echeverría con su propuesta de escucha, contribuyó a dar a conocer perspectivas de escucha para promover una sensibilización frente a estas (objetivo de la primera fase). De igual forma, los anteriores principios se articulan con la perspectiva comunicativa del teatro presentada por Antonio Prieto y Yolanda Muñoz y el método del teatro de la escucha expuesto por Moisés Mato, cuya perspectiva social sostiene que se puede escuchar con todo el cuerpo, con toda la mente con todo el espíritu, organizando esa escucha es posible hacer un proceso comunicativo. De acuerdo con esta propuesta se diseña la fase *Laboratorio de la escucha*, la cual tiene el ánimo de lograr trabajar colaborativamente, conectar

al grupo con su cuerpo y crear conciencia corporal para poder comunicar conscientemente a través de este. Adicionalmente, se emplean los postulados de Cassany, Luna y Sanz quienes ofrecen una profunda visión sobre la competencia literaria, enriqueciendo la fase *Un mundo de letras* en la cual se da a conocer la importancia del teatro en la literatura y se leen ejemplares.

Teatro de la escucha.

En el apartado anterior, *antecedentes de investigación* se evidencia que el uso de distintas estrategias pedagógicas por parte de los maestros hace de este arte una oportunidad, pues a través del teatro se puede enseñar a los estudiantes a desarrollar proyectos en los que se solucionen problemas de índole artístico, académico y personal. A través del arte dramático se logra abordar distintos temas, para ser asimilados de una manera más fácil por los estudiantes. Por esto es importante permitir a los maestros experiencias en donde las practicas en formas teatrales puedan ser replicados con sus estudiantes en el aula de clase. Así, el teatro es una oportunidad para que maestros y estudiantes aprendan a ponerse de acuerdo en torno a asuntos de interés condicionados por propósitos comunes.

El presente trabajo investigativo le da un rol sobresaliente al *teatro de la escucha* que es: “un método de creación e investigación que parte de diferentes técnicas teatrales para explorar procesos de comunicación que impulsen la transformación de la realidad.” Ya que aprender a escuchar, por ende, interpretar la realidad es determinante en el momento actual. Según su fundador, el objetivo de esta disciplina teatral ligada a la pedagogía es “Aportar desde nuestra profesión algo a la humanidad. Generar esperanza” (Mato, M, 2015)

El pedagogo y fundador Moisés Mato sostiene que “El teatro de la escucha, como su nombre lo indica, lo que hace es ayudarnos a escuchar con todo el cuerpo, con toda la mente con todo el espíritu, organiza esa escucha y hace un proceso comunicativo que tiene

posibilidades enormes en cualquier campo en donde haya seres humanos dispuestos a comprometerse” (Mato, M, 2015).

Adicionalmente, en la actualidad existen catorce sistemas diferentes que integran el teatro de la escucha. Estos son caminos que permiten avanzar en la comprensión de la realidad y a la vez en descubrir claves de compromiso con ella; Técnicas de Teatro Mirada, Técnicas de Teatro Diálogo, Técnicas de Teatro Grito

Técnicas de teatro mirada: consisten básicamente en cuatro aspectos: el primero, Metáforas del cuerpo: basadas en el trabajo corporal, utiliza rituales de las grandes experiencias humanas. El segundo, Motor del ambiente: se centra en el desarrollo del cuerpo y voz que trabaja a partir de la investigación de diferentes ambientes. El tercero, Itinerarios descalzos: Ejercicio que se realiza en las calles en forma de itinerario que desvela la violencia estructural. Finalmente, se encuentran las Palabras Abrazo se especializa en la labor con objetos orientado a investigar a partir de palabras.

Técnicas de Teatro Diálogo son diferentes los aspectos que integran ese sistema los principales son: teatro foro: Sistema que analiza la dialéctica de las opresiones en el que el público se implica de forma activa. Contra discurso: trabajo basado en discursos que se desarrollan en múltiples espacios y formatos. Teatrozero: teatro que se realiza en casas particulares a partir de una diversidad de temas. Teatroencuentro: un teatro para una sola persona que se realiza en espacios públicos. Microteatro con objetos: trabajo de juego simbólico con objetos. Humor y política: Una mirada a la política desde el clown, el cómico y el bufón. Teatro documento: trabajos de investigación que toman cuerpo en escena.

Técnicas de Teatro Grito, lo conforman: contra goliath: técnica que parte de la parte no-violencia y la acción frente a instituciones. Poéticas para la desobediencia: desarrollo de diferentes procesos de intervención en el espacio público el dedo en la llaga: estructuración creativa de campañas de conciencia social

El Teatro de la Escucha es practicado en la actualidad por artistas de diversas disciplinas pero sobre todo por personas de diferentes profesiones que buscan avanzar en su compromiso en los diversos campos en los que están implicados: educadores, sociólogos, psicólogos, ingenieros, abogados entre otros.

A partir de la información previamente expuesta, se entiende que la importancia que se le da al teatro de la escucha en esta monografía atiende a su carácter dinámico y versátil, además de su enfoque crítico ya que como lo dice el pedagogo Mato:

En el siglo XXI resulta complejo realizar una mirada honesta a la realidad. Tanto la sobreinformación como la manipulación han llegado a desarrollos muy sutiles que unidos a la capacidad del mercado para integrar todas las propuestas hacen difícil la posibilidad de desarrollar procesos creativos liberadores. Es por esto que a lo largo de más de 20 años el teatro de la escucha ha asumido el dinamismo y la complejidad de la realidad, permitiendo abrir nuevas vías de comunicación y de generación de conciencia. (Mato, 2015)

Como se ha mencionado el teatro de la escucha es un método creativo plenamente aplicable a la población ya que se ajusta a las problemáticas presentadas, evidentemente es necesaria la adaptación de los postulados expuestos debido a las variables que los grupos presentan. Las técnicas que ofrece el método anteriormente mencionado, para explorar los diferentes procesos comunicativos en conjunto con su plano de la escucha, rompen los paradigmas de la comunicación llevando la escucha a otro nivel. Gracias a que sus amplios parámetros la visión pasiva de la escucha queda de lado y empieza a tener un rol tan activo como el del habla. Sin embargo, la escucha no se limita a la capacidad de oír, este método justifica por qué se puede escuchar con todo el cuerpo, con toda la mente con todo el espíritu, lo que posibilita la comprensión de la realidad y el desarrollo de un mirada crítica ante la misma

pues al estar escuchando se está atento a todas las señales que se perciben de la sociedad posibilitando tomar una postura, hacer compromisos y generar conciencia.

Perspectiva comunicativa del teatro.

Desde una perspectiva comunicativa, se puede evidenciar que en el teatro se da un proceso de comunicación porque el actor cumple el rol de emisor quien transmite un mensaje desde su experiencia al espectador – receptor y al negociar ambos esta experiencia se gesta el fenómeno comunicativo, generando un puente que une uno y otro mundo desde una experiencia compartida o negociada. En este sentido, Mardones y Ursúa (citado por Prieto y Muñoz, 1992) sostienen que

Al participar, como actores y espectadores, de un mundo ajeno y hacerlo propio, se da el proceso de comunicación: un emisor (actor) transmite un mensaje a un receptor (espectador) acerca de su experiencia y, al compartir ambos esta misma experiencia, se logra el fenómeno comunicativo, en donde “el que comprende establece una comunicación entre ambos mundos; entiende el contenido objetivo de lo transmitido en cuanto se aplica la tradición a sí mismo y a su situación. (p.63)

En la puesta en escena los actores involucran al público dentro de la fantasía de la representación estimulando negociaciones de significado e interpretaciones sobre la realidad creada, reconociendo que no todas las interpretaciones son las mismas ya que estas parten desde la experiencia personal del interpretante. Adicionalmente, la oralidad en el teatro puesto en escena, es fundamental, ya que es a través de los diálogos y expresiones como el actor establece comunicación con el público, apoyado además, en el lenguaje no verbal que añade lo necesario para la comprensión completa del mensaje, reconociendo también la realidad de la escena como fuente inagotable de expresión.

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que el teatro involucra un proceso de

comunicación global que cubre cuerpo, mente, análisis político y cultural lo que permite diferentes ámbitos profesionales de aplicación, uno de ellos la educación. En concordancia, el arte dramático puede ayudar a que las estudiantes alcancen plenamente las etapas postuladas por Piaget (1991) que sean menos rígidas en su pensamiento y más flexible, que tengan una mejor comprensión de conceptos espaciales, de la causalidad, la categorización, el razonamiento inductivo y deductivo y de la conservación. Es por esto que es pertinente el método del teatro de la escucha en el presente trabajo pues no solo permite la construcción y profundización de conceptos y prácticas con respecto a la escucha y la competencia literaria, sino que permite desarrollar la limitada creatividad y la capacidad de interpretar.

Así mismo, el teatro responde a la manipulación de la conciencia y la violencia lo que faculta el desarrollo de un pensamiento crítico y la posibilidad de crear un diálogo diferente con el mundo actual. De acuerdo con lo anterior, es pertinente recordar que en los referentes para la didáctica del lenguaje en el ciclo 3, también se le da un rol importante al cuerpo pues la impronta del ciclo es *cuerpo, creatividad y cultura* y en los estándares básicos de competencias del lenguaje se nombran importantes aspectos que trabaja el teatro “Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal, Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.”

La escucha.

En relación con la escucha, se puede decir que la comunicación humana tiene dos facetas: hablar y escuchar. Generalmente se piensa que es más importante el hablar, ya que éste parece ser el lado activo de la comunicación, mientras que al escuchar se le suele otorgar un rol pasivo (Echeverría, 2003, p. 81). Es así como la escucha es una competencia que se ha dejado de lado en la educación formal pues su valor se da por sentado en el acto de oír y en muchas ocasiones solo se subordina a la comunicación oral, despreciando importantes

aportes que la escucha hace no sólo al habla sino al desarrollo personal y social de los individuos.

Las anteriores afirmaciones podrían ser causa de las ideas propuestas por el modelo de emisor, receptor y mensaje, a través del cual se procuraba explicar la transmisión de información entre seres humanos. Asignaba un rol fundamentalmente pasivo al oyente, al receptor, quién está en la posición de “recibir” el mensaje que el emisor le ha transmitido. Se presume que si el mensaje ha sido emitido en forma clara y el canal de transmisión está limpio, sin interferencias, sin ruidos, el receptor debería recibir el mensaje tal como ha sido emitido. En ese sentido, algunos autores como Jakobson creían que era el emisor más importante, pues éste era el elemento activo por excelencia del modelo. Por ende, si se deseaba ser escuchado, era necesario aprender a hablar bien. Si se lograba hablar en forma efectiva, se suponía que la escucha estaba garantizada. Sin embargo, el antiguo modelo distorsionaba por completo el fenómeno de la escucha pues dejaba por fuera la interpretación.

Otro problema del descuido de la escucha en la escuela es que usualmente escuchar y oír se entienden de maneras muy similares. Sin embargo, la acción de oír involucra la capacidad de registrar sonidos, mientras que escuchar implica diferentes y complejos aspectos, evidentemente la capacidad va más allá de la habilidad de oír, pues es necesario interpretar lo que el otro dice. Mientras no haya interpretación no hay escucha. La interpretación es el corazón de la escucha. De la misma manera, cuando leemos, aunque no oigamos la voz del autor, logramos escuchar su palabra e interpretar lo que procura decirnos (Echeverría, 2005).

Según Echeverría en su libro *Ontología del lenguaje* la escucha es “la competencia más importante en la comunicación humana. En rigor, todo proceso comunicacional descansa en ella. Y ello, en primer lugar, por cuanto la escucha es lo que valida el habla. El habla sólo logra ser efectiva cuando produce en el otro la escucha que el orador

espera. Hablamos para ser escuchados. Éste es el propósito del habla. Si lo que he dicho nadie lo entiende, si digo una cosa y se me escucha otra, mi habla no ha sido efectiva.” (2004, p.45)

Adoptando la asociación de escuchar con interpretar se puede decir que escuchamos a nivel corporal, “se escucha con todos los sentidos y no sólo con el oído” (2005). Así, cada elemento perceptivo incide en la interpretación que se realiza. Esto implica un grado de complejidad mayor al de solo oír pues ya que el “receptor” debe interpretar los sonidos, movimientos, miradas, etc. de su “transmisor” hay dos horizontes de sentido. Por un lado el horizonte de sentido del orador quien, con su palabra, busca crear un puente con el oyente, por otro lado, el horizonte de sentido del propio oyente que le asigna un sentido propio a las palabras del orador.

En concordancia con lo anterior, se entiende que la escucha tiene un carácter activo, que posibilita la apertura a otros por lo que está en un proceso de cambio constante, en un fluir permanente. Pero ese fluir no se detiene junto con el habla del orador. Muchas veces sigue adelante y vuelve a la palabra oída, a la palabra recordada, para reinterpretarla, para descubrir en ella nuevos sentidos.

Sin embargo, cambiar los paradigmas y concepciones que se tienen de esta competencia es un desafío. Si bien los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje plantean en la ética de la comunicación objetivos como “Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos” su enfoque puede ser ampliado con la perspectiva de Echeverría.

Es necesario procurar una profundización frente a la educación en el fenómeno de la escucha desde los mismos estándares del lenguaje y la implementación curricular, hay que tratar de generar un entendimiento diferente y desde allí producir capacidad autónoma, para actuar en los diferentes procesos que intervienen en el desarrollo de esta competencia en

las diferentes áreas de aprendizaje con el objetivo de llevar la escucha más allá del acto de oír, o identificar los elementos constitutivos de la comunicación. Ya que en la escucha descansa todo proceso comunicacional, es necesario ampliar el énfasis de la escucha en los postulados educativos a nivel nacional y local, específicamente es de vital importancia rescatar esta olvidada competencia en el grado 506, pues la ausencia de educación en dicho aspecto genera conflictos que entorpecen el sano aprendizaje y desarrollo social.

La competencia literaria.

Con respecto a la competencia literaria, vale la pena resaltar que los lineamientos curriculares en Lengua castellana establecidos por la secretaría definen la competencia literaria como: “una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.”(p. 29) Sin embargo, se toman los postulados de Cassany, Luna y Sanz en su libro *Enseñar lengua* dado que presentan información más completa y pertinente para el adecuado desarrollo de la investigación.

