

Escritura creativa y teatro: un trasegar para la expresión oral y la creatividad

Jorge Yesid Becerra Albarracín

Andrés Fabián Aguilar Angarita

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Idiomas Modernos: Español – Inglés

2020

Escritura creativa y teatro: un trasegar para la expresión oral y la creatividad

Jorge Yesid Becerra Albarracín

Andrés Fabián Aguilar Angarita

Directora

Dra. Blanca Lucía Bustamante Vélez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Idiomas Modernos: Español – Inglés

2020

## AGRADECIMIENTOS

*Jorge Yesid Becerra Albarracín*

A mi padre, Jorge Armando; a mi madre, Nora, por el apoyo infalible e infatigable y por ser los amores de mi vida. A Yalile Sosa, por la sapiencia, los afectos y la luz guía. A Ana Pérez, por el apoyo, el profesionalismo y la empatía. A las personas de Séptimo Ocho y sus rostros inolvidables. A mi directora, Lucía Bustamante, por la presteza y el cariño de sus orientaciones. A Juliana Borrero y Gabriela Numpaqué, por ser mentoras en este camino del arte. A Jahira Quintero, Brandon Agudelo y Andrés García, por siempre preguntar sobre este proceso y acompañarme amorosamente en su manufactura. A mis amigas.

A la sangre, a la pasión, al arte, al dolor, a Saturno, a la música, a la vida y la muerte.

*Andrés Fabián Aguilar Angarita*

Se agradece a mi compañero Jorge Becerra, por contribuir satisfactoriamente en este proceso.

A la doctora Lucia Bustamante, por su guía y constante apoyo. A la profesora Nohora Ruíz, quien permitió a mi ser docente ser libre. A la profesora Juliana Borrero, los cuerpos en la escritura no son lo mismo para mí gracias a tu enseñanza.

A los estudiantes de grado 7-01 y 7-03, a quienes recuerdo siempre.

A mi familia, a todos y cada uno de ellos por nunca invalidar mis decisiones y colmarse de gran paciencia, gracias Luz, por siempre estar ahí, infinito amor; a Tatiana, amiga y confidente en los últimos días en la universidad, y en general, a todas las amigas personas y no personas que estuvieron acompañándome.

## Tabla de Contenido

<b>Iniciación</b> .....	7
<b>1. Información General del Trabajo de Investigación</b> .....	7
1.1 Tema .....	7
1.2 Generalidades introductorias .....	7
<b>2. Problema</b> .....	8
2.1 Planteamiento del problema.....	8
2.2 Formulación del problema de investigación .....	11
<b>3. Objetivos</b> .....	11
3.1 Objetivo general.....	11
3.2 Objetivos específicos .....	11
<b>4. Justificación</b> .....	11
<b>5. Marco Referencial</b> .....	16
5.1 Antecedentes .....	16
5.1.1 En el ámbito regional.....	17
5.1.2 En el ámbito nacional .....	21
5.1.3 En el ámbito internacional.....	27
5.2 Marco Institucional .....	28
5.3 Marco Legal .....	30
5.4 Marco Teórico.....	31
5.4.1 Expresión oral: de necesidades y didácticas en el aula de español. ....	32
5.4.2 De la creatividad a la escritura creativa.....	35
5.4.3 De escritura a la lectura: el trasegar a la oralización. ....	37
5.4.4 Teatro en el aula de español. ....	40
5.4.5 Hacia la unidad didáctica del trasegar. ....	41
5.4.6 Posdata metodológica: conversación creación-imagen. ....	42
<b>6. Diseño Metodológico</b> .....	44
6.1 Enfoque Metodológico .....	44
6.2 Tipo de investigación y fases .....	44
6.3 Propósito de la propuesta.....	45
6.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos: .....	45
6.5 Propuesta pedagógica .....	46

