



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**El papel de la dramatización en la evaluación educativa una posibilidad para
la construcción de lector en el aula de lengua castellana**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en humanidades: lengua
castellana**

**JAIME ALBERTO ROJO TORO
ELKIN DARÍO BEDOYA QUINTANA**

Asesor(a)

LEIDY YANETH VÁSQUEZ RAMÍREZ

Magister en Educación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA, ÉNFASIS EN HUMANIDADES**

LENGUA CASTELLANA

MEDELLÍN

2015

Dedicatorias

A Luis Alfonso López Acevedo, un viejito que confía en mí más de lo que yo algún día lo haré.

A Casca, que con su vicio me enseñó que ése no era mi camino, su ejemplo hizo desviarme y seguir mis sueños.

A Yolanda Ríos por ser la mamá más fastidiosa del mundo, pero a quien adoro.

A la «Real academia», El Peludo, Checho, Elkin y Kevin, quienes me enseñaron el valor de la amistad y que la universidad no sólo es centro de saber, sino de experiencia. Un juego con la vida.

Y a mi compañero, Elkin Darío Bedoya, a quien nunca le doy la razón, pero que reconozco y agradezco por ser uno de mis mejores amigos. Se le quiere.

Jaime

A mis padres, por su apoyo.

A mi abuela, allá en el cielo, por confiar en mí.

A Jaime, por esos días de sacrificio y esfuerzo. Por su compañía.

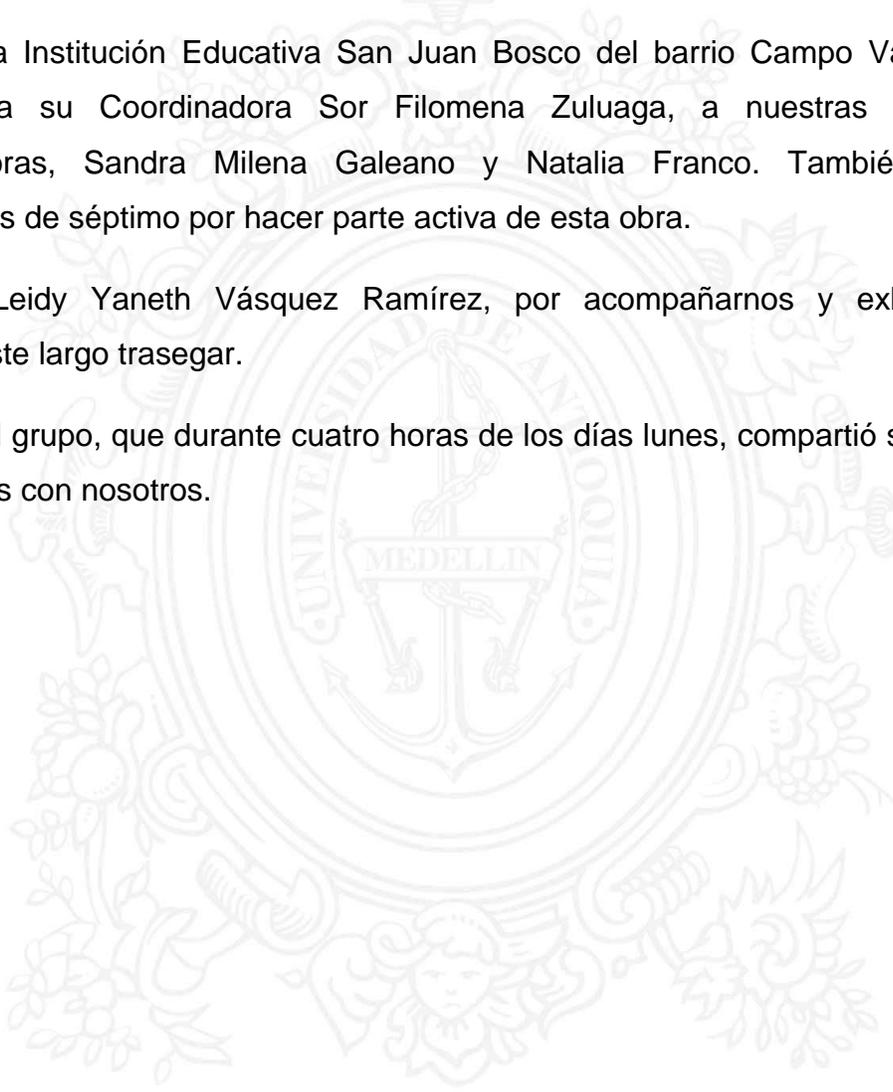
Y a Freiman Galvis, por instarme a comprar el PIN.

Agradecimientos

A la Institución Educativa San Juan Bosco del barrio Campo Valdés, en especial a su Coordinadora Sor Filomena Zuluaga, a nuestras maestras cooperadoras, Sandra Milena Galeano y Natalia Franco. También a las estudiantes de séptimo por hacer parte activa de esta obra.

A Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, por acompañarnos y exhortarnos durante este largo trasegar.

Y al grupo, que durante cuatro horas de los días lunes, compartió su tiempo y sus ideas con nosotros.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla de Contenido

Prólogo. Expectativas actorales de dos maestros	6
1. A las puertas del palco: acercamientos a la contextualización.....	9
1.2 Conociendo a las actrices y sus prácticas lectoras.....	16
1.3 Entrevista con la representante del acto, la maestra Sandra Galeano y la coordinadora de escena, Sor Filomena Zuluaga	19
1.4 Una nueva función: los séptimos.....	26
1.6 Trama actoral, problematización	30
2 Precuelas de la función	32
2.1 Precuela de la evaluación.....	32
2.2 Precuela de la dramatización.....	34
2.3 Precuela de las prácticas lectoras	35
2.4 Precuela de la escritura	37
3. Coros conceptuales (Marco Conceptual)	39
3.1 Coro evaluativo y su relación con la didáctica, la literatura y el lenguaje	39
3.2 Coro de la dramatización en el aula de clase.....	44
3.3 Coro del lector: una voz con nuevas configuraciones	48
3.4 Coro escritural: reconstruyendo las percepciones.....	51
4.1 Método	55
4.2 Enfoque de la investigación.....	58
4.3 Técnicas e instrumentos del proceso de investigación.....	59
<i>Diario de campo</i>.....	60
<i>Protocolo de entrevista</i>.....	60
<i>Encuesta</i>.....	60

Taller (prueba piloto)	61
4.4 Población y muestra	61
4.5 Fases de la Investigación	62
4.5.1 Observación	62
4.5.2 Pensar	62
4.5.3 Actuación	63
4.6 El teatrillo del aula (Secuencia Didáctica)	65
5. Reinterpretación escénica: hacia el encuentro y los hallazgos	87
5.1 Personificación evaluativa	88
5.2 Comunidad de lectoras y escritoras	92
5.3 Actuación en el lenguaje	95
5.4 Lector de la Corporalidad	97
6. Conclusiones	100
8. Anexos	113

Prólogo. Expectativas actorales de dos maestros

Enseñar lengua castellana es hilar una letra, una palabra, un concepto con la experiencia, con el cuerpo, con la vida. Es un tejido de ires y venires que se unen en la representación y la consolidación del aula, de un espacio formativo donde el nosotros es explorado, transportado e invitado a soñar con el otro, con la institución, con sus referentes teóricos, con sus idealizaciones que se moldean con el tiempo y que serán evidenciados a través de este trabajo investigativo. Este proceso de práctica llevado a cabo desde el segundo semestre de 2013 y hasta finales de 2014 en la Institución Educativa San Juan Bosco por los maestros en formación, Elkin Darío Bedoya y Jaime Alberto Rojo, que tiene como punto de partida la pregunta ¿Cuáles son las posibilidades evaluativas que tiene la dramatización en la formación lectora y escritural de las estudiantes de los grados séptimo de la institución educativa San Juan Bosco, en relación con un sistema de evaluación que cada vez se aleja más de la idea de integralidad que la define? Para acercarnos a este interrogante, se indaga acerca de los procesos evaluativos que se hacen en lengua castellana por parte de la maestra cooperadora, Sandra Galeano y los investigadores, en vistas de que estos sujetos intervienen en la consolidación de la escritura, lectura y la concepción del maestro. Por consiguiente, se tiene como hipótesis que la evaluación recoge las concepciones o enfoques que se tienen acerca de la literatura y de las alumnas, esta es la Caja de Pandora en la que se encuentran las intenciones y perspectivas que tienen los actores del aula acerca de los procesos educativos.

Este camino actoral -trabajo investigativo- está enfocado hacia la dramatización, por lo que se elige la metáfora de las características teatrales para cada uno de los apartados. Es decir, estos responden a una estructura dramática que se conecta con los conceptos que se plantean en cada uno. Aquí el lector se encontrará con una narración guiada por la voz de Jaime, quien en ocasiones presta su voz a Elkin y en otras se hace colectivamente. Esto se hace con el fin de acercar al lector a las voces de los autores, dándole una

introspección acerca de la subjetividad que permea el trabajo, la cual en ciertos momentos se distancia y en otros se acerca para crear el collage investigativo.

El primer apartado, se nombra como: *a las puertas del palco: acercamientos a la contextualización*, y responde a cómo está conformado y qué relaciones se establecen en este contexto con las prácticas evaluativas, de lectura y escritura.

En el segundo apartado, *precuelas de la función*, se encuentran consignados los antecedentes, las distintas concepciones que en el pasado se han hecho sobre: la evaluación, la dramatización, la escritura, la lectura y el maestro. Antecedentes que se relacionan con los conceptos planteados en nuestro trabajo investigativo. Por lo tanto, estos se toman como las obras del pasado que ayudan en la construcción del hoy, las precuelas de nuestra obra dramática. El período elegido para realizar la búsqueda de estos comprende los años 2008 a 2013.

El tercer apartado es el *coro conceptual*, en el cuál se escuchan las voces de los diferentes teóricos pedagógicos y literarios que nos aportan ideas frente a la realidad educativa que se presenta en este trabajo investigativo. Este capítulo es el enlace entre la teoría y las concepciones con que entran al aula.

El cuarto apartado es *estructura teatral*, en él se responde a la forma en la que se organiza y se lleva a cabo la investigación, por lo tanto ella (la estructura) representa el esqueleto y las forman en la que se estructuró el discurso de la investigación.

El quinto es *reinterpretación escénica*, corresponde al capítulo de hallazgos, en donde se consolidan las reflexiones que se hicieron frente a la práctica pedagógica y por último se encuentran las conclusiones, sexto capítulo.

Esperamos que el lector nos acompañe en esta función dramática de nuestras prácticas educativas, que recorra con nuestras voces, con nuestra



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

experiencia los caminos que la dramatización nos brindó como posibilidad evaluativa para una reconfiguración de los procesos de lectura y escritura, pero con el fin de que estos no sólo se queden en el umbral de la dramatización como intervención didáctica, sino que logre explorar la enseñanza de la literatura y el lenguaje. Entendiendo así las dinámicas evaluativas que en ella se dan.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. A las puertas del palco: acercamientos a la contextualización

Este capítulo recibe su nombre debido a las expectativas que nos generó el acto de acercarnos a ese lugar, el cual, haciendo la analogía con el teatro llamamos palco: «la institución educativa», dado que hacemos un breve acercamiento desde el afuera. El estar a las puertas del palco es la idealización, los pensamientos que se materializaron en el aula; aquí comienza un viaje que nos transformó, dado que al entrar al teatro la imaginación se concretará en realidad.

Ese lunes, sentados en las bancas del bloque nueve de la Universidad de Antioquia, nos trajo el frío que comprime y agudiza nuestro miedo la gran pregunta ¿Qué expectativas nos genera el hecho de llegar a la Institución Educativa San Juan Bosco?

La verdad, no puedo negarme a mí mismo, ¡Jaime!, el miedo que siento, por ser la primera vez que me acerco a una institución educativa, en donde habrá un cambio de lugar. ¡Ya no seré más el estudiante! Seré el docente, el que tiene a cargo el aprendizaje de los estudiantes. En este nuevo comienzo, espero pueda afirmar los conocimientos adquiridos durante estos años que he permanecido aquí, en el Alma Máter, en esta fuente de conocimiento, aunque en ella me falta la experiencia del aula, con la cual me enfrentaré en este proceso de práctica. Había imaginado muchas veces mi primer día, pero siempre fue algo lejano, un sueño tardío que no se lograba concretar, sin embargo, en contraste aparece la realidad, el hoy que me cuestiona, hay un choque entre la utopía personal y los contextos, una mezcla de proyectos, ilusiones y realidades que le irán dando un horizonte de sentido a mi profesión docente. Ser maestro va más allá de mis conocimientos, habilidades y comportamientos, porque es el enfrentarse con la vida, con los estudiantes que serán siempre un reflejo de mí y del mundo que me rodea. En otras palabras, habrá un cambio de personalidad, un desdoblamiento que me ayudará en reconstrucción y reestructuración de mis ideas, un cuestionarme sobre

la vida y la existencia. Un collage de sentimientos que el pintor de mis experiencias irá plasmando en el lienzo ya no tan blanco de mi subjetividad.

Esa es mi sensación, la cual difiere en algunos aspectos con la de mi compañero Elkin. Puesto que él manifiesta:

A lo largo de nuestro recorrer de vida, los seres humanos cruzamos por varios periodos y formas de pensar. Un prematuro objetivo que tenemos desde chicos se encuentra netamente dirigido a divertirnos mediante el juego o actividades que llaman rápidamente nuestra atención.

Hoy no puedo negar que me agobia una sensación algo extraña, algo así como una angustia, pero es una angustia bonita que no encuentro manera de describir. Debo aceptar que ese sentimiento paradójicamente es el plus, el cual me incita a querer ejercer esta profesión. No puedo negar que cuando era niño ser docente nunca pasó por mi cabeza, no obstante a medida que crecía, se fue transformando mi forma de ver y percibir el mundo, del mismo modo que se estaba propagando un sueño por todas las esquinas de mi mente. Justo en este momento en el cual, me encuentro a previas de realizar las primeras observaciones en la Institución Educativa San Juan Bosco, recuerdo el proceso que para nada ha sido fácil: el hecho de estar en una universidad, compartir ideas, propuestas y teorías con muchos de mis compañeros, discutirlos o reflexionarlos, acción que demanda dedicación. Es ese esfuerzo, además del sacrificio es el que me genera muchísimas expectativas a la llegada a la Institución Educativa, donde quiero romper con gran cantidad de idealizaciones y afrontar una realidad, del mismo modo, enriquecer mi proceso de docente en formación y aprender a manejar esa angustia que genera el encontrarme, hoy más que nunca, a las puertas del palco.

1.1 Recorriendo el escenario

Después de estar a las puertas del palco iniciamos con nuestro recorrido del escenario educativo, nos adentramos en él. Los dos partimos de lugares diferentes, Yo, Jaime desde el barrio Campo Valdés, Elkin desde el barrio Andalucía, La Francia. Tenemos la intención de recorrer y contextualizar la Institución Educativa San Juan Bosco que se encuentra ubicada en la Calle 82 No. 50 C 10 del barrio Campo Valdez de la ciudad de Medellín.

Son dos velocidades diferentes: una acompañada del viento y del rugir de los motores propulsados por la potencia que irradia la gasolina, que a sus espaldas va dejando lugares como la biblioteca de Comfama de Aranjuez, la Casa Museo Pedro Nel Gómez y la Casa Cultural del barrio Moravia. La otra acompañada del paso lento y del reflejo de su sombra, que nace a partir de los destellos del sol de las 10:00 de la mañana, que pasa por la Placa Deportiva Brasilia y la Biblioteca Pública Piloto filial Juan Zuleta Ferrer.

-Buenos días, soy Jaime y mi compañero Elkin, ambos estamos en proceso de formación docente en la Universidad de Antioquia. El día de hoy debemos hacer una observación de la clase de lengua castellana con la profesora Sandra Galeano, pero primero queremos presentarnos con la coordinadora, la Hermana Sor Filomena. Esas fueron mis palabras al momento de presentarnos en la portería del colegio.

Ingresamos por una puerta café que conduce a un gran corredor en donde se encontró colgado en un gran cuadro los Principios de la Institución: fidelidad a la persona en su totalidad, fidelidad a la historia, fidelidad a la iglesia, fidelidad a la unidad en la pluralidad y fidelidad al carisma salesiano; también se encontraba la Misión: «Nuestra Institución Educativa San Juan Bosco acoge a las niñas y las jóvenes de Medellín con una propuesta formativa integral que se apoya en los fundamentos del sistema preventivo, para acompañarlas hacia la conquista de una nueva identidad femenina». Además, encontramos la Visión, en donde pudimos

leer: «En el 2011 la Institución Educativa San Juan Bosco será reconocida a nivel municipal por el mejoramiento continuo en su proceso educativo».

Esto nos hace pensar en las prácticas lectoras que se plantean en el aula, se puede decir que la literatura servirá como un medio para crear una verdadera y digna identidad femenina, desde donde se cuestionan los lugares establecidos por la sociedad, pero ¿En realidad sucede esto en el acontecer del aula? Entonces ¿Qué lugar cumple la literatura en la institución y en la construcción de estas perspectivas educativas? Pero lo cual, aparece la realidad educativa, el aula que nos habla y nos dice que la interpretación y el cuestionamiento acerca de la realidad a partir de los saberes no se hacen presentes, siendo ajenos, extranjeros de lo que sucede en el mundo, de los ideales que les plantea la cultura, además de cómo los determina y moldea, de cómo las vuelve mujeres y parte de la sociedad. Hay una diferencia entre el papel y la acción que se lleva a cabo por los maestros, porque en lo que se puede develar la lectura y la escritura dentro de la institución educativa alcanzan un nivel literal, se usan en tareas donde se remarcan asuntos gramaticales y se potencia la lectura en voz alta. Podría construirse otra mirada o perspectiva de lo que se dice, ya que de la manera que se viene desarrollando se habla del estudiante como un agente pasivo que no ayuda a dar sentido a lo que escribe o lee, no lo transforma, pues pasa por él sin causar ningún efecto, convirtiéndose el saber literario en un cadáver del aula al cual no hay que revivir, sino ayudar a morir.

No se toma la escritura y la literatura como un legado cultura que reconstruye y apoya en la consolidación de una nueva identidad, de una postura frente a la vida. Un ejemplo claro se puede ver en la clase del 28 de agosto del 2013¹ donde las estudiantes, conociendo la estructura de los cuentos tradicionales, escogen uno² y lo «modernizan», es decir, lo adaptan al contexto de

¹Tomado del diario de campo de Jaime A. Rojo del día 28-08-2013

²Ver anexo 1. Cuento escrito por una estudiante del grado sexto A, donde realiza una reescritura de la fábula *Rin Rin Renacuajo* de Rafael Pombo

su diario vivir y lo comparten en clase, pero este trabajo se quedó sólo en el leer los textos, careciendo de reflexiones, de preguntas acerca de los temas y sucesos que allí se presentan, solamente se piensa en la estructura, mas no en el contenido. Se evalúa si cuenta con las características que la profesora solicita. La tarea, se convierte en una nota más del curso, en un número que representa lo que se escribió, pero no la experiencia, ni el conocimiento acerca del mundo donde ellas habitan, quedan por fuera la apropiación y el cuestionamiento serio acerca de lo que ven, piensan y sienten con respecto a su realidad.

Justo al frente de este cuadro vimos la oficina de la Coordinadora, hermana Sor Filomena. Apenas nos percatamos, nos desplazamos rumbo a ella. Era una oficina amplia, con sus muros pintados de blanco, lo cual hacía que se viera más iluminada, que se notara con más espacio, más profundidad y más pureza. El ingreso se dio por una pequeña puerta de color café, la cual siempre permaneció abierta (o por lo menos las veces que estuvimos presentes así la notamos). Ese pequeño detalle, nos llamó fuertemente la atención porque nos permitió interpretar a la coordinadora. Con el pasar del tiempo, nos fuimos dando cuenta de que es una persona con un pensamiento abierto, que a pesar de tener una ideología definida está dispuesta a escuchar e implantar nuevas perspectivas pedagógicas. Está abierta a nuevas propuestas.

En el interior de la oficina, justo en el medio estaba ubicado su escritorio y en los muros hay presencia de archivadores, sobre ellos pudimos observar dos figuras talladas en madera, una era Don Quijote, la otra su fiel escudero Sancho Pansa. –Más adelante, en una entrevista que le realizamos la hermana nos manifestó su gusto exquisito por la obra cumbre de nuestro idioma, *Don Quijote de la Mancha*, donde además nos comunicó que es abierta a todo tipo de lecturas y que no solamente se limita a leer textos religiosos o sobre la pedagogía de San Bosco. «Si bien mi texto base es la Santa Biblia, mi obra preferida es *El Quijote*, además tengo gran admiración por los rusos Franz Kafka y Fedor Dostoievski».

Respuesta de la coordinadora a la pregunta ¿Qué textos lee y cuáles son sus autores preferidos?

Las lecturas que llevaron a cabo las estudiantes se pueden evidenciar en el plan lector que propuso la maestra para el año 2014³, el cual está dividido en cuatro libros que deben leer las niñas para el año, son dos de literatura universal o canónicas y los dos restantes de literatura juvenil. En este se devela la libertad con la que cuenta los profesores a la hora de elegir los textos literarios que se abordarán durante el año escolar. A pesar de que la institución es de ideología religiosa ésta no repercute en la determinación de los textos, cada una ocupa su lugar.

Retornando a la personificación de la hermana Sor Filomena, una figura de mármol griego, sobre la que recae ya no el Estado de Atenas, sino la Institución Educativa San Juan Bosco. Ella guarda la solemnidad y la diplomacia de los dioses griegos, pero no por el hecho de tener sangre azul, antes bien porque lleva en ella la convicción de la fe. Su cabello se baña con la nieve de los años. Pero aún en él se puede ver la primavera, una primavera que no se extingue, sigue intacta, se refleja en su carácter, que ni las líneas de su rostro han podido desdibujar, por el contrario, reafirman su templanza, fuerza y convicción sobre su labor educativa.

-Buenos días jóvenes ¿Cómo están? ¿En qué les puedo servir?, fueron las palabras de la coordinadora apenas nos observó dirigimos a ella.

-¡Buenos días! Soy Jaime, él, mi compañero Elkin. Ambos estamos en proceso de formación docente en la Universidad de Antioquia. El día de hoy debemos hacer una observación de la clase de lengua castellana con la profesora de sexto Sandra Galeano, además nos gustaría observar las instalaciones de la Institución.

³ Ver Anexo 2. Plan lector para el año 2014

-¡Están en su casa! Bien puedan.

Inmediatamente nos introdujimos en las instalaciones de la institución, donde pudimos observar que justo en la mitad había un gran patio que hace las veces de cancha deportiva, en la que se puede practicar deportes, tales como: básquet, voleibol y microfútbol (lo que llamó la atención de mi compañero Elkin, pues me manifestó que para él era curioso ver arcos de una cancha de microfútbol en un colegio de carácter netamente femenino y católico, debido a que se piensa este deporte como un asunto de hombres). Para la institución educativa la mujer es un sujeto que tiene una dimensión más amplia en el aspecto deportivo, no está relegada a un sólo ámbito, sino que posee una variedad de posibilidades, en este caso deportivas.

Además, esta cancha sirve para separar las aulas de clase de la capilla y el hogar de las monjas, quienes cuentan con un lugar dentro de la institución. Aquí nos preguntamos ¿Hay un desligamiento entre la educación y la religiosidad? Y si existe ¿Es claro ese distanciamiento? Partiendo de lo que los textos educativos y la misma Sor Filomena, (Sorfi, como le dicen muchas estudiantes de la institución en muestra de afecto y cariño) nos manifestó, «el papel de la institución educativa, es netamente evangelizador por medio de la educación»⁴, pero en casi un año que llevamos visitando la institución no se ha visto que las niñas tengan que pertenecer a un credo establecido, ya que en los descansos se ha visto que reproducen música no precisamente acorde con las ideológicas del plantel, y como se menciona anteriormente no repercute en los procesos de lectura y escritura.

Mientras realizábamos el recorrido y la actividad de la observación le manifesté a Elkin que no olvidáramos lo que teníamos planeado, que si bien hasta el momento estábamos muy atentos a lo que habíamos propuesto en cuanto a los alrededores del colegio, los accesos, la ideología y la arquitectura no se nos podía

⁴Tomado de la entrevista realizada a la coordinadora Sor. Filomena el día 25-09-2013.

pasar por alto el enfoque que le impregnamos a nuestra observación. Por tal motivo fue que le recalqué ser muy tajante con la concepción de lector que pudiera mostrarnos la institución, qué tipos de evaluación se utiliza para la configuración del mismo, de cómo las formas evaluativas están amarradas a las concepciones de lectura y escritura. Además de establecer cuáles son las relaciones que se pueden dar en el espacio de la comunicación pedagógica: relaciones maestro-estudiantes, estudiantes-maestro y la relación del espacio con el individuo. Incluso hice hincapié en los tópicos de nuestra planeación: prácticas lectoras, conocimientos de la docente y de las estudiantes, también de la relación que se da entre ellas teniendo a la lectura como eje central.

1.2 Conociendo a las actrices y sus prácticas lectoras

Llegamos al aula, esa que para nosotros se convierte en una representación escénica donde se encuentran las actrices, cada una de las estudiantes, quienes en este trabajo cumplen con un papel actoral. La representante del acto, la profesora Sandra Galeano nos presentó ante el grupo.

«Ellos son Jaime y Elkin, son estudiantes de licenciatura en lengua castellana de la Universidad de Antioquia y van a venir a observarnos por varias clases. Ustedes son juiciosas, pórtense bien para que ellos se lleven una buena impresión de nosotras». Al inicio la relación de nosotros con el grupo fue muy estática, pero con el tiempo nos convertimos en parte de él, dejando de ser ajenos y logrando ser parte de la dinámica estudiantil.

Cabe apuntar que en esta Institución Educativa no es el docente quien va a un salón asignado a cada grupo, sino que cada docente tiene establecido un aula, por tal motivo, cada que había cambio de clase las estudiantes son las que debían desplazarse al salón correspondiente, se tiene un espacio reservado para la lengua y la literatura. El maestro convertirá este lugar por medio de sus prácticas en un significado, una representación de lo que es esta área del saber, los

espacios no están vacíos, sino que están dotados con una configuración, con unos signos acerca de lo que sucede allí, con una significación de la acción educativa.