Los autores plantean que la competencia literaria es “una lenta y progresiva profundización en el conocimiento de géneros literarios, figuras retóricas y en nuestra tradición cultural. Situar un autor, reconocer una metáfora o clasificar una obra será útil en tanto que ayude al alumno a mejorar su comprensión del mensaje literario y en tanto que desarrolle sus habilidades receptoras y productivas.” (p. 488). Así mismo el libro *Enseñar lengua* plantea que para definir los objetivos de la enseñanza de la literatura se utiliza un concepto paralelo al de competencia lingüística: “la competencia literaria incluye habilidades propias de la comprensión lectora pero va mucho más lejos. Esta ampliación viene dada por la relación obra lector, que representa un grado más elevado de implicación del receptor” (p. 489)

En este sentido, la aproximación a un texto literario depende de varios factores: la comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético. Además, la competencia literaria debería desarrollar también las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y sentimientos. En este sentido “La Competencia literaria no es más que la manifestación de una competencia lingüística plena y madura.” (Cassany et al, 1995)

Por otra parte, los autores sostienen que “la adquisición de la Competencia Literaria no está condicionada únicamente por la adquisición de conocimientos. También por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen” (Cassany et al, 1995) tal como se especifica en el siguiente cuadro:

| PROCEDIMIENTOS | CONCEPTOS | ACTITUDES |
|--|--|--|
| Leer Escuchar Hablar Escribir Interpretar Analizar Relacionar Valorar Comparar | <ul style="list-style-type: none"> ● Tradición literaria: autores, historia, obras, corrientes, etc. ● Géneros y subgéneros: Características, estructura y convenciones. ● Recursos estilísticos: técnicas, figuras, etc. | -Sensibilidad - Búsqueda del placer - Criterio propio - Visión amplia: Activa, productiva, participativa etc. - Capacidad de reflexión |

Figura 1. Cuadro de componentes de la competencia literaria

Fuente: Cassany, Luna y Sanz. *Enseñar lengua*, (p. 489)

En el cuadro se explican básicamente dos habilidades: las lingüísticas y las cognitivas, aplicadas a los textos literarios. Los conceptos incluyen las diversas propiedades textuales o los conocimientos lingüísticos. Respecto a las actitudes, se basan en crear buenos usuarios de literatura. En este sentido, el presente trabajo investigativo enfatiza en los procedimientos (interpretar-valorar) y actitudes (Sensibilidad- Capacidad de reflexión) ya que

atienden directamente a la problemática presentada en el grado 506, al P.E.I. y al plan curricular gracias a que entre los conocimientos que debe tener una alumna de tercer ciclo se encuentran: conocimientos de figuras literarias como la metáfora, la hipérbole... identificación de la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos, reconocimiento, en los textos literarios elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes, comparación de textos narrativos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos, etc.

De acuerdo con lo anterior se evidencia que Cassany et al, aportan importantes pautas para evidenciar en las estudiantes el desarrollo de la competencia literaria de esta manera los planteamientos por Cassany et al, (1995) para determinar el perfil de un alumno con competencia literaria, es alguien que: primero, tiene suficientes datos sobre el hecho literario. Segundo, conoce autores, obras, épocas, estilos, etc. Tercero, sabe leer e interpretar un texto literario, Cuarto, sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos. Quinto, conoce los referentes culturales y la tradición. Sexto, tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos. Séptimo, incorpora la literatura a su vida cotidiana. Octavo, disfruta con la literatura

Finalmente, a lo largo de este apartado se han expuesto las diferentes e innovadoras perspectivas de autores que brindan conceptos y su importancia a nivel individual, social y académico. Todos están intrínsecamente relacionados con las problemáticas evidenciadas en la población a intervenir, las pertinentes perspectivas de la escucha, complementan los postulados de los estándares Básicos de Competencias del Lenguaje: tener en cuenta, en las interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales y llevan la escucha a un nivel más profundo, dado que la diferencian de oír de escuchar, y la presentan con un rol activo. Asimismo, las perspectivas de la escucha mencionadas anteriormente posibilitan la apertura a otros por lo que está en un proceso de cambio constante,

en un fluir permanente y es necesario procurar una radical transformación frente a la educación en el fenómeno de la escucha, pues es importante, rescatar dicha competencia en el grado 506 para formar comunicadores competentes, eficaces y mejores seres humanos.

Con relación al teatro, su amplio campo de acción pedagógico involucra un proceso de comunicación global que cubre cuerpo, mente, interacción, análisis político y cultural etc. Además, el teatro permite la construcción del desarrollo de pensamiento crítico, otros conceptos y prácticas con respecto a la escucha, los cuales se relacionan con los postulados de Echeverría, desarrolla la limitada creatividad. Por último, los postulados de la competencia literaria plantean un marco para el correcto desarrollo de ésta en los estudiantes, asimismo, permiten la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen, facilitando la expresión de vivencias y sentimientos en un contexto tanto académico como personal, lo cual fomenta la articulación del programa, el PEI y los estándares básicos.

Capítulo 3

Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación.

La presente investigación se ubica en mayor medida el paradigma cualitativo, el cual determinó, a partir de los sujetos mismos su realidad con miras a la generación de conocimiento, a través, de la reflexión tanto académica como personal; No obstante, se seleccionó un paradigma cuantitativo, sólo en la fase de recolección de información para saber, de la totalidad de las estudiantes, el porcentaje que presentaba fortalezas y debilidades en los aspectos de la competencia literaria y escucha, por esta razón, el análisis de la prueba diagnóstica se presenta de forma cuantitativa y no cualitativa.

En concordancia con el enfoque cualitativo, Bonilla & Rodríguez (2005) afirman que “la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social, a través de los ojos de la gente estudiada” (p. 84). De esta manera la imagen de la realidad social, se crea en un proceso interactivo, donde participan los sujetos negociando y renegociando la construcción de su propia realidad, es decir, “la realidad no es solo lo que se da sino también lo que se cree que se da”, García (2011)

Gracias a los aspectos mencionados, la investigación cualitativa tuvo un impacto positivo dado que benefició el sano desenvolvimiento de las estudiantes en su ámbito educativo, dándoles un rol sobresaliente en el proceso investigativo. De igual forma, el enfoque cualitativo facilitó la implementación del teatro de la escucha ya que su perspectiva “negociadora” fomenta el uso de técnicas y herramientas que generan conciencia y ayudan a reflexionar a las estudiantes sobre la realidad que viven y construyen día a día.

3.1.1 Método de investigación

Teniendo en cuenta que en el desarrollo de las prácticas escolares influyen los

comportamientos tanto individuales como colectivos de sus participantes y, dadas las características de la población y las condiciones de la práctica en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, se llevó a cabo una investigación – acción – pedagógica. Se seleccionó este método gracias a su tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes. Además, realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes. (Martínez, 2000).

Para desarrollar este método en la presente monografía se ejecutaron las siguientes etapas correspondientes a la Investigación-acción:

1) El diseño general de proyecto: se dio a través de la observación no participante y mediante encuestas, se conoció el contexto educativo en el que se encuentran inmersas las niñas, sus gustos, las relaciones entre estudiantes, con sus docentes y con su familia, los recursos con los que cuenta la institución, los alrededores de la institución, etc.

2) Identificación del problema: a través de la sistematización del diagnóstico se procedió a identificar los problemas más relevantes en las estudiantes, con el fin de delimitar el campo de investigación.

3) Análisis del problema: con la delimitación del problema se analizaron, mediante los diarios de campo y el diagnóstico, las posibles causas y consecuencias que surgieron como explicación de la dificultad encontrada en las alumnas, con el fin de encauzar la reflexión a una posible solución.

4) Formulación de Hipótesis: se reflexionó a través del análisis que se hizo del problema, con el fin de explicar lo y darle una posible solución al mismo

- 5) Recolección de información: se realizó a partir de un diagnóstico que tuvo como base los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del ciclo pertinente, y se desarrolló por medio de un texto de Roald Dahl con el cual se plantearon preguntas a nivel inferencial y literal y de generación de hipótesis.
- 6) Categorización de la información: con base en el marco teórico propuesto se seleccionaron las siguientes categorías que ayudaron a organizar y evaluar el proceso del grupo: Escucha, interpretación, teatro de la escucha, búsqueda de placer, capacidad de reflexión.
- 8) Diseño y ejecución de un plan de acción: se diseñó e implementó una propuesta de intervención en la cual inicialmente, se realizó una sensibilización que se acercó a las concepciones y constructos de las estudiantes sobre la escucha y aspectos de la competencia literaria, continuando con un acercamiento a la lectura de obras de teatro, realización de juegos y “prácticas” teatrales y concluyó con el montaje de una puesta en escena.
- 9) Evaluación: de acuerdo con los resultados obtenidos de la implementación del proyecto, se procedió a evaluar la efectividad del mismo, con miras al cumplimiento de los objetivos y la hipótesis.

Gracias a las características previamente mencionadas, se evidencia que este enfoque fue pertinente gracias a que tiene un carácter práctico–reflexivo sobre la práctica, lo cual refiere Briones que es un proceso caracterizado por ser cíclico, lo que involucra la relación entre la acción y la reflexión, de tal modo que ambas partes se corresponden y se complementan, a través del proceso interactivo de las fases que la componen: observar, planificar, actuar y reflexionar. (2011). En este sentido, la investigadora tuvo una postura exploratoria sobre la compleja, rica y dinámica vida del aula pensando su acción desde la reflexión que se (re)construye a partir de la práctica, teniendo como herramienta principal la observación y el análisis de los procesos que se iban desarrollando.

3.2 Categorías de análisis.

Con el fin de facilitar la organización de la información y la evaluación del proceso de las estudiantes, surgen de acuerdo con el marco teórico las siguientes categorías de análisis: escucha, interpretación, teatro de la escucha, búsqueda de placer, capacidad de reflexión. Dichos elementos se abordan desde el paradigma cualitativo que dirige esta monografía y contribuyen a mejorar las falencias presentadas en el grupo.

3.3 Matriz categorial.

Las siguientes categorías de análisis, creadas en función de las necesidades presentadas en el grupo 506, facilitan la clasificación de la información. La matriz está compuesta por un eje temático que direcciona las sesiones e integra los postulados del marco teórico, las categorías que se van a analizar, la subcategoría, el aspecto a valorar y el indicador verificable del correcto desarrollo y aprendizaje de los ejes temáticos. De esta forma se puede hacer el seguimiento de la evolución de los diferentes procesos que las estudiantes deben cumplir y analizar el impacto de cada fase.

| | EJE TEMÁTICO | CATEGORÍA DE ANÁLISIS | SUBCATEGORÍA | ASPECTOS A VALORAR | INDICADORES |
|--------|---|--------------------------------------|---|---|--|
| FASE 1 | Perspectivas de escucha Perspectivas de comunicación oral desde los preconceptos | La escucha un acto de interpretación | Jugando a descubrir: reflexión de actos y conceptos desde la experiencia personal | -¿Qué se entiende por escucha y comunicación? -¿Reconoce las diferencias entre oír, hablar, interpretar y escuchar? - ¿Qué relevancia tiene escuchar en su vida? - ¿Cómo podría mejorar mi escucha? | -Produce un fragmento oral y escrito. -Expresa su opinión oral y escrita sobre preguntas orientadoras |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|---|--|
| <p>F A S E</p> <p>2</p> | <p>Perspectivas sobre el teatro</p> <p>Perspectivas desde la lectura de obras teatrales</p> | <p>El teatro un género de acción</p> <p>Experiencia lectora</p> | <p>Leo, personifico y creo obras de teatro</p> <p>La estructura de una obra de teatro</p> <p>Búsqueda del placer en la lectura</p> | <p>-¿Qué se entiende por la noción y práctica de teatro en el aula?</p> <p>-¿Cuál es la incidencia de la lectura de obras teatrales en las estudiantes?</p> <p>- ¿Disfruto igual al leer una obra de teatro que un artículo, una entrevista, etc.?</p> <p>- ¿Diferencia la estructura de la obra de teatro de otros géneros narrativos?</p> | <p>-Expresa de forma oral, escrita o corporal su experiencia lectora de obras teatrales</p> <p>-Inventa finales de textos teatrales y los pone en escena</p> <p>-Crea y diseña antifaces respondiendo a situaciones comunicativa</p> |
| <p>F A S E</p> <p>3</p> | <p>Práctica teatral</p> <p><i>El teatro de la escucha</i></p> | <p>Lenguaje no verbal</p> <p>Cuerpo, mente y análisis</p> | <p>Mi cuerpo se comunica, reflexión sobre la comunicación no verbal</p> <p>Acercamiento a juegos teatrales</p> | <p>-¿Puedo aprender jugando?</p> <p>¿Cómo se puede comunicar un sujeto?</p> <p>-¿ Soy consciente de mis movimientos diarios?</p> <p>- ¿De qué forma mi expresión corporal afecta/beneficia a los demás y a mí misma?</p> <p>-¿Cómo se comunica/ escucha mi cuerpo el entorno?</p> <p>-¿Cómo me escucho?</p> | <p>Participa en juegos de cambios de rol</p> <p>Ejecuta ejercicios teatrales</p> |
| <p>F A S E</p> <p>4</p> | <p>Puesta en escena</p> <p>Creación</p> | <p>Indagación - creación - re creación</p> | | <p>- ¿Puedo ser más creativa?</p> <p>-¿Que implica crear?</p> | <p>Presenta públicamente ejercicio teatral</p> |

3.4 Hipótesis

Con el fin de establecer una suposición sobre el actual trabajo se presenta la siguiente hipótesis: *la lectura y práctica del teatro de la escucha puede contribuir a potenciar procesos que desarrollan la escucha y la competencia literaria de las estudiantes del grado 506 en la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño.*

Al utilizar el teatro en función de mejorar la competencia literaria y escucha, se pretendía que cuando las estudiantes leyeran obras de teatro que de alguna manera eran una “nueva” forma de ver realidad se sintieran atraídas por la estructura dinámica de género. Además, se esperaba que en la práctica teatral, desde el método del teatro de la escucha, experimentaran el conocimiento de su cuerpo y entorno para poder entender la importancia del otro, de escuchar e interpretar lo que dice y reaccionar de en función de estos aspectos.