6.5.1	Identificación.....	46
6.6	Plan Operativo .....	48
6.7	Desarrollo de la propuesta .....	96
6.7.1	Preludio.....	96
6.7.2	Taller No. 1: Escritura del caos y el orden: una introducción a la creatividad desde dos perspectivas. ....	97
6.7.3	Taller No. 2: ¿Soy un monstruo o soy un héroe o... los dos? Creación de personajes desde la premisa palabra-imagen. ....	103
6.7.4	Taller No. 3: El grito y el silencio. ....	109
6.7.5	Taller No. 4: Lectura performada: leo yo, lee él, lee ella, leemos todos. ....	114
6.7.6	Taller No. 5: Hacia el montaje teatral; ¿quién es usted? .....	122
6.7.7	Taller No. 6: Voz colectiva, creación colectiva, obra colectiva. ....	126
6.7.8	Taller No.7: El ensayo final.....	129
6.7.9	Taller No. 8: “Noche de Brujas”. ....	131
7.	<b>Análisis de Datos</b> .....	134
7.1	Caracterización de los actores.....	134
7.1.1	Caracterización de la población beneficiaria.....	134
7.1.2	Caracterización de los interventores pedagógicos.....	135
7.1.3	Caracterización de otros actores que hayan participado.....	135
7.2	Metodología de sistematización.....	136
7.2.1	Análisis .....	136
7.3	Evaluación del proceso .....	150
7.3.1	Observaciones.....	151
7.3.2	Entrevistas .....	151
7.3.3	Autoevaluación.....	159
7.3.4	Evaluación de las docentes titulares .....	166
7.3.5	Heteroevaluación .....	169
7.3.6	Evaluación paralela al proceso .....	169
8.	<b>Balance y Proyecciones</b> .....	172
9.	<b>Conclusiones y Recomendaciones</b> .....	174
10.	<b>Bibliografía</b> .....	178



## **Iniciación**

### 1. Información General del Trabajo de Investigación

#### **1.1 Tema**

Escritura creativa y teatro como alternativas para el mejoramiento de la expresión oral y la creatividad.

#### **1.2 Generalidades introductorias**

El Trabajo de Investigación presentado es producto de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización realizada por los docentes en formación: Jorge Yesid Becerra Albarracín y Andrés Fabián Aguilar Angarita, del programa académico Licenciatura en Idiomas Modernos: Español-Inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, durante el semestre académico 2019-1, en la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja. Este se diseñó y ejecutó como un proyecto de aula, pero finalmente se adecuó a las exigencias del trabajo de grado exigido por la Escuela de Idiomas.

El trabajo se hizo teniendo en cuenta el diagnóstico realizado durante las dos primeras semanas de contacto con los estudiantes de séptimo, específicamente los grupos uno (7-01), tres (7-03), ocho (7-08) y nueve (7-09). En este diagnóstico se encontró, a través de la observación no estructurada de varias clases, que los estudiantes poseían dificultades en la expresión oral, específicamente a la hora de hablar en público o de expresar una opinión por

asuntos relacionados con la timidez, los nervios y el miedo a la burla o a fallar mientras se habla.

A su vez, se expresa la primordial necesidad de incentivar su creatividad, como aspecto relevante que enriquece aspectos generales, tales como la expresión oral, la escritura, la proactividad académica, la expresión de emociones, la convivencia y la pérdida de la timidez. Entendemos de esta manera, que el rol del docente se conduce como el de un “orientador y promotor social que encauza ciertas conductas y actitudes inadecuadas de sus estudiantes, tales como la pedantería, la ironía, la burla, el egocentrismo, la violencia verbal, la polémica, la desatención y la timidez que pueden causar barreras comunicativas y psicológicas” (Castillo S., 2008, p. 181).

De la misma manera, se realizó teniendo en cuenta las posibilidades de la escritura creativa y el teatro como elementos pedagógicos afines para mejorar, en primera instancia, la expresión oral y, en segunda instancia, los asuntos relacionados con la creatividad que apenas se van construyendo y floreciendo en la población a trabajar.

## **2. Problema**

### **2.1 Planteamiento del problema**

Las diferentes políticas curriculares de Colombia (Lineamientos Curriculares, 1998, p. 38; Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, 2006, p. 13) plantean que un estudiante debe desarrollar todas sus competencias comunicativas, conforme las necesidades de información y de lenguaje presentadas en el contexto y entorno.

Si bien, los colegios y las diferentes instituciones educativas propician los espacios para lograr este objetivo, muchas veces es evidente que los estudiantes se enfrentan a



diferentes dificultades que afectan el alcance pleno de esta meta, por lo que al expresarse sufren la influencia de la timidez, la pena, el miedo a la burla o a fallar a la hora de intervenir intervenir en público, de comunicar una idea o argumento en un contexto que les demande hablar con un tono apropiado en medio de otras personas que los ven y los escuchan.