Enseguida, dentro del aula, fijamos nuestra mirada en los cuatro puntos cardinales del salón, y justo al frente de nosotros, dando la espalda a las estudiantes (lo que hace que sea lo primero que se vea apenas se ingresa al salón), se encontraba un letrado que dice: «*Cuando oigo que un hombre tiene un hábito de lectura, estoy predispuesto a pensar bien de él*»⁵ Nicolás de Avellaneda. Ahí encontramos implícito que se considera al lector, como un ser admirable, con quien es agradable entablar una conversación y quizá por este motivo, pensamos se le da un papel preponderante a la lectura, tal vez la conciben como ese medio por el cual se puede forjar una digna y verdadera identidad femenina.

Las sillas de las niñas son individuales y éstas se encuentran distribuidas por filas, que llegan hasta el atril (especie de plataforma ubicada donde se encuentra el escritorio de la docente y el tablero). Lugar que le genera a los docentes una sensación de superioridad sobre sus estudiantes, ya que desde ese lugar alto, se puede observar de manera más fácil todo lo que sucede en el aula de clases. Y genera en las estudiantes, la misma sensación que el panóptico, desde allí se les puede vigilar y castigar. Son secuelas de la educación tradicional.

A medida que nos volvimos parte del aula, se dio lugar a la reflexión en cuanto a las actividades realizadas dentro de esta. Todos los lunes al iniciar la sesión se realizaba una prueba de ortografía. Las estudiantes debían transcribir lo que la profesora dictaba, las palabras en las que se equivocaban debían buscarlas en el diccionario y escribirlas en el cuaderno. En esta tarea se muestra que no existe una conexión entre las palabras y el contexto. Las palabras no toman su significado de la red de palabras que la acompañan, están aisladas, significan por sí solas, hay una desconexión entre la cultura y el significado, olvidándose así que cada una de ellas es un reflejo de su contexto, de la realidad que la rodea. Aunque

⁵Ver anexo 4. Letrado

las palabras que se les dicta se utilizan en su realidad, se desconectan de ella, por la razón que no tienen una utilidad trascendental, están muriendo en el aula. Por lo que pensamos « [...] la literatura no debe ser relegada al mero hecho de aprender un léxico nuevo, para sacar palabras desconocidas y buscarlas en un diccionario (herramienta en donde están muertas las palabra, las cuales reviven sólo con el contexto).» (Jaime, diario de campo del 17-09-2013).

Para reforzar esta idea aparece la encuesta⁶realizada el 1 de octubre del 2013, donde en el resultado⁷ de la primera pregunta: en el aula de clase, por lo general leen para, un 62,2% responde «para buscar vocabulario desconocido», lo que ratifica cuál es la posición que tiene la literatura en el aula.

Al momento en que las estudiantes recibían los resultados de sus pruebas ortográficas « [...] se puede evidenciar que hay una categorización de las alumnas, en buenas o malas [...] se reproduce lo que sucede a nivel de la escala social [...]» (Jaime, diario de campo 10-09-2013), cada sujeto es reducido a si es o no productivo para el sistema, se les está dando un lugar en la esfera cultural. Este proceso evaluativo sirve para ir guiando y definiendo los caminos que pueden tomar cada una de las estudiantes en la maquinaria social, este proceso puede ser determinante para la vida de las alumnas. La evaluación en lengua castellana se convierte en un medio de estandarización y categorización de los sujetos, donde se mide el producto, mas no el proceso de formación, en el que se debería posibilitar la consolidación de la autonomía, al encuentro con el yo, al reconocimiento de las debilidades y fortalezas de las estudiantes y docentes.

En cuanto a los códigos lingüísticos utilizados por las alumnas, encontramos que guardaban cierta reverencia al dirigirse a la profesora, siempre y cuando se encontrara presente, ya que por medio de estos códigos nos dimos cuenta que ellas califican a sus profesores, como: *moco* o *relajado*⁸. Existe un

⁶Ver anexo 5. Encuesta

⁷Ver anexo 6. Resultados de la encuesta

⁸Tomado del diario de campo de Elkin del 10-09-2013

análisis de las características de los docentes, ellas se crean una imagen y referencia acerca de lo que representa cada uno de los maestros, por lo tanto las diferentes posturas, prácticas y acciones que llevan a cabo los profesores son interpretadas por las estudiantes. El maestro no sólo es un sujeto del discurso, sino que está amarrado a su cuerpo y a las actividades que realiza, en ellas se pueden leer cuáles son las intenciones que pueden tener, ya que somos ideas que caminan, que ocupan un espacio, en este caso el aula. Éstas deben ser pensadas críticamente para analizar la coherencia que hay en ellas, donde se pueda transformar este vehículo comunicativo que representa el cuerpo, que se logre una relación idónea entre la palabra y la acción. Además, vimos que le dan un uso regulado al lenguaje de modo pragmático y contextual, pues eran conscientes de los códigos que deben utilizar dependiendo del tipo de espacio y de la persona que se encontrara a su alrededor, incluso entre ellas usaban códigos que eran menos elaborados.

1.3 Entrevista con la representante del acto, la maestra Sandra Galeano y la coordinadora de escena, Sor Filomena Zuluaga⁹

A medida que visitábamos el colegio la seguridad de ambos aumentaba, el temor y el miedo se iba convirtiendo en motivación, del mismo modo, nos transformamos en agentes del aula, (ya que nos consideramos parte del grupo), generamos confianza con la representante del acto, que para este caso es quien tiene a sus cargo a las estudiantes, la profesora Sandra Galeano y Sor Filomena la coordinadora de escena. Aprovechando los lazos que se iban creando decidimos abordarlas para aclarar las concepciones de lector y encontrar una finalidad de las actividades que desempeñan dentro del aula, estas apreciaciones se contrastaron con las diferentes técnicas de investigación en la formulación de la hipótesis y la pregunta investigativa. Con respecto a lo que piensa sobre la lectura Sandra nos dice:

⁹ Las citas presentes en este apartado hacen parte de las entrevistas realizadas a la profesora Sandra Galeano y la coordinadora Sor Filomena el día 25 de septiembre de 2013.



La lectura es un momento de esparcimiento, de conocer lo que escriben otras personas, es un momento de diversión. Disfruto mucho de ella y me gusta recoger diferentes temáticas, no solamente centrarme en una sola. Gracias a ella uno aprende. Ayuda a pensar en otras cosas y a crecer como persona. Leer es aprender. Independientemente del tipo de literatura, te permite aprender (Sandra, entrevista 24-09-2013).

Cuando contrastamos estas palabras con la encuesta se evidenció, específicamente en la pregunta 8¹⁰ donde se les preguntó a las estudiantes: qué les posibilitan los temas trabajados en clase, el 57,8% responde que la ortografía y la gramática, mientras que sólo el 6,7% piensa en la reflexión como posibilidad de la lectura. El aprender en lengua castellana se vuelve en algo instrumental, en un asunto memorístico más no comprensivo, la lectura se queda en lo literal, no hay conexiones con la realidad, no tiene otro fin aparte del académico, los saberes no escapan del aula de clases. ¿La meta educativa es que las niñas aprendan a escribir o a interpretar el contexto donde están inmersas? Para qué sirve lo que se ve en las instituciones educativas, sino es para la comprensión y apropiación de la realidad.

Frente a la misma pregunta Sor Filomena opinó:

Personalmente considero que leer es todo y por ello estamos comprometidos con ello y queremos aprovechar las ventajas de la tecnología, porque así como se leen ellas mismas, entre familia, el contexto y un libro, queremos que sepan usar y leer todo, sea virtualmente o por medio del libro físico, que seguimos considerando es muy importante (Sor Filomena, entrevista 25-09-2013).

¹⁰Ver anexo 6. Resultados de la encuesta.

Pese a estas palabras, en los momentos que estuvimos observando la clase de lenguaje no vimos acercamiento por parte de Sandra a medios tecnológicos. Además, las estudiantes no cuentan con un lugar determinado dentro de la institución donde puedan leer, debido a que no hay presencia de una biblioteca en la que las estudiantes tengan acceso a materiales físicos como lo son los textos literarios.

En cuanto a los espacios que presta la Institución Educativa para realizar las prácticas lectoras, Sandra nos dijo:

Aquí hay una cancha, pero siempre se mantiene ocupada, entonces el espacio alrededor de la cancha en donde las niñas pudieran realizar la actividad, obviamente se les va a complicar por el ruido y porque las que hacen Educación Física van a estar corriendo. Entonces, yo por lo general, les digo que traigan un cojincito para que se sienten en el suelo del salón o que hagan mesa redonda, y en ocasiones, cuando no usan el patio salón, las llevo para allá, pero en sí la escuela no cuenta con espacios establecidos para trabajar la lectura (Sandra, entrevista 24-09-20013).

Se puede decir que hay una apropiación del espacio, del aula, aunque no se puede desconocer la falta de un lugar idóneo para realizar esta actividad. Las alumnas en su mayoría manifestaron en la pregunta seis de la encuesta¹¹ que se sienten más cómodas haciendo esta tarea en casa, ya que están más tranquilas y se les hace más amena, por lo tanto hay una carencia en cuanto a los espacios donde se puede leer.

El proceso de lectura de cualquier texto se da así:

¹¹Ver anexo 6. Encuesta. Respuesta No. 6

Empiezan a leerlo teniendo a un lado el diccionario, además contamos con un plan lector, que es donde se les da una serie de actividades, donde buscan el vocabulario desconocido, se les hace preguntas como: ¿Qué fue lo que más les gustó y no les gustó? ¿Qué expectativas tenían al abordar las lecturas? A partir de esto, se puede ver el punto de vista de cada una. El plan lector consiste en que a cada grupo se le asigna un libro (Sandra, entrevista 24-09-20013).

Consideramos que esta estrategia posibilita a las estudiantes plasmar sus opiniones frente a lo leído, sin embargo no se consolida, porque solamente se evalúa el cuaderno de plan lector y se asigna una nota, este proceso se centra en la calificación para el periodo; pero no hay una formación para la interpretación y comprensión de los textos. En contraste con la prueba piloto¹² aplicada el 29 de octubre de 2013 en la pregunta 4 se indagó sobre cuál es el detonante del conflicto planteado en el cuento *espuma y nada más* de Hernando Téllez, un 70 % de las estudiantes no da respuesta al interrogante. La interpretación y la comprensión alcanzan un nivel literal.

A partir de la lectura yo les trabajo la teoría, pues les muestro varios tipos de texto y son ellas quienes comentan las diferencias. A partir de ahí, yo comento la teoría y eso facilita la explicación, y hace que sea un proceso más significativo (Sandra, entrevista 24-09-20013).

Es interesante la manera en que las niñas podían ver cómo la teoría literaria se ve reflejada en los textos, pero no les sirve para la interpretación, para la formulación de hipótesis o de argumentos que sustente una postura frente a lo que leen y escriben; en la pregunta 2¹³ de la prueba piloto cuando se preguntó sobre a qué alude una expresión metafórica utilizada en el cuento, el 41% respondió de

¹²Ver anexo 7. Prueba Piloto.

¹³Ver anexo 7. Prueba Piloto.

manera lineal, no hicieron una inferencia sobre lo que puede significar la frase según la enunciación del personaje.

Basándonos en lo mencionado anteriormente, se pudo observar que hay una incoherencia entre lo que se dice y se hace dentro del aula. No se hace consciente a través de la acción la palabra enunciada por la profesora, la lectura no es diversión ni esparcimiento, sino que se transforma en un aprendizaje enfocado hacia los niveles primarios de la lengua, en este caso lo gramatical y memorístico. El lugar que toma la literatura en las clases de español, en algunos casos no se encontraba enfocada hacia la reflexión, sino que se basó en la estructura que posee la misma. La apuesta por el contenido se quedaba por fuera, la unión entre teoría y práctica que se lleva a cabo en el aula, sólo responde al cómo se organiza el discurso dentro del texto, pero no se pregunta por la forma en que este se relaciona con el significado y la interpretación. Hay un remarcado acento por la teoría estructuralista.

En esta misma vía, Sor Filomena nos dijo:

La literatura es para que cada persona sea mejor, más autónoma, más crítica frente a la vida y desarrolle sus habilidades de redacción y saberse desenvolver ante otras personas. Porque mientras más se lee, más herramientas se tienen para construir un futuro y desde el plan de área tenemos proyectos lectores que se ven interrumpidos por los constantes cambios de docentes cerrándose así los procesos (Sor Filomena, entrevista 25-09-2013).

Sin embargo, al comparar estas palabras y los resultados que nos arrojó la encuesta¹⁴ vimos que al preguntarle a las estudiantes sobre autores conocidos por ellas, el 45 % nombra a los que han trabajado durante los años escolares, mientras que quienes hablan de otros autores sólo nombran dos o tres. Lo que da

¹⁴Ver anexo 5. Encuesta, pregunta 13.

pie para pensar que el lector del aula aún no cuenta con autonomía suficiente para llevar la literatura fuera de la institución, quedándose atrapada dentro de cuatro paredes.

Al contrastar la realidad educativa con las palabras de la directora de escena Sor Filomena Zuluaga se puede reflexionar acerca del lugar que tiene la literatura en el aula, pues anuncia que el método preventivo es visto como un medio que posibilita a la mujer ocupar un lugar digno dentro de la sociedad. Por lo tanto, en clase de español la literatura debería convertirse en reflexión, en un posicionamiento por parte de las estudiantes, para que puedan alcanzar la nueva identidad femenina, sin embargo en las prácticas no se evidenció esta concepción de lector.

La evaluación que se develó a través de las palabras de la profesora y en contraste con las diferentes técnicas de investigación¹⁵ que aplicamos, es aquella que responde a una nota, carente de un proceso formativo, en vistas de que ésta se concibe como un medio que promueve un lector que se queda en lo lineal y no alcanza a ver lo que hay tras las líneas de todo discurso o texto literario.

Asimismo vamos indagando a Filomena Zuluaga sobre fenómenos que resaltaban a primera vista en la institución educativa uno de ellos es el asunto sobre qué significa ser «salesiano», y cómo interviene esto en las clases de español y literatura.

Con mucha disposición para aclarar dudas la Hermana nos comentó:

Hay un fundador que tiene un carisma, el nuestro es educativo, por eso nuestro enfoque va dirigido al sistema educativo, partiendo del método preventivo, o sea, antes de. Para que así las niñas se den un lugar en la sociedad (Sor Filomena, entrevista 25-09-2013).

¹⁵Encuesta, Prueba Piloto, Diario de Campo y Entrevista

Esta idea es contradictoria con lo que se muestra en la prueba piloto¹⁶. En la pregunta número 6, donde a las niñas se les solicitó que hicieran una asociación entre el cuento y lo que acontece en sus vidas diarias, un 43.5 % adecuadamente lo logra. La mayoría no asocia la literatura con el mundo real, no hay reflexiones a partir de éste. La literatura no se toma como puente que posibilita la construcción de «una nueva identidad femenina», aquella que anuncia los textos institucionales (PEI), y que Sor Filomena respalda en la respuesta que nos dio, dado que para edificar esta identidad se necesita de un posicionamiento crítico frente a la realidad y el diario acontecer de las estudiantes.

Sor Filomena, citando a San Juan Bosco:

Hay que amar lo que los jóvenes aman, para que ellos amen lo que nosotros amamos. Así que perfectamente las niñas pueden proponer un texto, ya está en la capacidad del docente, que sea capaz de leer el libro para trabajarlo con las niñas. Mi propuesta ha sido esa desde hace muchos años. ¡Qué dicha, qué rico! Que las niñas propongan textos, pero ustedes saben que eso ya va en el profesor (Sor Filomena, entrevista 25-09-2013).

El en plan lector¹⁷ se evidencia que en algunos casos los gustos de las estudiantes son tenidos en cuenta a la hora de determinar los textos que se abordaron durante el año escolar. Dado que en él se planteó la lectura de dos textos que corresponden a la literatura juvenil donde ellas se pueden ver reflejadas fácilmente, ya que los temas y sentimientos allí enunciados se relacionan directamente con el diario vivir de las estudiantes.

«Las salesianas somos muy abiertas a todo, no tenemos problemas con nada, somos muy liberales, miren que no usamos hábito. Todo está en el saber

¹⁶Ver anexo 7. Prueba Piloto.

¹⁷Ver anexo 2. Plan Lector para el año 2014.

ser y saber hacer» (Sor Filomena, entrevista 25-09-2013). Lo que nos dijo, concuerda con la realidad educativa de la institución. La profesora tiene autonomía en su práctica, la potestad de escoger y manejar la clase de la forma que prefiera, esto se pudo ver tanto en la escogencia del material a trabajar, así como en las observaciones registradas en el diario de campo¹⁸ desde el semestre anterior.

La libertad con la que cuenta el maestro para sus clases, es otro tópico que nos permitió la reflexión. A pesar de que la institución carga con una fuerte ideología religiosa, ésta no repercute en la determinación y en las prácticas de la clase de español, haciéndose una distinción entre lo religioso y lo académico, lo religioso y lo literario, dejando que el maestro tenga la autonomía para planear y dirigir su práctica de lectura y escritura.

Por último, se plantea unas lectoras como sujetos autónomos, ya que pueden acceder a la literatura, no solamente de forma académica, también como una actividad de esparcimiento la cual se puede elaborar por fuera de las esferas educativas, sin embargo no se pudo constatar en la realidad educativa, a pesar de que las lectoras eran tomadas en cuenta a la hora de plantear los textos que se abordaron durante el año escolar.

1.4 Una nueva función: los séptimos

Al iniciar un nuevo proceso de práctica se inició una nueva función, durante el año 2014 continuamos con las observaciones, pero ya permeadas por otros interrogantes ¿qué se ha transformado en las estudiantes? ¿Los procesos formativos del aula han cambiado?, así empezamos a pensar en la manera en la que íbamos a afrontar otra vez la escuela y los nuevos grados; ahora los séptimos. Contando con que es un proceso en donde no cambiaron muchos los participantes, el grupo 7A contaba con un total de 45 niñas, encontramos 11 caras nuevas: 5 estudiantes no fueron promovidas de grado y 6 alumnas fueron intercambiadas con el grupo 7B, el cual contaba con 46 estudiantes.

¹⁸Ver anexo 8. Fotografía de diario de Campo de Elkin.

Continuando nuestra contextualización y caracterización de las estudiantes de este nuevo año, nos enfocamos en el lugar que ocupa la evaluación dentro del área de lenguaje y cómo ésta configura a un lector, a una estudiante, dado que como se ha visto en el recorrer de esta práctica en ella se encuentra la consolidación del por qué y el para qué la profesora da de leer a sus alumnas, convirtiéndose en un eje fundamental en la construcción y consolidación del lector. A partir de aquí se enfoca la investigación acerca de los significados y las representaciones que tiene los procesos evaluativos. Por lo que se decide hacer una interpretación de la guía¹⁹ del Plan Lector de las estudiantes de séptimo que corresponde al texto, *Yuruparí*; narración que trata algunos de los mitos precolombinos de los indígenas de las zonas del Vaupés y el Amazonas. El cual fue leído para el primer trimestre del 2014.

En este proceso evaluativo, se buscaba un lector capaz de sustentar y argumentar los diferentes puntos de vista con referencia a los gustos de las alumnas. Ellas dieron a conocer lo que pensaban, teniendo bases sólidas y argumentando lo dicho, aunque en algunas preguntas, por ejemplo, en la 1., la 2. y la 4 se apuntaba a un gusto sobre lo extraño o interesante que encontraron en la lectura, pero estos gustos no se contrastaron con el escrito. Es decir, que la reinterpretación del texto se hizo a partir de lo extraordinario, del escrito se nombró sólo lo que generó curiosidad sin tener un posicionamiento claro sobre lo que puede significar en el texto. El gusto debe servir como puente interpretativo entre el alumno y los significados de las frases y expresiones del texto. En esta forma de caracterizar la evaluación prima un nivel literal de lectura en el que la obra de arte pierde su valor, porque únicamente se mira como una actividad de placer, en la que sólo se encuentran asuntos interesantes, sin logran hacer un diálogo entre culturas o tiempos, además la reflexión acerca de lo leído está ausente, sin embargo, no queremos decir que la lectura no pueda plantearse desde esta perspectiva, sino que ella le debe servir al estudiante para llegar a una unión entre

¹⁹Ver anexo 9. Guía evaluativa del Plan Lector.

el libro y la vida. Por lo tanto, el lector es aquel que a partir de sus gustos logra descifrar y reconfigurar lo escrito, pero este proceso evaluativo no se lo permite.

Por otra parte, hay otras preguntas (3, 7 y 9)²⁰ en las que se abordaron temas textuales sobre lo que sucede en la historia, sobre cómo se llaman los personajes y el escenario donde se lleva a cabo la narración, pero no se devela cuál es el papel que representan en la obra, cómo interactúan entre ellos; el escenario y los nombres de los personajes pueden darnos pistas acerca del significado de la obra. Al ser *Yuruparí* una obra mitológica está llena de simbología oculta en la enunciación, las palabras que allí habitan tienen un significado referente a la cultura, a las costumbres, ideologías y origen de ésta. El lector debe sumergirse en la obra, en la simbología que ésta plantea para comprender lo que allí se dice, no sólo saberse los nombres, sino la función que estos pueden cumplir en el texto.

En la guía evaluativa hay preguntas, por ejemplo, la 10²¹, que apuntaron a la búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario, donde se evidencia que carecen de una conexión con la globalidad del escrito. No se parte del contexto, sino que se extraen de él. Las palabras naufragan en un mar sin sentido. « [...] el habla, la práctica y la escritura o conexión entre palabras se deja por fuera, se fragmentan los saberes, se mutilan desconociendo que ellos son cuerpos que se comunican entre sí.» (Jaime, diario de campo de 20-03-2014). La evaluación, pareciera que apunta hacia la confirmación de una posible lectura del texto por parte del estudiante, mas no a la consolidación de una formación lectora donde prime la comprensión y reinterpretación del texto.

Haciendo un contraste entre lo que sucedió en el grado sexto y en los séptimos, donde se analizó la evaluación del plan lector, se fue delineando un camino, develándose una transformación de preguntas e ideales. En primer lugar, se observaba que en los grados sextos estábamos más encaminados hacia cómo

²⁰Ver anexo 9. Guía evaluativa del Plan Lector. Pregunta 3, 7 y 9.

²¹Bis. Pregunta 10

lo religioso interviene en el proceso pedagógico, además la primera mirada se centró en un lector, mirada que se transformó y cambió de horizonte, desplegándose hacia la evaluación, dado que nos damos cuenta que es por ella que se configura y se estructura al lector.

Para responder a este interrogante aparecen los centros literarios²², a los cuales asistimos los días 9 y 16 de septiembre de 2013, donde fue posible vislumbrar cómo la dramatización se podría convertir en una posibilidad evaluativa. Aunque esta actividad no deja que las estudiantes hagan aportes o participen activamente, ya que sólo se hace la representación escénica y se termina con el proceso. «Las estudiantes en esta actividad eran espectadoras [...] se transformaron en parte de la dinámica del aula» (Jaime, diario de campo de 16-09-2013). Es decir, que el papel que pueden cumplir las lectoras en este tipo de intervención es la de convertirse en parte de la evaluación, de la comprensión, dado que, por medio de sus comentarios y aportes a las representaciones que hicieron sus compañeras se puede romper con las relaciones horizontales que les plantea la evaluación del Plan Lector. Por lo tanto, la dramatización posibilita una nueva mirada de la evaluación y cómo se cambian las características de la lectura, la escritura y el maestro.

Esta actividad nos brindó una plataforma sobre la que se pueden explorar los distintos matices que pueden tener los procesos evaluativos en lengua castellana. En conclusión esta contextualización nos permite enfocarnos hacia la dramatización como intervención didáctica donde se puede modificar las categorías de evaluación, lector y escritor, potencializando las mismas, ya que se vislumbra otra cara actoral de las relaciones que se establecen con respecto a estos conceptos.

²²Esta actividad se lleva a cabo en otros grados, en ella se hace la representación dramática de una obra que las estudiantes deben leer y poner en escena una interpretación de la misma.

1.6 Trama actoral, problematización

Se abrió un gran portón, saliendo los sueños y las ilusiones, y con ellos llegaron el diálogo, la discusión y el debate. Creándose la trama que sustenta esta tesis, es decir, se empezó a recrear el problema que envuelve al trabajo investigativo. Mi compañero Elkin y yo observamos el ritual de salida de las estudiantes, alrededor de las 12:20 del mediodía, nos percatamos de la gran cantidad de hombres que desfilaban en sus caballos metálicos alimentados por combustible, como queriéndose hacer notar por las chicas. Como el sol del mediodía ilumina y ayuda a la formación de sombras, así se formaron nuestras preguntas, éstas son sombras que acompañaron al día, a la luz de la práctica. Se empezó a develar una realidad, los objetos tomaron otras formas, ampliándose la perspectiva, partiendo de la reflexión sobre lo que se dice y se hace en el aula.

Tomando postura frente al lugar que ocupa la evaluación dentro del aula de clases, donde la lectura en voz alta y el compartir con los otros se convierte en un medio que potencializa el conocimiento, además del posicionamiento de las estudiantes, en actividades tales como los centros literarios, donde el arte se transforma en una posibilidad evaluativa y una caracterización del lector hemos pensando **¿Cuáles son las posibilidades evaluativas que tiene la dramatización en la formación lectora y escritural de los grados séptimo de la institución educativa San Juan Bosco, en relación con un sistema de evaluación que cada vez se aleja más de la idea de integralidad que la define?** Por lo tanto, la investigación se enfoca hacia la exploración de las conexiones y las relaciones que tiene la dramatización con la evaluación de los procesos de lectura y escritura de las estudiantes, en la forma en la que la enseñanza, a través de la dramatización, puede ayudar en la comprensión de las dinámicas del aprendizaje de los procesos en lengua castellana. Es así como se fundan los siguientes objetivos:



Objetivos

General

Develar las posibilidades evaluativas que brinda la dramatización como estrategia didáctica en la formación lectora y escritural de las estudiantes de los grados séptimos de la Institución Educativa San Juan Bosco.

Específicos

Analizar la manera en que la dramatización puede enriquecer un sistema de evaluación integral de las prácticas de lectura y escritura en la secundaria.

Vincular la dramatización, las prácticas lectoras y escritural desde el contexto y la subjetividad de los estudiantes.