3.5 Propuesta de intervención

Para poder determinar de qué manera la lectura y práctica teatral potencian procesos que desarrollan la escucha y la competencia literaria, el presente proyecto tiene como principal estrategia poner en juego los postulados de la competencia literaria y el MEN con la propuesta del teatro de la escucha. Lo cual se realiza a través de una propuesta de intervención pedagógica, vinculada a la metodología de investigación acción y el paradigma cualitativo ya que dichos enfoques permiten la indagación-solución del problema y la constante reflexión sobre la práctica desarrollada. La presente propuesta se divide en cuatro fases que se desarrollaron durante el periodo 2015-1 al 2016-1:

En la fase de planificar, se busca un acercamiento con la población, una aproximación/reflexión, en la cual se aplica un diagnóstico para que con base en este se identifiquen y delimiten las falencias y fortalezas del grupo estudiado, con base en el resultado

de la prueba, se plantea el problema principal y las posibles soluciones, con el fin de buscar el progreso en la población objeto de la intervención. En la segunda fase, se diseña el plan de acción a partir del análisis de los resultados obtenidos en la fase 1, en el plan se busca que se cumplan los objetivos propuestos para satisfacer la necesidad detectada. En la tercera fase de actuación, se lleva a cabo la aplicación de la propuesta anteriormente planeada, con una retroalimentación constante (observación y reflexión). En este punto se da a conocer la importancia del teatro en la literatura y se leen algunos ejemplares; y en la cuarta fase, se reflexiona y valora las categorías proyectadas, lo que permite la evaluación del proceso, que evidencia el cambio/mejoramiento de la situación problemática que se intenta solucionar. Con el fin de ahondar en la caracterización de cada fase se encuentra la siguiente descripción:

Fase uno; *Escucha-te*

El objetivo principal fue el dar a conocer perspectivas de escucha y comunicación oral para promover una sensibilización frente a éstas competencias. Se desarrolló mediante el acercamiento a diferentes acepciones, inicialmente la de las estudiantes y luego se incluyeron las de diversos autores se abordaron la escucha y la comunicación oral pues son el eje transversal del proyecto. En esta fase se indagaron las percepciones y constructos que tenía el grupo en cuanto a estas dos competencias y la relevancia que encontraban sobre éstas en su vida cotidiana. Así mismo, se ejemplificaron y demostraron los beneficios y las consecuencias de no desarrollar estos aspectos en situaciones comunicativas específicas y el contexto real de las estudiantes.

Para este primer encuentro se diseñaron preguntas claves en relación con algunos conceptos relacionados con la escucha, la comunicación, hablar y oír. Lo anterior con el fin de determinar el grado de conocimiento y la capacidad para problematizar y buscar soluciones concernientes a situaciones reales en los que emergen estos conceptos.

De manera escrita se presentaron las preguntas diseñadas para identificar el nivel

de conocimiento en relación con las nociones expuestas (¿Qué se entiende por escucha y comunicación oral? -¿Reconoce las diferencias entre oír, hablar, interpretar y escuchar?, etc.) Las estudiantes respondieron de manera oral intentando construir dichos conceptos. Luego se les repartió una hoja en blanco en la cual debían establecer las diferencias entre oír y escuchar, comunicar y hablar. Al terminar, se les presentó una pequeña definición de acuerdo al diccionario frente a las nociones de escucha y oír.

En posteriores sesiones se presentaron videos en los que básicamente había un problema de comunicación (falta de atención, habla simultánea, diferencia de idioma, etc.²) dichos recursos ayudaron a que las estudiantes se animaran a contar sus propias experiencias y dificultades al momento de comunicarse. En esta sesión las estudiantes expresaron su inconformidad con el trato brusco entre ellas, lo triste que se sentían al no ser escuchadas lo cual las llevó a una reflexión grupal sobre cómo el comportamiento individual las perjudicaba a todas.

Para abordar la comunicación de forma más profunda, las estudiantes contestaron oralmente a lo que entendían por comunicación dichas apreciaciones se enriquecieron con la lectura de tres tipos de textos: uno de sólo símbolos, un video de una pareja sorda³ y la representación de un mimo⁴. Para finalizar esta etapa y con el ánimo de interiorizar conceptos y hacer más significativo el aprendizaje se fomenta la participación en la realización de: juegos de rol, carteles, debates, representaciones y el compromiso grupal de trabajar en la escucha y la comunicación para hacer un ambiente más saludable y enriquecedor en el aula de clase. (Ver anexo compromiso # 2)

Segunda fase; *Un mundo de letras.*

² <https://www.youtube.com/watch?v=zefGgdZ24Gg>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=GbFN0gILWxo>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=IIHXC-tSnrc>

Fase que correspondía a la búsqueda de un acercamiento a la literatura teatral, su objetivo fue dar a conocer la importancia del teatro en la literatura y leer algunos ejemplares. Una vez familiarizadas con las diferentes perspectivas de escucha y la comunicación oral, se ejemplificó la importancia del teatro como un arte y su relevancia en la literatura. Se esperó que el carácter dinámico de la literatura teatral fomentara el desarrollo de la imaginación y el gusto lector.

Para el inicio de esta etapa se desarrollaron unas preguntas relacionadas con las concepciones del teatro, la cantidad de veces que habían asistido a un obra y su relación con el aprendizaje. Estas estaban escritas en el tablero mientras las estudiantes respondían oralmente. De las respuestas obtenidas se evidencia que solo el 2% de la población va con frecuencia al teatro y que el 50% ha asistido a una presentación en vivo. Luego de conocer las perspectivas de teatro y las pocas visitas que han realizado a esta clase de arte se les dio la lectura de una obra teatral adaptada para niños. Vale la pena resaltar que la acogida de este género en términos literarios fue realmente buena, las estudiantes leyeron con emoción y se apasionaron por la caracterización de los personajes. Después se les pidió que iniciaran la lectura en voz alta por turnos, al finalizar, se les solicitó (oralmente) que buscaran las diferencias entre este texto y el cuento conocido de caperucita roja

En posteriores sesiones se leen obras de teatro con el ánimo de fortalecer los hábitos de lectura y enfatizar en el desarrollo del gusto lector. Se les pide a las estudiantes que identifiquen las diferencias entre una canción y una obra de teatro, un cuento y un poema, un cuento y una carta, etc. (Ver video tipologías T)⁵. Se hace énfasis en los elementos de una obra de teatro (personajes, actos, escenas, acotaciones, etc.) con el fin de especificar las diferencias “estructurales” de una obra de teatro de otros géneros narrativos.

⁵ <http://ixapugaber.jimdo.com/>

Para afianzar el conocimiento en la estructura teatral se les pide que identifiquen dichos elementos en un taller y que creen su propia mini obra de teatro a partir de la explicación dada. (Ver anexo taller estructura obra de teatro). Una vez se evidencia que las estudiantes han cumplido los logros, se empieza a introducir la lectura personificada de las obras teatrales. Se inicia la lectura de la obra *El zapatero y las brujas* de José Luis García,⁶ la practicante interpreta a una bruja, luego de unas líneas pide a las estudiantes que realicen esta actividad en grupos conformados de acuerdo al número de personajes.

Para minimizar la cohibición que las estudiantes sienten se les pidió que llevaran elementos para fabricar antifaces y en un par de sesiones se realizaron estos (Ver anexo antifaces), de manera que cada vez que leían usaban su antifaz y realizaban una personificación más elaborada.

La tercera fase; *Laboratorio de la escucha*,

Esta fase surge con el ánimo de lograr trabajar colaborativamente y conectar al grupo con su cuerpo, de crear conciencia corporal para poder comunicar conscientemente a través de este. Para lograr el objetivo principal se implementó el método del teatro de la escucha diseñado por Moisés Mato, si bien la impronta es el cuerpo y tiene mayor énfasis frente al trabajo corporal y los juegos teatrales la lectura de obras teatrales fue la que guió el proceso corporal (ejemplificando, reseñando, tomando de allí ideas).

En la primera sesión de la etapa se les explica en qué punto del proyecto se encuentran, se les organiza en grupos y reparte papeles individualmente con unos roles (indigente, mariposa, mago, etc.) lo que tienen que hacer es crear una historia con estos personajes, y representarla sin hablar para que el público pueda adivinar cuál era el rol de cada una de las integrantes (Ver anexo video de improvisación)⁷. Luego de la presentación se otorgó

⁶ <http://titerenet.com/2012/02/03/guiones-para-titeres-el-zapatero-y-las-brujas/>

⁷ <http://ixapugaber.jimdo.com>

un espacio para la apreciación del grupo sobre las falencias y fortalezas de cada representante esta retroalimentación la dieron las estudiantes con base en comportamientos vistos que eran positivos o negativos en el escenario. En un segundo momento se les presentaron unas preguntas orientadoras a las estudiantes de forma escrita algunas de ellas: ¿cómo se puede comunicar un sujeto?-¿Soy consciente de mis movimientos diarios?, ¿Cómo se comunica mi cuerpo con el entorno?, ¿Mi cuerpo me habla? las estudiantes respondieron de forma oral. (Ver anexo imágenes participación)

En un tercer momento se les enseñó una canción que básicamente tiene la función de entrar en un estado de concentración, las estudiantes aprendieron la canción (Ver anexo canción Calenllela en blog referenciado), esta actividad dio pie para iniciar ejercicios de respiración. Luego se realizaron ejercicios de concentración: uno basado en realizar un conteo grupal sin planeación, otro constaba de la representación de un objeto del hogar, juego de miradas, etc. Al finalizar cada ejercicio se realizan preguntas que tienen como fin la reflexión sobre su reconocimiento como comunicadora e intérprete. Para la finalización de la fase, las estudiantes debían hacer sus propias “canciones de concentración” para esto se formaron tres grupos y debían componer una canción que las llevara al estado de concentración de la clase.

Cuarta fase *Re-Creádonos*

Para finalizar, se creó la cuarta fase, su objetivo radicó en culminar el proceso de entrenamiento teatral realizando una puesta en escena, como una muestra que permite evidenciar parte de los resultados adquiridos durante el proyecto propuesto. Para cumplir dicho postulado fue necesario participar en el montaje de una obra de teatro cumpliendo una función específica (actriz, maquilladora, productora, etc.) a lo largo del proceso (Ver anexo puesta en escena)⁸. También fue importante mostrar un avance significativo en su proceso de escucha e

⁸ <http://ixapugaber.jimdo.com>

interpretación de su entorno, evidentemente, esto se manifiesta procesualmente a través de las diferentes fases. Vale la pena resaltar que las estudiantes se entusiasmaron desde el principio de *Re-Creándonos*, todas las niñas aportaron ideas sobre cómo debía ser la obra y la gran mayoría llevó material para la selección, por votación y facilidades de adaptación ganó *la auténtica y edificante fábula del conejo y los animales poderosos* Adaptación del paisa Fernando González Cjias. La adaptación fue hecha por las estudiantes, ellas se encargaron de hacer toda la modificación de personajes y libreto masculino a femenino y a editar la obra. Adicionalmente, se encargaron de la fabricación de la escenografía y creación de vestuarios. Para el producto final, se invitaron a los padres y a la comunidad educativa, dadas las dificultades del teatro, se presentó la obra en el gimnasio cubierto sin embargo esto no afectó de forma significativa la obra, ya que los padres y compañeras expresaron su emoción y resaltaron el trabajo realizado con comentarios positivos y amables.

Como se evidenció en la anterior explicación, las fases corresponden a la metodología investigación- acción gracias al proceso y estructura que siguió la propuesta de intervención. Inicialmente, fue una sensibilización que se acercó a las concepciones y constructos de las estudiantes sobre la escucha y aspectos de la competencia literaria, continuando con un acercamiento a la lectura de obras de teatro, realización de juegos y “prácticas” teatrales y concluyó con el montaje de una puesta en escena. La competencia literaria y la escucha fueron factores transversales en cada actividad y seguidas de discusiones en clase. Todo esto, con el ánimo de observar de cerca el desarrollo de dichas competencias y su relación con las herramientas brindadas por el teatro.

Capítulo 4

Caracterización

4.1 Caracterización Localidad.

El presente proyecto de investigación se realiza en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, la cual se encuentra ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe. Según el documento: *Bogotá: Panorama turístico de 12 localidades* del Instituto Distrital de Cultura y Turismo, se conforma a partir de las haciendas y fincas: llano de Mesa, Santa Lucía, El Porvenir, La Yerbabuena, San Jorge, El Quiroga, Granjas de San Pablo, Granjas de Santa Sofía, Los Molinos de Chiguaza y La Fiscala.

Históricamente, se reconocen tres etapas en la conformación de este territorio, que hoy se define bajo el nombre de Rafael Uribe Uribe. La primera abarca los años de 1925-1950. Para los años de 1950-1980 nacen urbanizaciones planificadas por el Estado, como Quiroga (1952) y asentamientos ilegales como la primera invasión masiva que tuvo la ciudad, en 1961, hoy conocida como Las Colinas. Luego, barrios populares como Villa Gladys (reconocido por sus polvoreras), Los Chircales, Socorro. La zona hizo parte de la actual Localidad de Antonio Nariño, pero por el Acuerdo 007 de 1974 del Concejo del Distrito, fue apartada de ésta, dándole el número 18 dentro de la nomenclatura distrital.

Su nombre surge cuando, en el año 1974, Hipólito Hincapié, secretario de gobierno oriundo de Santa Rosa de Osos, propone al Alcalde Mayor, Alfonso Palacio Rudas, bautizar el sector con el nombre del abogado, ideólogo notable del partido liberal colombiano y mártir antioqueño, Rafael Uribe Uribe, quien murió asesinado el 15 de Octubre de 1914 en Bogotá.

4.2 Caracterización institución.

El Liceo Femenino Mercedes Nariño fue fundado el 5 de octubre de 1916 por

Diego Garzón, Su orientación inicial buscó la preparación de la mujer para las labores de hogar, adoptando el nombre de Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios. Posteriormente fueron cambiados tanto su nombre como su sede pasando a llamarse Escuela Departamental Superior de Artes y Oficios para señoritas. El 25 de Mayo de 1957 se inaugura la hermosa capilla del Liceo. En el año de 1958, el Colegio adopta el nombre de Liceo Femenino de Cundinamarca. Mediante el decreto 778 del 18 de Junio de 1960 se le adiciona a su nombre Mercedes Nariño (Ortega) en honor a la hija del precursor de la Independencia Antonio Nariño. En el año 2002 el colegio pasa a ser propiedad del Distrito Capital, luego de una protesta estudiantil de varios días iniciada el 21 de noviembre de 2001 ante el anuncio del cierre del Colegio, lucha que fue exitosa, lográndose la continuidad del Liceo, esta vez con el nombre de la institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Actualmente, la institución cuenta con el PEI: *Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas.* Que propone el modelo de una estudiante y una mujer integral para sí misma y para la sociedad, la cual resalta valores que se pueden aprehender en las actividades académicas y convivenciales de la institución tales como la autonomía y la reflexión. Su misión y visión, plasmadas en la página web, se centran en propiciar “*la formación integral de la mujer liceísta promoviendo los valores de respeto, honestidad, identidad, solidaridad, y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúen, garantizando el disfrute de una vida plena.*” Lifemena, (5 marzo de 2015).