Esta visión, llevó a poner los ojos sobre los estudiantes de grado séptimo de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja en búsqueda de determinar los rasgos de su oralidad en la clase de Humanidades-Lengua Castellana; entendidos estos rasgos como “las características propias de un discurso transmitido mediante el canal oral” (Centro Virtual Cervantes, 2020).

Es entonces que se hizo visible, ante las diferentes observaciones realizadas, que la mayoría de los estudiantes presentaban dificultades para expresarse de manera eficaz y que por lo mismo, evitaban hacerlo o lo hacían en voz baja y casi susurrando.

Por ende, se hizo necesario plantear una estrategia pedagógica que contribuyera a mejorar este aspecto de gran importancia en el desenvolvimiento y desarrollo de la vida de los estudiantes, sabiendo que es el momento propicio para solventar malos hábitos de su oratoria que pueden afectar la vida académica y la vida futura.

Así las cosas, se planteó la estrategia titulada “Escritura creativa y teatro: un trasegar para la expresión oral y la creatividad”, comprendida en dos razones:

- Primera: porque el teatro desde la perspectiva pedagógica permite a sus participantes entablar escenarios de comunicación, de la misma forma en que lo hace la didáctica y la vida real discursiva (Céspedes, 2012, p. 7), lo que da paso al enfrentamiento y posible mejoramiento de estas dificultades de la expresión oral.

- Segunda: porque sin creación participativa no hay teatro, por lo cual emerge el asunto de la creatividad en el momento de llevarlo a cabo. Es decir, desde la escritura creativa se hace teatro y desde el teatro se hace escritura creativa; esto, desde la mirada del teatro narración, que se comprende como una propuesta innovadora que plantea una “escritura oralizante y una oralidad-que-se-convierte-en-texto” (Guccini, 2007, p. 1).

Es por esto que el trabajo se propuso extender en un buen corpus, lo que proponen los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) sobre la producción oral y escrita de los estudiantes de educación media. Lo anterior lleva a que el tratamiento integral de estas producciones propicie que “los individuos interactúen y entren en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos”, entre otras formas de comunicación, para que “puedan acceder a todos los ámbitos de la vida social y cultural” (p. 28).

No obstante, el trabajo de investigación se enfocó en fomentar la creatividad a través de la escritura, lo que se constituye en un punto inicial para dar paso al teatro como herramienta estratégica de mejoramiento de la expresión oral en los estudiantes de grado séptimo de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja.

Es por ello que se diseñaron una serie de ocho talleres que comprenden la escritura creativa y el teatro para el mejoramiento de la expresión oral y la creatividad; proyecto de tipo investigación acción y de la investigación cualitativa.

## **2.2 Formulación del problema de investigación**

¿Cómo fomentar la expresión oral y la creatividad de los estudiantes de los grados séptimo 01, séptimo 03, séptimo 08 y séptimo 09 de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja a través de la escritura creativa y el teatro?

## **3. Objetivos**

### **3.1 Objetivo general**

Fomentar la expresión oral y la creatividad de los estudiantes de los grados séptimo 01, séptimo 03, séptimo 08 y séptimo 09 de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja a través de la escritura creativa y el teatro.

### **3.2 Objetivos específicos**

- Diseñar e implementar talleres de escritura creativa y teatro que permitan el mejoramiento de la expresión oral y la creatividad en estudiantes de los grados séptimos.
- Reconocer los efectos de la escritura creativa y el juego teatral, sobre los estudiantes de grado séptimo en cuanto a su creatividad y su expresión oral.
- Fomentar espacios de introspección y socialización de la mano con la escritura creativa y el teatro, que permitan el desenvolvimiento de los estudiantes en cuanto a su expresión oral y su creatividad.

## **4. Justificación**

### *DE LA IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN ORAL*

El área de Humanidades-Lengua Castellana, en su concepción más general, es una piedra angular para la construcción y descubrimiento de estudiantes íntegros, completos en su ser y

complejos en su manera de actuar; esto, debido al estudio de las múltiples formas que el lenguaje permite, puesto que, en su cimentación, el lenguaje es umbral y puerta para que estudiantes expresen su condición de humanidad y todas sus atribuciones.

No solo en la asignatura de Lengua Castellana los estudiantes hacen uso del lenguaje, por lo que el habla, definida por Saussure (1916), como forma más concreta de comunicación, está siendo utilizada siempre; sin embargo, es en el aula de español, que los estudiantes tienen la posibilidad de cuestionar las maneras en las que usan el lenguaje y, por ende, de mejorar la acción de su utilización.