Generar relaciones didácticas entre la dramatización como actividad evaluativa y sus vínculos con las realidades contextuales de las estudiantes.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2 Precuelas de la función (Antecedentes)

Decidimos hacer un viaje en el tiempo para hacer una búsqueda de obras pedagógicas, que pudieran aportar insumos a nuestra investigación, esa creación dramática que nos compete; rastreamos tesis que hayan puesto en escena a la evaluación, a la dramatización, al lector y a la escritura; estructura en la que se organiza el capítulo. Estas obras del pasado se convirtieron en las precuelas, en los antecedentes que ayudaron a construir nuestra obra teatral, son el ayer que se transforma en hoy de nuestra investigación.

2.1 Precuela de la evaluación

Una precuela que toca esta categoría y nos sirve como referente, es el proyecto elaborado por el ahora licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales Anderson Ochoa Restrepo con su tesis de pregrado publicada en el año 2014 y que lleva como nombre: *La expresión de la evaluación silenciosa en la interacción maestro estudiante, un referente a la evaluación formal y a la enseñanza*. A pesar de que ésta no hace referencia a la evaluación en lengua castellana, nos servimos de ella dado que no se encontraron referentes en la licenciatura lengua castellana que aludieran a la evaluación en el periodo comprendido entre el los años 2008 y 2014.

Allí, el autor dice que la evaluación y la enseñanza son dos ejes fundamentales en el desarrollo de la educación, en la medida que ambas parten de la función de la escuela en cuanto a formar a sus estudiantes. En su investigación sobresalen cuatro categorías: la evaluación, la enseñanza, la concepción del otro y la interacción, éstas pueden verse como aportes a nuestra creación, aunque nuestra mirada se enfoca en la evaluación.

Ochoa Restrepo desarrolla su investigación con los estudiantes de 10° 1 y 10° 2 de la Institución Educativa Javiera Londoño del barrio Sevilla de la ciudad de

Medellín, sin embargo, hace la aclaración que son 10 estudiantes que oscilan entre los 14 y 16 años de edad, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3 quienes participan continuamente en su trabajo investigativo.

Frente a la evaluación Anderson Ochoa considera:

La evaluación es un concepto ligado a la escuela, al diseño y procesos que hacen parte de ella en su constitución. Repensar ese espacio conceptual frente asuntos distintos a los tradicionales de actividades calificadas, e integrar el asunto de la interacción y la relación entre ambos actores (maestro-alumno), es dar una perspectiva diferente que bien puede enriquecer la perspectiva de análisis. (2014, p.15)

Si bien nosotros le damos un matiz de integralidad y un carácter formativo, Ochoa por medio de su trabajo de grados nos potencia la idea de repensar la evaluación, apartándola de ese sentido represivo, de esa idea de herramienta de control. Es a su vez una invitación a resignificarla y es allí donde encontramos relación entre esta obra creada en el año 2014 y la nuestra, ya que queremos acabar con esos conceptos vagos de evaluación, porque pretendemos, a través de la interacción y la relación Maestro-Estudiante (tal como lo expone Anderson Ochoa), romper con la verticalidad, cargándola de un sentido formativo tanto para las estudiantes como para el docente.

Al proponerse la interacción y el vínculo maestro-alumno, se devela la importancia de relacionar ambos actores en la evaluación como proceso formativo, asimismo la conexión existente entre el estudiante, la evaluación y la enseñanza, se ve como asuntos que se encuentran ligados que bajo ninguna circunstancia puede abordarse por separado. En cuanto al docente, las perspectivas que atraviesa, sus procesos evaluativos y de enseñanza generan un impacto en sus prácticas y consideraciones valorativas. También la subjetividad del docente se encuentra presente durante el proceso evaluativo, a esto Anderson Ochoa lo llama el fenómeno de la evaluación silenciosa.

2.2 Precuela de la dramatización

En ese encuentro con las obras del pasado nos encontramos con una precuela de la dramatización: *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento Sanisidreño* de Laura María Giraldo García una tesis que ve en las artes:

Una posibilidad de generar nuevas propuestas y de entender que el lenguaje no sólo se reduce a las habilidades únicas de leer y de escribir sino que se relacionan con una gran diversidad de códigos, de símbolos y de expresiones que rodean tanto a la escuela como al entorno del cual hace parte. (Giraldo, 2013, p. 15)

Por lo tanto, en la tesis mencionada la dramatización se entiende como un medio holístico que parte no sólo de lo escrito o leído, sino que en él hay una relación entre el cuerpo y la subjetividad, el contexto y el texto que se diluye para crear la trama argumental, el sujeto se nutre de su entorno y de su vida para crear personajes, escenarios y temas. Convirtiendo al arte en una forma de manifestación, de reencuentro con el yo, para lo cual la lectura y la escritura se unen, para crear una simbiosis en el aula. Dado que los estudiantes escriben para ser leídos, para actuar, para representar lo que se dice. Hay un acercamiento al hombre, a lo que piensa y lo que lo habita. Giraldo (2013) afirma: «la dramaturgia será entendida, entonces, como el texto literario que hace posible el encuentro con la lectura y la escritura desde múltiples voces, escenarios, tiempos y personajes» (p. 61). Lo anterior se relaciona directamente con la concepción que tenemos en nuestra investigación acerca de la dramatización como intervención didáctica y su relación con los proceso de lectura y escritura.

Además, se hace hincapié en el rescate de las artes, en específico de la representación escénica como una forma para acercarse a la literatura, una forma para entender el lenguaje. Es decir, para ampliar la gama de posibilidades en las que se puede acceder al conocimiento y al aprendizaje por parte de cada uno de los estudiantes. Entendiendo así el aula como un agente dinámico y múltiple, en el

que las posibilidades pueden ser infinitas como lo es el ser. Asimismo para darle valor a un arte que está siendo olvidado por nuestra generación, un arte que puede estar en vía de extinción gracias a las nuevas tecnologías.

Por otra parte, en este trabajo investigativo hay una preocupación porque «el encuentro con el arte vaya más allá de la transcripción de ciertas técnicas al momento de elaborar un dibujo o de la realización de carteles u obras teatrales para responder a los ejercicios o actividades académicas» (Giraldo, 2013, p. 23). Lo cual coincide con lo planteado en nuestro trabajo de grados, en tanto la dramatización no es sólo una puesta en escena para la asignación de una nota en la cuadrilla de seguimiento, sino que se convierte en una estrategia de aprendizaje, en una relación entre la evaluación y la enseñanza.

En esta obra también se puede ver que en el contexto académico hay un remarcado acento por el asunto gramatical que toma la enseñanza de la lengua en las escuelas estatales y que se asemeja a nuestro contexto institucional, por lo que el arte o la dramatización puede dar una nueva forma para entender este fenómeno lingüístico. En otras palabras, se puede crear otra puerta de acceso con la cual se entra en este campo, una mirada distinta acerca de la importancia que tiene los asuntos normativos en el aprendizaje y el significado de la lengua, la dramatización se transforma en una posibilidad que para nuestro trabajo investigativo ayuda a darle una nueva dimensión a este fenómeno, dado que lo dota con un contexto, el significado de la lengua es pensado como representación cultural, ya no está sumergida en lo gramatical o memorístico, por el contrario entra en diálogo con lo social, con los sujetos que intervienen en él.

2.3 Precuela de las prácticas lectoras

Un antecedente que sirvió como guía en nuestro trabajo investigativo para ayudarnos a fundar las practicas lectoras es la monografía *La lectura en voz alta: vestíbulo para la comprensión lectora* de Elkin Ospina Torres (2004), la cual está basada en una intervención didáctica que hace el autor en la Universidad de

Antioquia, más específicamente en la Facultad de Educación, ésta centra su problemática en aquellos estudiantes que acceden a la universidad mostrando una ausencia del pensamiento reflexivo y motivación frente a la lectura. Dado que la:

[...] escuela en materia de lenguaje ha centrado sus esfuerzos en enfoques gramatológicos, privilegiando la memoria, la repetición, las taxonomías, las clasificaciones y las prescripciones; apartando de cierta manera al estudiante de la vitalidad del lenguaje, despojándolo de su poder creativo, generando apatía hacia la lectura y la escritura, subvalorando el conocimiento y creando una especie de pasión por la ignorancia. (p. 14)

Por lo tanto, hay un punto de encuentro entre esta monografía y nuestro trabajo de grado, dado que en la Institución Educativa San Juan Bosco, donde se lleva a cabo el presente trabajo, también hay un lector marcado por lo memorístico, que se centra en lo lineal y que no alcanza a hacer las conexiones necesarias para llegar a la comprensión de un texto. Por lo que la lectura de obras dramáticas se vuelve importante en nuestra tesis para cambiar esta situación y en la escrita por Elkin Ospina Torres (2004) es la lectura en voz alta; esta es una de las estrategias que utiliza la dramatización para llevar a cabo su labor educativa; «Podrá ser la oportunidad de que se le devuelva poco a poco la palabra al estudiante, una voz que en los modelos tradicionales de educación que todavía subsisten como único, permanece silenciosa y ajena.» (p. 25). Es decir, que como estrategia la lectura en voz alta utilizada en la dramatización ayuda a que el estudiante encuentre y se posicione frente al conocimiento, que encuentre autonomía en lo que piensa y hace.

Por otra parte, «la lectura es una relación entre un autor, un texto y un lector, debemos reconocer a cada quien su importancia en esa trilogía. » (p. 29). Esta concepción que aparece en esta tesis nos ayuda a entender cómo la lectura en voz alta le da vida a cada uno de estos lugares y a través de ella se fusionan por medio de la voz del lector. Este se convierte en el conector entre el pasado y

el presente, en la entonación se disuelve el tiempo y empiezan a hablar los aires de la cultura, en la que los saberes previos del estudiantes le ayudan a encontrar la comprensión del texto.

En esta monografía también el autor habla de los niveles de la comprensión lineal, inferencial y crítico-intertextual, para entender cómo la lectura en voz alta puede potencializar cada uno de ellos, lo cual no se quiere decir que se relaciona con nuestro trabajo, dado que nuestra respuesta no va encaminada a la comprensión, sino a la relación que establece la dramatización con las categorías de evaluación, lector, escritura y maestro.

2.4 Precuela de la escritura

En cuanto a las obras antes publicadas y que tienen un argumento relacionado con nuestra creación dramática encontramos referente a la escritura, el trabajo de investigación para optar por el título de licenciadas en educación básica con énfasis en lengua castellana de Leidy Cristina Valencia Arcila y Verónica Rendón Arroyave, titulado: *La escritura: más allá de un producto mecánico, un proceso de pensamiento*.

Dicho trabajo de investigación y práctica pedagógica, presentado en el año 2009 y desarrollado con los estudiantes de nocturna del CLEI (Ciclo lectivo de enseñanza integral) IV de la institución Pedro Luis Álvarez Correa del municipio de Caldas y el Servicio Educativo Rural (SER) de la Universidad Católica de Oriente en la vereda El Progreso del municipio Carmen de Viboral apunta a la implementación de una propuesta que lleve a la producción de textos adecuados semántica, pragmática y sintácticamente.

Ellas parten de los resultados arrojados por las pruebas SABER e ICFES y por diferentes investigaciones que se desarrollan a nivel nacional, además de las dificultades que presentan los estudiantes para desarrollar creaciones escriturales donde cumplan con los criterios básicos de adecuación, claridad y corrección semántica, sintáctica y pragmática para llegar a la pregunta:



¿Cómo intervenir adecuadamente los procesos de escritura de los estudiantes del CLEI IV de las instituciones educativas Pedro Luis Álvarez Correa del municipio de Caldas y el SER del municipio Carmen de Viboral para alcanzar los estándares de calidad propuestos por el MEN? (Valencia & Rendón, 2009, p.22).

Teniendo en cuenta las cuatro habilidades comunicativas y considerando a la escritura como uno de los aspectos relevantes de nuestra función, observamos que el trabajo de investigación y práctica de Leidy Valencia y Verónica Rendón contiene cierta relación con el nuestro, en el sentido que concebimos la escritura, no como un producto mecánico en el cual la escuela se preocupa en el acto de redactar y entregar un contenido del que se dice si es bueno o malo cerrándose el proceso, sino como un proceso de pensamiento en el que a partir del uso de algunas estrategias argumentativas, posibilita plasmar la manera en que se lee y se concibe el mundo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3. Coros conceptuales (Marco Conceptual)

A medida que se avanzaba en la obra dramática empezábamos a escuchar los coros, a los referentes teóricos, que son como los cantos de sirenas que guían ya no un barco hacia su destrucción, sino que guían la obra teatral hacia una consolidación conceptual. Por lo tanto, cada coro es un concepto, es el camino que va delineando la teoría para consolidar la conciencia de la obra, de la macroestructura que sustenta la investigación. Las voces anquilosadas en libros y los diferentes teóricos, tanto pedagógicos como literarios utilizados, sirven como puente interpretativo entre el maestro y el aula.

En la primera línea musical se escuchará al *coro evaluativo y su relación con la didáctica, la literatura y el lenguaje*, en este apartado se establecerán las conexiones que existen entre la enseñanza en lengua castellana con los procesos de lectura y escritura.

El segundo capítulo es el *coro de la dramatización en el aula de clase*, en él se esclarecen las diferencias entre el teatro y la dramatización como intervención didáctica y cuál es su papel dentro del aula de lengua castellana.

El tercer *coro del lector: una voz con nuevas configuraciones* responde a cómo se configura el lector a través de la dramaturgia y que concepciones se tiene del mismo en este trabajo investigativo.

El cuarto y último apartado es el *coro escritural: reconstruyendo las percepciones*, en él están las concepciones que se tienen de la escritura y cuáles son las relaciones que se establecen con la dramaturgia.

3.1 Coro evaluativo y su relación con la didáctica, la literatura y el lenguaje

Entonces, se inicia la construcción de una melodía, de una polifonía de voces, de conceptos, que ayudan en la partitura musical de la práctica, donde

encontramos que el primer coro en esta sinfonía conceptual, es la evaluación y su relación con la didáctica, con la literatura y el lenguaje, ésta es el tenor de nuestra investigación.

El Ministerio Nacional de Educación a través del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 indica que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de ellos. El artículo tres habla sobre los propósitos que tiene la evaluación, los cuales son muy acordes con lo que nos proponemos abordar durante nuestra obra.

Es así como la primera voz que se alza en este coro es la del MEN que mediante este Decreto, el cual sirve como sustento legal a nuestra creación dramática, habla sobre cinco propósitos de la evaluación, ellos son: identificar las características personales, ritmos e intereses [...] de los estudiantes; proporcionar información básica para consolidar y reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante; suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo; determinar la promoción; aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. (MEN, 2009)

A partir de este referente legal, podemos observar cómo en los propósitos de la evaluación, si bien se determina la promoción del estudiante, se invita a concebirla como un instrumento que posibilite la reflexión y el mejoramiento de los planes institucionales. Nunca se menciona que ésta deba ser un medio que categorice al estudiante entre bueno o malo, sino que, como proceso formativo integral parte de los intereses y ritmos del estudiante, aportando insumos para el mejoramiento y la implementación de estrategias que movilicen al estudiante a superar sus debilidades y potenciar sus desempeños, además de favorecer el proceso educativo.

En esta obra la evaluación tiene la tonalidad de proceso investigativo, donde a partir de referentes teóricos la concebimos, no como una suma o un producto, sino como un largo camino que se recorre, en el cual constantemente se debe volver para rectificar. Además esta concepción evaluativa se relaciona con la dramatización, ya que al ser ésta una intervención didáctica pensada como proceso de aprendizaje donde se utiliza el ensayo escénico y la crítica del espectador (lector), la evaluación se transforma en una alternativa que permite ver los errores que cometen las estudiantes y el maestro, y así generar alternativas a los problemas que se presentan en el aula. Como se logra ver, no se concibe a la evaluación como un asunto que implica meramente a un sólo actor ubicado en un contexto indeterminado, por el contrario, es un asunto que atañe tanto al docente como al estudiante dentro del ámbito educativo, ámbito que va mucho más allá del aula de clases. Mauricio Pérez Abril afirma: «Si la evaluación no se convierte en un camino de investigación y de formación docente, puede reducirse a un elemento aislado, carente de sentido dentro del proceso educativo» (1996, p.13).

Abril nos invita a pensar la evaluación como un proceso de investigación, que más que arrojarnos un resultado nos permita a los docentes la reflexión sobre el asunto educativo. Proceso de investigación que más que buscar una solución a uno de los grandes problemas de la vida cotidiana, invite al docente a pensar e indagar en el por qué y para qué de sus prácticas educativas. En suma, la información que arroja el acto evaluativo debe servir al docente y a sus prácticas como un medio de autoevaluación. Este proceso en nuestra tesis se hace a partir de la dramatización, ya que ésta nos permite ser espectadores del proceso de aprendizaje de las estudiantes, este arte permite el alejamiento del docente para concentrarse en lo que sucede en clase, el docente ya no es el referente, sino el guía que ayuda en la consolidación del saber, este puede extraerse de su yo y adentrarse en las problemáticas del aula. Es decir, se crea una panorámica evaluativa más amplia y detallada de lo que acontece en clase, lo cual le permite una mejor reflexión y crítica acerca de los procesos evaluativos.

El docente está llamado a contar con una visión integral sobre la educación, y, a su vez, debe tomar una actitud de aprendizaje concibiendo su formación paralela a la de sus estudiantes, sin embargo, el proceso evaluativo no es sólo su tarea. El aula de clases es un espacio de interacción y observación, por lo tanto el crecimiento debe ser mutuo, donde se abra espacio para el intercambio simbólico, construcción de significado y la asignación de responsabilidades por parte del docente hacia el estudiante. Dado que, «la expresión dramática (dramatización) es una asignatura privilegiada, donde el sujeto por primera vez en la escuela, es el sujeto de su propio aprendizaje» (Motos, 1999, p. 169).

Es así como el estudiante, quien aunque tiene el derecho y el deber de conocer su proceso evaluativo de forma explícita, está llamado también a hacer parte de esta interacción, en donde es participe mediante procesos de construcción de conocimientos y sentidos, adquiriendo conciencia. En palabras de Pérez Abril «si queremos formar personas autónomas y responsables, es necesario asignar responsabilidades y generar espacios de autonomía» (1996, p.26), es allí donde el estudiante deber ser consciente de que el proceso evaluativo, no sólo implica informarle sobre si aprobó o no, sobre si es bueno o es malo, sino que también lo toca a él, lo personifica, asignándole uno de los papeles protagonistas dentro de la obra evaluativa, él es el espectador que por medio de sus aportes al espectáculo escénico ayuda a reconstruir la evaluación.

La evaluación aparte de involucrar activamente a estos actores y de ser un camino de investigación, debe ser planeada a partir de la autoevaluación realizada por el docente tanto de los intereses y ritmos de los implicados (estudiantes). Esto nos lleva a concebirla como un proceso integral « [...] en el cual se recoge información que es utilizada para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos, tipos de intervención [...]». (Pérez, 1996, p.14). Es decir, se convierte en un diagnóstico sobre lo que está aconteciendo en el aula, ella es el testimonio de lo que las estudiantes y el maestro están compartiendo, es una herramienta que da cuenta de las particularidades en el aprendizaje y el dominio

de los conceptos. No sólo es un asunto cuantitativo que funciona como mecanismo de control donde se toma a las estudiantes como un colectivo de sujetos homogéneos, estandarizados; sino que recoge la experiencia del aula y la convierte en una constante autoevaluación, una reflexión sobre las prácticas formativas llevadas a cabo por los diferentes actores de la educación. Como lo expresa uno de los coristas, Antonio Mendoza:

La evaluación entendida como valoración, es una actividad constante que todo profesor responsable realiza en los sucesivos momentos de su quehacer docente. Es decir, se trata de una actividad desarrollada en una sistemática observación de hechos de comunicación (resultados de actuaciones e interacciones). (2003, p.64)

Por eso el maestro debe reflexionar constantemente su práctica evaluativa, concibiéndola como un proceso integral sucesivo, el cual demanda planificación seria y atenta. Para alcanzar un horizonte se debe pensar en la serie de cambios y pasos que demanda un proceso, así, al ser vista la evaluación como proceso se hace necesario una constante actividad de construcción y reconstrucción.

Ahora, centrando la evaluación al área disciplinar que nos compete, la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana el profesor Edwin Carvajal y algunos profesores del Núcleo de Literatura afirman:

La evaluación es un término polisémico que puede encarnar y aplicarse de muchas formas, y la idea es encontrar la evaluación pertinente para cada grupo y determinada área del conocimiento, en particular en el caso específico del área de literatura, que, por ser un área de conocimiento no medible en términos cuantitativos, requiere de unos tiempos, unas formas y un proceso de maduración para el logro de los objetivos propuestos en las prácticas evaluativas (2013, p. 69)

Al ser la evaluación un asunto que puede tener diferentes y distintos significados, se hace necesario delimitarla al asunto del área que nos compete, en este caso la cita referida habla sobre la literatura, sin embargo nosotros nos valemos de ésta acuñándola a la lectura. Evaluar implica tiempo, no es una cuestión arbitraria, ya que según el Núcleo de Literatura de la Universidad de Antioquia, está inmersa en una interacción constante entre el docente, el estudiante y las instituciones, a éstos los llaman «sujetos de la evaluación» quienes se encuentran permeados por un contexto, un tiempo y un espacio establecido. La dramatización al ser proceso de aprendizaje y reflexión apoya este propósito, dado que los tiempos ya son medidos en acciones conscientes, lo cual es logrado gracias a la representación; el tiempo se vuelve colectivo, todas las estudiantes hacen parte de una compañía ya no actoral, sino de aprendizaje y de evaluación en donde cada uno aprende del otro y los ritmos se funden en esta comunidad.

La evaluación que se propone para esta área es integral, ya que demanda reflexión sobre lo que somos, exige el conocimiento de la población educativa respondiendo a una forma particular de hombre, así se reconoce la diferencia en el deseo, el conocimiento, la orientación profesional y el mundo que rodea a cada estudiante (Carvajal, 2013, p. 69) de tal modo, se podría proponer con base en los compromisos políticos, éticos y sociales un constante mejoramiento, permitiendo el diálogo, la crítica y el análisis de prácticas educativas y evaluativas encajonadas.

3.2 Coro de la dramatización en el aula de clase

Al igual que en el coro anterior se inició con la voz del MEN, sin embargo aquí se inicia con su melodía ya no referida a la evaluación, sino con su concepción frente a las artes; en las cuales se instaura la dramatización; estas:

[...] son principalmente herramientas de comunicación entre las gentes, como lo son la lectura y la escritura. La pintura, la

escultura, los textiles, así como la danza o la poesía, son lenguajes que abren posibilidades alternativas de entendimiento; son maneras de comunicar ideas que enriquecen la calidad de vida [...] Pero la educación artística es también fundamental en la «sensibilización de los sentidos», de la visión, del tacto y del oído, para el control de la sensorialidad del cuerpo y de la mente. La memoria y la imaginación del estudiante son estimuladas para archivar lo visto, lo oído, lo palpado por medio de imágenes reales o poéticas que ayudan a descifrar y a interpretar el mundo real, que se ve en blanco y negro. (2006, p. 23)

Por lo tanto, el Ministerio de Educación Nacional concibe a las artes como un medio del lenguaje que posibilita el aprendizaje y la sensibilización de los estudiantes. Ellos la sustentan como una forma para acercarse a la enseñanza, convirtiéndose así en una estrategia didáctica. Es decir, se transforman en un medio pedagógico que las instituciones educativas conciben en su currículo, en el área de artes, pero que el maestro de español puede considerar para llevarlas al aula debido a su plasticidad en el aprendizaje del lenguaje. Lo cual se ve materializado en la Institución Educativa San Juan Bosco, ya que las artes toman cuerpo en el currículo a través de los centros literarios, donde se hacen representaciones escénicas, utilizando a la dramatización como un acercamiento con la literatura y el lenguaje. Por lo tanto, las artes entran en contacto con los estudiantes por medio de esta directriz que adquiere la institución educativa para fomentar aprendizaje, pero se evidencia que no se aprovechan todas las posibilidades que tiene la dramaturgia, dado que no se toma como proceso reflexivo, sino como una mera puesta en escena de una obra teatral. Aunque por medio de esta actividad se ve una posibilidad para entender la evaluación, las prácticas lectoras, de escritura y al maestro, ya que se modifica la actividad tradicional del alumnado en el aula, su relación con el saber y los diferentes actores que la conforman. Y es desde allí donde se sustenta la pregunta investigativa.

En consecuencia, para responder a esta interrogante entran las demás voces que acompañan al coro. El segundo corista al que nos acercamos es Tomás Motos Teruel (1999), el cual hace la diferenciación existente entre dramatización y teatro. En la que la primera responde a un proceso de aprendizaje, donde se utilizan las características teatrales como estrategias para el acercamiento a la didáctica, a la pedagogía y a la literatura. Mientras que el teatro se acerca al producto, sólo es pensado para hacer un espectáculo, lo que lo convierte en un medio que pertenece a la profesionalización, al montaje de una obra dramática. De hecho, aunque estos guardan una estrecha relación, uno se encamina al proceso y el otro al producto, por lo que podríamos decir que lo que se hace en la Institución Educativa San Juan Bosco es un acercamiento al teatro mas no a la dramatización. Lo que impide que haya un proceso de aprendizaje, dado que el trabajo es encaminado al montaje, pero no a lo que potencializa.

Para la obra dramática que nos propusimos decidimos tener en cuenta estas dos vertientes del teatro, dado que nos centramos en el proceso sin olvidarnos de la consolidación de un producto, la creación de una obra dramática que las estudiantes escribieron. Este trabajo se hizo a partir de una secuencia didáctica, la cual responde a una cadena donde cada clase se une para crear el escrito. Así cada eslabón debe ser fuerte para sostener el producto u obra dramática, sin embargo hay que distinguir entre las practicas teatrales realizadas por artistas y las que se hacen en la educación, dado que éstas se conciben como un espacio de descubrimiento y desarrollo personal. En consecuencia:

[...] podríamos considerar el arte dramático como una pedagogía en sí misma, porque, como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y muchos datos teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones del profesor a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes. (Laferrière, 1999: p.56)



Es así como se reconoce el papel que tiene el arte en la educación y en la sociedad. El arte y la cultura son bases fundamentales y sólidas para el proceso de formación, ya que el teatro no es más que una representación del mundo, en él no sólo hay historias, sino que se esconde una concepción, una idea, una manera de escuchar, de ver y de comprender el mundo.