Según lo anterior, la institución plantea una importante perspectiva de mujer que es tenida en cuenta en la propuesta del presente trabajo, de esta manera el enfoque crítico frente a los diversos contextos de cotidianidad, en el los cuales las estudiantes sean las propia realizadoras del plan de vida y puedan promover, transformar y expresar los conceptos de su realidad, saliéndose de paradigmas que encierran a la mujer y obstaculizan su camino al

alcanzar sus metas. Adicionalmente, el actual trabajo ayuda a la construcción de la mujer liceísta dado que la práctica y lectura teatral contribuyen a desarrollar los valores mencionados pues el trabajo grupal que exige el teatro potencia el incremento de valores como el respeto para dar la palabra, corresponder un acto, etc. Asimismo, es posible evidenciar el progreso aspectos académicos como el enriquecimiento del léxico, el conocimiento de recursos estilísticos, autores, y tipologías textuales, entre otras.

4.3 Caracterización población.

Se evidencia que la población a intervenir (grado 406, posteriormente 506) está conformado por un total de 39 niñas que oscilan entre los 8 y los 10 años, el rango de edad dominante son los 10 años, dado que el 86 % de la población cuenta con esta edad.

Es importante resaltar que los resultados de las cuatro dimensiones, presentadas en la entrevista I, (ver anexo entrevista) arrojan datos que caracterizan detalladamente a las estudiantes. De esta manera la dimensión intra/inter personal evidencia que el 63% de la población vive con ambos padres, en tanto que el 27% vive con sólo uno de sus padres y demás familiares, así el 77% asegura tener una muy buena relación con sus parientes.

En este sentido, la dimensión socio-económica, muestra que la población vive en estratos medios-altos y medios- bajos, ya que cuentan con todos los servicios públicos, el 64% vive en arriendo y ambos padres trabajan. La dimensión cultural evidencia que las aprendices disfrutan diversas actividades del colegio tanto deportivas como culturales, además de clases y compañeras. En esta línea, la dimensión ambientes de aprendizaje tiene resultados correspondientes en cada respuesta, así, el medio menos usado para hacer sus tareas es la biblioteca con el 3%, de igual manera sólo el 36% visita museos. De estos productos se puede concluir que las estudiantes quieren asistir al colegio por diversas razones que involucran la academia y la interacción social.

Además las estudiantes responden que hay acompañamiento por parte de los padres o familiares a la hora de realizar tareas, pero no se presentan hábitos que incluyen la cultura como la visita a museos. Adicionalmente, es posible evidenciar que un bajo porcentaje de la población siente gusto por la lectura, las principales razones que exponen son de carácter recreativo o académicas, por ejemplo, que les gusta leer pues les ayuda a aprender en general, a escribir bien o a aprender nuevas palabras o/y ortografía, o que les gusta leer pues es divertido y aluden al proceso imaginativo que la lectura les produce.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que aunque sólo el 45% de la población disfruta de la lectura en sus tiempos libres, el 86% gusta de leer principalmente en ambientes académicos. Además, el 95% de las alumnas afirma tener uno o varios libros favoritos que atienden a cuentos muy conocidos como: Caperucita roja, Rinrin renacuajo, Los tres cerditos, etc. Y a libros que se han trabajado en años anteriores como “Querido hijo estás despedido y rosa está hecha un lio”. Según esta información, se puede inferir que aunque parece haber una tendencia especialmente académica a leer no hay un desconocimiento total de ejemplares literarios infantiles, ni especial falta de hábito lector. Lo que no está presente en las estudiantes es un gusto estético hacia la literatura pues la ven solo como un instrumento para aprender diversos contenidos, dejando de lado la posibilidad de analizar o ver el mundo desde otros ángulos o para entender su realidad desde otras perspectivas.

En cuanto a la relación alumnas/ alumnas se manifiesta una dualidad ya que en las observaciones se evidencian indicios de irrespeto y de discusiones, aunque en situaciones particulares el grupo se muestra solidario, por ejemplo: cuando alguna está enferma la mayoría se ofrece a ayudar, igualmente, entre núcleos de amigas se presenta un léxico amigable y de mucha confianza, refiriéndose entre ellas por sus respectivos nombres lo que fomenta una sana convivencia en el desarrollo de actividades lúdicas, académicas y recreativas. En adición, el 99% de la población responde que se relaciona con sus compañeras de forma positiva pues

los tres adjetivos seleccionados fueron: amable, educada y formal. Ninguna alumna escogió adjetivos negativos, aunque las observaciones arrojan que hay cierta agresividad y/o competitividad por parte de algunas estudiantes hacia otras. La relación alumnas/ profesores en términos generales es cordial, aunque en el salón de clase se evidencia que las alumnas hablan bastante en la ausencia del maestro y es difícil que respeten la palabra del profesor y la de sus compañeras por lo cual el docente recurre constantemente a los gritos y amenazas.

En virtud de las ideas expuestas, se manifiesta que las estudiantes tienen una notable dificultad en cuanto a la ética de la comunicación, pues en las interacciones comunicativas no tienen en cuenta principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y no respetan los turnos conversacionales. De igual manera, es importante resaltar que aunque hay un alto porcentaje que asegura sentir gusto por la lectura, este atiende a la instrumentalización de la literatura ya que es vista sólo como un medio para aprender diversas temáticas, lo que sugiere la falta de lectura crítica y búsqueda de goce estético por parte de la población.

Capítulo 5

Fases metodológicas

5.1 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de información del presente proyecto, se utilizan diversas herramientas diseñadas desde la etapa de diagnóstico hasta la de análisis:

- Los diarios de campo: producto de las reflexiones emergentes de las situaciones contextuales en el aula de clase que se registraron en el desarrollo de las actividades.
- El taller diagnóstico: configurado de acuerdo a los estándares de educación para el ciclo tres se realiza en la primera etapa del proyecto, su principal propósito radica en la profundización y confirmación de las falencias y habilidades del grupo 406 (población intervenida inicialmente).
- Encuesta: diseñada para conocer las preferencias del grupo y encontrar herramientas, que de manera colectiva fuera aceptadas para ayudar a potenciar las falencias identificadas.
- Muestras audiovisuales (videos, grabaciones, fotografías) Tomadas con el consentimiento de los padres firmado por escrito, buscan evidenciar los diferentes momentos del proyecto además de mostrar los avances alcanzados por el grupo.
- Talleres /Ejercicios: entiéndase como instrumentos escritos y/o corporales desarrollados a lo largo de todo de las diferentes etapas del proyecto, su objetivo radica en documentar el desarrollo de diferentes abstracciones realizadas por las estudiantes las cuales permitieron registrar la relación entre el teatro, la escucha, la interpretación y la literatura.
- Matriz categorial: en esta se articulan cada uno de los elementos que sistematizaron las categorías teóricas del marco teórico, así como el diseño y la implementación del proyecto pedagógico de la siguiente forma: eje temático, categoría, subcategoría, aspectos a valorar, productos

- Categorías de análisis: escucha, interpretación, teatro de la escucha, búsqueda de placer, capacidad de reflexión
- El método de análisis de resultados parte desde una perspectiva cualitativa, puesto que comprende los siguientes estadios interpretativos:

Obtener la información: transcripción de los diarios de campo en formatos de archivos Microsoft Office Word.

Capturar, transcribir y ordenar la información: organización de los datos (Diagnósticos, encuestas, talleres y/o actividades, evaluaciones).

Codificar la información: agrupar la información obtenida para configurar las variantes obtenidas.

Comprensión y análisis de las variantes o hallazgos obtenidos.

Redacción el proyecto de investigación.

Gracias a estas herramientas es posible, diagnosticar, planificar, ejecutar y reflexionar un plan de acción en conjunto con prácticas en el aula que posibilitan el fortalecimiento de las falencias presentadas en la escucha y la competencia literaria.

5.2 Organización y análisis de la información

De acuerdo a los resultados obtenidos en los ejercicios diagnósticos aplicados a las estudiantes en las fases de observación, y articulando los con los datos adquiridos a través de los diarios de campo y de las observaciones realizadas durante los meses de intervención, se logró organizar y analizar la información recolectada de acuerdo a las unidades y categorías de análisis mencionadas en la matriz categorial. Estas unidades y categorías de análisis responden a su vez a cada fase de intervención y a cada objetivo específico de la investigación, la forma de analizar los resultados se basa en el contraste entre los resultados obtenidos en la

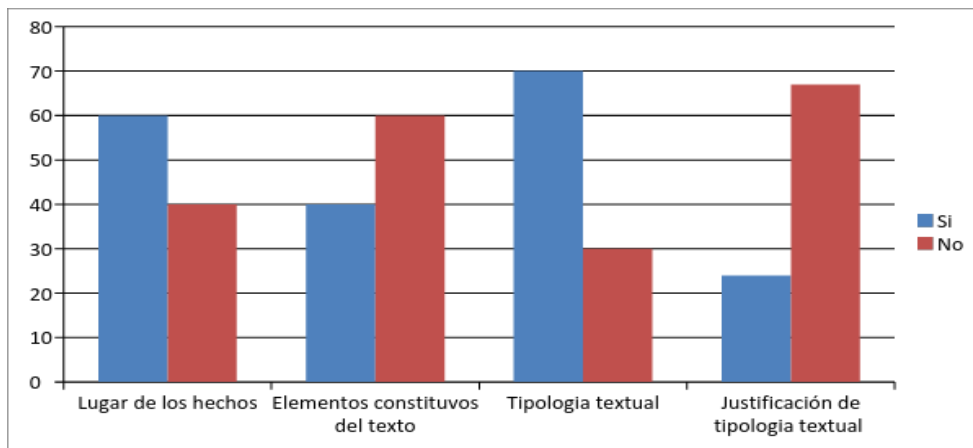
prueba diagnóstica y las fases correspondientes, evidenciando los cambios presentados procesualmente. De esta forma, se presentan los datos obtenidos y su análisis respectivo.

5.2.1 Diagnóstico.

El primer análisis que se realizó fue durante la fase de diagnóstico para plantear el proyecto de intervención pedagógica, vale la pena resaltar que si bien en el análisis prima lo cualitativo, el diagnóstico se analizó desde lo cuantitativo para tener mayor claridad sobre las dificultades detectadas. Como se ha reiterado la prueba tuvo dos fases: la primera buscaba trabajar con procesos de la competencia literaria por tal motivo en dicha prueba se plantearon las preguntas 3, 4 5 y 7 que tenían el propósito de identificar si había falencias con relación a los procesos educativos que un estudiante de segundo ciclo debe tener y los postulados de la competencia literaria (Ver anexo Prueba diagnóstica). La segunda parte de la prueba se enfocaba en la escucha, la oralidad y el trabajo en equipo, dicha prueba se realizó de forma oral y se sacaron los datos de un conteo de respuestas (Ver anexo Diario de campo 2015)

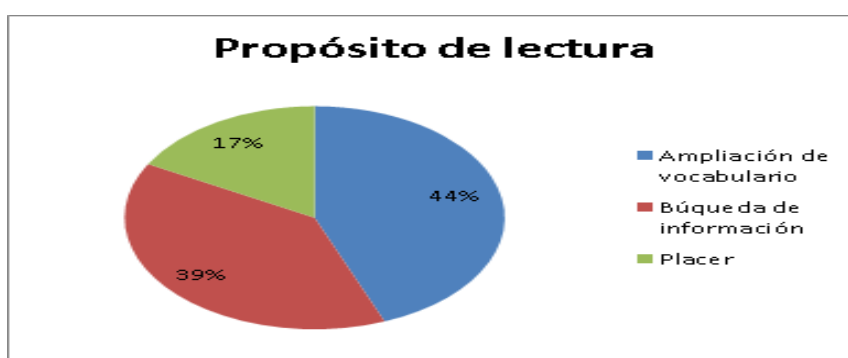
Este diagnóstico dejó en evidencia dificultades del grupo en cuanto al desarrollo de aspectos específicos de la competencia literaria dadas las falencias presentadas en: el reconocimiento de los aspectos relevantes de un texto como el tiempo, el espacio, personajes, etc. Y la clasificación y argumentación de tipologías textuales. Asimismo, la segunda parte de la prueba demostró cómo era necesaria una intervención en la escucha y el potenciamiento del trabajo en grupo dichas afirmaciones se apoyan las siguientes tablas:

Competencia literaria, Las estudiantes tienen falencias en algunos de los conceptos que componen la competencia:



Como se muestra en la tabla el 60% de estudiantes ubica el lugar de los hechos y el 70% reconoce la tipología textual del documento leído (cuento) Sin embargo, solo el 24% lograron justificar porque era un cuento. Adicionalmente, el 60% del grupo no logra reconocer los elementos constitutivos del texto (personajes, tiempo, etc.) La anterior información confirma que las estudiantes presentan falencias en aspectos de la competencia literaria de acuerdo con los postulados de Cassany et al (1995) algunos de ellos son: sabe leer e interpretar un texto literario y Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.