Es entonces que surge, a través de la observación en la clase de español, la preocupación sobre la forma en que los estudiantes de grado séptimo de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja expresan su capacidad de habla, que en sentido conjeturado se define como expresión oral.

El Centro Virtual Cervantes (2020) añade a su concepto de expresión oral, lo siguiente: “es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos” (párr. 1).

La visión de la problemática planteada descansa en estos conocimientos socioculturales y pragmáticos, pues es evidente, que muchos de los estudiantes de grado séptimo no son capaces de poner en su contexto la necesidad de intervenir en una clase participativa para enriquecer y corroborar lo aprendido o, al menos, de hablar con un tono y volumen adecuados de voz para mantener la escucha y la atención de los compañeros.

Así las cosas, y teniendo en cuenta la importancia del lenguaje, la lengua y el habla, se muestra imperativo que los estudiantes mejoren su expresión oral, puesto que es este momento de sus vidas en el que se definen, a través de sus competencias comunicativas, las capacidades que tienen para desenvolverse en la sociedad actual y futura.

Es menester retomar el papel de la educación en torno a la expresión oral en nuestro país. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), quien integra la expresión oral en el marco de la educación por competencias, plantea:

Formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa.

Esto es, ayudar a la formación de un individuo capaz de ubicarse claramente en el contexto de interacción en el que se encuentra y estar en capacidad de identificar en éste los códigos lingüísticos que se usan, las características de los participantes en el evento comunicativo, el propósito que los orienta y, en conformidad con ello, interactuar. (pp. 21-23)

### *HACIA UNA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA QUE PERMITA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL Y LA CREATIVIDAD*

Ahora bien, formar en lenguaje debe trazarse desde el repensamiento de la pedagogía para reflexionar sobre las estrategias utilizadas y su eficacia. También, formar en lenguaje requiere una exploración de diversas maneras que coadyuven a deslindar la expresión oral de prácticas didácticas tradicionales cuyos resultados no evidencian mayor progreso.

Así, formar en lenguaje, en la perspectiva de la evaluación, demandará la proposición y puesta en debate de nuevas maneras de enseñarlo, promoverlo e impulsarlo para revisar la pertinencia y validez de las estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje lingüísticos.

Por lo que, en este devenir de repensamientos y reflexiones prácticas y teóricas, emerge en la discusión, la escritura creativa y el teatro como la posibilidad pedagógica para mejorar la dificultad de la expresión oral, en tanto que sus naturalezas pragmáticas dan sentido y experiencia a lo que atañe en este proyecto.

Comprendamos que “el arte teatral como la didáctica tienen dimensiones prácticas en las cuales se dan los encuentros entre los seres humanos a través de la comunicación” (Loaiza, 2008, p. 123), por lo cual, su uso para el mejoramiento de la expresión oral es más que oportuno; añadiendo que la virtud dinámica y de representación del teatro harán que los estudiantes se relacionen desde su individualidad hacia la interacción con los demás.

A su vez, Guccini (2007) asegura que:

Se ha hablado de escritura oralizante, subrayando con esta expresión, cómo dentro de los procesos de composición que se asocian con el acto de escribir, de todas formas, pueden estar presentes elementos sacados de los modos de la comunicación oral; sin embargo, las prácticas de relación del teatro mezclan esta combinación de escritura y oralidad, por la que el autor —por ejemplo— escribe el grano de una voz o los tonos de la lengua hablada, con otra de igual peso, que puede definirse como oralidad-que-se-convierte-en-texto, haciendo hincapié, en cambio, en los elementos textuales que se evidencian en el acto comunicativo (p. 129).

Es decir, basándonos en dicha concepción, es que la escritura creativa en este proyecto cumple el papel de la mente que habla y que procesa las voces del teatro; una dramaturgia creativa y previa que permita a los estudiantes premeditar lo que dicen, lo que cuentan, lo que gritan a la hora de expresarse oralmente en una puesta en escena.

Partiendo de este punto, es que se encuentra la relevancia del teatro y la escritura creativa en el mejoramiento de la oralidad y, como añadidura, de la creatividad; en

tanto, todo proceso didáctico que potencie las competencias comunicativas debe conducir a los estudiantes a la proactividad de sus formas de expresión, a la creación/producción y al afinamiento de sus capacidades individuales y sociales; por lo que se ha decidido comprender la creatividad en la delimitación del proyecto.