Por otra parte, la dramatización tiene un carácter integrador, holístico, que permite examinar desde diferentes perspectivas la práctica escolar, abriendo nuevos caminos y consolidando tonalidades conceptuales que probablemente no se hayan mirado desde esta óptica. Dado que «En el discurso dramático se integran “*lenguajes*” textual-verbal (palabras, silencios, sonidos), el corporal (postura, gestos, mímica, movimientos, desplazamientos) y el icónico (decoración, vestuario, maquillaje, luces)» (Motos, 1999, p.135). De tal modo que la evaluación en las practicas lectoras y escriturales en lengua castellana se vuelven integrales, adquieren la dimensión holística del lenguaje.

Por último, la dramátización es un arte que parte de las acciones y situaciones humanas, para llevar a cabo su representación de la vida. Por lo que como estrategia didáctica sirve para conectar el afuera de los estudiantes con lo que acontece en el aula, es decir, que las preocupaciones y la experiencia acerca de la vida de las estudiantes es puesta en juego con los saberes. Ya que el teatro es « [...]un simulacro de las relaciones humanas, y mediante ellas el sujeto obtiene conocimiento basado en el descubrimiento de su propio yo y de sus posibilidades potenciales» (Motos, 1999, p.138). En él se hace conciencia de lo que acontece en torno a nosotros y al otro, es una conexión que se establece con el contexto y lo éste tiene para decirle a cada sujeto que está inmerso en el aula, al lector y al maestro. Sirve como agente catártico y de diagnóstico acerca de las preocupaciones de los estudiantes.

3.3 Coro del lector: una voz con nuevas configuraciones

En este tercer coro nos acercamos a otro ritmo, a otras formas en las que la dramatización puede hacer ver al lector y la manera en que se relaciona con la evaluación. Un primer asunto en el cual la dramatización posibilita cambiar al lector es a través de que en ésta no hay una separación entre el actor y el espectador, entre el lector y el receptor, entre la lectura y la comprensión, éstas se unen en el aula para formar una mezcla indisoluble. Entonces, el lugar de evaluado y evaluador se unen, el de lector y crítico se fusionan para que la estudiante consolide una voz y un criterio frente a lo que se le está enseñando en clase, ya que la obra dramática «es un espectáculo, un producto para ser contemplado: está en gran parte preocupado por la comunicación entre los actores y el público» (Motos, 1999, p.136). Por lo tanto, el maestro ya no es sólo el referente de saber y reflexión, también lo son las estudiantes. El lector se convierte en un asunto coyuntural, en el que el aprendizaje es un agente dinámico, que recorre todos los estamentos de la clase, todos lo poseen y pueden dialogar con él.

Atendiendo a esto se considera «Al lector como instancia constitutiva del texto artístico, como instancia que está en el interior de las estructuras y estrategias del texto [...]» (Mendoza, 2004, p.30). Por lo que la formación lectora se piensa desde él, dado que el lector ayuda en la construcción de saber, él posee los medios, el saber ancestral que le ha dado la cultura para intervenir, tiene un papel activo en las tareas desarrolladas en el aula.

Además, la literatura no es ajena al aula o a los estudiantes que la interpretan y la leen, debido a que pueden verse reflejados en la misma, puede alejarse del mundo, de sí mismos, verse al espejo y pensarse. Por lo que es el receptor quien se sumerge en el Hades para sacar la obra y darle sentido. Él es quien a través de sus saberes, a través de sus «oídos» logra poner el texto a dialogar nuevamente con la vida. Sin receptor, sin público, el teatro es un ser inerte, un cuerpo sin carne ni palabra, él es quien logra dársela. Si el lector no

coopera dándole sentido al texto literario, la conjunción «lector-obra» se convertiría en una mezcla soluble. Esta estructura debe ser sólida, en la que no exista el uno sin el otro; ellos hacen parte del mismo juego, dado que «[...] estos (los libros) no existen en los estantes: son procesos de significación que sólo puede materializarse mediante la lectura. Para que la lectura *suceda* la importancia del lector es tan vital como la del autor.» (Eagleton, 2000, p.95).

Además, existe un diálogo entre las diferentes concepciones que ha tenido la humanidad y el lector. La literatura se convierte en melodía que trasforma el pasado en presente, en una máquina del tiempo, en una brecha espacio-temporal donde el lector se sumerge y puede reflexionar, además de reinterpretar su presente. La realidad, la tradición y la ficción se reorganizan tanto en el texto como en el lector, en el público que está observando, según Eagleton:

Gadamer puede tranquilamente entregarle la literatura y así mismo a los vientos de la historia porque esas hojas así dispersas siempre «regresan a casa», lo cual sucede porque debajo de toda la historia emana una esencia unificadora que une en silencio pasado, presente y futuro, y que se denomina «tradición» [...] la cual habla tanto a través de la obra del pasado que estoy contemplando como a través mío en el acto de contemplación «válido». Pasado y presente, sujeto y objeto, lo extraño y lo íntimo quedan en esta forma firmemente unidos entre sí por un Ser que todo lo abarca. (2000, p.92-93)

Se debe partir de lo que el estudiante rastree en los diferentes textos que se le asignan, para que a través de sus conocimientos puedan reconstruir el texto e interpretarlo. Esta acción los ubicará en el lugar de posesión de lo leído, apropiándose de lo que están haciendo para que la lectura no sea un acto vacío, carente de sentido, desconocido o extranjero de su ser; antes bien, que puedan generar enseñanza significativa, donde la dramatización como representación del pasado y de las acciones humana ayude en la consolidación de este diálogo, el

escenario une el tiempo de espectador con él de la obra. Por lo que se comprende, el acto educativo debe apuntar a que las estudiantes accedan a las grandes preguntas que se ha formulado la humanidad, comprendiendo la cultura no sólo como pasado, sino como presente, en donde pueden adquirir una voz, una manera particular de expresión y posicionamiento frente a lo que acontece en sus vidas y en el mundo. Al respecto Mendoza dice:

[...] la lectura es un proceso lingüístico receptivo. Es un proceso psicolingüístico en cuanto se inicia una representación lingüística superficial, codificada por un autor, y concluye con el significado que el lector construye. Por lo tanto, en la lectura se da una interpretación esencial entre lenguaje y pensamiento. El autor codifica pensamiento en lenguaje y el lector decodifica lenguaje en pensamiento. (2004: 36)

En este sentido, no estamos considerando la lectura como un mecanismo de codificación y decodificación, sino como elemento que aporta características para el proceso formativo de las estudiantes. No se puede ignorar al contexto que las rodea; la relación entre las personas es el puente que conecta la enseñanza y la literatura, dado que aparte de ser un acto que demanda acción, también reclama pensamiento. Como Laferrière afirma:

Haciendo teatro (dramatización) en la escuela queremos favorecer la eclosión de un lugar de aprendizaje de lo que es en sí para mejorar la comprensión de su utilidad en la sociedad. Porque el teatro es y se define como algo creativo. Ante todo es un arte que permite inscribir una diferencia. Buscar, inventar, crear son sus objetivos y no reproducir. Como todo arte, el teatro debe atreverse a utilizar la creatividad y la marginalidad para imponer una filosofía y una estética. (1999.p.61)

En conclusión, el lugar de la dramatización en la didáctica de la literatura y el lenguaje con respecto al lector es la unión en el aula a través de un proceso de

aprendizaje, en una forma de interrelación entre el arte dramático y el lector, donde estos se unen para crear una alternativa en las prácticas de lectura y escritura.

3.4 Coro escritural: reconstruyendo las percepciones

En esta melodía de la conceptualización, en este apartado, el coro se va reconstruyendo a partir de las percepciones, de los acordes con lo que se comprende la escritura, sus relaciones con la dramatización y la evaluación. Ésta es un medio de comunicación con la que el sujeto habla con el mundo, como lo expresa Daniel Cassany (1999) «La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para informar, influir, ordenar, etc.» (p. 55).

Por lo tanto, cada que escribimos vamos delineando no sólo nuestra personalidad, sino que le vamos dando forma al contexto en el que estamos inmersos. Es decir, el entorno social interviene en lo escrito, cada palabra y expresión utilizada es una representación de lo que concibo como mundo y de las relaciones que he establecido con él. Y es desde donde hay una conexión con el teatro, con la dramatización como estrategia didáctica, ya que estos son dos esferas de la representación humana, para comprender y entender el mundo.

De hecho, viven juntas en el mundo literario y es desde donde se piensa la formación de las escritoras. La dramatización servirá como intervención didáctica para que las estudiantes escriban y vayan conceptualizando el mundo, ya que ésta le sirve al docente para «orientar su acción a cualificar los modos de pensar, de aprender y de actuar de los estudiantes desde una mirada del ser y la sociedad» (Moreno, 2009, p. 171). La escritura al transformarse en un espejo de lo contextual, puede volverse en un agente catártico, en conciencia del mundo, donde se puede ver desde otra óptica, una óptica que me aleja y me permite analizar el contexto de otra manera para comprender lo que sucede allí, es un alejamiento que da otros matices al panorama social.

Por lo tanto, la escritura debe convertirse en pensamiento, en reflexión de lo que acontece en el diario vivir, pero como lo demuestra Daniel Cassany (1999):

Las prácticas explícitas de escritura, cuyo objetivo es incrementar las capacidades compositivas del alumnado, son escasas, breves y disciplinarias de Lengua. El alumnado dedica poco tiempo a escribir, carece de modelos reales y orientaciones procesuales de lo que debe hacer [...] y recibe escasas correcciones. (p. 128)

Entonces, en las clases de lengua y literatura, las prácticas que potencializan la escritura como pensamiento y entendimiento del mundo, son nulas en el contexto escolar y como lo hemos desarrollado anteriormente en la contextualización, este proceso sólo responde a asuntos ortográficos y mecánicos del lenguaje, pero en el enfoque que le damos a la investigación, « [...] La escritura tendría que utilizarse no sólo como registro de datos, sino como instrumento activo en la generación de pensamientos» (Cassany, 1999, p.129). En la construcción de ideas que le ayuden a las estudiantes a entrar en su subjetividad y en el lugar en el que habitan.

Asimismo, la escritura se define como proceso, en la que no sólo está la búsqueda de un producto, sino que también se enfatizó en el aprendizaje, en el que los errores se convierten en medios para la elaboración y consolidación del saber:

Escribir no es una habilidad espontánea como conversar. El escritor no redacta los textos de chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación comunicativa, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, releer, corregir y reformular repetidamente lo que está escribiendo. O sea, que corregir o revisar forma parte del proceso de redacción [...]. (Cassany, 1997, p. 19)

En consecuencia, la escritura no es un medio acabado, por el contrario es un agente dinámico que se reconstruye en la práctica, en el hacer, a la cual las estudiantes no acceden de manera memorística, ni mecánica, sino que lo hacen por medio del esfuerzo y el trabajo constante. Lo que modifica la relación existente entre escritura y la evaluación, ya que no sólo se piensa en el texto final (creación de una obra dramática²³), también en la elaboración que lleva al mismo. No sólo se califica la entrega del producto, se enfatiza en lo que hizo la alumna para llegar a la construcción del mismo, la evaluación de la escritura también responde al proceso de aprendizaje, ésta será la expresión que llevó a las estudiantes en la consolidación del conocimiento.

Atendiendo a esta dinámica entre la evaluación y la escritura está la dramatización, ya que al ser un arte que se enfoca en la representación escénica y el cual, al volverse una estrategia de intervención didáctica donde las estudiantes son actrices y espectadoras, escritoras y críticas de los trabajos de sus compañeras, existe un modelo de colaboración mutua en el que las alumnas ayudan a sus compañeras a partir de las críticas, de sus interrogantes acerca de lo escrito en el proceso de revisión y configuración de lo escrito. Por lo tanto, se modifican los «roles escriturales» volviendo al aula en la ayuda necesaria para la reflexionar lo escrito y:

La crítica de los roles de maestro y alumno y la búsqueda de una nueva interacción, así como el análisis de la función de la revisión en la composición y del uso que hacen de ella [...] La práctica tradicional de señalar con tinta roja las faltas gramaticales debe sustituirse por técnicas más modernas que guíen al alumnos hacia un uso individualizado e inteligente de la revisión. Podemos llamar *procesal* a este nuevo tipo de corrección, porque pone énfasis en la enseñanza del proceso de reformulación y mejorar un escrito.

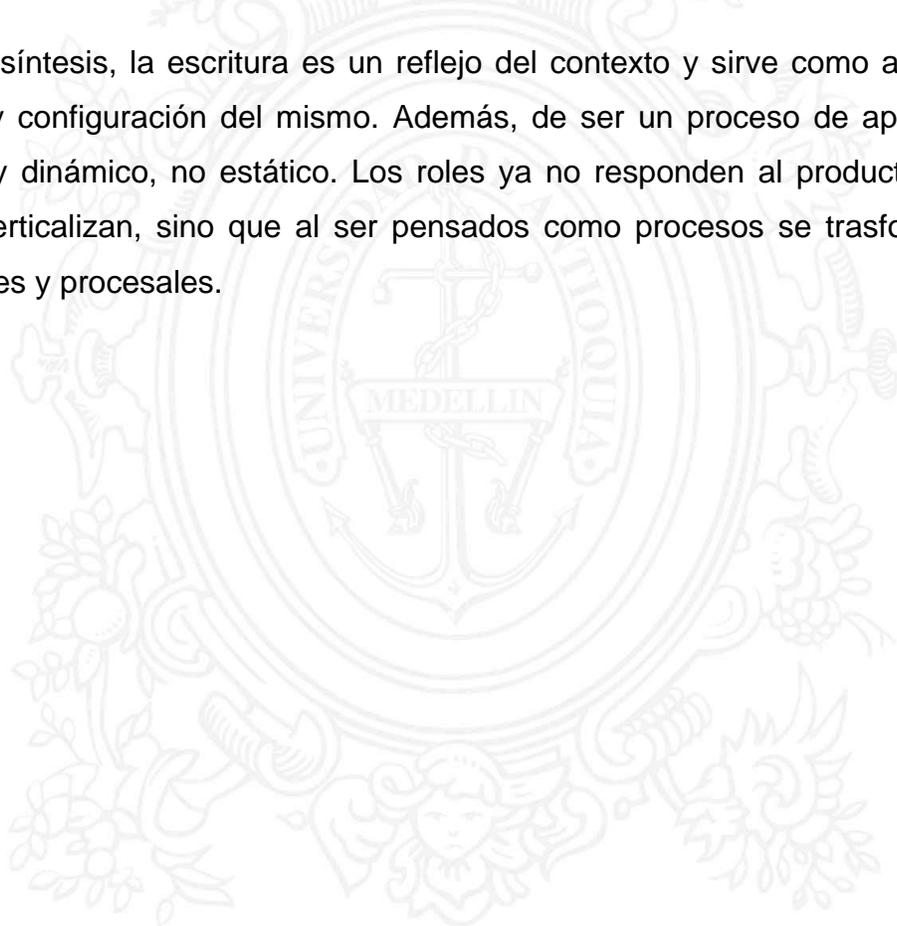
(Cassany, 1997, p. 21)

²³ Trabajo final que harán las estudiantes al finalizar la secuencia didáctica, la cual se formuló como intervención didáctica en la tesis.



En tal sentido, la escritura se torna colectiva, ya que los roles en la corrección y elaboración de los escritos se vuelve horizontal, dejan de ser verticales, para igualar al grupo y se centra en los medios de aprendizaje de los individuos, volviéndose procesual y continuó.

En síntesis, la escritura es un reflejo del contexto y sirve como agente de reflexión y configuración del mismo. Además, de ser un proceso de aprendizaje colectivo y dinámico, no estático. Los roles ya no responden al producto, por el cual se verticalizan, sino que al ser pensados como procesos se trasforman en horizontales y procesales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4. Estructura teatral, ruta metodológica

En el presente proyecto investigativo se plantea la relación e interacción del enfoque Investigación-Acción con el método cualitativo, dado que el enfoque responde a la intervención que se realizó en el aula por medio de una secuencia didáctica enfocada hacia la dramatización. Es decir, a partir de este enfoque se hizo un proceso, en el cual el «propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales» (Sampieri, 2010, p. 706). Por lo tanto, este tiene como objetivo intervenir el aula para la modificación y problematización de los Centros Literarios, espacio reservado para que las estudiantes expongan ante sus compañeras los diferentes textos literarios que les son asignados por la docente. A partir de estos se puede ver la concepción que se tiene de la evaluación en los procesos de escritura y lectura de las estudiantes. Entonces, el enfoque sirve para la toma de decisiones y acciones frente al problema pedagógico y la metodología es la reflexión que permite materializar estos hallazgos.

Para llevar a cabo este proyecto tomamos como muestra a las estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa San Juan Bosco, valiéndonos de técnicas como la observación, la entrevista y la prueba piloto, que a su vez serán respaldadas por instrumentos tales como: diario de campo, protocolo o cuestionario de preguntas para la entrevista y un taller o prueba piloto que se realizó a las estudiantes. A continuación detallaremos de manera precisa cada uno de estos aspectos.

4.1 Método

La manera de desarrollar esta investigación se encuentra ligada directamente con el método cualitativo, dado que no se trata de un estudio enfocado hacia el ámbito de la estadística, de modo que no se representa por medio del modelo numérico, sino que se basa en principios teóricos que tienen como fin indagar sobre la experiencia de la realidad y la forma en que conciben e

interpretan el mundo de la evaluación en lenguaje las estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa San Juan Bosco. Por tal motivo se hace necesario la recolección de datos por medio de las experiencias y actividades que puedan desarrollar cada uno de los participantes del aula que actúan en ella: maestros, institución y estudiantes, pero sin olvidar que en algunos momentos se hace relevante la adaptación de ciertos criterios numéricos, los cuales nos sirven para generar resultados permitiéndonos la reflexión y el contraste entre la realidad y la palabra, el habla y su accionar en el aula.

Rafael Bisquerra (1996) afirma: «la investigación cualitativa, pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos, y pone el énfasis en la profundidad». (p.36). Por lo tanto, las técnicas de recolección responden a las concepciones que tienen la Institución Educativa, la maestra cooperadora y las estudiantes acerca de los procesos de enseñanza y evaluación de las prácticas de lectura y escritura de las alumnas, es decir, hay una relación intrínseca entre cada uno de los estamentos que conforman la educación de las estudiantes, cada uno se convierte en parte integral del acontecer del aula. En este sentido, hay una mirada global del fenómeno educativo, dado que cada actor tiene la palabra por medio de estas técnicas. Y es desde esta integralidad de donde puede sustentarse la reflexión y crítica para profundizar en las problemáticas de clase y cuáles son las posibles causas.

En este sentido, nosotros como investigadores, recogemos datos tales como edad, contexto sociocultural, económico y las prácticas que se llevan a cabo en el área de lenguaje, lo que nos permitió caracterizar al lector, al escritor y a las prácticas evaluativas. En consecuencia, en el método de investigación cualitativa los investigadores son el instrumento de medida, nosotros como parte activa del proceso categorizamos y organizamos las intervenciones y experiencias que se fueron dando en la práctica docente según cada uno de los instrumentos de recolección de datos. Así, se piensa que los resultados están permeados por la

subjetividad, por los pensamientos e ideas que vamos desarrollando como maestros en formación durante este proceso.

Los resultados se contrastan y se relacionan con las diferentes teorías pedagógicas y literarias que trabajamos, a partir de las cuales se crea un diálogo con las preguntas que suscitan el aula y el saber pedagógico. Por lo tanto, esta investigación se hizo de manera reflexiva y crítica frente a los datos recolectados, lo que sustenta unas bases sólidas frente a lo que se observa, en donde no se quedaron como una consigna, sino como un asunto que pertenece al cuestionamiento permanente frente a los diferentes conocimientos que se han conseguido en materia educativa y literaria. De este modo, se plantea una convergencia entre lo que se investiga y los saberes que hacen referencia al lector, al escritor y a la evaluación en relación con la dramatización, pensar el contexto investigativo como un sustento teórico que ayude a argumentar y apoyar lo que se hizo en este trabajo.

En consecuencia, el método cualitativo en el que estamos inmersos está ligado y se encuentra dentro del problema **¿Cuáles son las posibilidades evaluativas que tiene la dramatización en la formación lectora y escritural de los grados séptimo de la Institución Educativa San Juan Bosco, en relación con un sistema de evaluación que cada vez se aleja más de la idea de integralidad que la define?** Pero, éste se planteó como un proyecto, dado que el ir y venir del aula puede transformar las hipótesis y argumentos que se desarrollan en la investigación, por lo que a medida que se fue reflexionando y seleccionando la información se fueron centrando y contextualizando, para lo cual se tomaron decisiones para la resolución de problemas inmediatos, pero sin desconocer las fallas que pudieron haberse presentado. Éstas no fueron un error, sino un sustento que ayudó a la organización y reflexión del trabajo. Nuestra investigación no es trabajo acabado ni perfecto, al contrario, las grietas que se dieron en él, pudieron ser los potencializadores que sustentaron nuestras posturas como investigadores.

4.2 Enfoque de la investigación

Para el presente trabajo tomamos como guía la Investigación-Acción, la cual se centra en «[...] el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella» (p. 706). En consecuencia, esta investigación parte de las prácticas llevadas a cabo en la Institución Educativa San Juan Bosco, en la cual se planteó, por parte de la maestra cooperadora, que cada viernes hicieran Centros Literarios, en el que las estudiantes representarían escenas de una obra que se les asigna en lengua castellana, sin embargo, frente al proceso de lectura, escritura y evaluación, se develaron algunas falencias. Por lo tanto se tomó como base para problematizar estos tópicos y corregir lo que se hace en los Centros Literarios, la dramatización, la cual se concibe como un proceso de aprendizaje.

En este sentido, se entiende que este enfoque involucró de manera directa al contexto social al que pertenecen las estudiantes, ligándolo mediante procesos de reformas estructurales, dejando claro que la investigación y la intervención son paralelas, pues ambas se desarrollaron de forma simultánea, por lo que en esta investigación se empezó con la construcción de una contextualización que puso en relieve los aspectos particulares y las tensiones que se dieron en este ámbito.

De este modo, se planteó una secuencia didáctica concebida como un proceso de intervención del contexto educativo posibilitándonos reflexionar el aula e intervenir las dinámicas de la Institución Educativa San Juan Bosco, por lo que se entiende que fue una doble vía entre pensamiento y acción. En este caso se concibió a la dramatización como proyecto didáctico, en la que se consolida el mejoramiento de la realidad educativa, se escogió por ser una fuente argumentativa, que en un principio tuvo como significado conocer el mundo en el que están inmersas las estudiantes, porque este arte parte de la actuación de las situaciones humanas. La escritura de este tipo de obras posibilita conocer la historia que atraviesan a las alumnas y crea en ellas los imaginarios sobre los que

se mueven, por consiguiente las estudiantes por medio de esta intervención se volverán conscientes de la realidad donde están inmersas, aprenderán a interpretar su diario vivir. Es decir, no sólo se pensó en el debate de las ideas, sino que la escritura, la representación y la lectura de obras dramáticas se convirtieron en un punto de reflexión sobre lo que aconteció, en el que se pensó y se revaluó lo que sucede. En conclusión, este enfoque, en el que se utilizó a la dramatización como estrategia didáctica se encaminó hacia la consolidación de la conciencia del mundo que rodea a las estudiantes sirviendo en la problematización de las categorías: lector, escritor, maestro y evaluación.

4.3 Técnicas e instrumentos del proceso de investigación

Esencialmente estas técnicas de recolección se pensaron para la reflexión y problematización de los diferentes acontecimientos del aula, por lo que la información, en un primer momento se tomó como sustento discursivo de los problemas que habitan la realidad educativa, así las observaciones, realizadas una vez por semana durante cuatro horas de clase de español y consignadas en el diario de campo de cada uno de los maestros en práctica, Jaime Y Elkin durante el segundo semestre del 2013 y el año 2014²⁴; la entrevista realizada a la docente Sandra Galeano y a la coordinadora Sor Filomena Zuluaga y la prueba piloto aplicadas a las estudiantes de la institución fueron la guía de este trabajo.

Los instrumentos elegidos fueron: el diario de campo, protocolo para las entrevistas, encuesta y prueba piloto, con estas técnicas se abarcó a todos los agentes presentes en el trabajo de transformación. El diario fue el pensamiento y el cuestionamiento de los investigadores, las entrevistas abarcaron a la maestra cooperadora y los valores institucionales, la prueba piloto y las encuestas a las estudiantes y las prácticas que se llevan a cabo en el aula. A partir de ellas se hizo una aproximación a la globalidad que representa este contexto. Veamos ahora, con más detalle, cómo se pusieron en escena los instrumentos:

²⁴ Ver Anexo 8. Fotografías del Diario de campo de Elkin

Diario de campo

Este se transformó en el campo de reflexión de los problemas que los maestros en formación observaron en el aula, siendo el foco sobre el que se vierte la conciencia de los investigadores, es decir, un marco de referencia sobre la catarsis del aula. Por lo tanto, fue un instrumento para el registro detallado de las experiencias que se sistematizaron mediante la elaboración y análisis de las reflexiones, es así como éste se convirtió en el principal medio para la contextualización y los hallazgos, dado que en él están las necesidades y las categorías que los investigadores observaron en su práctica. Además sirvió como puente entre la realidad y el investigador.

Protocolo de entrevista

Una de las técnicas implementadas para la comprensión del fenómeno educativo, fue la entrevista, se realizaron dos, una a la docente del área de lenguaje Sandra Galeano y otra la coordinadora académica Sor Filomena Zuluaga. Su fin era vislumbrar las perspectivas que tienen frente a la problematización, a las categorías de maestro, lectura, escritura y evaluación. Este proceso partió de un protocolo²⁵, un cuestionario de preguntas que fueron hechas en las entrevistas. Se fundamentó en la creación de un diagnóstico institucional, con base en las respuestas de la maestra y la coordinadora de la institución, se consolidó una idea de lo que pretende la institución: ¿cuál es su labor docente? ¿Cómo toman y asumen su papel frente a la formación de lectores?

Encuesta

Se realizó un cuestionario tipo encuesta, que constó de trece preguntas, en donde se indagó a las estudiantes del grupo sexto B acerca de las prácticas lectoras y escriturales que se hacen en la clase de lengua castellana, ésta sirvió para analizar cuál es el fin con el que se llevaron a cabo estos procesos en el aula.