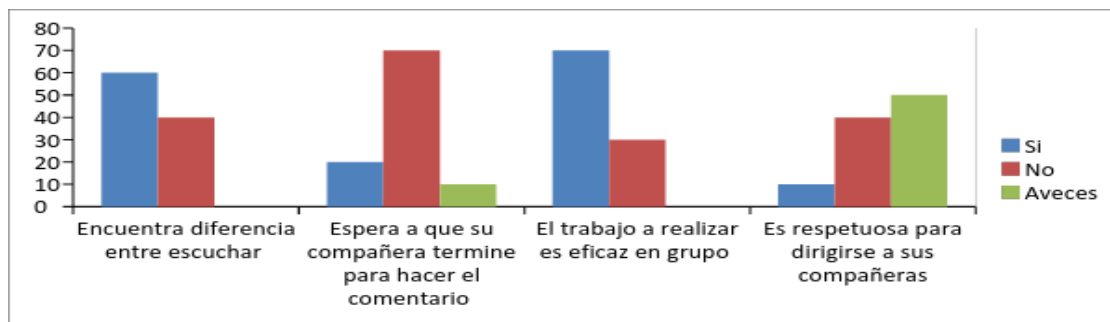
Competencia literaria, Las estudiantes presentan dificultades en las actitudes (sensibilidad y capacidad de reflexión) dado que no encuentran en la literatura goce



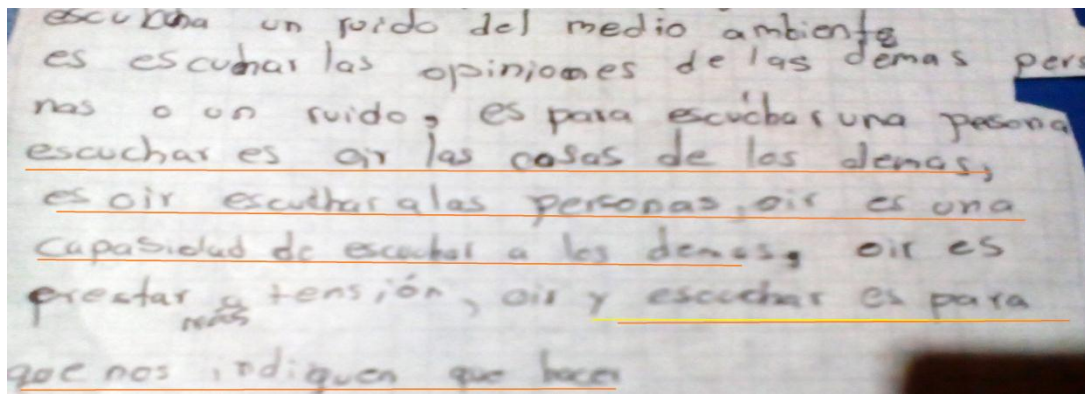
De acuerdo con la gráfica presentada se evidencia que las estudiantes no tienen como principal fin en lo que concierne a la lectura el del placer, se hace evidente dicha afirmación frente a la pregunta: ¿cuál crees que es el propósito de la lectura? el 44% respondió

que era la ampliación de vocabulario y el 39% que era búsqueda de información, dejando solo el 17% a respuestas relacionadas con placer y diversión. Si bien la lectura tiene muchos propósitos, y la búsqueda de información y ampliación de vocabulario figuran entre ellos, la poca inclinación hacia la lectura por placer demuestra las falencias de en las actitudes de la competencia literaria (sensibilidad y capacidad de reflexión) presentada por Cassany (1995) dadas las características para determinar el perfil de un alumno con competencia literaria: entre las cuales figuran: “tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos, incorpora la literatura a su vida cotidiana, disfruta con la literatura”.

Escucha, Las estudiantes oyen pero no escuchan



Como se mencionó inicialmente esta parte del diagnóstico se realizó oralmente y los resultados se fueron tomando por conteo, adicionalmente esta prueba sirvió para reforzar las apreciaciones de la observación encontradas en los diarios de campo de 2015. En la tabla se evidencia cómo las estudiantes tenían una perspectiva limitada sobre el concepto de escuchar y oír básicamente respondieron que eran lo mismo o que eran diferentes pero no podían dar ninguna razón para diferenciarlos procesos como se observa a continuación:



De igual forma se puede analizar en las últimas líneas como se asocia la escucha con una perspectiva instruccional esto se evidenció durante la observación las estudiantes argumentaban que escuchar tenía tres fines puntuales: seguir indicaciones, saber qué hacer y para que no fueran regañadas. En conclusión se puede decir no sabían qué es escuchar dado que “la acción de oír involucra la capacidad de registrar sonidos, mientras que escuchar implica diferentes y complejos aspectos, evidentemente esta capacidad va más allá de la habilidad de oír, pues es necesario interpretar lo que el otro dice. Mientras no haya interpretación no hay escucha.” (Echeverría, 2005)

Asimismo, se observó que el respeto para con las compañeras era muy bajo, la forma de enunciación, las palabras usadas como “cállese”, “shiiii” y gritos fueron sobresalientes tanto en la prueba como en las observaciones realizadas a diferentes espacios académicos. Teniendo en cuenta uno de los objetivos de la prueba: evidenciar si las estudiantes reconocían al otro como interlocutor válido se notó que es habitual que el 70% no lo haga, casi nunca una intervención era terminada completamente sin la interrupción de una compañera. Finalmente, el ejercicio de trabajo en grupo demostró como la reunión de pequeños grupo potenciaba la tarea a realizar, la comunicación era más eficaz (dado que seguían la instrucción, se concentraban en el trabajo propuesto y se dispersaron menos) de igual forma el resultado obtenido de una actividad en grupo mostró mejoría frente al resultado de una actividad similar realizada individualmente.

Dadas las circunstancias presentadas y basándose en los resultados expresados anteriormente se diseñó y aplicó una propuesta de intervención cuyo fin era mejorar la escucha y aspectos puntuales de la competencia literaria a través del teatro. Dicha propuesta se desarrolló en cuatro fases, a continuación se presentarán las generalidades de cada fase y los resultados de actividades clave, propuestas para cada una, las cuales muestran el progreso de las estudiantes en los aspectos a fortalecer.

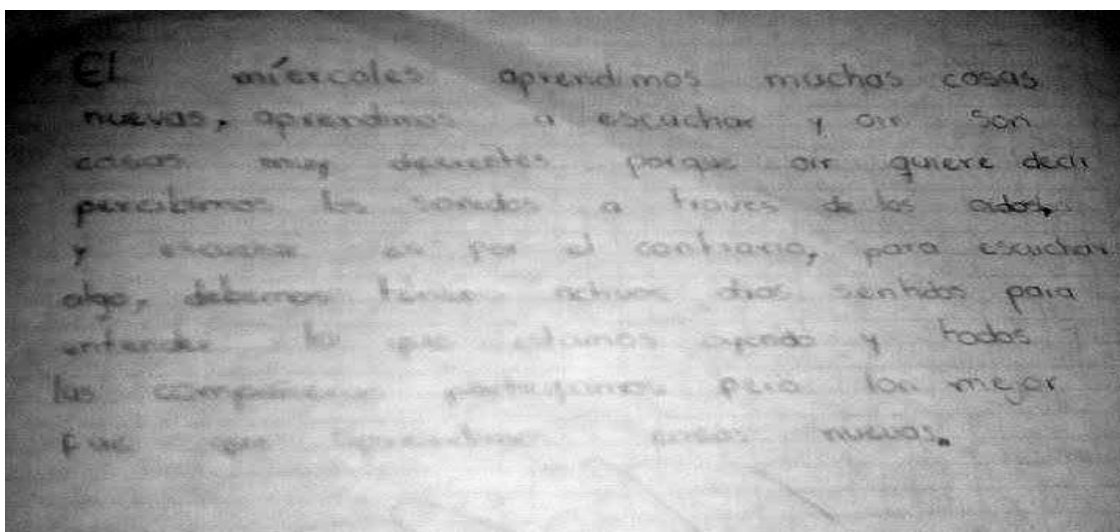
5.2.2 Escucha.

Fase 1, *Escucha-te*, su principal objetivo fue dar a conocer perspectivas de escucha y comunicación oral para promover una sensibilización frente a éstas competencias pues como se evidenció en el diagnóstico presentado anteriormente la concepción y desarrollo de la escucha estaba limitada. Dicha afirmación se puede observar en el vídeo (Ver vídeo Escucha inicial)⁹ en donde las estudiantes no muestran interés en hacer silencio, ni prestar atención a lo que se les dice, hablan de forma grupal ignorando a la docente. De acuerdo con los principios básicos de escucha establecidos por el MEN y el video relacionado, se puede decir que las estudiantes no reconocen al otro como interlocutor válido. Luego llama la atención el desarrollo de las prácticas interpersonales demostrado en los segundos 44 a 53 ya que evidencia cómo las estudiantes se agreden verbalmente al no estar de acuerdo en una situación presentada, aunque el sonido es distante se evidencia la actitud agresiva de las estudiantes y el uso de un tono grosero por parte de una de las alumnas. En concordancia con Echeverría (2004), las estudiantes no escuchan pues si bien en el caso puntual del video las niñas oían, no interpretaron ya que dejaron de lado la instrucción que se les daba, el tono de voz utilizado, las miradas y movimientos hechos tanto por la docente como por las compañeras.

Las anteriores afirmaciones se pueden enriquecer con las preguntas

⁹ <http://ixapugaber.jimdo.com>

desarrolladas en esta primera fase (¿Qué se entiende por escucha y comunicación oral? - ¿Reconoce las diferencias entre oír, hablar, interpretar y escuchar?, etc.) Al intentar construir dichos conceptos oralmente, se analizó que el grupo no tenía claridad sobre la diferencia entre los términos gracias a sus respuestas: “escuchar y oír son lo mismo” “Uno a veces oye y a veces escucha” “Comunicar es cuando uno habla” Sin embargo, luego de intervenir a través de lecturas y debates, el grupo incluye una reflexión en sus apreciaciones sobre los conceptos expuestos por ejemplo: “escuchar y oír se parecen pero primero uno oye y luego escucha” “Es que uno puede comunicar sin decir nada como en el cuerpo o señas”. De esta manera, se observa cómo la fase tuvo una incidencia en la concepción de la escucha, su visión fue ampliada gracias al trabajo realizado en las sesiones como ejemplo se puede observar la siguiente ficha de asistencia:



A partir de las intervenciones hechas tanto por el grupo como el desarrollo de la propuesta de intervención, las estudiantes expresaron su inconformidad con el trato brusco entre ellas, lo triste que se sentían al no ser escuchadas lo cual las llevó a una reflexión grupal sobre cómo el comportamiento individual las perjudicaba a todas. El resultado de este momento fue un compromiso, el cual consistió en una reflexión plasmada en carteles sobre las nuevas normas que iban a regir la clase (Ver anexo compromiso) entre algunas de ellas se encuentran respetar

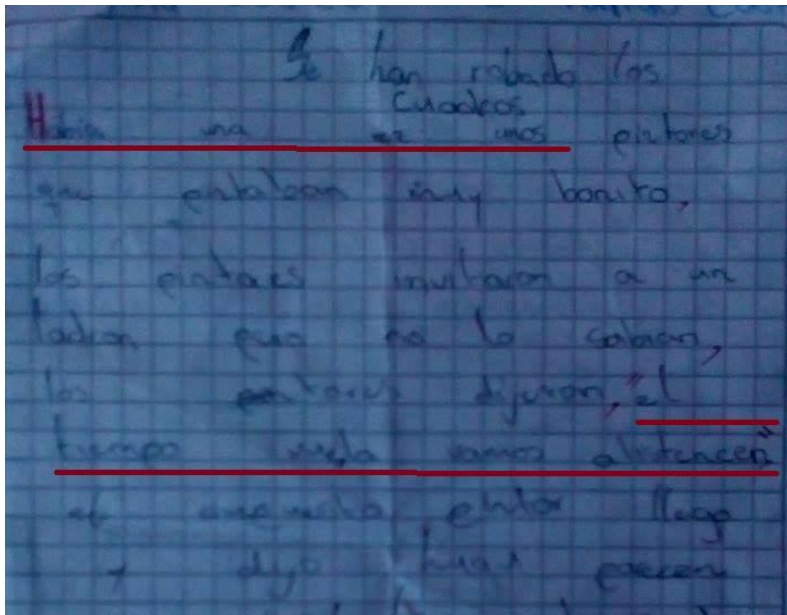
la palabra de las compañeras, levantar la mano para hablar, no comer en clase y respetar a los docentes, vale la pena resaltar que el curso empezó a acatar y hacer respetar las propuestas allí plasmadas de forma muy amable y cuando alguna las rompían sus compañeras se las recordaban.

5.2.3 Competencia Literaria

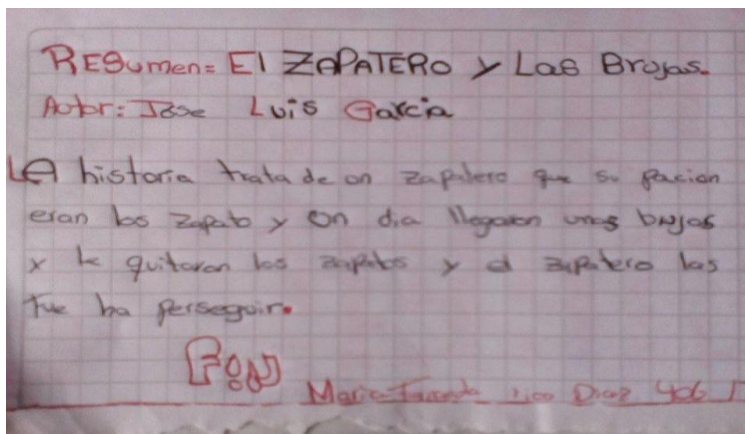
En concordancia con la prueba diagnóstica y las observaciones realizadas, el grupo 506 presentaban falencias en aspectos de la competencia literaria, por este motivo se crea la fase 2 *Un mundo de letras*, cuyo objetivo fue dar a conocer la importancia del teatro en la literatura y leer algunos ejemplares, en esta fase la unidad de análisis es la competencia literaria (componentes narrativos y goce estético)

Para la intervención de este tema se prepararon preguntas guías que detectaron la falta de conocimiento sobre este género en términos generales y la ausencia de implementación del mismo en la educación de la población. La anterior afirmación se puede evidenciar en la pregunta ¿Diferencia la estructura de la obra de teatro de otros géneros narrativos? (las categorías seleccionadas fueron cuento- carta, poema-cuento y canción-cuento). En la categoría cuento- carta una de las estudiantes respondió que: “la carta es para dársela a una persona y el cuento no”. En la segunda categoría poema-cuento, una participante dijo “que el poema rima y el cuento casi no rima” (Ver video tipología textual) además en el minuto 4:00 se les pregunta cuál es la estructura de un cuento y las estudiantes dudan para responder. Se puede abstraer de la información presentada, que aunque las estudiantes tienen nociones de las diferencias entre las tipologías textuales, no tienen mucha claridad frente a las mismas. Según Cassany et al, 1995 se presenta una falencia en la competencia literaria ya que se ven condicionados los conceptos: géneros y subgéneros: características, estructura y convenciones. Y los procedimientos comparar y relacionar (ver figura 1). Adicionalmente, se