La escritura creativa tendrá un papel telonero, pero un papel importante, ya que en el contexto escolar, uno de los propósitos de este proyecto es “transformar la escritura en la escuela en un acto menos desmotivante y mecánico, convirtiéndolo en un espacio para la diversión, la exploración, la imaginación, el sentido, y el encuentro consigo mismo y con los demás” (Arias, 2004, p. 3).

Asimismo, Díaz y Genovese (1994) observan que:

el teatro tiene un papel que desempeñar en la educación a todos los niveles de la expresión y la creatividad, desde el juego espontáneo hasta las creaciones artísticas individuales y colectivas más elaboradas. Permite, asimismo, acceder a las tradiciones culturales, así como a la reflexión del mundo contemporáneo. Este papel que tiene que desempeñar va mucho más allá y puede impulsar los más variados aspectos del desarrollo del ser humano (p. 16).

En suma, frente a la expresión oral y la creatividad se espera que a partir del desarrollo de esta estrategia, los estudiantes puedan perder el miedo a hablar en público y que en cambio, lo hagan con la voz adecuada para el momento, que expresen sin las barreras de la timidez, las opiniones, ideas o argumentos que puedan suscitarse, y que dejen atrás, la pena, el temor a la burla y al ridículo; y todo ello valiéndose de las contingencias pedagógicas y didácticas de la escritura creativa y el teatro.

## **5. Marco Referencial**

### **5.1 Antecedentes**

A lo largo de la historia, el teatro se ha mostrado como el ejemplo perfecto de una buena expresión oral, formando siempre a sus intérpretes sobre bases de comunicación claras y eficaces. Es por eso, que este trabajo de investigación decide tomar este referente para trabajar en el mejoramiento de la oralidad de los estudiantes de grado séptimo en la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, desde el entendimiento de la necesidad que fue planteada; no sin antes haber explorado las vertientes personales por medio de la Escritura Creativa Oralizante.

Se tiene en cuenta que los estudiantes de Educación Media están formándose para la vida, lo cual indica que deben poseer un cierto nivel de solvencia oral para desarrollarse y ser individuos proficientes. Es importante que los estudiantes estén desarrollándose en un contexto constante comunicativo de expresión y con esto mejorar varios aspectos lingüísticos.

Dentro del universo de posibilidades, varios trabajos se han venido desarrollando con el objetivo de dar pie a la creación de nuevas estrategias, como es el caso del teatro y la escritura creativa, entendidas estas innovadoras formas de consolidar la expresión oral.

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha indagado en diversas fuentes, trabajos o proyectos de naturaleza similar a esta propuesta que sirven para llevar a cabo un trabajo comparado y trascendental.



### 5.1.1 En el ámbito regional

En el ámbito local se puede acotar que el trabajo teatral se indica modesto en la ciudad de Tunja y cercanías; por ejemplo, existen organizaciones independientes como la Fundación Cultural Teatro Popular de Tunja y la Fundación Cultural Teatro Experimental de Boyacá que desarrollan pequeños semilleros de formación infantil y juvenil en arte escénico con distintos propósitos; es entendible que la expresión oral, la improvisación, la creación de historias hacen parte de sus talleres formativos.

Desde el año 1999, el Teatro Popular de Tunja, desde el concepto de la educación popular ha venido realizando un quehacer de resistencia social, cultural y artística en la ciudad; armándose y ubicándose con diversos ciclos de talleres básicos en teatro, donde se trabaja el cuerpo y se llevan a cabo ejercicios escénicos con la participación de niños y jóvenes de los barrios aledaños al establecimiento de la Casa Arte en el barrio Jordán. Desde su origen, el Teatro Popular de Tunja se encaminó al desarrollo de procesos de formación artística y cultural para la educación de las comunidades que han resultado en la formación de actores integrales de cortas edades, una transformación significativa en el imaginario de niños y jóvenes que han crecido con habilidades comunicativas y sociales que les permiten desenvolverse con mayor ligereza en su vida diaria y académica.