²⁵ ver anexo 10 Protocolo de entrevista de la profesora Sandra Galeano y Sor. Filomena.

Además ayudaron para reflexionar sobre cuáles son las concepciones que tienen las estudiantes frente a la lectura y la escritura. Estas preguntas se consolidaron gracias a las observaciones previamente hechas. Con base en los resultados arrojados se pudo hacer un primer acercamiento a los problemas.

Taller (prueba piloto)

Se implementó un cuestionario de seis preguntas a las estudiantes del grupo sexto B, en el que ellas con la lectura previa del cuento *espuma y nada más* de Hernando Téllez (1984) debieron responder. Estas preguntas se hicieron con el fin de conocer el lector del aula, es decir, analizar cómo se estaba leyendo y en qué niveles de lectura se encontraban las estudiantes.

4.4 Población y muestra

La población elegida, fue la Institución Educativa San Juan Bosco, ubicada en la comuna 4 de la ciudad de Medellín, institución educativa de carácter religioso, que presta sus servicios en una única jornada académica que va desde las 6:20 hasta las 12:20. A su cargo se encuentra la coordinadora sor Filomena Zuluaga.

La muestra elegida para el año 2013 fue el grado sexto A, el cual contaba con un total de 46 estudiantes, mientras que para el año 2014 se trabajó con ambos grupos del grado séptimo, quienes también contaban con 46 estudiantes cada uno. El hecho de continuar el proceso de investigación con las mismas estudiantes nos facilitó la implementación de acciones, puesto que en su gran mayoría fueron las niñas que nos acompañaron desde el año inmediatamente anterior. Las participantes corresponden a edades que oscilan entre los 13 y 15 años.

4.5 Fases de la Investigación

Nuestra investigación constó de tres momentos: 1) Observar; 2) Pensar; 3) *Actuar*. A partir de estos tres momentos, se pensó en la elaboración e implementación de una secuencia didáctica que nos permitiera intervenir las dinámicas educativas de la Institución Educativa San Juan Bosco, intervención que nos posibilitó la reflexión y el reflexionar los acontecimientos del aula. Además observar las posibilidades evaluativas que presenta la dramatización con respecto a los procesos de lectura y escritura de las estudiantes.

4.5.1 Observación

En esta fase, basándonos en las técnicas e instrumentos (observaciones de dos horas semanales de la clase de español, valoración de la experiencia pedagógica que se plasmaron en los diarios de campo, las entrevistas, la encuesta y la prueba piloto) se realizó la elección de la información que nos presentó la muestra elegida. Lo aquí recolectado direccionó nuestra mirada hacia la problematización y las categorías que delinearon el camino conceptual que tomó la investigación; los procesos de lectura y escritura, la evaluación y la dramatización. Es necesario aclarar, que previo a la observación se pensó y se hizo una planeación en donde se delimitaba la mirada y los aspectos a los cuales se les prestaría mayor atención: lector y sus injerencias en el proceso formativo en el área de español. Por consiguiente, en esta fase se delimitó como problema las prácticas realizadas en los Centros Literarios (la dramatización) y cómo estos ayudarían en la configuración de una evaluación integral de los procesos de lectura y escritura.

4.5.2 Pensar

Después de obtener la información que permitió enfocar nuestra problematización, se planteó una intervención a través de una secuencia didáctica, la cual nos posibilitó reconfigurar la evaluación de los procesos de lectura y



escritura a partir de la dramatización. Esta actividad se adecuó según las necesidades y problemáticas emergentes que dictó el contexto, reescribiéndose y reflexionándose constantemente en cada una de las clases, La secuencia didáctica no se pensó como un producto terminado, por el contrario perteneció a la reflexión y al constante cambio que las dinámicas del aula determinan.

Además, en esta fase se procedió a un análisis minucioso y detallado donde se apuntó a delimitar la información que aportaba a nuestra investigación, el diario de campo, de él se extrajeron citas que permitieron la aclaración e interpretación conceptual. En este proceso se etiquetaron las categorías y los hallazgos emergentes, los cuales se consolidaron en un mapa²⁶ en donde los acontecimientos y aspectos más recurrentes fueron plasmados, con base en estos se hizo la actuación, la reflexión acerca del cambio ejercido en la conciencia de los investigadores y los alumnos, en ellos se ejerce una transformación en el accionar y en el pensamiento.

4.5.3 Actuación

A partir de las dos fases antes mencionadas, se procedió a la representación, a la escritura de la tesis, de una obra dramática que nos ayudó en la significación, en la actuación del maestro frente a los problemas que planteó la evaluación teniendo como punto de partida a la dramatización. Esta escritura se hizo a dos manos, la voz de nosotros, Jaime Rojo y Elkin Bedoya es consignada a través de una escritura narrativa, dado que el volver sobre lo ocurrido nos permitió hacer de la experiencia un proceso consciente de la labor docente, además entender la realidad del aula desde adentro.

Asimismo, la narración permite que la investigación no pierda de vista la subjetividad del investigador, es decir, el método está plasmado en ella y no se aleja del ser que la construye. En consecuencia, las voces de los docentes en

²⁶Ver anexo 11 Mapa de categorías



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

formación que cambiaron a través de esta tesis están presentes en cada apartado, hacen parte de la costura que la sustenta.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.6 El teatrillo del aula (Secuencia Didáctica)

Esta secuencia se encuentra consignada en un cuadro reflexivo, dado que da la posibilidad para entender de manera global lo que ocurre en cada uno de los momentos de la intervención, de cómo se relaciona cada uno de los ejes temáticos y las preguntas que van surgiendo a medida que se llevó a cabo.

El primer momento, corresponde a la contextualización o iniciación, en el cual se consignan las primeras actividades en las que se hace un rastreo de los saberes previos sobre la teoría literaria y dramática que tienen las estudiantes. El segundo, son las actividades de desarrollo, las cuales están encaminadas hacia la adquisición de las características dramáticas para la escritura de una obra dramática. El tercer momento, es la actividad de evaluación, en ella están consignados los ensayos de escritura y de representación dramática que se hacen para consolidar el producto final, que responde a la construcción de un libreto que será puesto en escena delante del grupo.

Creación: Escritura de una historia dramática.

Objetivo general

Evidenciar las posibilidades evaluativas que puede tener la dramatización para configurar de la formación lectora y escritural de las estudiantes de séptimos del colegio San Juan Bosco.

Objetivos específicos

Analizar las estructuras dramáticas y como éstas se pueden vincular con las representaciones presentes en el contexto de las estudiantes.

Poner a dialogar los lugares dados en los procesos evaluativos, evaluador y evaluado donde las estudiantes se conviertan en participantes activas, teniendo un rol en las actividades no como agentes receptivos, sino como constructoras de saber.

Desarrollar la capacidad argumentativa e interpretativa de las estudiantes frente a las problemáticas que aquejan su contexto.

Sinopsis (breve resumen):

Esta propuesta de intervención del aula tiene como base transformar a la dramatización en una posibilidad integral de la evaluación, donde los procesos calificativos no sólo respondan a criterio numérico, sino a la argumentación y reflexión de las problemáticas del aula²⁷, a la escritura, la lectura y el lenguaje.

Metodología -¿Cómo?-

Se parte de la dramatización como espejo del mundo, en ésta se pueden representar los pensamientos y argumentos que sustentan al mundo, es decir, este sirve como puente para pensar el diario acontecer, se convierte en un juego de ficción y realidad donde la alumna pueda verse y reflexionar lo que allí sucede. Además, al existir un público se abre la posibilidad a la crítica y al posicionamiento evaluativo por parte de las estudiantes.

²⁷ Estas problemáticas son la drogadicción y el papel de la mujer en la cultura, las cuales fueron sacadas del proceso de contextualización.

Cronograma:

Problematizaciones	Momentos y actividades	Objetivos	Criterios didácticos	Categorías y conceptos que se pretenden trabajar.	Tiempo (cada sesión dura dos horas)
Contextualización (Actividades de iniciación)					
¿Qué saberes previos necesitan las estudiantes para el acercamiento con la teoría dramática? ¿Cuál es papel del escritor y del público?	Sesión 1 <u>Construcción colectiva de una historia</u> , donde las alumnas hicieron consciente el papel fundamental que juega los escritores y de la importancia de los tiempos de la narración (inicio, nudo y desenlace), lo cual es importante para que ellas vayan acercándose a la intención que puede tener un escrito y cómo este tiene un	Recordar y cimentar los saberes necesarios para el acercamiento a la teoría dramática. Partiendo de la base de los saberes previos que tiene las estudiantes de sus años escolares, los cuales se han vistos plasmados en la contextualización.	Medios: -Texto <i>el ruiseñor y la rosa</i> de Oscar Wilde. Formas: -Escritura colectiva de un cuento. -Conversación acerca de las temáticas y los problemas escriturales presentes en el cuento. Evaluación: -la evaluación se llevará de forma dialógica, dado que tanto las estudiantes y el maestro	Narrador Escritor Público Lector	Una sesión



	<p>público, un lector.</p> <p>Descripción de la actividad: Esta se llevará a cabo de la siguiente manera:</p> <p>iniciaremos con la lectura de un cuento, <i>El ruiseñor y la rosa</i> de Oscar Wilde, con base en la lectura se repasará la estructura del cuento, luego las estudiantes se harán en mesa redonda; cada una tendrá 5 minutos para realizar el inicio de un cuento, luego se pasará la hoja donde otra de sus compañeras seguirá con el inicio, se repite hasta consolidar un final.</p>		<p>intervienen en el proceso.</p>		
--	---	--	-----------------------------------	--	--

	<p>Posteriormente se leen los cuentos para hacer algunas anotaciones acerca de lo leído, en otras palabras, se analizará la estructura y los temas trabajados, sin dejar por fuera la conexión con el mundo, apuntándole a una apropiación crítica a partir de los escritos.</p>				
<p>¿Cuál es la estructura de un guion dramático? ¿Cómo se configura un personaje de la dramatización? ¿Cuál es rol que cumple la dramatización en el lenguaje? ¿Cuál es el papel de la mujer en la obra</p>	<p>Sesiones 2, 3 y 4 <u>Acercamiento a la estructura del guion dramático.</u> esta se hace con el propósito de que las estudiantes se familiaricen con la estructura del guion dramático donde se</p>	<p>-Reflexionar el acercamiento del lector a una obra dramática y como este se posiciona frente a la misma. -Hacer un primer acercamiento a la estructura dramática y la</p>	<p>Medios: -Texto <i>Los habladores</i> de Miguel de Cervantes Saavedra. -Taller con preguntas problematizadoras sobre el papel de la mujer.</p>	<p>Estructura teatral Dialecto Personaje Mujer Lector</p>	<p>Tres sesiones</p>

<p>Los habladores de Miguel Cervantes Saavedra?</p>	<p>problematizará el lenguaje utilizado por los personajes, su relación con la época y la representación del mundo que se puede lograr. Además reflexionar acerca del papel de la mujer en la obra. Por lo que se piensa en un lector que reconstruye una obra dramática y siente su posicionamiento frente a la misma.</p> <p>Descripción de la actividad: Se hará la lectura del entremés, <i>Los habladores</i> de Miguel de Cervantes Saavedra. La sesión comenzará con la</p>	<p>importancia del dialecto en la configuración de un personaje.</p> <p>-Analizar el papel de la mujer.</p> <p>-Ver cuáles son los mayores problemas frente a la representación.</p>	<p>Formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lectura en mesa redonda. -Conversación acerca de las temáticas, el lenguaje y papel de la mujer en la obra. <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza a partir de la participación y la interacción con el texto. -Entrega del guion del entremés y su puesta en escena. 		
--	---	--	--	--	--



<p>biografía del autor y con una aclaración de lo que significa la obra. Luego se hace una mesa redonda para iniciar con la lectura asignando los personajes a algunas estudiantes, las demás deberán seguir la lectura, esperando el inicio de otra escena para proseguir con la lectura. En el transcurso de la lectura se irán haciendo anotaciones sobre la entonación. Además se hace un debate acerca del papel de la mujer en la obra. Al terminar se les explicará la</p>				
---	--	--	--	--



	<p>estructura del guion y a partir del lenguaje de texto se introducirá el tema de los dialectos, lo cual sirve como base para la próxima clase, ya que ellas deben elegir un dialecto y reproducir una escena según su elección, esta debe basarse en el texto. Por lo que para la próxima clase las estudiantes harán una representación, una puesta en escena.</p>				
--	---	--	--	--	--

Problematizaciones	Momentos y actividades	Objetivos	Criterios didácticos	Categorías y conceptos que se pretenden trabajar.	Tiempo (cada sesión dura dos horas)
Estructuración teatral (Actividades de desarrollo)					
<p>¿Cuál es la argumentación en la creación dramática y su importancia en la formación lectora y escritural de los estudiantes?</p> <p>¿Qué papel tiene el público (lector) en la crítica, en el proceso evaluativo de sus compañeras?</p>	<p>Sesiones 5, 6, 7 y 8</p> <p><u>La argumentación escrita por medio de lecturas críticas y su interacción con la dramatización, para este caso el monólogo.</u> Con base en la contextualización, se elige el tema de la drogadicción para hacer una actividad de escritura, donde se utiliza el monólogo. Se inicia con este tipo de escritura utilizado por el género dramático, porque es la etapa inicial del</p>	<p>-Posicionar a la argumentación y la reflexión como proceso escritural de la dramatización.</p> <p>-Potencializar la comprensión, interpretación y producción de textos a partir de relaciones y problematizaciones críticas y contextuales.</p>	<p>Medios:</p> <p>-Texto <i>LEGALIZAR LAS DROGAS: Un bien necesario</i> de Efraín Trava.</p> <p>-Monólogo <i>ser o no ser</i> de Hamlet.</p> <p>-Taller con preguntas problematizadoras acerca del valor de la vida en el monólogo de Hamlet.</p> <p>Formas:</p> <p>-Lectura en voz alta.</p> <p>-Discusión frente a los argumentos que plantea el artículo frente a la drogadicción.</p> <p>-Discusión frente</p>	<p>Argumentación Opinión Monólogo Drogadicción Público Lector Escritura y escritor Aprendizaje</p>	<p>Cuatro sesiones</p>

	<p>diálogo, se empieza desde la parte más pequeña para llegar a la estructura dramática, escena, acto y obra.</p> <p>Descripción de las actividades: En un primer momento se hace una exploración de manera espontánea, donde se les pregunta por los ejes fundamentales de este taller: ¿qué es argumentar y cuál es la diferencia con la opinión?, luego se procedió a leer el artículo <i>LEGALIZAR LAS DROGAS: Un</i></p>		<p>a los problemas de representación de las alumnas -Representación del monólogo.</p> <p>Evaluación: -Se toma a partir de la participación y la interacción con el texto. -Entrega del monólogo y la representación del mismo. -Posicionamiento de las estudiantes frente al proceso de representación de sus compañeras, ellas se convertirán en evaluadores.</p>		
--	--	--	---	--	--



	<p><i>bien necesario</i> de Efraín Trava. En esta actividad se hicieron pausas en cada uno de los argumentos que plantea el autor, para generar un debate en torno a las ideas allí expuestas, además de observar cómo se estructura un argumento. En un segundo momento se les explica a las estudiantes qué es un monólogo y cuál es su relación con el argumento, es decir, que esta estructura dramática no es más que la exposición de los argumentos de un personaje frente a</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>una idea. Lo cual se hace por medio de la presentación del monólogo <i>Ser o no ser</i> de Hamlet, de este se harán una preguntas donde las alumnas debieron encontrar los argumentos del personaje y analizar el valor de la vida. Para finalizar este proceso las estudiantes escribieron un monólogo con base en sus argumentos frente a las drogas, en este se piensa el tema problemático que presenta el contexto. Este debe ser entregado por escrito y ser</p>				
--	---	--	--	--	--

	representado delante del grupo; el grupo hará críticas frente a este proceso.				
<p>¿Qué papel tiene la mujer en la familia? ¿Cómo la evaluación actúa como diagnóstico y posibilita la implementación de estrategias didácticas? ¿Cuál es el papel del maestro de lengua castellana en una intervención dramática? ¿Qué papel representa el cuerpo en el teatro?</p>	<p>Sesiones 9 y 10 <u>Tomar postura frente al papel de la mujer en la familia,</u> esta actividad se dividirá en dos partes, se hace siguiendo el segundo tema conflictivo presente en la contextualización que es el papel que tiene la mujer en la sociedad y más específicamente en la familia. Además el maestro debe convertirse en un ejemplo para la representación dramática y hacer</p>	<p>Tomar postura frente al papel de la mujer en la familia. Conceptualizar los diferentes momentos, parlamentos (diálogos, y apartes) y los errores más comunes cometidos por la estudiantes en el proceso de escritura. Analizar cuál es el papel que cumple el maestro en la representación escénica.</p>	<p>Medios: -Obra dramática <i>la salida.</i> - Conceptualización de errores cometidos por las estudiantes: signos de puntuación, deícticos, función de las exclamaciones y signos de interrogación en una obra dramática. -Papeles con nombres de animales. Formas: -Explicación conceptual por parte de los</p>	<p>Escritura Mujer Lector Escena Diálogos Lugar del maestro Cuerpo como vehículo comunicativo</p>	<p>Dos sesiones</p>

	<p>una conceptualización de los errores más comunes cometidos por las estudiantes en el proceso de escritura, es decir se utiliza la evaluación como diagnóstico para crear estrategias de intervención.</p> <p>Descripción de la actividad, primera parte: Se inician las diferentes sesiones haciendo aclaraciones acerca de los errores más recurrentes cometidos por las estudiantes frente al proceso de escritura y la puesta en escena de los monólogos.</p>		<p>maestros.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lectura en voz alta. -Discusión frente al papel de la mujer en el texto <i>La salida</i>. -Discusión frente al cuerpo como vehículo comunicativo. <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Esta se toma como la participación y la interacción con el texto. -Entrega de una obra donde se escoja un argumento sobre el papel de la mujer en la familia. -Diagnosticar cuáles son los problemas más frecuentes cometidos en la escritura y crear 		
--	--	--	--	--	--



	<p>Luego se procede con la puesta en escena de un monólogo hecho por cada uno de los maestros en formación, este servirá como referente para analizar posibles errores cometidos por las estudiantes y cómo se deben corregir. Luego se procede con la lectura del texto <i>La salida</i>, en esta lectura no se leerá el final, con el fin de que las alumnas creen uno alternativo; se hace un cuadro donde se exponen los diferentes argumentos de los personajes y cuál es el conflicto argumental de la</p>		<p>estrategias de intervención. -Participación frente al debate del cuerpo.</p>		
--	--	--	---	--	--



	<p>obra, esto debe tomarse como punto de referencia para construir el escrito, es decir, las estudiantes deben tomar postura frente al hilo argumental y desarrollar un final.</p> <p>Segunda parte: Se inicia con la conceptualización de los errores cometidos por las estudiantes. Después se hace una actividad sobre el cuerpo como vehículo comunicativo. Se hará de la siguiente manera, se entregará un papel con el nombre de un animal, el cual las alumnas deben salir a representar</p>				
--	--	--	--	--	--



	<p>frente a sus compañeras y ellas tendrán adivinar el animal, pero sin utilizar la palabra, sólo se pueden utilizar las expresiones corporales. Por último se creará un espacio de discusión acerca del papel que cumple el cuerpo en la dramatización y cómo es una forma de comunicación.</p>				
--	--	--	--	--	--

Problematizaciones	Momentos y actividades	Objetivos	Criterios didácticos	Categorías y conceptos que se pretenden trabajar.	Tiempo (cada sesión dura dos horas)
Actividades de Evaluación					
<p>¿Cuál es el rol de la reescritura en la formación lectora y de escritural? ¿Qué papel tiene el público (lector) en la crítica y la construcción de las historias dramática? ¿Cuáles son los errores más comunes cometidos por las estudiantes y cómo ayudar en su corrección?</p>	<p>Sesiones 11, 12, 13 y 14 <u>Reescritura, aclaración de conceptos y puesta en escena de una historia dramática escrita por las estudiantes.</u> esta actividad se hará con el fin de ir afianzando la historia dramática, donde las estudiantes pondrán a dialogar las impresiones y las dudas que tienen frente a la escritura de las obras dramáticas. Cuando finalmente se</p>	<p>Construir una historia dramática teniendo en cuenta que es un proceso de creación y reflexión frente a la perspectiva y el rol de la mujer en el mundo. Mejorar las dificultades frente a la representación y la escritura.</p>	<p>Medios: -Conceptos en los que las estudiantes presentan dificultades. -Estructura de la invitación y la historia dramática. Formas: -Explicación conceptual. -Discusión frente a las historias dramáticas. -Representación de las obras. Evaluación: -Entrega de la historia y la invitación, pensándose</p>	<p>Función de las acotaciones Estructura dialógica de la dramatización Reescritura Formación lectora Escritura Representación escénica.</p>	<p>Cuatro sesiones</p>



	<p>encuentre el escrito el guion se procede a su representación.</p> <p>Descripción de las actividades: estas se dividirán en tres momentos, en la primera sesión se compartirán las obras, es decir que las estudiantes llevarán un borrador de los diferentes escritos, estos serán leídos por sus compañeras, pero teniendo en cuenta que las escritoras de estas historias no podrán decir nada, sólo escucharán la lectura y las críticas que tiene los diferentes</p>		<p>como un proceso, no como producto.</p> <p>-Discusiones críticas frente al proceso de escritura y de representación.</p> <p>-Puesta en escena de las historias dramáticas.</p>		
--	---	--	--	--	--



	<p>actores del aula (maestro y alumnas). Por lo tanto se piensa en una actividad reflexiva que sirva como punto de partida para la corrección, aclaración de conceptos y posicionamiento frente al guion. Además las estudiantes deben entregar las invitaciones a la obra, las cuales serán tres: para las directivas, el grupo de práctica y para sus compañeras, esto con el fin de darle credibilidad al ejercicio creativo, dado que nos es simplemente un asunto que se queda en el aula, sino que puede</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>trascender de ésta. Los maestros se llevarán las obras para hacer correcciones; serán devueltos, con sus correspondientes correcciones la próxima sesión. En la segunda sesión se hará un ensayo general de las diferentes obras, las niñas llevarán a cabo una puesta en escena de sus creaciones dramáticas, esto con el fin de ver cómo funcionan en la representación, para analizar las falencias y los errores que pueden tener en este proceso. Además por parte</p>				
--	---	--	--	--	--

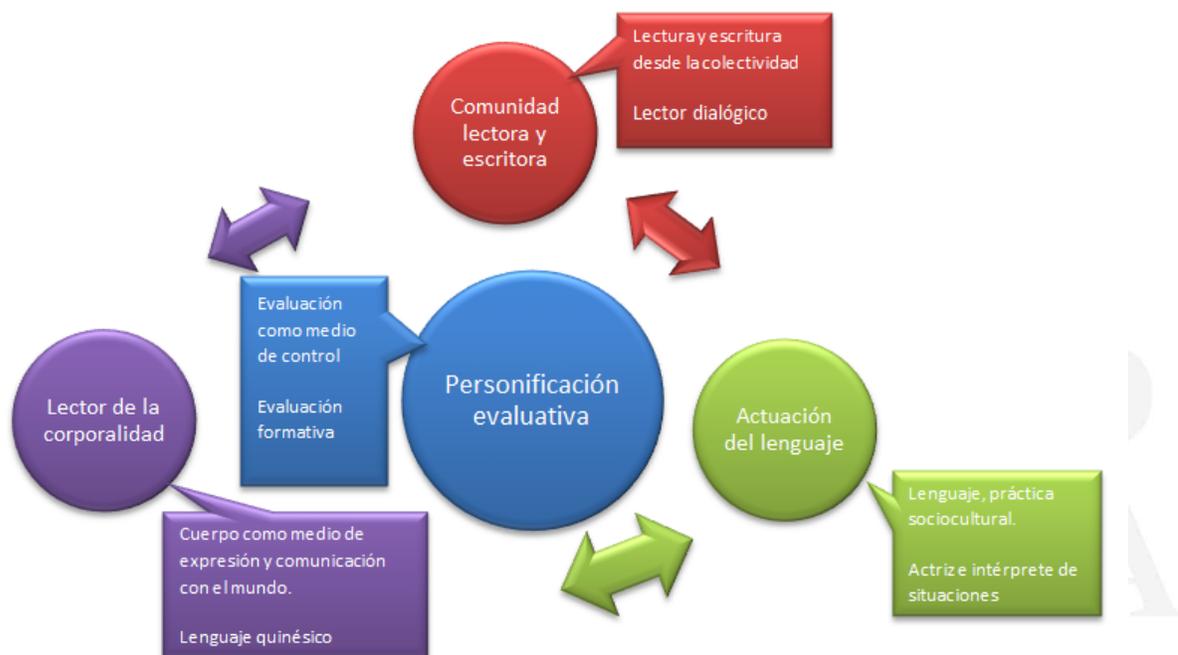


	<p>de los maestros se hará entrega de los escritos con las diferentes aclaraciones, las alumnas deben corregirlo y entregarlo para la próxima sesión. En las dos últimas sesiones se llevarán a cabo las representaciones, teniendo en cuenta que esta debe cumplir con todas las características de la dramatización; vestuario, decoración, música... esto dependerá de las diferentes obras que se construyeron.</p>				
--	--	--	--	--	--

5. Reinterpretación escénica: hacia el encuentro y los hallazgos

Estando por fuera del teatro, alejados de la práctica educativa y de la Institución, iniciaron las reflexiones y las críticas frente a lo vivido, así comenzaron a aparecer en el camino nuevas ideas, las cuales sólo se consolidan con el pasar de los días. Entonces, aparecen las concepciones que surgen a partir de esta obra dramática, del trasegar investigativo. Se forman los conceptos, las escenas, los capítulos de hallazgos en los que se reconstruye la interpretación de lo que fue la práctica pedagógica, de la transformación docente.

En esta reinterpetación escénica los procesos evaluativos posibilitados por la dramatización son el eje principal sobre el que interactúan las demás categorías; procesos de lectura y escritura, lenguaje, lector y literatura. Es así como se configura el siguiente mapa de categorías, el cual, no responde a una jerarquización, por el contrario es una relación e interacción conceptual en la que cada una de las categorías ayuda a las otras en su configuración.