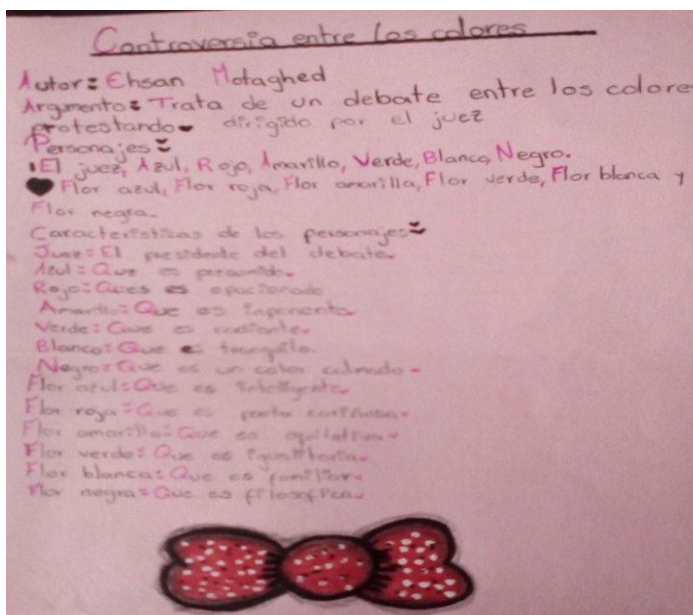
evidencia al inicio de esta etapa que las estudiantes desconocen recursos estilísticos como la metáfora, el símil, la hipérbole, etc. Sin dejar de lado la estructura de la obra de teatro dado que en una de las sesiones se leyó la obra *El reglamento es el reglamento* de Adela Bach y luego se les pidió que tomaran el modelo e inventaran su propia historia el resultado fue:



Si bien se hace alusión a diálogos no se encuentra la estructura teatral presente en el documento, adicionalmente se encuentra una frase característica de los cuentos “había una vez”. Luego de las primeras intervenciones de la fase se implementó la ficha de lectura, dicha ficha se realizaba después de leer cada obra y constaba de la descripción de los personajes, el título, autor y argumento. Este trabajo tenía como fin la reflexión sobre los elementos que se podían encontrar en la obra y el desarrollo de aspectos de la competencia literaria como la discriminación/caracterización entre géneros literarios. Inicialmente las estudiantes no cumplían el objetivo de la ficha y se limitaban a traspasar los diálogos o a hacer una especie de resumen o comentario sobre la obra como se puede evidenciar:

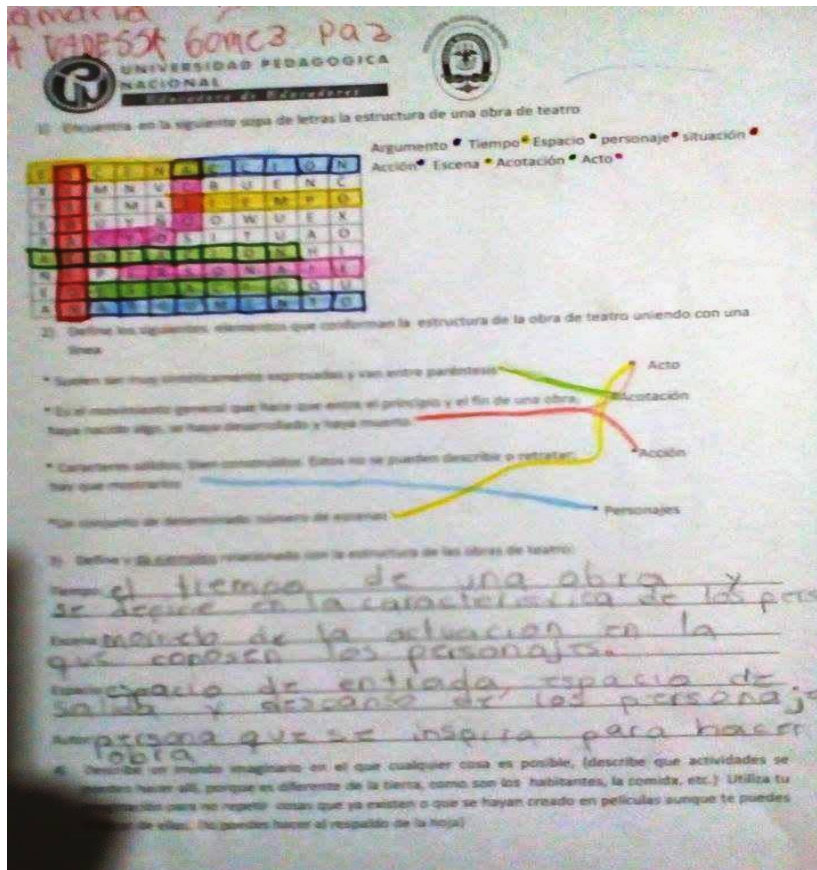


Es necesario especificar que esta clase de apreciaciones se dieron al inicio de la fase, una vez intervenidas las estudiantes y presentada la estructura, se evidencia un avance en su proceder al ubicar la estructura de la obra de teatro, dichas abstracciones se realizan de forma procesual en las diferentes intervenciones. Un ejemplo de ello son las fichas de lectura, que a medida que avanza el proyecto mejoran como se puede observar:



En comparación con la ficha del inicio de la sesión las estudiantes cumplen el objetivo, en la imagen se evidencia la caracterización de los personajes, la descripción de un argumento y los demás ítems requeridos. De igual forma, el progreso que se logró al diferenciar la estructura de la obra de teatro de un cuento se evidencia en el minuto 1:08 del video “competencia literaria”, donde las estudiantes señalan las características de los dos géneros y

expresan,, las acotaciones como principal ejemplo de las diferencias (Ver anexo video competencia literaria). Al terminar la fase, se presentó un taller con el fin de conocer si las estudiantes dominaban los temas:



Como se evidencia en el documento las estudiantes logran encontrar todas las palabras en la sopa de letras y unirlas a su correspondiente definición, adicionalmente son capaces de definir los conceptos relacionados con la obra de teatro tales como tiempo, escena, espacio y autor. Lo cual demuestra que hubo un progreso en el desarrollo de aspectos puntuales de la competencia literaria dado que: Las estudiantes ya logran diferenciar géneros literarios, resaltan sus características y no los confunden como lo hacían en la prueba diagnóstica. Además, se hizo una reflexión sobre la importancia de la lectura y la variedad de géneros que pueden disfrutar. Adicionalmente, se resalta el conocimiento de recursos

estilísticos trabajado transversalmente en las sesiones y el gusto lector que manifestaron tener hacia el teatro, algunas estudiantes durante unas sesiones.

5.2. 4 Teatro de la escucha

Una vez familiarizadas con la estructura de una obra de teatro y con un conocimiento modesto de algunos ejemplares se implementa la fase 3, *Laboratorio de la escucha*. En este momento se empieza implementación del método del teatro de la escucha para lo cual se organizan grupos y reparten papeles individualmente con unos roles (indigente, mariposa, mago, etc.) lo que tienen que hacer es crear una historia con estos personajes, y representarla sin hablar para que el público pueda adivinar cuál era el rol de cada una de las integrantes, (Ver anexo video de improvisación). Como se puede observar en el anexo las estudiantes no hacen uso del espacio del cual disponen, le dan la espalda al público, se ríen mientras realizan la representación, sus movimientos corporales son tímidos y su expresión revela (en algunas) inseguridad. Los anteriores actos son justificables en tanto ninguna de las niñas había tenido un entrenamiento teatral y para muchas este era el primer acercamiento al arte dramático. Sin embargo, es prudente mencionar que las estudiantes se entusiasmaron mucho al realizar los ejercicios y que como se observa en el vídeo las espectadoras no interrumpen las presentaciones.

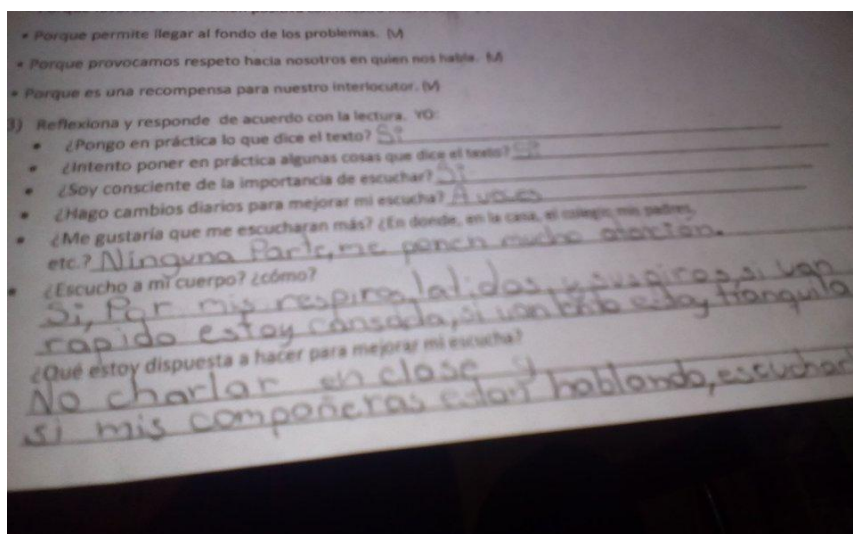
Con el fin de entrar en un estado de concentración, las estudiantes aprendieron la canción (Ver anexo canción calenyela) que siempre al terminaba de cantar debían quedar en total silencio. Esto se realizaba siempre al inicio de las clases cuando las estudiantes estaban dispersas era generalmente la docente quien las empezaba, pero con el avance de la fase las estudiantes comenzaron a cantar la canción cuando sus compañeras estaban haciendo ruidos sin necesidad de la intervención de la docente, este aspecto puntual denota el interés del grupo en las actividades desarrolladas y la regulación de ellas mismas sin la intervención de terceros, factor totalmente ausente en la primera fase como se evidencia en el video “Escucha inicial”

Por otro lado, en esta fase se evidencia el desenvolvimiento de las niñas en cuanto a la personificación de los personajes encontrados en los textos. Dicha afirmación se puede evidenciar en el video “personificación” donde se practica la lectura en voz alta de un cuento y se busca que las estudiantes le den vida a los personajes poniendo voces y acentos especiales a cada uno, al principio las estudiantes se notan tímidas pero luego se escucha en el desde el minuto 2:59 al 3:02 como deja de lado la pena y hace una personificación de un vago apropiada y divertida. Es necesario resaltar que al finalizar cada ejercicio se realizan preguntas que tienen como fin la reflexión sobre su reconocimiento como comunicadora e intérprete. Para la finalización de la fase las estudiantes hicieron sus “canciones de concentración” (ver anexo canciones de concentración) dicha melodía debía llevar a un estado de concentración durante las clases. El resultado cumplió las expectativas de la iniciativa ya que las estudiantes lo realizaron de forma diversa involucrando letra, melodías, ritmos y hasta idiomas diferentes.

5.2.5 Competencia Literaria y Escucha

Con el objetivo de culminar el proceso realizado a lo largo de las intervenciones realizadas se realiza la fase 4. Inicialmente, se presentó un taller de sensibilización en el cual las estudiantes debían expresar su opinión sobre escuchar y ser escuchado, este taller tenía como principal objetivo ver qué impactos se habían generado en su concepción de la escucha vista desde la fase 1. El taller constaba de una lectura corta y preguntas abiertas y cerradas, algunas de las preguntas eran: ¿soy consciente de la importancia de escuchar?, ¿Me gustaría que me escucharan más?, ¿Escucho a mi cuerpo? etc. Las respuestas obtenidas dejan satisfacción al evidenciar la ampliación de la perspectiva de la escucha (objetivo fase 1) algunas de las respuestas de la pregunta ¿Soy consciente de la importancia de escuchar? fueron: “escuchar es muy importante para mí y para los demás”, “escuchar es importante porque las personas merecen respeto”. Con respecto a la pregunta ¿Escucho a mi cuerpo? respondieron: “sí, cuando tengo decisiones difíciles escucho a mi cuerpo para que me diga que hacer” “sí,

cuidándome, no maltratándome y escucho a mi corazón porque siempre tiene la razón”, “Si, por mis respiros, latidos y suspiros, si van rápido estoy cansada, si van lento estoy tranquila” de acuerdo con las respuestas, se hace evidente que las estudiantes ampliaron su perspectiva de escucha, la llevaron de la simple capacidad de oír registrada en el diagnóstico a un proceso interpretativo de las reacciones de su cuerpo, en este sentido las estudiantes cumplieron el objetivo de escuchar de acuerdo con los postulados de Echeverría . Esta afirmación se puede observar a continuación:



Luego de estas sesiones de reflexión, se crearon unas carteleras que pretendían concientizar a la comunidad educativa sobre lo que en realidad es escuchar (Ver anexo escuchar fase 4)

Para finalizar la propuesta de intervención se realiza una puesta en escena adaptación de la obra de teatro; *La auténtica y edificante fábula del conejo y los animales poderosos* por Fernando González Cajiao, la obra fue seleccionada por las estudiantes y ellas ayudaron a la adaptación de la misma. Los vestuarios y elementos de la escenografía fueron creados en su mayoría con material reciclable con el ánimo de ampliar la escucha a todos los aspectos incluso el ambiental. La puesta en escena (Ver anexo puesta en escena) manifestó el desarrollo de la escucha y habilidades propias del teatro, se muestra en el anexo como las

estudiantes se desenvuelven de una forma más lúdica en el escenario, que no se ríen, e intentan hacer una personificación seria de sus roles. Adicionalmente, se evidencia de que manera se hace una crítica a la realidad social que se vive en países como Colombia, el abuso de las autoridades, la desigualdad, la pobreza y la revolución, dichos aspectos fueron marcados por las estudiantes en la lectura y en la práctica teatral.

De acuerdo con la información sustentada en el vídeo, es posible decir que el teatro de la escucha ayudó a que las alumnas de 506 escucharan con todo el cuerpo, con toda la mente y organizaran esa escucha en un proceso comunicativo que se vio reflejado en la puesta en escena. Adicionalmente, en la obra se presentó un cambio en la “escucha” de las estudiantes, todo el trabajo de montaje y creación fue posible gracias a que las niñas habían reflexionado sobre este aspecto y tenían una nueva perspectiva sobre la misma, de esta forma eran más receptivas, abiertas, amables, llegaron a acuerdos y lograron interpretarse unas a otras. La última afirmación, se hace evidente en un ensayo donde una niña no se sabía el parlamento y fue sustituida por su suplente, la estudiante sin decir o hacer nada fue y se sentó, luego un grupo de niñas la rodearon y empezaron a darle consejos y a practicar el libreto con la niña sustituida. Este evento, demuestra que sin la necesidad de oír, las estudiantes lograron interpretar lo que la niña dijo con su actitud tranquila, lo cual manifiesta un avance en la escucha frente a la fase 1 y el diagnóstico, dicho progreso es atribuido a la lectura y la práctica teatral ya que procesualmente se evidencian cambios positivos en las estudiantes y la implementación de la propuesta diseñada.