Por su parte, el Teatro Experimental de Boyacá, también fundado desde 1999, ha llevado a cabo semilleros de formación en artes escénicas enfocados en niños y jóvenes del área rural de la ciudad de Tunja. Su trabajo *El Teatro Calle como Herramienta de Intervención Sociocultural para la Ciudad de Tunja* ha logrado hacer acercamientos sobre la formación de niños y jóvenes resueltos en la creación y, a su vez, en la actuación en conjunto con procesos de puesta en escena y dramaturgia.

Como está estipulado en sus diferentes portales de difusión, el Teatro Experimental de Boyacá se encamina a que “los semilleros de formación en artes escénicas tengan un alto contenido pedagógico cuyo objetivo final no sea formar artistas; los resultados de los semilleros han sido formar actores para la vida, personas con habilidades sociales asertivas y creativas, a las que se les brindan herramientas para asumir roles activos y críticos a nivel cultural, promoviendo el desarrollo artístico y cultural de su contexto social” (Daza, 2017, párr. 3)

De la misma manera, localmente pudimos encontrar en la *Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación* varios trabajos de grado de egresados de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; estos toman el teatro y la escritura como estrategias didácticas o pedagógicas para el mejoramiento de distintos aspectos de la vida escolar, especialmente la oralidad.

El “*Proyecto de Aula ‘Un viaje a través de la escritura’*”, de Libia Bautista, Dorelibeth Manrique, Ada Martínez y Carolina Ruiz (2007), es una estrategia metodológica que tuvo como propósito fomentar la escritura en estudiantes de grados 6°, 7° y 9° de la Institución Educativa Libertador Simón Bolívar en la sede central del colegio en la ciudad de Tunja.

Los resultados de esta intervención revelan que la escritura es en sí una combinación de posibilidades varias para reconocer el entorno, la vida y el ser introspectivo junto con los contenidos temáticos del área *Humanidades: Lengua Castellana*.

Los estudiantes tuvieron el chance de escribir sobre diferentes asuntos que les rodean, entre ellos: su contexto escolar, el sentido de pertenencia, la historia de vida, la televisión y la creatividad; todo ello, afín a la manera en la que se lleva una clase de español en el

aula, lo que implica una participación metodológica y didáctica que requiere al docente como un ente creativo para la escritura, generando una conexión con los intereses de los estudiantes, mientras se lleva a cabo un proceso de aprendizaje que no se deslinda de los contenidos curriculares de la asignatura.

Igualmente, el *“Proyecto social: Oralidad como base para potenciar las competencias ciudadanas”*, realizado por Lihyna Plazas y Diego Alberto (2007), buscaba potenciar la oralidad desde una visión muy generalizada para, a su vez, afianzar las competencias comunicativas de los estudiantes de grados sextos del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino de la ciudad de Duitama.

Los ocho talleres diseñados tenían una relación especial con la lectoescritura y el teatro, puesto que una de sus aspiraciones objetivas fue demostrar la interdisciplinariedad de la oralidad con diferentes aspectos de la clase de español. Así el teatro en esta investigación sirvió para que se determinara cuánto miedo escénico y timidez para hablar en público tenían los estudiantes; la lectoescritura para determinar otros aspectos lingüísticos y pragmáticos de la oralidad, tales como el tono de voz, el contexto, la proxemia, la kinésica.

Los resultados que arrojó este proyecto revelan que, a través del fomento de la oralidad por medio de estrategias didácticas como el teatro, la dramatización, y el juego de improvisar, la lectura en voz alta de coplas y trabalenguas creados por los mismos estudiantes, se pueden consolidar progresos en las competencias comunicativas que desarrollan niños entre los 9 y 11 años; también valiéndose del indispensable aprendizaje significativo y constructivo que les permite participar en clase, hablar en público y discutir con sus compañeros sobre su propio desempeño.

Por su parte, la creatividad también fue un asunto de especial tratamiento en el proceso. “Al empezar el desarrollo de los talleres se notó que los estudiantes presentaban dificultades para imaginar y crear; deficiencia que se logró superar a lo largo de la implementación de los mismos” (Plazas y Alberto, 2007, p. 87).

*“Unidad didáctica para promover oralidad y escritura desde la historia local”*, de la autora Olga González López (2018); es una propuesta reciente y muy interesante que contiene una concatenación entre la oralidad y la escritura, conceptualizándolas en el ámbito de las competencias comunicativas y visionándolas desde la perspectiva de afianzamiento a partir de la retoma histórica del contexto más cercano a los estudiantes.