5.1 Personificación evaluativa

Al abordar esta categoría comenzamos haciendo una contextualización sobre lo que nos encontramos en el escenario escolar, sobre las prácticas evaluativas llevadas a cabo tanto por la docente cooperada como por nosotros los docentes en formación. Hemos optado por llamar *personificación evaluativa* a esta categoría, debido al papel preponderante que asume la evaluación en nuestro trabajo de grados, en donde esta personifica uno de los papeles principales dentro de la obra dramática que desarrollamos. En otras palabras, la evaluación deja de ser una herramienta de represión, resignificándose como un personaje del acto educativo. Este acto se encuentra permeado por la emergencia de las subcategorías *Evaluación como medio de control* y *Evaluación formativa*.

Sin la intención de generar un juicio de valor frente a la maestra cooperadora observamos cómo ella en una de sus clases le impregna a la evaluación un tinte de represión, de tal modo nos surge la primera subcategoría *Evaluación como medio de control*. «La profesora utiliza la nota para que las estudiantes hagan silencio, dado que a quien se le encuentre haciendo ruido se le revisará la tarea y sacará 0» (Jaime 24/09/13).

La evaluación se enfoca hacia la calificación numérica, careciendo del carácter formativo. La nota se convierte en un asunto represivo. El estudiante se concibe como aquel que debe estar en una actitud pasiva frente al docente. Creándose una relación vertical de poder.

[...] las creencias más frecuente y usuales entre el profesorado sobre las funciones y los modos de la evaluación aún remiten, en aspectos esenciales, a la concepción de control que se le ha asignado a la evaluación y la persistente identificación de la *evaluación como medición*, que, por lo general, son concepciones inoportunas y erróneas. (Mendoza, 2003, p. 64)

Estas palabras del profesor Antonio Mendoza nos hace cuestionar sobre los modos de la evaluación, además del cómo a pesar de muchas reflexiones y de la formación docente en cuanto al carácter formativo con el que debería contar la evaluación, se sigue concibiendo como un *medio de control*, vendiéndose a las estudiantes la idea que a través de ésta se les mide el conocimiento o se les castiga los comportamientos inadecuados.

Sin embargo, Mendoza (2003) implícitamente hace una crítica invitándonos a los docentes, a ser sujetos investigativos que constantemente tengamos problemas con la disciplina. Problemas que nos inviten a movilizarnos a un pensamiento crítico y un constante reflexionar frente a los objetos de conocimiento que atañen el aula y la escuela. Para este caso la evaluación, donde se debe romper con esas creencias y usos que los docentes siguen dándole, pues persiste la concepción de control.

Cuando no se toma a la evaluación como un asunto progresivo, integral y formativo y se presta énfasis sólo al producto final, como resultado se obtiene una disparidad entre lo enseñado y lo aprendido, perjudicando exclusivamente a las estudiantes, eximiendo al docente de sus responsabilidades investigativas, ya que resta oportunidades a la reflexión y perfeccionamiento de sus prácticas tanto evaluativas como pedagógicas. No se puede desconocer que el proceso de formación de las estudiantes se encuentra permeado por prácticas evaluativas, y que el sistema educativo finalmente exige una evaluación cuantitativa, sin embargo, la labor docente reclama constante autorreflexión.

Frente a la existencia de grupos numerosos, más de una vez se sostiene que resulta imposible la valoración cualitativa del trabajo del estudiante. Ahora bien, si resulta imposible la valoración cualitativa, es probable que se esté evaluando sólo un aspecto del rendimiento: aquél que se limita a una rápida estimación de una conducta observable. (Litwin, 2008, p.176)

Así, guardando coherencia con nuestra obra, remitiéndonos al asunto evaluativo. Surge la subcategoría *Evaluación formativa*:

La evaluación formativa o formadora es parte esencial del proceso de aprendizaje, por cuanto es el eje transversal del mismo, de tal forma que resulta de la interacción entre el estudiante y el docente en el marco de las distintas experiencias de aprendizaje. Esta evaluación permite determinar el grado de independencia que va adquiriendo el alumno para la resolución de las tareas propuestas, es decir el nivel de desarrollo de las competencias y el alcance de los propósitos de formación. (Camacho, Monroy & Muñoz, 2010, p. 33)

Hemos concebido a la *evaluación como un medio formativo*, que en vez de clasificar a las estudiantes o servir como *mecanismo de control*, debe posibilitar el desarrollo integral de las implicadas, reconociéndoles las particularidades, las diferencias en el deseo y el mundo que las configura. Así llegamos a concebir la evaluación como un proceso permanente y continuo que mejora el proceso didáctico, es decir, ayuda tanto a las estudiantes en su formación como al docente en sus reflexiones sobre la comprensión y problematización de los objetos de conocimiento.

A partir de lo que se venía presentando en el escenario del aula y de los aportes que nos hicieron las voces de otros referentes teóricos como: Mauricio Pérez Abril, Antonio Mendoza Fillola y Edith Litwin, nos dimos a la tarea de asignarle a la evaluación un carácter horizontal en el cual se involucra activamente a las estudiantes posibilitando el espacio para la conversación y el diálogo donde el maestro ya no es quien arbitrariamente crea los criterios evaluativos. A partir de la lectura realizada del entremés *Los Habladores* de Miguel de Cervantes Saavedra las estudiantes reescribieron una escena del texto y la representaron en clase, con el fin de afianzar y conceptualizar la estructura dramática.

Las críticas y la participación que tienen las estudiantes frente a la representación escénica de sus compañeras, en la cual, las alumnas utilizan los conocimientos vistos en clase y el saber empírico para hacer aportes y correcciones del trabajo hecho [...] (donde) ellas se convierten en referentes de saber, en parte de la evaluación, se cambia el lugar de evaluadas a evaluadoras. Además se hace una reconstrucción de los saberes vistos en clase, se dialoga con ellos, se hacen conscientes, se crea una relación entre teoría y práctica. (Diario de Jaime 04/07/14)

Con esta actividad se evidenció cómo las estudiantes a partir de la representación escénica, desde la dramatización como intervención didáctica, desde el compartir sus trabajos con sus compañeras, desde el diálogo y la conversación logran tomar postura frente a lo que se hace en el aula. Se convierten en parte activa de la evaluación, ya que son ellas quienes desde sus aportes y críticas ayudan en la construcción de los criterios evaluativos. Hay una relación evaluativa desde la horizontalidad, (posibilita la evaluación) cada una de las estudiantes asume el rol de evaluadora y evaluada, transformándola así, en un proceso más equitativo y cercano a ellas. El aprendizaje es un tejido, al cual cada estudiante ayuda a dar forma con sus aportes. Ellas son las costureras, mientras el maestro actúa como guía, ya que no se concibe como el único referente de saber; las estudiantes no son recipientes vacíos, debido a que cada una posee un saber empírico que ayuda a los propósitos de clase.

Partiendo de la idea, *evaluación formativa*, como medio que relaciona las actividades de enseñanza, actividades que tienen que ver con las situaciones didácticas y la relación que tienen con los aprendizajes de las estudiantes, consideramos pertinente romper con ideas que conciben la *evaluación como un mecanismo de control*. También que el docente se involucre e involucre activamente en el proceso evaluativo al estudiante. Así, en el proceso de construcción de conocimiento, ambos deben optar por una actitud de aprendizaje y formación paralela, involucrados en el escenario escolar, el aula de clases, ese

espacio de interacción que permite la observación, el crecimiento mutuo y el intercambio simbólico. En palabras de Litwin:

Los estudiantes sostienen que esperan que en las evaluaciones se cumpla con lo que se prometió y que el profesor valore el esfuerzo y la dedicación. Los docentes esperan que las evaluaciones permitan dar cuenta de apreciaciones y fracasos justos, en el mejor de los sentidos. Diseñar y llevar a cabo buenas evaluaciones implica también tender un puente entre lo que esperan los estudiantes y lo que pretenden los profesores de las evaluaciones. (Litwin, 2008, p. 175)

5.2 Comunidad de lectoras y escritoras

Al formar una *comunidad de lectoras y escritoras*, al estar juntos en el camino de la dramatización se fue afianzando ya no una compañía actoral, sino una en la que se involucra tanto la lectura y escritura vinculándolas con la evaluación; la cual fue abordada en el subcapítulo anterior, en la que cada una de las estudiantes y los docentes hicieron parte de la formación; cada uno compartió con el otro lo que sabe y lo que es.

Gracias a esta *comunidad* se establece una *lectura y escritura desde la colectividad*, desde lo grupal, en la que la atención es el punto focal acompañada de la conversación y desde allí se configura una *lectora y escritora dialógica*.

La dramatización al ser un espectáculo en el que la interacción e intercambio de ideas entre el público y la actriz, entre la lectura y la «crítica literaria» se transforma en un referente de saber, en el que se comparte con el otro *la lectura y la escritura desde la colectividad*. La conversación, el diálogo y la participación se convierten en agentes dinámicos del aula, ya que «La conciencia de que la potencialidad creadora del grupo es siempre superior a la del individuo y el convencimiento de que el propio proyecto del desarrollo personal no se puede llevar a cabo sino contamos con el otro» (Motos, 1999, p. 165). El otro no es ajeno

a mí, por el contrario, trabaja de manera mancomunada conmigo para la consolidación del aprendizaje. Esto se evidenció en la clase del 04 de julio de 2014, en la que se tenía como eje temático la consolidación de la estructura y representación escénica de un obra dramática, en esta actividad: «las estudiantes analizan cada una de las problemáticas actorales que puede tener el grupo, es decir, se hace una crítica acerca de los elementos estructurales y de contenido que pueden tener las representaciones escénicas» (Jaime, 04/07/2014). Es así como la conciencia individual se vierte en el colectivo para explorar nuevas posibilidades en el texto, abriendo espacio para la «architectura» concepto utilizado por Mendoza Fillola, el cual hace referencia a las interpretaciones en la que se pueden llegar a puntos comunes, lo que no significa llegar a acuerdos, sino nutrir los diferentes puntos de vista que el sujeto en solitario ignora (2004, p.30). Es decir, *la comunidad lectora y escritora* que se da a partir de la dramatización como estrategia didáctica crea un núcleo común de interpretación y valoración de una obra, reconstruye el texto dotándolo de un sentido global, en el que la particularidad de las interpretaciones son tenidas en cuenta. Por tal motivo, no debe excluirse la individualidad, ya que es la suma de ésta la que dota de sentido e insumos a la comprensión del texto dramático.

Asimismo, *la lectura y escritura desde la colectividad* logra hacer que la atención y la motivación se conviertan en parte de las clases, ya que las estudiantes no están allí solamente para presenciar la obra que se les presenta o se está leyendo en clase, sino que deben, a través de sus aportes participar de la misma. Por lo que es necesario que asuman la responsabilidad frente a sus compañeras y lo que se está haciendo en la clase de español. Entonces, las actividades llevadas a cabo en esta intervención didáctica no se centran en la atención, como lo enuncia Tomas Motos Teruel (1999):

Concentrarse supone dirigir toda la energía mental hacia un sólo objeto excluyendo a los demás. Prestar atención es compartir la energía mental de la escucha dirigida a un objeto concreto con

otras observaciones hacia otros. La concentración es excluyente y la atención incluyente, la primera persigue la profundización, la segunda la globalización (p. 64).

Por lo tanto, las alumnas se involucran en las actividades del aula, se crea una comunidad de la escucha y del diálogo con el otro. «Saber escuchar requiere [un] conjunto de habilidades, la de prestar cuidadosamente atención a lo que dicen los demás e interpretar antes de responder, apreciando el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados» (Sennet, 2012, p. 30). Hay una conversación dialógica que se instaura en el aula, se dialoga acerca de lo que está aconteciendo en la obra, se hacen correcciones y se llegan a intercambios acerca de lo que se debe mejorar, ya que como lo demuestra el diario de campo de Jaime:

La lectura no sólo es decodificación, sino que es una conversación, un diálogo, un posicionamiento y un debate frente a lo que se lee y se cree, la lectora no sólo lee, sino que se analiza, se comprende y se cuestiona lo que dice el autor. (25/08/2014)

En consecuencia, en el ejercicio de la dramatización en el aula hay una *lectora y escritora dialógica*, esa que discute con el otro, que no prioriza llegar a acuerdos, sino que busca, en el intercambio con sus interlocutores aumentar su comprensión y tomar mayor conciencia de sus puntos de vista. A través de esta intervención didáctica se plantea una reconstrucción colectiva de la práctica y la teoría.

Por lo tanto, *la lectura y escritura colectiva* no está demarcada por roles actorales, por el contrario estaba encaminada hacia los procesos de aprendizaje donde cada una tomó el rol de actriz y espectadora. Este compartir las hace parte de una comunidad en la que al estar en compañía, en cercanía con la otra, las ayuda a encontrar su voz y su autonomía frente a lo que se hizo en clase. Es decir, *la lectora y escritora dialógica* es aquella en la que se piensa que:

la postura equilibrada es la que integrará artista, obra y público [...] pues el artista se pone a prueba en el acto de creación y muestra sus potencialidades cuando relaciona su obra con la de los demás, la ofrece al público como un mensaje y la somete a su criterio y valoración [...] para llegar a ser espectadores activos y reflexivos capaces de valorar y disfrutar del arte dramático en su pluralidad (texto, espectáculo, actuación de los actores, cultura teatral) y además desarrolla la conciencia del mundo en el que viven. (Motos, 1999,p. 104)

En consecuencia, al ser la dramatización un accionar, una problematización de las conductas humanas, éstas logran hacerse visibles, posibilitando la reflexión. Por tal motivo, la dramatización se transforma en un agente de conciencia, de catarsis del entorno. En la dramatización como estrategia didáctica, el sujeto puede mirar en el espejo a su contexto permitiendo que la *lectora y escritora dialógica* tome postura y analice lo que acontece en su diario vivir.

5.3 Actuación en el lenguaje

El conocimiento teórico acerca del lenguaje se materializa por medio de la representación, de la actuación. El lenguaje ya no se centra en lo gramatical, memorístico y mecánico que se planteó en la contextualización, sino que es una *práctica sociocultural*, un constructo de significados contextuales. A partir de esta concepción sobre el lenguaje se construye una *actriz e intérprete de las situaciones comunicativas*.

En consecuencia, la dramatización exige un lector que actúe e interprete una situación comunicativa, que piense en la manera en la que el discurso interviene en el mundo, en cómo hay una correspondencia entre palabra y acción, éstas ya no responden a la decodificación, sino «a la orientación sociocultural (en donde) la lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas» (Cassany, 2006, p. 23). La representación escénica

posibilita la problematización entre el lenguaje, el lector y su conexión con el mundo que lo rodea, ésta responden a un contexto, es decir, la lectora se vuelve consciente de que el *lenguaje es una actuación*, una visión y significación no sólo de ideas, también de acciones, es una *práctica sociocultural*. Por lo tanto, no se escribe ni se lee en el vacío, ya que se parte de unos conocimientos previos, de un saber ancestral sobre determinada cultura y sobre cómo ella plasma los significados. De hecho, estos procesos se sustentan bajo el saber poseído por cada sujeto sobre el entorno y la manera en que puede dialogar con él.

Esta idea se puede evidenciar en la clase del 30 de mayo de 2014, donde a partir de la lectura en voz alta del entremés *Los habladores* de Miguel de Cervantes Saavedra, se caracterizó cada una de las voces e intervenciones que supone leer una obra dramática, para este caso la entonación:

El concepto de entonación se toma como un eje motivador [...] donde por medio de la caracterización de la voz, se cautiva la atención del lector. Por lo tanto la lectura no se sustenta como decodificación, sino como interpretación, convirtiéndose en una actuación comunicativa. Y el lector se convierte en intérprete de esta situación. (Diario de Jaime 30/05/14)

La lectura de obras dramáticas utiliza la caracterización de la voz, la reconstrucción del contexto de la enunciación, donde el lenguaje se hace social y el lector no sólo decodifica el enunciado, también, debe recrear un personaje, actuar e interpretar una subjetividad, una manera de posicionarse frente a la vida a través del habla. Hay una reconstrucción del mundo del discurso en el que sucede la acción, no solamente desde la idealización, sino desde la apropiación del contexto. Además, como se mencionó anteriormente, la dramatización se convierte en una estrategia de atención que cautiva a los diferentes espectadores que se encuentran en el aula, por lo que la escucha es importante para la interpretación y la comprensión de las obras.

En conclusión, la dramatización como estrategia didáctica exige una concepción del lenguaje como *práctica sociocultural*, dado que este arte tiene una manera particular de manifestación y expresión. Una de sus manifestaciones y que fue utilizada por nosotros como maestros en práctica y mencionada anteriormente, es la lectura en voz alta, su entonación y su caracterización por medio de los personajes a través de la lectura de varios textos dramáticos, ésta deja ver una *actriz e intérprete de las situaciones comunicativas*, siendo un personaje de situaciones cotidianas y comunicativas. Un ejemplo que demuestra esta actividad se llevó a cabo el 4 de julio de 2014, en la que por medio de la lectura en voz alta se leyó el entremés *Los habladores* de Miguel de Cervantes Saavedra, en esta actividad se hizo hincapié en la entonación y caracterización de cada uno de los personajes, en especial el papel de la mujer dentro de la sociedad. En la cual, «se analiza cómo en la dramatización existe una correspondencia entre pensamiento y acción, la manera en la que un personaje habla constituye su accionar en el mundo» (Diario de Jaime 04/07/14).

5.4 Lector de la Corporalidad

La dramatización, al ser un arte donde se juega con las situaciones humanas y cómo este responde a las mismas, el explorar la corporalidad se hace necesario, dado que el cuerpo es conceptualizado como en *un medio de expresión y de comunicación con el mundo*. Este es otro medio de lenguaje que posee el ser. Que al ser analizado y reflexionado se vuelve consciente, el sujeto al acceder a él se da un lugar en el mundo y desde allí *el lenguaje kinésico* hace parte de la comprensión y de la interpretación de las obras dramáticas.

Este *medio de expresión y de comunicación con el mundo* es otra forma en la que se puede acceder al lenguaje, pero este acceso no se hace de manera convencional, «El aprendizaje teatral tiene presente al individuo completo, trabaja con su cuerpo, su mente, sus emociones, porque el cuerpo es el vehículo de acción y expresión y depositario de todo cuanto a lo largo de la vida vamos



viviendo.» (Motos, 1999, p. 163). En tal sentido, las estudiantes se hacen conscientes de su corporalidad y de cómo ésta afecta su relación con el mundo, dado que es uno de los vínculos más cercanos que tenemos con él, con el otro y con nosotros mismos. Nos vamos haciendo dueños del instrumento que nos fue heredado desde nuestro nacimiento y que en cierta medida no conocemos, pero que a partir de esta intervención didáctica se hace visible. El lector transforma a su cuerpo en un medio comunicativo, en parte de la interacción con la obra. Como lo demuestra la intervención de clase que se hace el día 19 de septiembre de 2014, que fue enfocada hacia el reconocimiento del cuerpo y su lenguaje como vehículo comunicativo:

Discusiones como las de la sesión del día de hoy frente al tema del cuerpo, propician el acercamiento a ideas sobre el lenguaje corporal, sobre cómo los gestos, la forma de vestir, incluso la parte que toca la presentación [...] tienen cabida frente a lo que se comunica a los demás, así las niñas pueden comprender cómo se lee no sólo lo que se encuentra plasmado en hojas, sino acontecimientos de la vida diaria y el lenguaje kinésico y corporal entran en juego en la comprensión. (Diario de Elkin 19/09/2014)

En consecuencia, el lenguaje adquiere otro matiz, en él entra *la corporalidad*, *lo kinésico* hace parte de la comprensión y de la interpretación, no sólo del personaje (lector) que pone su cuerpo como instrumento del texto, sino de la obra dramática. El lector no sólo lee lo escrito también las expresiones corporales, las miradas, la forma de posicionar el cuerpo se convierte en una forma de interpretación, de argumentación sobre la que se sustenta lo escrito, se crea una triada entre lo escrito, lo dicho y el cuerpo, una dimensión holística en la que se puede entender el lenguaje. También ingresa la evaluación en esta integralidad, en esta corporalidad.

Además, la escuela debe relacionar temas que aparentemente no se encuentran vinculados a un conocimiento disciplinar, para este caso el lugar del



cuerpo y su significado frente al lugar que ocupan las mujeres en la sociedad. Tema coyuntural dentro del P.E.I. de la Institución Educativa San Juan Bosco donde se trata el concepto de «Identidad femenina» y el cuerpo de las estudiantes puede transformarse en un territorio para la discusión y el debate en el que se ponga en tela de juicio los roles culturales que ocupan las mujeres en el entorno social, ya que su cuerpo es un instrumento en el que se pueden ver materializadas estas ideas. El cuerpo es un vehículo de manipulación y de reproducción de los roles sociales que ocupan las mujeres en la sociedad, sin embargo cuando se pone en escena, es imperativo reflexionar y criticar, sentar postura frente a lo que significa ser mujer.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

6. Conclusiones

Al final de este trasegar investigativo, se empiezan a revelar las huellas y las cicatrices que dejó el escenario educativo en el alma de nosotros como docentes en que las concepciones e idealizaciones se transformaron y mutaron. Un ejemplo de estos es como la dramatización logró consolidarse como una posibilidad evaluativa de los procesos de lectura y escritura conformándolos de una manera integral, pero ahí no se queda la reflexión, se pudo examinar como el maestro de la integralidad, cómo este docente lleva a cabo esta evaluación. Él se encarga de que la evaluación no se quede sólo en la dramatización, sino que a través de su lectura y comprensión de la misma logre hacerla escapar de las características dramáticas e instaurarla en los procesos de lectura y escritura de lengua castellana. Es así como la evaluación se convierte en un proceso de aprendizaje, en la que no sólo se reflejan las problemáticas de las alumnas, también las reflexiones en las prácticas llevadas a cabo por él.

Por otra parte la dramatización logra hacer que las estudiantes vean en el espejo de las representaciones escénicas el mundo en el que están inmersas y vislumbren las prácticas socioculturales de una manera más reflexiva. Es así como el lenguaje se instaura, ya no desde la memoria y la mecanización, sino como actuación, representación del mundo.

La ruta metodológica desde el enfoque Investigación-Acción nos permitió la reflexión e interacción con nuestras percepciones de las prácticas escolares haciéndolas conscientes, vertiendo la narración en un asunto reflexivo e interpretativo de lo que significó cada una de las categorías enunciadas en nuestra obra dramática, aunque no sólo es el marco estructural de la investigación, también, a partir de la Investigación Acción, se posibilita el mejoramiento de las prácticas evaluativas de lectura y escritura en el área de lenguaje y literatura.

Frente a la concepción pedagógica del maestro, quien se encuentra cruzado por el ser y el saber, hallamos que no sólo es una representación del

conocimiento, sino que en este encuentro él imprime su identidad, deja parte de su personalidad en el escenario y es allí donde se genera experiencia. La experiencia es la materia donde se diluyen la teoría y la práctica para crear la infusión de la formación. En ella hay una reflexión que parte desde el aprendizaje diario de los docentes en el aula para convertirse en saber.

Otro aprendizaje que nos deja ver este trabajo investigativo es cómo el currículo o la elección de los temas que se trabajaron durante el proceso de práctica pedagógica, que se hizo a través de una secuencia didáctica, se convirtieron en la apuesta por un tipo de lector literario, es decir, detrás de los conocimientos está la sombra del estudiante que se quiere formar desde la literatura y en congruencia con una redefinición de la didáctica de la lengua y la literatura. Para nuestro caso es un lector de obras dramáticas, el cual tiene unas características específicas. La primera de ellas es la lectura en voz alta, este tipo de escritos por sus características dramáticas exige el decantar el texto frente a un público que se convierte en parte del espectáculo. La lectura ya no pertenece a un sólo sujeto, se convierte en un asunto colectivo, en un trabajo que se hace de manera mancomunada, lo que transforma el aula en una comunidad lectora donde cada estudiante hace parte del texto y se exige de él atención y participación frente a lo que se dice, convirtiéndose en una estrategia para cautivar la atención y mantener la motivación del estudiante.

De igual manera se cultiva el oído de las alumnas, ya que es el ejercicio pragmático del habla, el que hace necesario el saber diferenciar las tonalidades que presenta el lenguaje, por ejemplo, saber hacer una pregunta o una exclamación, el hacer una pausa frente a una coma o un punto y cómo éstas intervienen en el proceso de la comprensión de un texto. Por consiguiente, el lenguaje adquiere la dimensión del uso, se contextualiza y toma otra personalidad frente a los actores que enuncian y le dan una tonalidad a su voz, es un cuerpo que se llena de vida en la representación. El lector va adquiriendo los medios necesarios para el aprendizaje de una interpretación lingüística, en la que ya no se

remarca lo ortográfico, se hace hincapié en los medios discursivos del habla y cómo ella se relaciona con el mundo.

Aparte de la lectura en voz alta está la representación escénica que es necesaria en la dramatización y es sobre la cual se crea una relación del lector con el cuerpo, convirtiéndose en un medio de comunicación, en un sistema simbólico donde se recrean las relaciones entre pensamiento y acción, en donde las emociones, los sentimientos y las ideas recorren cada músculo actoral para volverse un acto comunicativo. Por lo que la utilización de este arte como estrategia pedagógica ayudó a la estudiante a volverse consciente de su corporalidad, a adueñarse de lo que le fue dado por la naturaleza, observándose como otra forma de vincularse con el mundo. Por lo tanto, el lenguaje ya no sólo responde a lo escrito o leído, se inscribe en la kinésica.

Además hay otro tipo de recursos simbólicos que están presentes en la dramatización como son: el vestuario, las luces, el maquillaje, ellas también entran en la obra para decir algo, para complementar el texto. Son códigos lingüísticos que tienen significados y que son analizados por el lector, él ya no aprende de forma tradicional en la que se le estaba enseñando la literatura, sino que por medio de esta estrategia didáctica se desarticulan cada uno de los lenguajes que usa el ser, creándose matices inesperados en el lenguaje y en la significación, ampliando la visión del mundo.

Otra forma en la que se manifestó el lector, en este trabajo investigativo fue en la faceta que adquiere gracias a la estrategia pedagógica, en la que él es el público que observa una obra dramática y en la que es el crítico de lo que sucede en el escenario, dialogando con él; crea interpretaciones y ayuda a sus compañeras a mejorar sus representaciones y sus escritos. Por lo que los estudiantes se dan a la tarea de construir una voz y un criterio frente al saber, son receptores que toman postura. De esta manera el aprendizaje es un agente

dinámico del aula que cada estudiante aporta en su reconstrucción vinculando a todos los agentes del aula, convirtiéndose en referente de saber.