Capítulo 6

Resultados

A lo largo del análisis de resultados, se expuso el proceso que sufrieron las participantes, la evolución que tuvo el grupo en algunos aspectos y el desarrollo de importantes competencias. Retomando el objetivo general, planteado en esta investigación el cual buscaba potenciar la escucha y competencia literaria las actitudes (sensibilidad y capacidad de reflexión) y los procedimientos (interpretar- Valorar) mediante la lectura y práctica teatral y apoyado desde los ejes de análisis que se enmarcan en: la escucha, interpretación, teatro de la escucha, búsqueda de placer y capacidad de reflexión, se realizan las siguientes reflexiones:

En concordancia con la competencia literaria, presente en las unidades de análisis y las fases de la propuesta de intervención, se puede decir que se cumplió y evidenció el objetivo al identificar e implementar estrategias que posibilitaron el desarrollo de procesos cognitivos (Interpretar -Valorar) y actitudes (Sensibilidad -capacidad de reflexión), gracias a los conocimientos alcanzados por las estudiantes, entre ellos se encuentran: apropiarse de figuras literarias tanto en su escritura como en su discurso, capacidad de diferenciar y caracterizar diferentes géneros literarios, reconocer algunos autores y momentos históricos de las obras. Adicionalmente, las estudiantes reflexionaron sobre la importancia de la lectura, leyeron diferentes y ricas obras de teatro, enriquecieron su léxico al incluir en su discurso palabras propias de la literatura como libreto, narrador, acotación, etc. Y finalmente, sobre el proceso interpretativo se evidenció un avance, aunque dicho progreso se manifestó más en su escucha y comportamiento que en lo escrito.

En lo que respecta a la escucha, se presentó un progreso procesual, desde la fase inicial en la cual se cumplió el objetivo; ampliar las perspectivas de escucha y comunicación, gracias a que en un principio las estudiantes tenían una perspectiva limitada, que en conjunto con su comportamiento, entorpecía su desempeño académico y social, luego de implementar

la primera fase se evidenció un avance significativo en la concepción de esta noción y a medida que se desarrolló la propuesta de intervención los cambios fueron más favorables. Al aplicar el método del teatro de la escucha, se cumplió el objetivo, de crear espacios lúdicos en el aula, lo cual permitió el fortalecimiento de la comunicación oral y la escucha a través del teatro. Las estudiantes conocieron dicho arte como género de acción, y algunas despertaron gusto por este, se enfrentaron a diferentes obras y ampliaron sus horizontes para configurarse como lectoras activas. Al finalizar la intervención, el grupo 506 demostró la interiorización y práctica de la escucha desde una mirada más profunda, las estudiantes lograron desarrollar la escucha con el cuerpo y la mente, llevando a cabo un proceso comunicativo y reflexivo en la obra puesta en escena; evocando palabras más amables, respetando los turnos conversacionales, y demostrando la capacidad de interpretar a las demás aun sin la necesidad de hablar, tomando en consideración los postulados de Mato (2015) y Echeverría (2005) las niñas cumplieron el objetivo general, ya que lograron escuchar mejor, dado que escuchar implica diferentes y complejos aspectos, evidentemente esta capacidad va más allá de la habilidad de oír, pues es necesario interpretar lo que el otro dice.

6.1. Conclusiones

Al evaluar las etapas y el resultado de la propuesta a partir de la evidencia del fortalecimiento de la escucha y aspectos puntuales de la competencia literaria, se comprobó la validez y pertinencia de un proyecto basado en la incidencia de la literatura y práctica teatral, como una forma enriquecedora para mejorar la escucha y competencia literaria de la población.

De acuerdo con la literatura teatral, se concluyó que posibilita la promoción de la competencia literaria, en la medida que hace que las estudiantes se acerquen de una manera lúdica a la lectura, adquieran habilidades y conocimientos propios de la competencia y brinda la oportunidad de explorar espacios y actividades dinámicas en el aula, como el teatro.

La implementación del teatro promocionó el gusto por la lectura y brindó una

oportunidad para desarrollar las competencias y habilidades de las estudiantes del grado 506, asimismo, promovió la adquisición de una nueva perspectiva sobre las riquezas literarias que el género ofrece, entre ellas se pueden mencionar, el dinamismo y dialogo con el texto que posibilita la creación de diversas imágenes mentales de acuerdo con la lectura y la oportunidad de recrear la obra. Adicionalmente, el método del teatro de la escucha, aportó estrategias y herramientas que facilitaron y promovieron la articulación de aprendizajes, la integración de padres, docentes y directivos (en la fase final) y la reflexión frente a percepciones y modos de actuar.

Por otro lado, vale la pena subrayar que el teatro fue muy bien acogido por la mayoría de las estudiantes, se desarrolló la conciencia corporal, espacial y gracias a los postulados de Moisés Mato se logró una profundización en la escucha. Sin embargo, aunque el teatro posibilitó y ayudó a afianzar y desarrollar procesos y competencias, la práctica del mismo tuvo muchas limitaciones. Quizás se habría llegado más lejos si no se hubiesen presentado problemas de tiempo y de locación, desafortunadamente no se contaba con la posibilidad de un teatro constante. La falta de un espacio apto y disponible hizo que no se pudieran implementar algunas estrategias del teatro de la escucha, lo cual condicionó los resultados esperados.

En términos generales es coherente decir que el proyecto arrojó resultados positivos sin ser esto extensivo a la totalidad del grupo, lo cual es notable en pocas niñas que cambiaron de salón o eran nuevas, aunque vale la pena resaltar que la mayoría del grupo logró interpretar y no sólo oír dados los resultados presentados en el apartado anterior. De igual forma, la falta de tiempo dado las circunstancias pedagógicas, sociales y académicas, como movilizaciones, paros, reuniones y demás, incidieron en el cronograma planeado y el progreso de algunas estudiantes, ya que como se sabe todas tienen necesidades educativas especiales y para suplirlas se necesita mayor tiempo.

6.2. Recomendaciones

Como se expresó en una de las conclusiones expuestas, se presentaron algunos inconvenientes que dificultaron el desarrollo de la investigación e incidieron de manera negativa en los resultados obtenidos, los obstáculos identificados se ubican en tres campos: el aula, la institución y la educación en general.

De acuerdo con las dificultades manifestadas en la institución y aula se encuentran: la falta de disponibilidad de locación y tiempo, (Si bien el colegio cuenta con un par en bachillerato generalmente están ocupados). Como todo en el mundo de la pedagogía, el desarrollo de competencias tan importantes como la escucha y la competencia literaria necesitan condiciones óptimas y tiempo. Para futuras propuestas es necesario, por ejemplo, otorgar mayor énfasis a la implementación de ejercicios del teatro de la escucha con el fin de realizar una sensibilización sobre las implicaciones y condiciones del método. Así como, es urgente la adecuación de un espacio óptimo como un gimnasio cubierto o un salón múltiple en primaria para la implementación de proyectos semejantes.

En concordancia con el campo de educación en general, es indispensable dejar de lado supuestos como creer que la escucha es automática, y que se da por sentada al momento de hablar. La educación en esta competencia es de vital importancia, aunque los lineamientos curriculares plantean el desarrollo de la escucha y la competencia literaria, su perspectiva debe ser ampliada y debe haber mayor énfasis en los planes de estudio institucionales.

Teniendo en cuenta la literatura, fue difícil encontrar ejemplares aptos para niños o adecuados para el proyecto, es curioso ver la falta de énfasis en la literatura teatral infantil en el país, pareciera que lo único que pueden conseguir fácilmente los niños son cuentos y fábulas. Es pertinente y necesario que docentes, escritores e investigadores tomen conciencia sobre este aspecto, dado que es importante tener opciones literarias accesibles a los niños, y así mostrarles diferentes alternativas, con el fin de desarrollar hábitos lectores a través de gustos por diferentes géneros y no sólo por cuentos.

Finalmente, para la implementación del método el *teatro de la escucha*, se debe tener en cuenta una locación apta, puesto que el método en sí posee actividades sensibles a la reflexión y desarrollo de diversos aspectos que ponen en juego habilidades, procesos cognitivos y actitudes que favorecen el desempeño académico y personal de los estudiantes, pero que se verán limitados sin las condiciones apropiadas de implementación.

Bibliografía

Cabrera, E. (2011) *El teatro infantil una estrategia didáctica que promueve un proceso de la expresividad oral, en niños del tercero básico "C" de la unidad educativa Donato Vásquez de la ciudad de Oruro*. Universidad de Oruro, Oruro, Bolivia.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

Colegio Educativo Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2015). Bogotá, Colombia.

Recuperado de <http://lifemena.jimdo.com/>

Cherrepano, R. (2012) *Relación entre el teatro pedagógico y la expresión oral de los estudiantes del 1° grado de secundaria de la I.D. Luis Fabio Xammar Jurado*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huaco, Perú.

Echeverría, R. (2005). *La escucha, el lado oculto del lenguaje*. Recuperado de http://www.maximizar.com.co/phocadownload/El_Escuchar_RE.pdf

Martínez, M. (2000). *La investigación acción en el aula*. Volumen 7, No. 1. Agenda Académica. Universidad Simón Bolívar.

Mato, M. (2015). *Salametaforas*. Madrid. Recuperado de <http://salametaforas.com/centro-de-formacion-del-teatro-de-la-escucha/>

Mato, M. (2013). *Teatro de la Escucha* - Entrevista a Moisés Mato. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=i5lJIE7_jYw

Ministerio de educación nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. En: *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. (pp. 18-46). Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de educación nacional (MEN). (2009) Reorganización Curricular por ciclos.

Recuperado

de:

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf

Navarro, A. (2013) *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la institución educativa Santo Cristo*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor.

Prieto, A & Muñoz Y. (1992). *El teatro como vehículo de comunicación*. México: Trillas.

Sánchez, L. (2013) *El Teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa IED Tomas Carrasquilla jornada tarde*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Smith, C. B. (1989), *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor

Suárez, Ó. (2013) *Práctica teatral, una herramienta para determinar el reconocimiento de sí mismo y del otro como fundamento en procesos de comunicación oral*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Valenzuela, M., & Villamil, E. (2015) *El desarrollo de la competencia literaria a través de procesos de identificación y representación narrativa*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Anexos

Prueba diagnóstica

I.E.D. LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

PRUEBA DIAGNOSTICO 1



1) Responde individualmente a las siguientes preguntas

✓ ¿Cuando ves el título *CAPERUCITA ROJA Y EL LOBO* en qué piensas?

2) Lee atentamente el siguiente texto y responde las preguntas
CAPERUCITA ROJA Y EL LOBO

(Tomado de Cuentos en verso para niños perversos autor Roald Dahl^[1])

Estando una mañana haciendo el bobo le entró un hambre espantosa al Señor Lobo, así que, para echarse algo a la muela, se fue corriendo a casa de la Abuela. "¿Puedo pasar, Señora?", preguntó. La pobre anciana, al verlo, se asustó pensando: "¡Este me come de un bocado!". Y, claro, no se había equivocado: se convirtió la Abuela en alimento en menos tiempo del que aquí te cuento. Lo malo es que era flaca y tan huesuda que al Lobo no le fue de gran ayuda: "Sigo teniendo un hambre aterradora... ¡Tendré que merendarme otra señora!". Y, al no encontrar ninguna en la nevera,

✓ ¿Cuál crees que es la intención de autor al hacer este texto?

✓ ¿Qué personas pueden leer el texto?

Solo niños_____

Adultos y niños_____

Solo niñas _____

Todos los anteriores_____

Otra _____

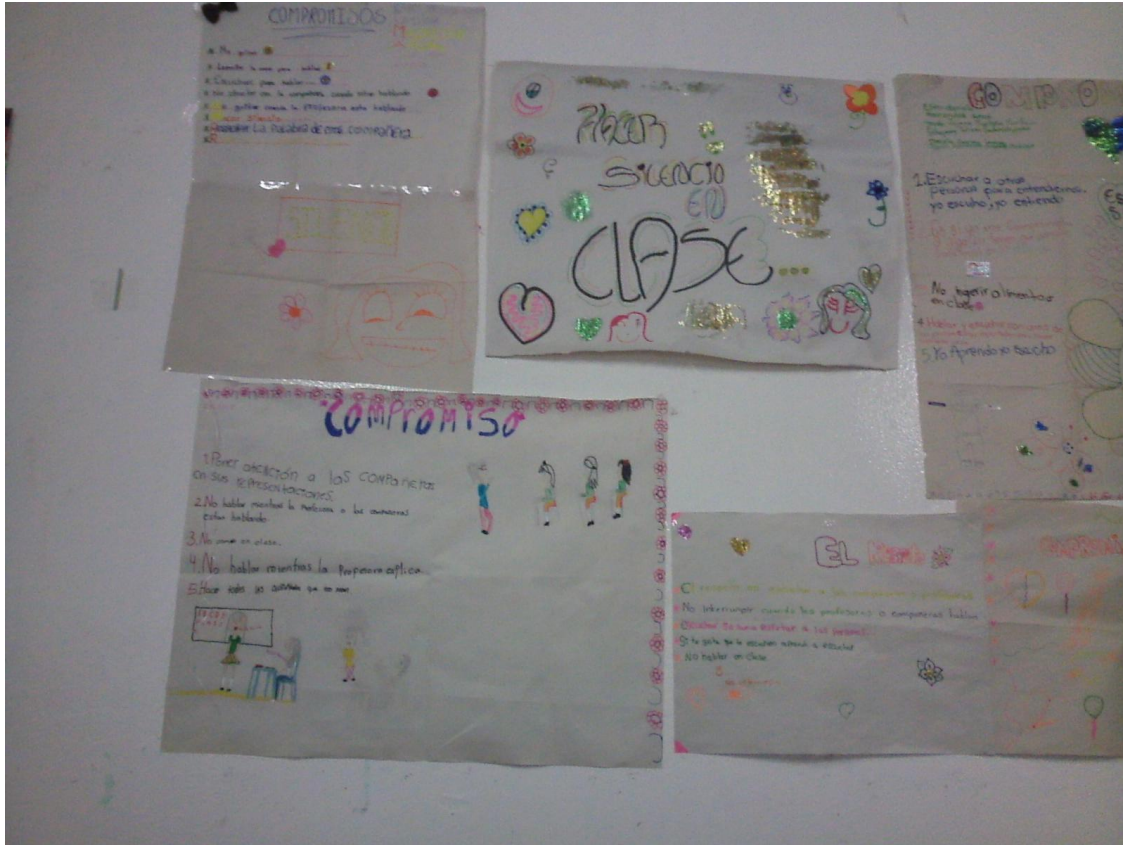
¿Cuál?_____

✓ ¿Qué tipo de narración es el texto *CAPERUCITA ROJA Y EL LOBO*?