Por otra parte, apropiarnos de la dramatización como estrategia didáctica reivindica la unión existente entre la lectura y la escritura. Debido a que la creación escritural se crea pensando en el otro, pues se concibe como una creación que llegará a manos de un destinatario, un lector. Así, la escritura no parte ni se dirige hacia la nada, sino que adquiere un horizonte de sentido donde el ejercicio se convierte en un asunto consciente.

Desde otro horizonte es importante rescatar las concepciones que se tienen a partir de las experiencias del docente. El hecho de romper con prejuicios con respecto a los estudiantes, los cuales son tildados y señalados, en ocasiones por algunos maestros en actuación como seres sin espíritu que vagan por el lindero educativo sin un horizonte claro, o a su vez el prejuicio que culpa siempre al Sistema Educativo adjetivándolo como malo o paupérrimo.

El docente debe ser ante todo un ser observador que se permita el espacio para el diálogo y sobretodo buen lector del contexto. Esto se logra mediante la comunidad lectora que permite las creaciones dramáticas, ya que al posibilitarse el espacio para la comunidad lectora posibilita la participación y vinculación del otro, en otras palabras, abre el espacio para el diálogo. Sennett (2012) nos dice: «La diferencia entre la página escrita y el acto de interpretar consiste en el carácter particular de los instrumentos que los músicos están tocando, en la diferente personalidad de los ejecutantes y, por supuesto, en los problemas textuales» (p.31). El autor mencionado nos habla sobre las partituras escritas con las cuales se trabaja en la música clásica, donde nos permitimos retomarlas para asociarlas al campo educativo. Debido a que encontramos cierto vínculo con las creaciones dramáticas, puesto que pertenecen a la representación artística, así la escritura y su interpretación parten de la particularidad del lector, al igual que del público que se encuentra presente quien también asume esta posición.

De este modo llegamos a la idea sobre el docente como lector del contexto. Cómo un docente se toma el atrevimiento de tildar a un estudiante como ser que deambula sin destino fijo, si ni siquiera se ha tocado ni se ha pensado él mismo, dentro de su práctica, si ni siquiera ha reflexionado sobre si lo que presenta en el aula, verdaderamente parte del interés de los educandos.

Ahora, el hecho de escuchar a los estudiantes, no quiere indicar que como docente debemos caer en el error de dejarnos inducir hacia el lugar a donde ellas quieren, sólo por el mero hecho de estar ansiosos por lograr ser receptivos hacia el otro. Sennett, dice que a menudo imaginamos que la conciencia del otro es como si fuese una cuestión de identificación con él, de simpatía y ahí es donde repercute mucho el error en el que caemos como docentes inexpertos.

Muchas veces, por intentar agradar dentro del aula de clases, incurriamos en el error de dejarnos llevar justo hacia donde querían que estuviésemos, sin embargo al realizar el acto consciente, y continuando con términos acuñados por Sennett logramos comprender que el hecho educativo se da es en la empatía porque por medio de ella y a través de la escucha, se logra movilizar a los estudiantes, a que salgan de sí mismos usando las conversaciones dialógicas, permitiendo, no llegar a acuerdos, sino lograr en los interlocutores (estudiantes) un mayor nivel de consciencia de sus propios puntos de vista.

Por otro lado, Jorge Larrosa en una conferencia acerca de la experiencia y sus lenguajes, busca reivindicar el concepto de Experiencia, es más, se opone a llamarlo concepto, pues considera que ella ha sido acuñada y usada indiscriminadamente por muchas ramas, incluso desde los puntos de vista científico/tecnológico y teórico/práctico. Larrosa se resiste a que en la ciencia moderna sea la experiencia objetivada, cuando en realidad es subjetiva, no calculada y exenta del experimento. (2003)

Esta conferencia, aporta grandes ideas a nuestro proceso de formación, cuestionándonos acerca de cómo llegamos a ser lo que somos. Al realizar la

práctica pedagógica estaba en nosotros ese docente en formación que busca un modelo a seguir, como también unas pautas ya establecidas para enfrentarnos a un público dentro de un escenario. Sin embargo, lográbamos observar que nuestra experiencia, no se trata de reproducir contenidos, mediante la fórmula de otro actor. Continuando con Larrosa (2003): «(hay que) quitarle a la experiencia todo dogmatismo, toda pretensión de autoridad [...] se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro» (p.4).

Se hace necesario que como docentes que estamos atravesando cambios que repercuten en nuestra labor, comencemos a labrar un propio camino, a personificar un personaje y ponerlo en función ante un público, no sin demeritar lo caminos trazados por otros, pero sí evitando en la medida de lo posible, caer en autoritarismos que generen prejuicios acerca de la manera en que deberíamos pensar, deberíamos decir y deberíamos actuar.

Por tal motivo es necesaria también la escucha cuidadosa y la comunicación con extraños que nos muevan del estado de *confort* movilizándonos a (en términos utilizados por Sennett) ser empáticos en el acto educativo y generar en el público la capacidad dialógica de pensar sus puntos de vista.

Trayendo nuevamente a colación la analogía de Sennet, él dice: «los ensayos son la base de la ejecución musical; cuando se ensaya música, la capacidad de escuchar se convierte en algo de importancia capital y, al saber escuchar, el músico termina siendo una persona más cooperativa» (p.31). Movilizarnos de ese estado de *confort* sin caer en dogmatismos autoritarios que indiquen nuestra manera de actuar, formarnos a nosotros mismos y forjar un carácter docente debe realizarse por medio de la propia experiencia, enfrentándonos ante un público extraño, logrando la movilización mucho más allá de la simpatía para, de ese modo, verdaderamente escuchar activamente y proyectarnos aún más que desde nuestro interior.

«La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia» (Larrosa, 2003 p.7). Es en la experiencia, que se debe evitar mezclar con el experimento y no tomarla como una orden o una imposición, donde como docente, nos transformamos en sujetos de la formación.

El docente es un sujeto político inmerso en una sociedad que coincide y diverge en sus maneras de pensar, por lo tanto es un ser atravesado por la subjetividad y los ritmos de la cultura a la que pertenece. Lo que no quiere decir que se deba deshacer de su subjetividad a la hora de evaluar, pues como sujeto político toma partido del mismo modo que se ubica del lado de sus posturas y formas de concebir el mundo; sin embargo, como sujeto político, no puede cometer el error de confundir subjetividad con arbitrariedad, pues a la hora de realizar la evaluación no puede caer en el capricho de querer estandarizar y alienar a sus estudiantes hacia su manera de pensar el mundo.

Es por ello que pensamos que un docente debe ser un ser idóneo que plantee sus actividades curriculares y evaluaciones partiendo de la necesidad de los estudiantes reconociéndolos y permitiéndoles conocer sus avances y falencias. No se puede caer en el error de asignarle más énfasis al proceso de formación o al resultado, ya que ambos son aspectos que deberían funcionar paralelamente y, de ese modo podría lograrse la generación de un resultado más significativo. Hacer de la evaluación un asunto más integral.

Como docentes en formación es importante detenernos a pensar en la finalidad de la evaluación, rompiendo con ideas y pensamientos de otros docentes, quienes fijan más su atención en el cómo, debido a que antes de llegar a éste debería considerarse el por qué y el para qué de la evaluación.

Es importante contar con que durante el proceso evaluativo la ética debe estar presente en nosotros los docentes. Elizabeth Beatriz Ormart en su artículo *La ética de la evaluación* (2004) nos hace un llamado hacia algunos factores a tener en cuenta en la evaluación. Esta autora habla sobre el poder, aludiendo a que se piensa en el docente como ese personaje poseedor del control, del objeto de conocimiento. Sin embargo ella propone un triángulo donde confluyan el educador, el estudiante y el objeto de conocimiento rompiendo con la idea de que el docente es el único que tiene el objeto de conocimiento y que esto lo valida como un sujeto que ejercer el poder sobre los alumnos.

Hemos visto que la evaluación se ha venido tomando como un mecanismo de coerción y categorización, pues ella permite estigmatizar a los estudiantes entre quienes son buenos y quienes son malos, desconociendo el poder de dichas clasificaciones, además de la capacidad que tienen sobre la mente de los estudiantes las segregaciones y categorizaciones ignorándose que por medio de la evaluación, se pueden construir o destruir los intereses de los estudiantes. Con respecto a la evaluación Ormart (2004): expresa «Si el poder otorgado por esta situación no se utiliza para la guía y orientación del educando sino para fines ajenos a los del proceso de aprendizaje, caemos en una falla ética» (p. 105).

Podríamos decir que la evaluación es un asunto que demanda primeramente idoneidad, un docente capacitado que verdaderamente piense en los intereses, necesidades y ritmos de sus estudiantes, ya que no todos los estudiantes piensan de igual manera y apuntan a los mismos objetivos.

La ética profesional debe estar presente dentro del campo de la enseñanza y la evaluación, si bien el docente es un ser político y subjetivo, atravesado por significantes que generan en él sus estudiantes, debe ser muy cauteloso y evitar caer en momentos donde beneficie a algún estudiantes por encima de otro. Las relaciones inadecuadas en el vínculo entre docentes y alumnos no aportan mucho.



Del mismo modo, respetar la privacidad de cada estudiante, evitando el uso de la evaluación para asuntos que nada tiene que ver con lo académico.

Concebir la evaluación como mecanismo de autoridad es una falencia que no debería estar presente dentro de los educadores. Como docentes en formación, este punto nos hace un llamado a pensar profundamente en nuestras prácticas pedagógicas e ingeniar propuestas que por sí solas llamen y cautiven la atención de los estudiantes donde no exista la necesidad de atemorizar por medio de la evaluación y así impulsar el desarrollo de la propuesta educativa.

Algo que llama profundamente nuestra atención son los mecanismos de evaluación que aún hoy día se utilizan. No es simplemente cambiar la fórmula sobre el cómo se debe evaluar, si por letras o números, sino pensar en que dentro de las humanidades se forma concibiendo al ser como humano, por lo tanto no podría caber un método cuantitativo, por el contrario se apropia más el cualitativo.

El docente no puede creerse ese sujeto el cual es el centro de la educación y sobre quién recae toda la importancia y los fines de la enseñanza, más bien reconocer y dar el lugar al estudiante, y si bien, el maestro es un ser rodeado de subjetividad y su manera de concebir al mundo, debe evitar alienar a su forma de concebir la vida a sus estudiantes. Del mismo modo, no ir en contra de aquellos que piensan de manera distinta.

7 Bibliografía

Barragán Castrillón, B. (1996) *Lectores autónomos, pensadores creativos: el desarrollo del potencial creador mediante la escritura*. (Tesis de grado) Facultad de educación, Universidad de Antioquia.

Bisquerra, R. (1996). En *Métodos de investigación educativa*”. *Guía práctica.*” Colección Educación y enseñanza. ed. 2a. Ediciones Ceac, España.

Carvajal, E & Profesores del Núcleo de Literatura. (2013). La evaluación en el Núcleo de Literatura de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. *Uni-pluri/versidad*, 13, (1), 64-76

Camacho, C; Monroy, M & Muñoz. (2010). La evaluación como espacio de integración del proceso formativo. *Actualidad pedagógica*, (56) 23-42

Cassany, D. (2013). Leer desde la comunidad. *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*, Bogotá. Anagrama. 21-47

_____ (1999) *Construir la escritura*. Paidós Ibérica: Barcelona.

_____ (1997) *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. GRAÓ: Barcelona

Decreto 1290 expedido por el Ministerio de Educación Nacional (abril de 2009)

Eagleton, T. (2009) Traductor: Calderón, Juan Esteban. *Una introducción a la teoría literaria*. México. Fondo de Cultura Económica.

Giraldo García, L. (2013) *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño*. (Tesis de grado) Facultad de educación, Universidad de Antioquia.

Hernández Sampieri. R, Fernández Collado, Etal (2008) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill

Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 13, 54-65

Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes: Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*, Barcelona, Laertes.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Paidós. P 165-197

Mendoza Fillola, A. (2004). "El tratamiento didáctico de la literatura en el ámbito escolar". En: *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe. pp. 27-51.

Mendoza Fillola, A. et al. (2003). "Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura". En: *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*. Madrid: Gráficas Rógar, pp.31-78.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.

Moreno Torres, M. Carvajal Córdoba, E. (2009) *Aportes y límites de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua castellana*. *Unipluri/versidad*, 9, (1), Medellín.

Moreno, M. (2009): *El taller de literatura investigativo como estrategia didáctica*. *Relectura* 3. Medellín, pp. 171-180.

Ospina Torres, E. (2004) La lectura en voz alta: vestíbulo para la comprensión lectora. (Tesis de grado) Facultad de educación, Universidad de Antioquia.

Pérez, A. (1996) La evaluación de procesos. Herramientas del aula. *Evaluación escolar ¿Resultados o procesos?*. Bogotá, Corporativa Editorial Magisterio. 11-35.

Quintero Giraldo, A. (2005). "Ciencia y literatura la oportunidad didáctica". En: *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. No tiene editorial. pp. 95-108

Téllez, H. (1984). *Cenizas para el viento y otras historias*. Bogotá: Áncora Editores.

Wilde, O (2000) *El ruiseñor y la rosa: Cuentos de Oscar Wilde*. Colombia: norma.

Ormart, E. (2004). La ética de la evaluación. *Etic@net*, 3(3), p.103-112.

Sennett, R (2012) *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama. P. 30- 44

Ochoa, A. (2014). *La expresión de la evaluación silenciosa en la interacción maestro estudiante, un referente a la evaluación formal y a la enseñanza* (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Valencia, L. & Rendón, V. (2009). *La escritura en la escuela: más allá de un producto mecánico un proceso de pensamiento* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Motos T. (1999). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Servicios de publicaciones e intercambio científico.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

_____ (1999). Teatro y educación: ver teatro, jugar al teatro. *Revista de la asociación de directores de escena de España*, No. 75, 104-113.



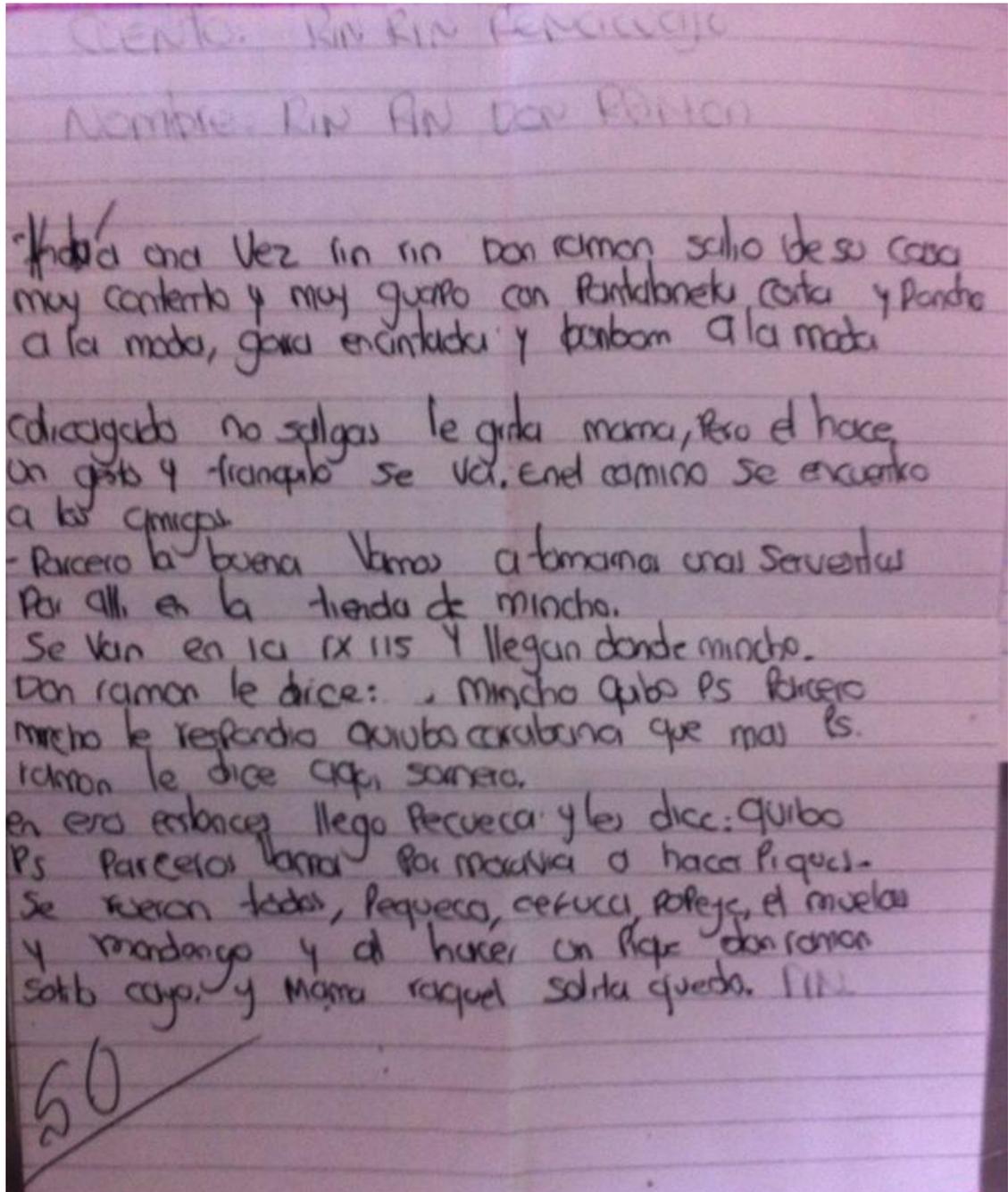
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



8. Anexos

Anexo 1. Cuento escrito por una estudiante del grado sexto A, donde parte de la fábula *Rin Rin Renacuajo* de Rafael Pombo.



Anexo 2. Plan lector para el año 2014.

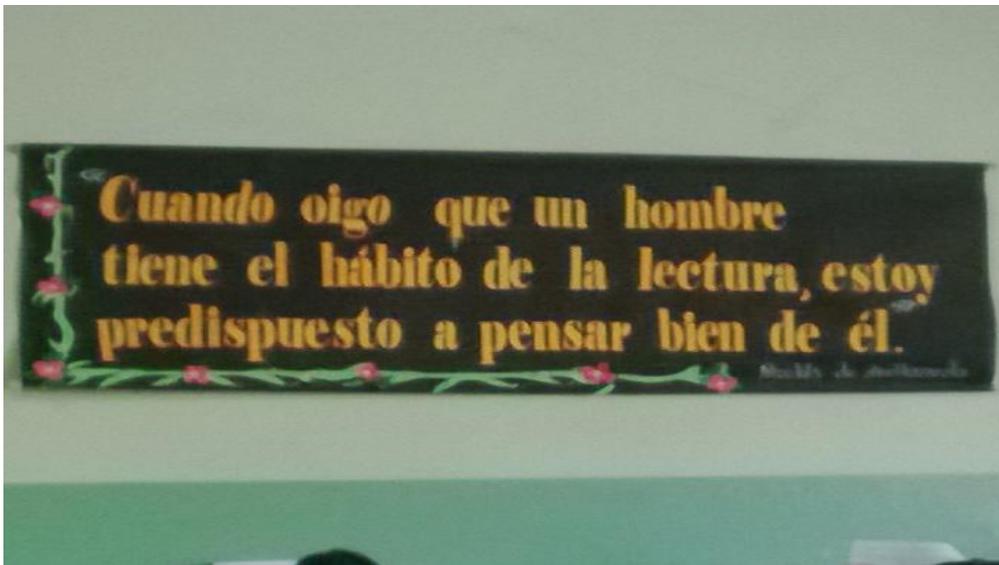
PERIODOS	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO	NOVENO	DÉCIMO	UNDÉCIMO
PRIMER PERIODO	Mitos griegos contados otra vez (Nathaniel Hawthorne)	Yurupary (Anónimo)	Se Dice Río (Carla Giraldo Duque)	Popol Vuh (Anónimo)	El Cantar del Mio Cid (Anónimo)	La Eneida (Virgilio)
PRIMER PERIODO	Zorro (Jairo Aníbal Niño) Fuera de mi Mundo (Lydia M. Carreras)	Los años Terribles (Yolanda Reyes)	Los Ojos del Alma (Jordi I Fabra)	El hombre de los pies-murciélago (Sandra Siemens)	La Celestina (Fernando de Rojas) Casa de Muñecas (Henrik Ibsen)	Las Mil y una Noche (Anónimo) Los Ojos del Perro Siberiano (Antonio Santa Ana)
SEGUNDO PERIODO	Las Brujas (Roald Dahl)	Doce cuentos Peregrinos	Fémina Suite (Moreno-Durán)	El Beso de la Mujer Araña (Manuel Puig)	El proceso (Franz Kafka)	El jugador (Fedor Dostoievski)
SEGUNDO PERIODO	La Cándida Eréndida y su Abuela Desalmada (Gabriel García Márquez)	Foto Estudio Corazón (Ma. Fernanda Heredia)	Bonsái (Christine Nöstlinger)	Un Mundo Feliz (Aldous Huxley)	Por Amor (Karen Mc. Combie) Lazarillo de Tormes (Anónimo)	Un Espejo para Sol (Alicia Madrazo)



Anexo 3. Fotografía de las estudiantes del grado sexto A



Anexo 4. Letrero



Anexo 5. Encuesta.



ENCUESTA GRUPO 6A INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN BOSCO
MAESTROS EN FORMACIÓN JAIME ROJO – ELKIN BEDOYA
PROYECTO DIDÁCTICO INVESTIGATIVO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

NOMBRE _____
EDAD _____
CORREO ELECTRÓNICO _____
BARRIO _____
ESTRATO SOCIOECONÓMICO _____

Marque con un X la respuesta que considere. (Sólo debe elegir una opción)

1. En el aula de clases, por lo general leen para
 - a) Buscar vocabulario desconocido
 - b) Reflexionar acerca de la vida
 - c) Responder un cuestionario
 - d) Hacer un resumen

2. ¿Qué te gusta leer?
 - a) Obras de teatro
 - b) Novelas y cuentos
 - c) Tiras cómicas
 - d) Poemas

3. ¿Cuál estrategia metodológica se utiliza con más frecuencia para evaluar la comprensión de la literatura en clase?
 - a) El taller de comprensión
 - b) La exposición oral
 - c) El examen escrito
 - d) Prueba tipo ICFES

4. ¿Con qué frecuencia lees fuera del aula de clase?
 - a) De 0 a 1 vez por semana
 - b) De 1 a 2 veces por semana
 - c) De 2 a 3 veces por semana
 - d) 3 o más veces por semana



5. ¿En qué espacios te gusta leer?

- a) Casa
- b) Colegio
- c) Biblioteca
- d) Otra ¿Cuál?

¿Por qué?

6. En las clase de español las lecturas...

- a) Se proponen por la profesora
- b) Se eligen democráticamente
- c) Se escogen según problemáticas del salón
- d) La estudiante lee lo que quiera

7. A su criterio. Los temas que se aprenden en clase posibilitan:

- a) La creatividad
- b) La reflexión
- c) La ortografía y gramática
- d) La escritura

8. ¿Con qué finalidad lee usted?

- a) Académico
- b) Placer
- c) Pasatiempo
- d) Otro. ¿Cuál?

9. ¿Qué actividades de la clase posibilitan formas de expresión (pensamiento, sentimientos o actitudes), con las que te usted se identifique?



- a) La escritura
- b) La lectura
- c) La exposición oral representaciones)
- d) Puestas en escena (Dramas,

Porqué: _____

Argumente las siguientes preguntas.

10. En la clase de Lenguaje ¿Sobre qué te gustaría leer y cómo te gustaría que fuera este proceso?

Por qué

11. ¿Cuál ha sido el libro que más te ha impactado leer?

¿Por qué?



12. ¿Cree que la literatura refleja las problemáticas, sucesos y experiencias que pasan en su vida?

¿Por qué?

13. ¿Cuáles autores te gustaría fueran leídos en clase de lenguaje?

¡Muchas gracias!

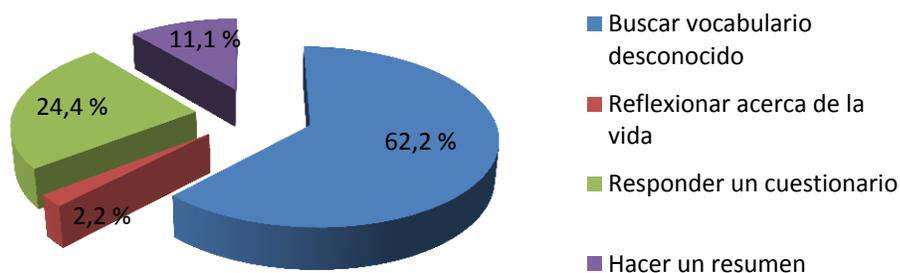
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Anexo 6. Resultados de la encuesta

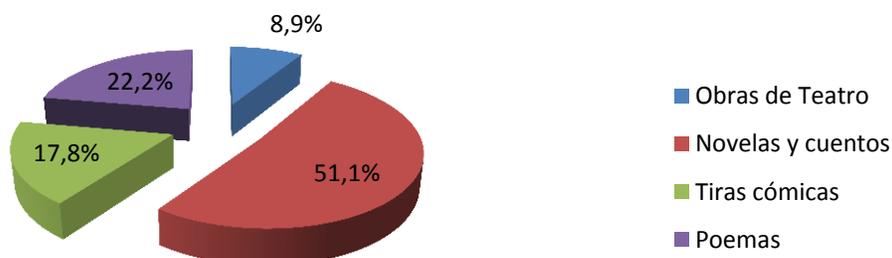
1. EN EL AULA DE CLASES, POR LO GENERAL LEEN PARA

	OPCIONES	TAL	TO	TO TAL %
A	Buscar vocabulario desconocido		28	62,2
B	Reflexionar acerca de la vida		1	2,2
C	Responder un cuestionario		11	24,4
D	Hacer un resumen		5	11,1
	Total respuestas		45	100



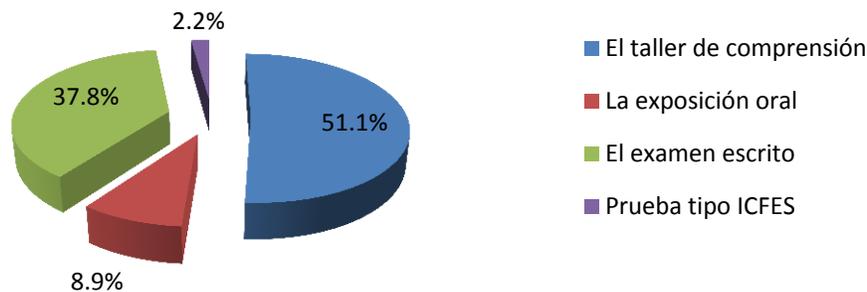
2. ¿QUÉ TE GUSTA LEER?