Justifica tu respuesta:

Gracias por tu colaboración

Compromiso # 2





Antifaces





Participación



Diario de campo

| | | |
|--|----------------|---------------------------------|
| Institución : Liceo Femenino Mercedes Nariño | Curso 406 J.T. | Observador Solangy Rodríguez |
| Fecha: 12 marzo 2015 | Hora 3:00-5:00 | Temática: Tablas de multiplicar |

| Preguntas orientadoras | Nivel descriptivo | Nivel Interpretativo | Nivel propósito | Categorías de análisis |
|--|--|--|--|---|
| ¿Cuáles son las dificultades relevantes y recurrentes en el aula de clase? | <p>Las estudiantes se sientan y hablan en un tono muy fuerte, la profesora llega no la saludan, siguen hablando. La maestra llama su atención. Intenta empezar la clase, pero las alumnas no hacen silencio total aun, comen sacan agendas, se sientan de a dos en una silla, no prestan atención. La profesora manda a traer el observador y esto hace que se calmen un poco sin embargo hay tres alumnas (las líderes) que no hacen silencio, lo que hace que el regaño sea personalizado y firmen observador. Hay un caso especial de una alumna que solo se preocupa por ella. Las estudiantes una vez regañadas se rehúsan a participar, lo que hace la clase monótona y algunas solo bostezan.</p> | <p>Es evidente que sin importar la asignatura, las estudiantes no logran escuchar, esto lleva a las diferentes docentes a tomar medidas estrictas como usar el manual de convivencia o gritar a las alumnas, lo que ocasiona un ambiente hostil de aprendizaje. Hasta el momento no se evidencian ningún progreso con respecto a esta competencia las chicas no escuchan, con esfuerzo oyen pero no van más allá. Hablan la mayoría de las clases sin propósito fijo, solo van diciendo lo primero que se les ocurre, no respetan turnos</p> | <p>Es necesario implementar una estrategia para potenciar la escucha y la comunicación oral en el aula, aunque es evidente que hay otros campos que necesitan mejorar como la ortografía, redacción, coherencia etc. Es de vital importancia potenciar estas competencias ya que no logran comunicarse, aprender ni llevar un desarrollo académico apropiada, todos los profesores se quejan de la misma falencia en este grupo, lo que genera cansancio y aburrimiento por parte de los maestros y esto es de varias formas transmitido a las estudiantes</p> | <p>Escuchar Oír Hablar Entender</p> |

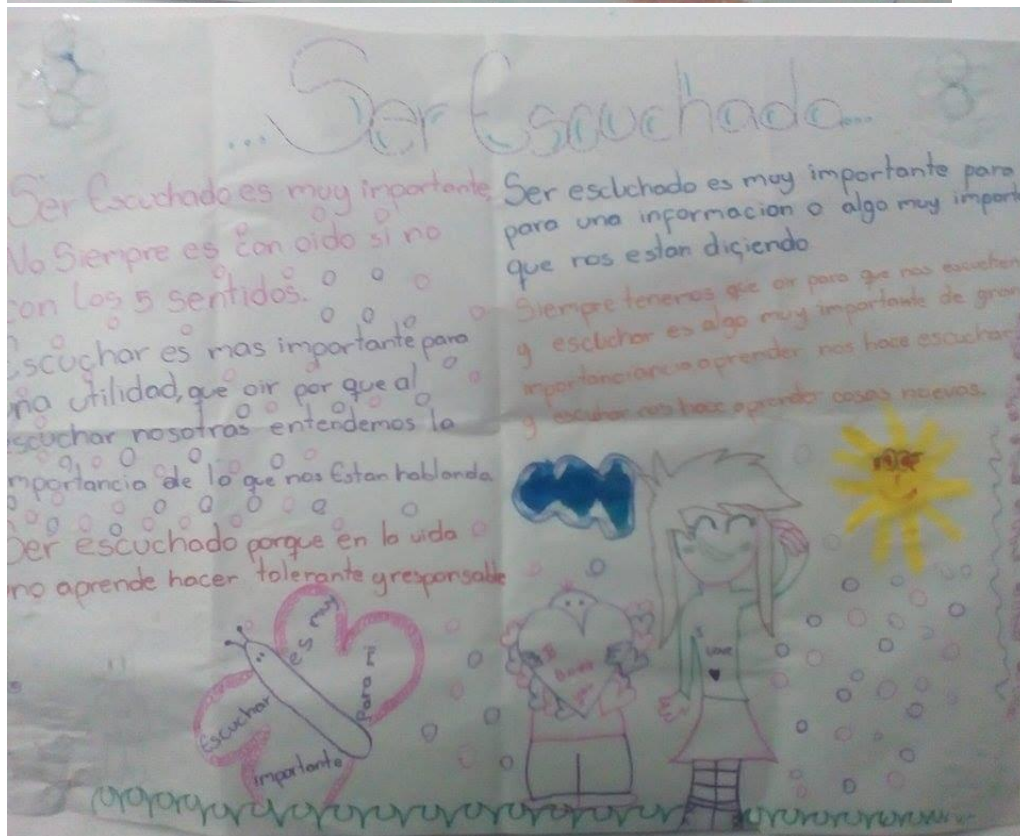
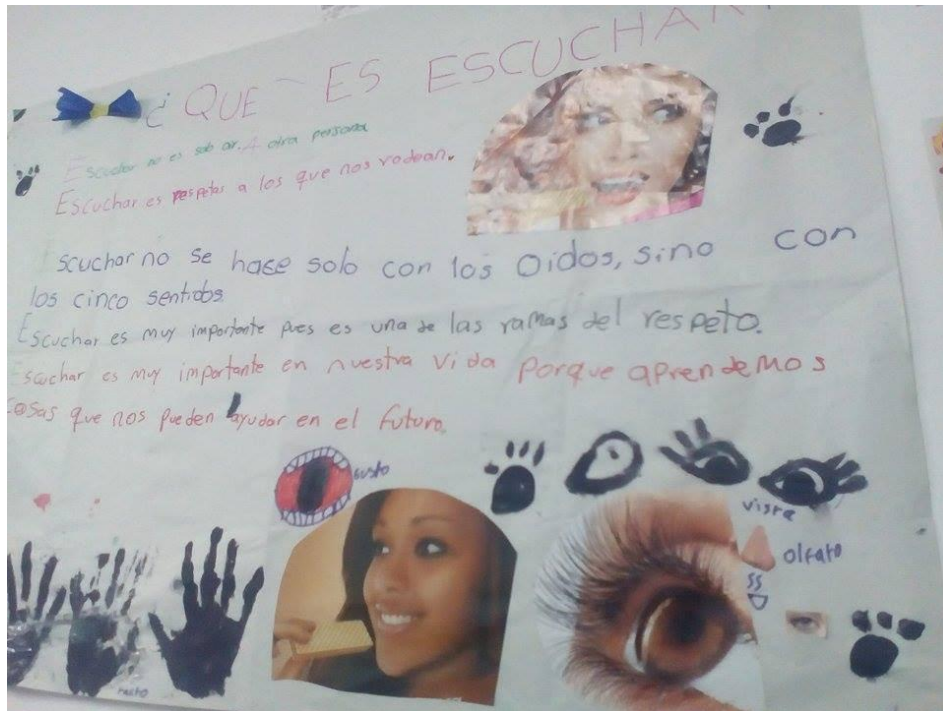
| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | de habla ni a sus “receptoras”, no se evidencian normas de cortesía, ni de amabilidad a la hora de emitir actos comunicativos lo que dificulta la comunicación como tal | | |
|--|--|---|--|--|

| | | |
|--|-----------------|---------------------------------------|
| Institución : Liceo Femenino Mercedes Nariño | Curso 406 J.T. | Observador Solangy Rodríguez |
| Fecha: Julio 8 2015 | Hora: 12:15-215 | Eje temático: perspectivas de escucha |

| Preguntas orientadoras | Nivel descriptivo | Nivel Interpretativo | Categorías de análisis |
|--|--|--|--|
| <p>-¿Qué se entiende por escucha y comunicación oral?</p> <p>- ¿Cuál es la diferencia entre oír y escuchar?</p> <p>Objetivo: conocer las perspectivas de escucha</p> | <p>Al principio las chicas se emocionan mucho de verme, esto me tranquiliza porque de alguna manera implica que les agrada estar cerca mío. Al decirles que voy a ser su maestra se alegran y muestra mucha euforia. Luego se les explica que se va a trabajar en las sesiones (la escucha, la comunicación efectiva, el teatro), a la gran mayoría le parece interesante trabajar teatro pero a un pequeño grupo le parece aburrido. Además, se les explica cuáles son las reglas de la clase, (participar activamente, respetar a las demás, etc.)</p> <p>En un tercer momento se empieza a cuestionar sobre qué creen que es escuchar, la participación es muy buena, la mayoría llega a la conclusión que escuchar es lo mismo que oír. Pero</p> | <p>Sobre la pregunta qué entienden por escucha, las estudiantes creen que es básicamente lo mismo que oír no encuentran diferencia alguna y el 50% respondió que escuchar es estar callado.</p> <p>En la población estudiada se encontró que el 99% de las alumnas puede trabajar en grupo, lo disfruta y potencia la tarea a realizar. Además, se evidencia que en pequeños grupos la comunicación es mejor que con el grupo completo, intentan escuchar detenidamente,</p> | <p>Escuchar</p> <p>Oír</p> <p>Hablar</p> <p>Entender</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>algunas implican la noción de entender e interpretar en sus conceptos de escucha, lo que habilita el camino para hacer precisiones sobre las diferencias de estos dos actos. Una vez clara las precisiones se hace una votación para elegir la monitora del día, y las chicas votan por sus amigas.</p> <p>Finalmente, se les pregunta qué temas les gustaría leer en la clase. Para esto se hacen grupos de trabajo y discutir temas y obras leídas. De ahí surgen las experiencias lectoras de ellas en vacaciones. Lo cual posibilita conocer un poco más a fondo sus gustos y buscar temas afines para la lectura en clase.</p> | <p>aunque se interrumpen constantemente y no se esfuerzan por llegar a un acuerdo.</p> <p>Es necesario que las estudiantes desarrollen el Reconocimiento del otro como interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.</p> | |
|--|--|---|--|

Cartelera fase 4 escuchar



Consentimiento informado



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

COLEGIO LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

Documento de Consentimiento Informado para estudiantes grado 406

Yo, Solangy Rodríguez Restrepo, en calidad de practicante de la Universidad Pedagógica Nacional. Solicito respetuosamente su autorización para aplicar a la estudiante diferentes talleres, actividades, lecturas y prácticas teatrales con el fin de mejorar su comunicación oral y escucha. Asimismo, solicito su autorización para fotografiar y grabar a las estudiantes mientras realizan dichas actividades. El propósito de esto es llevar el registro audiovisual y poder evidenciar los cambios de las niñas durante la implementación del proyecto. Este aspecto no solo es de vital importancia para el correcto desarrollo y análisis de la información sino para evidenciar la efectividad y prudencia de la aplicación de proyectos semejantes en el futuro.

La presente propuesta está diseñada en el marco de los planteamientos del ministerio de educación y está vinculada al programa que las estudiantes desarrollarán este semestre en el área de español. De igual manera este espacio está pensado para ofrecer nuevas perspectivas y beneficiar a las estudiantes en el desarrollo de sus habilidades socio-afectivas, motrices, comunicativas y performativas. Y les brindará la oportunidad de explorar la literatura y la práctica teatral desde otros lugares, más enriquecedoras en el aula y en la vida pues la comunicación es un elemento que atañe todos los aspectos de la vida humana. Le aseguro que esta documentación solo tiene fines académicos y que bajo ninguna circunstancia se publicará en redes sociales, páginas ilegales y demás.

De ante mano agradezco su colaboración en este importante proyecto tanto para las alumnas como para el apropiado desarrollo de mi carrera docente.

Por favor firme de acuerdo a su decisión

Yo Cordoba Nunez Ana

Identificado con CC 52547693 de Boyacá responsable de la estudiante

Hernanda Shirel Montes Nunez SI NO autorizo a qu

sea grabada y/o fotografiada durante el desarrollo del proyecto.

Entrevista

La presente encuesta pretende identificar el perfil de las estudiantes del grado 406 del I.E.D Liceo Mercedes Nariño en sus diferentes dimensiones.

Identificar y clasificar la información requerida con el fin de conocer con profundidad tanto a las estudiantes como a su entorno.

- **Dimensión intra/inter personal**

1. ¿Cuántos años tienes? _____
2. ¿Con quién vives?

1. ¿Cómo te relacionas con ellos?

Muy bien___ Bien___ Regular___ Mal___ Pésimo___

1. ¿Tienes hermanos (as)? ¿Cuántos (as)?

- 5) ¿Quién es tu acudiente en el colegio?

Papá ___ Mamá___ Abuela (o)___ Hermano (a)___ Otro___, ¿quién?

- **Dimensión Socio-económica:**

1. ¿En qué barrio vives?

1. ¿Quién trabaja en tu familia?

1. ¿Quién es el dueño de tu casa?

- 4) ¿Cuáles de estos servicios tienes en tu casa?

Luz___ Agua___ Gas___ Internet___ T.V por cable___ Teléfono___

- 6) ¿Tienes celular?

Sí___ No___

- **Dimensión Ambientes de Aprendizaje**

- 1) ¿Cómo haces tus tareas?

Internet___ Libros___ Biblioteca___ Amigo y/o familiar___

- 2) ¿Te ayudan a hacer tus tareas? ¿Quién?

Sí___ No___ Papá y/o mamá___ Familiar___ Amigo___

- 3) ¿Visitas los museos?

Sí___ No___

- **Dimensión Cultural**

1. ¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio?

Algunas clases___ Actividades deportivas___ Actividades Culturales___ Estar con mis compañeras___

Otra ___ ¿Cuál? _____

1. ¿Cuál es tu materia favorita? ¿Por qué?

1. ¿Qué haces los fines de semana? (marcar una o varias opciones)

Jugar en casa___ Salir al parque___ Salir a un C.C___ Tomar un curso deportivo y/o cultural___ Leer___ Ver televisión___ Hacer una actividad deportiva___

1. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

- **Dimensión Proyecto de vida**

1) ¿Qué quieres ser cuando seas grande?

2) ¿Planeas acabar tu bachillerato?

Sí___ No___

3) ¿Quieres estudiar en una universidad?

Sí___ No___

Gracias por tu colaboración