	OPCIONES	AL	TOT	TOT AL %
A	Obras de Teatro		4	8,9
B	Novelas y cuentos		23	51,1
C	Tiras cómicas		8	17,8
D	Poemas	1	22,2	
	Total respuestas	5	4	100



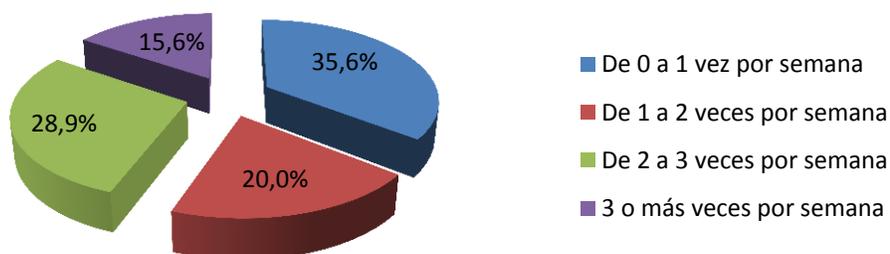
4. ¿CUÁL ESTRATEGIA METODOLÓGICA SE UTILIZA CON MÁS FRECUENCIA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE LA LITERATURA EN CLASE?

	OPCIONES	TOTAL	TOTAL %
A	El taller de comprensión	2	51,1
B	La exposición oral	4	8,9
C	El examen escrito	1	37,8
D	Prueba tipo ICFES	7	2,2
	Total respuestas	4	100
		5	



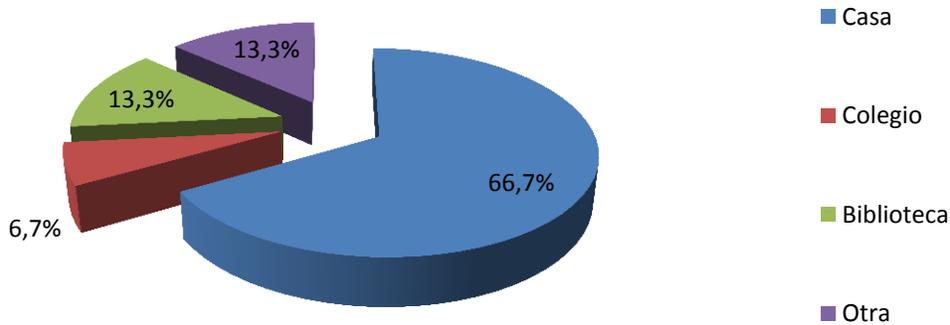
5. ¿CON QUÉ FRECUENCIA LEES FUERA DEL AULA DE CLASE?

	Opciones	total	total %
A	De 0 a 1 vez por semana	6	35,6
B	De 1 a 2 veces por semana	3	20,0
C	De 2 a 3 veces por semana	3	28,9
D	3 o más veces por semana	3	15,6
	Total respuestas	5	100



6. ¿EN QUÉ ESPACIOS TE GUSTA LEER?

	OPCIONES	TAL	TO %	TOTAL
A	Casa	30	66,7	
B	Colegio	3	6,7	
C	Biblioteca	6	13,3	
D	Otra	6	13,3	
	Total respuestas	45	100	



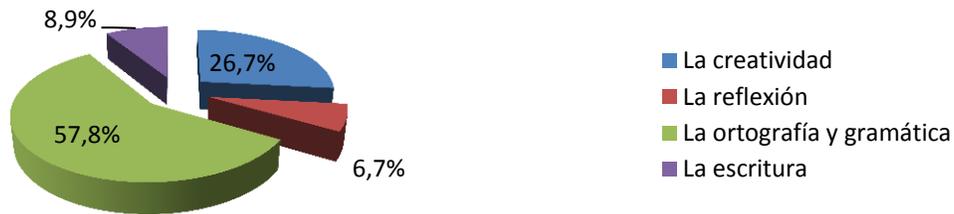
7. EN LAS CLASE DE ESPAÑOL LAS LECTURAS...

OPCIONES	TOTAL	TOTAL %	TOTAL
Se proponen por la profesora	4	7,8	9
Se eligen democráticamente	0	,0	0
Se escogen según problemáticas del salón	0	,0	0
La estudiante lee lo que quiera	1	,2	2
Total encuestas	5	100	1



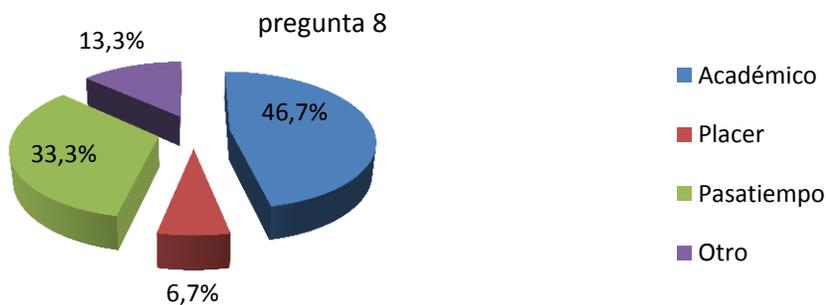
8. A SU CRITERIO. LOS TEMAS QUE SE APRENDEN EN CLASE POSIBILITAN

Opciones	total	total %
A La creatividad	2	26,7
B La reflexión		6,7
C La ortografía y gramática	6	57,8
D La escritura		8,9
Total respuestas	5	100



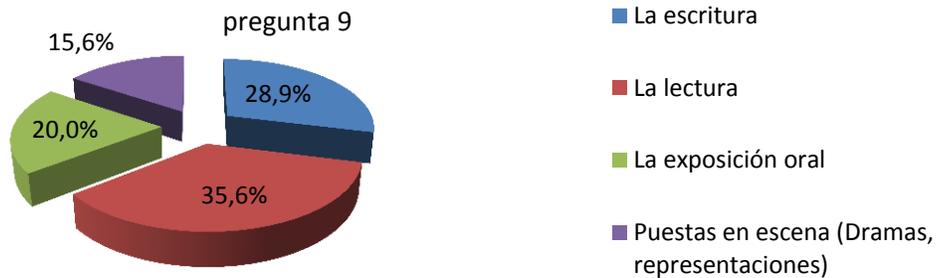
9. ¿CON QUÉ FINALIDAD LEE USTED?

OPCIONES	TAL	TO %	TOTAL
A Académico		21	46,7
B Placer		3	6,7
C Pasatiempo		15	33,3
D Otro		6	13,3
Total respuestas		45	100



10. ¿QUÉ ACTIVIDADES DE LA CLASE POSIBILITAN FORMAS DE EXPRESIÓN (PENSAMIENTO, SENTIMIENTOS O ACTITUDES), CON LAS QUE TE USTED SE IDENTIFIQUE?

OPCIONES		TOTAL	TOTAL %	TOTAL
/	La escritura	3	8,9	2
	La lectura	6	5,6	3
(La exposición oral		0,0	2
	Puestas en escena (Dramas, representaciones)		5,6	1
	Total	5	00	1



Anexo 7 Prueba Piloto.

Espuma y nada más

NO SALUDÓ AL entrar. Yo estaba repasando sobre una badana la mejor de mis navajas. Y cuando lo reconocí me puse a temblar. Pero él no se dio cuenta. Para disimular continué repasando la hoja. La probé luego sobre la yema del dedo gordo y volví a mirarla contra la luz. En ese instante se quitaba el cinturón ribeteado de balas de donde pendía la funda de la pistola. Lo colgó de uno de los clavos del ropero y encima colocó el kepis. Volvió completamente el cuerpo para hablarme y, deshaciendo el nudo de la corbata, me dijo: “Hace un calor de todos los demonios. Aféiteme”. Y se sentó en la silla. Le calculé cuatro días de barba. Los cuatro días de la última excursión en busca de los nuestros. El rostro aparecía quemado, curtido por el sol. Me puse a preparar minuciosamente el jabón. Corté unas rebanadas de la pasta, dejándolas caer en el recipiente, mezclé un poco de agua tibia y con la brocha empecé a revolver. Pronto subió la espuma “Los muchachos de la tropa deben tener tanta barba como yo”. Seguí batiendo la espuma. “Pero nos fue bien, ¿sabe? Pescamos a los principales. Unos vienen muertos y otros todavía viven. Pero pronto estarán todos muertos”. “¿Cuántos cogieron?” pregunté. “Catorce. Tuvimos que internarnos bastante para dar con ellos. Pero ya la están pagando. Y no se salvará ni uno, ni uno”. Se echó para atrás en la silla al verme la brocha en la mano, rebosante de espuma. Faltaba ponerle la sábana. Ciertamente yo estaba aturdido. Extraje del cajón una sábana y la anudé al cuello de mi cliente. Él no cesaba de hablar. Suponía que yo era uno de los partidarios del orden. “El pueblo habrá escarmentado con lo del otro día”, dijo. “Sí”, repuse mientras concluía de hacer el nudo sobre la oscura nuca, olorosa a sudor. “¿Estuvo bueno, verdad?” “Muy bueno”, contesté mientras regresaba a la brocha. El hombre cerró los ojos con un gesto de fatiga y esperó así la fresca caricia del jabón. Jamás lo había tenido tan cerca de mí. El día en que ordenó que el pueblo desfilara por el patio de la escuela para ver a los cuatro rebeldes allí colgados, me crucé con él un instante. Pero el espectáculo de los cuerpos mutilados me impedía fijarme en el rostro del hombre que lo dirigía todo y que ahora iba a tomar en mis manos. No era un rostro desagradable, ciertamente. Y la barba, envejeciéndolo un poco, no le caía mal. Se llamaba Torres. El capitán Torres. Un hombre con imaginación, porque ¿a quién se le había ocurrido antes colgar a los rebeldes desnudos y luego ensayar sobre determinados sitios del cuerpo una

mutilación a bala? Empecé a extender la primera capa de jabón. Él seguía con los ojos cerrados. “De buena gana me iría a dormir un poco”, dijo, “pero esta tarde hay mucho que hacer”. Retiré la brocha y pregunté con aire falsamente desinteresado: “¿Fusilamiento?” “Algo por el estilo, pero más lento”, respondió. “¿Todos?” “No. Unos cuantos apenas”. Reanudé de nuevo la tarea de enjabonarle la barba. Otra vez me temblaban las manos. El hombre no podía darse cuenta de ello y ésa era mi ventaja. Pero yo hubiera querido que él no viniera. Probablemente muchos de los nuestros lo habrían visto entrar. Y el enemigo en la casa impone condiciones. Yo tendría que afeitar esa barba como cualquiera otra, con cuidado, con esmero, como la de un buen parroquiano, cuidando de que ni por un solo poro fuese a brotar una gota de sangre. Cuidando de que en los pequeños remolinos no se desviara la hoja. Cuidando de que la piel, quedara limpia, templada, pulida, y de que al pasar el dorso de mi mano por ella, sintiera la superficie sin un pelo. Sí. Yo era un revolucionario clandestino, pero era también un barbero de conciencia, orgulloso de la pulcritud en su oficio. Y esa barba de cuatro días se prestaba para una buena faena.

Tomé la navaja, levanté en ángulo oblicuo las dos cachas, dejé libre la hoja y empecé la tarea, de una de las patillas hacia abajo. La hoja respondía a la perfección. El pelo se presentaba indócil y duro, no muy crecido, pero compacto. La piel iba apareciendo poco a poco. Sonaba la hoja con su ruido característico, y sobre ella crecían los grumos de jabón mezclados con trocitos de pelo. Hice una pausa para limpiarla, tomé la badana, de nuevo yo me puse a asentar el acero, porque soy un barbero que hace bien sus cosas. El hombre que había mantenido los ojos cerrados, los abrió, sacó una de las manos por encima de la sábana, se palpó la zona del rostro que empezaba a quedar libre de jabón, y me dijo: “Venga usted a las seis, esta tarde, a la Escuela”. “¿Lo mismo del otro día?”, le pregunté horrorizado. “Puede que resulte mejor”, respondió. “¿Qué piensa usted hacer?” “No sé todavía. Pero nos divertiremos”. Otra vez se echó hacia atrás y cerró los ojos. Yo me acerqué con la navaja en alto. “¿Piensa castigarlos a todos?”, aventuré tímidamente. “A todos”. El jabón se secaba sobre la cara. Debía apresurarme. Por el espejo, miré hacia la calle. Lo mismo de siempre: la tienda de víveres y en ella dos o tres compradores. Luego miré el reloj: las dos veinte de la tarde. La navaja seguía descendiendo. Ahora de la otra patilla hacia abajo. Una barba azul, cerrada. Debía

dejársela crecer como algunos poetas o como algunos sacerdotes. Le quedaría bien. Muchos no lo reconocerían. Y mejor para él, pensé, mientras trataba de pulir suavemente todo el sector del cuello. Porque allí sí que debía manejar con habilidad la hoja, pues el pelo, aunque es agraz, se enredaba en pequeños remolinos. Una barba crespá. Los poros podían abrirse, diminutos, y soltar su perla de sangre. Un buen barbero como yo finca su orgullo en que eso no ocurra a ningún cliente. Y éste era un cliente de calidad. ¿A cuántos de los nuestros había ordenado matar? ¿A cuántos de los nuestros había ordenado que los mutilaran? ... Mejor no pensarlo. Torres no sabía que yo era un enemigo. No lo sabía él ni lo sabían los demás. Se trataba de un secreto entre muy pocos, precisamente para que yo pudiese informar a los revolucionarios de lo que Torres estaba haciendo en el pueblo y de lo que proyectaba hacer cada vez que emprendía una excursión para cazar revolucionarios. Iba a ser, pues, muy difícil explicar que yo lo tuve entre mis manos y lo dejé ir tranquilamente, vivo y afeitado.

La barba le había desaparecido casi completamente. Parecía más joven, con menos años de los que llevaba auestas cuando entró. Yo supongo que eso ocurre siempre con los hombres que entran y salen de las peluquerías. Bajo el golpe de mi navaja Torres rejuvenecía, sí; porque yo soy un buen barbero, el mejor de este pueblo, lo digo sin vanidad. Un poco más de jabón, aquí, bajo la barbilla, sobre la manzana, sobre esta gran vena. ¡Qué calor! Torres debe estar sudando como yo. Pero él no tiene miedo. Es un hombre sereno que ni siquiera piensa en lo que ha de hacer esta tarde con los prisioneros. En cambio yo, con esta navaja entre las manos, puliendo y puliendo esta piel, evitando que brote sangre de estos poros, cuidando todo golpe, no puedo pensar serenamente. Maldita la hora en que vino, porque yo soy un revolucionario pero no soy un asesino. Y tan fácil como resultaría matarlo. Y lo merece. ¿Lo merece? No, ¡qué diablos! Nadie merece que los demás hagan el sacrificio de convertirse en asesinos. ¿Qué se gana con ello? Pues nada. Vienen otros y otros y los primeros matan a los segundos y éstos a los terceros y siguen y siguen hasta que todo es un mar de sangre. Yo podría cortar este cuello, así, izas! No le daría tiempo de quejarse y como tiene los ojos cerrados no vería ni el brillo de la navaja ni el brillo de mis ojos. Pero estoy temblando como un verdadero asesino. De ese cuello brotaría un chorro de sangre sobre la sábana, sobre la silla, sobre mis manos, sobre el suelo. Tendría que cerrar la puerta. Y la sangre seguiría corriendo

por el piso, tibia, imborrable, incontenible, hasta la calle, como un pequeño arroyo escarlata. Estoy seguro de que un golpe fuerte, una honda incisión, le evitaría todo dolor. No sufriría. ¿Y qué hacer con el cuerpo? ¿Dónde ocultarlo? Yo tendría que huir, dejar estas cosas, refugiarme lejos, bien lejos. Pero me perseguirían hasta dar conmigo. “El asesino del Capitán Torres. Lo degolló mientras le afeitaba la barba. Una cobardía”. Y por otro lado: “El vengador de los nuestros. Un nombre para recordar (aquí mi nombre). Era el barbero del pueblo. Nadie sabía que él defendía nuestra causa...” ¿Y qué? ¿Asesino o héroe? Del filo de esta navaja depende mi destino. Puedo inclinar un poco más la mano, apoyar un poco más la hoja, y hundirla. La piel cederá como la seda, como el caucho, como la badana. No hay nada más tierno que la piel del hombre y la sangre siempre está ahí, lista a brotar. Una navaja como ésta no traiciona. Es la mejor de mis navajas. Pero yo no quiero ser un asesino, no señor. Usted vino para que yo lo afeitara. Y yo cumplo honradamente con mi trabajo... No quiero mancharme de sangre. De espuma y nada más. Usted es un verdugo y yo no soy más que un barbero. Y cada cual en su puesto. Eso es. Cada cual en su puesto.

La barba había quedado limpia, pulida y templada. El hombre se incorporó para mirarse en el espejo. Se pasó las manos por la piel y la sintió fresca y nuevecita.

“Gracias”, dijo. Se dirigió al ropero en busca del cinturón, de la pistola y del kepis. Yo debía estar muy pálido y sentía la camisa empapada. Torres concluyó de ajustar la hebilla, rectificó la posición de la pistola en la funda y, luego de alisarse maquinalmente los cabellos, se puso el kepis. Del bolsillo del pantalón extrajo unas monedas para pagarme el importe del servicio. Y empezó a caminar hacia la puerta. En el umbral se detuvo un segundo y volviéndose me dijo:

“Me habían dicho que usted me mataría. Vine para comprobarlo. Pero matar no es fácil. Yo sé por qué se lo digo”. Y siguió calle abajo.

DE ANTIOQUIA



TALLER GRUPO 6A INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN BOSCO

**MAESTROS EN FORMACIÓN JAIME ROJO – ELKIN BEDOYA
PROYECTO DIDÁCTICO INVESTIGATIVO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

NOMBRE _____

FECHA _____

EDAD _____

Con base en el cuento *Espuma y nada más* de Hernando Téllez resuelva el siguiente taller.

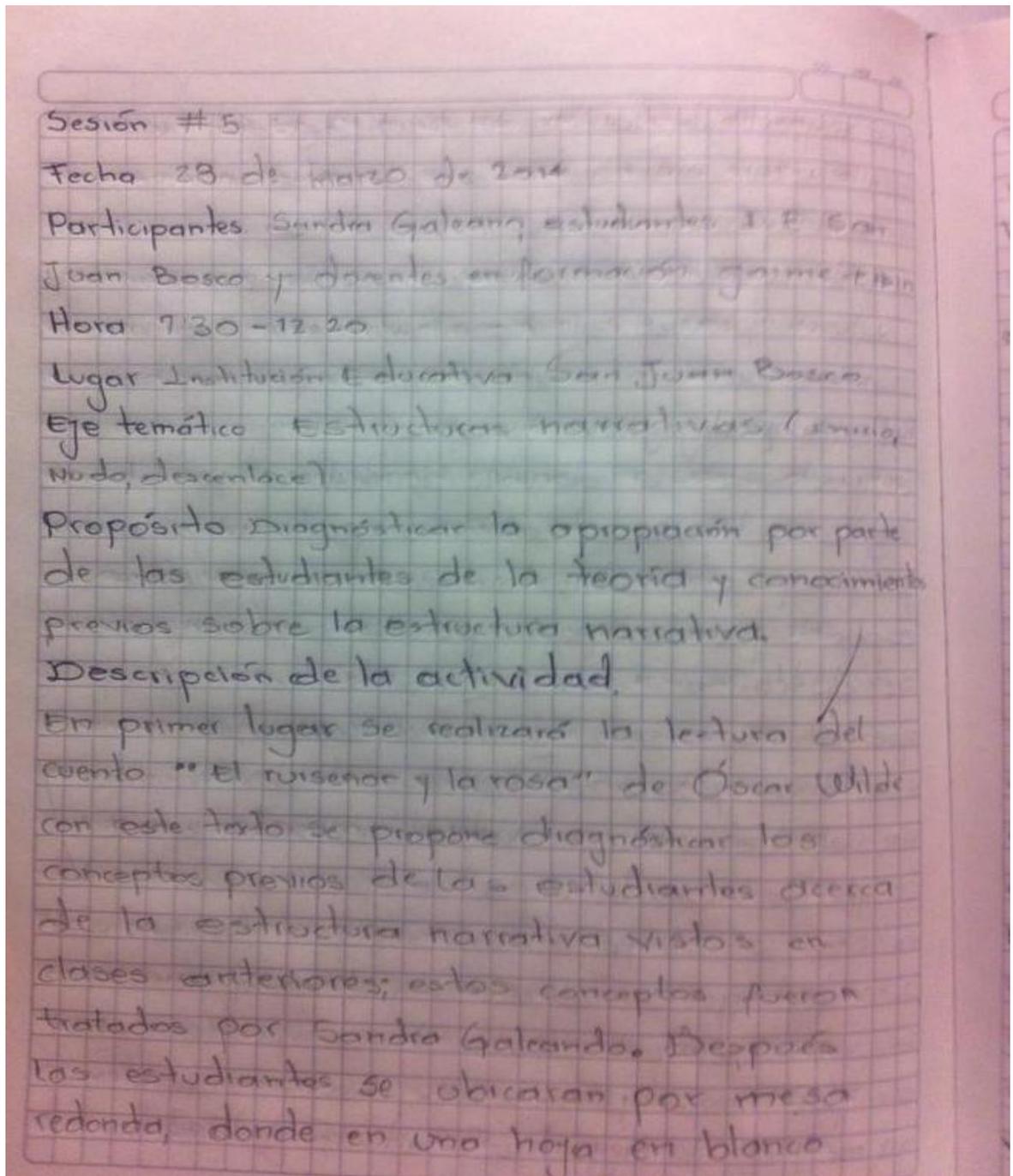
1. Describa las características morales y físicas de cada personaje.

PERSONAJES \ CARACTERÍSTICAS	MORALES	FÍSICAS

2. *“pescamos a los principales”* es una expresión que alude a
3. En un fragmento del cuento, el barbero considera asesinar al Capitán Torres ¿Usted cree que este acto podría justificarse? Por qué
4. ¿Cuál crees que es el acontecimiento que genera el inicio del conflicto que se narra dentro del texto? Justifique su respuesta
5. La siguiente expresión es fundamental en la obra *“me habían dicho que usted me mataría. Vine para comprobarlo. Pero matar no es fácil. Yo sé por qué se lo digo”* ¿Por qué?
6. El conflicto planteado dentro del cuento de qué manera o en qué situaciones se ve reflejado en su barrio o en su ciudad.



Anexo 8. Fotografías del Diario de campo de Elkin.





Reflexión pedagógica

Como impactar a los chicos, despertando la motivación y el deseo por la lectura la propuesta de hoy iba enfocada hacia otra perspectiva de la estructura narrativa, pero el objetivo no se cumplió, a buena por lo menos no en el camino que yo pensaba. Tampoco puedo decir que ha sido un desastre, porque este tipo de resultados me invitan a replantear las actividades propuestas en la secuencia didáctica, como también hacen que genere la idealización de ser docente y pensar que todo va a salir como se planea.

En cuanto al orden pienso que hay una leve mejora y el rol de docente me lo estoy tomando en serio, aunque queda la sensación sobre que se debe seguir y apuntando a mejorar.

Eda



Anexo 9. Guía Evaluativa del plan lector.

1. ¿Qué personaje de la leyenda te pareció más extraño? ¿Por qué?

R/ Cada niña tiene la opción de escoger el personaje, pero la justificación debe de estar muy bien sustentada.

2. Explica según la historia como se dio el origen del mundo y/o del hombre.

R/ Paye tuvo relaciones con todas las mujeres y de ese modo se siguieron procreando. Cada niña pudo redactar su respuesta diferente, pero todas deben de apuntar a lo mismo.

3. ¿En qué lugares de Colombia se desarrolla la mayor parte de la historia? Ubícalos en un mapa

R/ En el Vaupés y el Amazonas si la niña escribió solamente Vaupés es válida porque en algunas versiones solamente mencionan el Vaupés

4. ¿Qué fue lo que más te gusto del libro?

R/ La respuesta es opcional, pero debe estar bien justificada.

5. ¿Qué no te gusto del libro?

R/La respuesta es opcional, pero debe estar bien justificada

6. ¿Por qué motivo Dinary se casó con un pájaro?

7. ¿Cuáles son los personajes principales del libro?

R/ Yurupary, Seucy, Pinon, Paye, Dinary, Tuixaua. Si le agregaron otro no hay problema.

8. Escribe con tus propias palabras una síntesis del libro

R/ La síntesis del libro es de acuerdo como cada niña lo interpreto, traten por analizar si el texto es de redacción de una niña de 7º grado o pudo haber sido bajado de internet. Si tienen duda no lo califiquen y me lo dejan a parte para poderlo analizar, porque algunas niñas bajan los resúmenes y lo escriben igual.

9. A qué género literario pertenece el libro de Yurupary? ¿Por qué?

R/ Al género narrativo. Deben sustentar muy bien porque pertenece a este género. Ejemplo: Porque es una leyenda, tiene un inicio, nudo y desenlace, tiene una trama, personajes, narrador...



10. Busca 20 palabras desconocidas y escribe su significado

R/ las 20 palabras deben de estar con su significado y deben ser palabras de nuestro idioma, no las del libro que son del dialecto y ya traen su traducción como pie de página.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Anexo 10 Protocolo de entrevista de la profesora Sandra Galeano y Sor. Filomena

Este protocolo de entrevista responde a la entrevista semiestructurada que se les hizo a la profesora Sandra Galeano y a la coordinadora Sor Filomena Zuluaga el día 24 de septiembre de 2013.

1. ¿Qué textos lee y cuáles son sus autores preferidos?
2. ¿Para usted qué es la lectura?
3. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de lectura?
4. ¿Qué función tiene la literatura?
5. ¿La religión interviene en los procesos de lectura?
6. ¿Pueden las estudiantes dar sugerencias para la elección de libros?
7. ¿Qué espacios tiene las estudiantes para leer en el colegio?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3