Esta unidad didáctica se llevó a cabo con dos estudiantes de cuarto y seis de quinto de primaria de la Institución Educativa Técnica Enrique Olaya Herrera Sede Gaunza Abajo en Guateque, Boyacá bajo la modalidad de Escuela Nueva. Los once talleres diseñados impulsaron a los estudiantes a responder entrevistas, escribir y hablar acerca de temas de su interés como las mascotas, su entorno, su vida cotidiana y todo ello exaltando las tradiciones, las costumbres y la memoria de su pueblo.

En cuanto a los resultados, se tiene que el avance ha sido significativo: en la escritura los estudiantes fueron capaces de escribir textos más extensos, coherentes y concisos sobre su municipio; aunque faltos de ortografía. Por su parte, el mejoramiento visto en la oralidad, se da teniendo en cuenta la disminución de la desconfianza al hablar en público, a preguntar en clase y a aventurarse a contar anécdotas y situaciones que les evoca el tema central del taller, según correspondiera.

Igualmente, se encuentra el artículo llamado “*El juego dramático. Una estrategia para mejorar la expresión oral*”, de Gloria Soler, Yanet López y Jorge Duarte (2018). Este, también concebido como una unidad didáctica, propone desde el juego teatral mejorar la expresión oral. La mímica, la dramatización, la creación de coplas, la declamación, el diálogo y el juego de roles están profundamente relacionados con su metodología. Los resultados obtenidos provienen de diseñar y llevar a cabo la unidad didáctica de doce talleres con los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria San Rafael del municipio de Rondón (Boyacá) en las sedes Granada Oriente y Páramo; logrando identificar problemas en la expresión oral, *aliviados* a través de esta estrategia.

Conforme a esto, se afirma que: “El juego dramático en el aula permite a los estudiantes aumentar el tiempo de práctica de juego para hacer las clases más dinámicas, activas y productivas; y así mejorar, de manera sensible, su pronunciación en español, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural” (Soler G., López V. y Duarte A., 2018, p. 68)

En general, estos trabajos demuestran que a través del teatro y la escritura, puede hacerse una transformación de diferentes elementos de dificultad en las competencias comunicativas de los estudiantes; horizontes, que lejos de ser maneras parecidas al diseño de este trabajo, son muestra de la peculiaridad innovadora y versátil de lo que ofrecen las artes vivas y la escritura en el aula de español que constantemente debe estarse revolucionando.

### **5.1.2 En el ámbito nacional**

En el ámbito nacional, existen diversos trabajos que han servido para reafirmar al teatro y la escritura creativa como estrategias para mejorar distintos aspectos de las competencias

comunicativas; no obstante, todos ellos por separado, y ninguno que entrelace teatro y escritura como mecanismos pedagógicos para el mejoramiento de la expresión oral.

El proyecto de intervención pedagógica, realizado por la Licenciada en Educación Básica de la Universidad de Antioquia, Alina Navarro (2013): “*El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de quinto de la Institución Educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suárez*”, ubicado en Medellín, tuvo como objetivos: diagnosticar las falencias en oralidad, tales como la voz baja, el tono inadecuado y la pobre kinésica de los estudiantes; así como la realización de siete sesiones de exploración escénica, de voz y cuerpo que les diera a los estudiantes un espacio pedagógico dentro de su itinerario académico para ejercitar su expresión oral.

La propuesta pedagógica de este proyecto también se enmarca en el alcance que llega a tener el salir del aula de clase para apropiarse de otros espacios en los que se puedan llevar a cabo las actividades. Así, los resultados fueron favorables: en los estudiantes se fomentó la conciencia de la expresión oral, como la modulación del tono de voz según la situación presentada; así como la necesidad de propiciar un espacio pertinente para el mejoramiento de la oralidad y la continuación de procesos teatrales en la escuela.

Por su parte, la intervención pedagógica titulada “*La expresión dramática como estrategia pedagógica para el desarrollo de la oralidad*”, de las especialistas en Pedagogía Lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores, María Salgado y Alcira Álvarez (2017), toma el pobre desenvolvimiento de la oralidad de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San José de Sahagún, Córdoba para poner sobre ruedas una estrategia lúdica que motivara a los estudiantes para llevar a cabo actividades que

reforzaran su oralidad: entre estas estrategias la dramatización y la exclamación de poemas jugó un papel importante.

El alcance del 70% de los objetivos dio una pauta para que las autoras determinaran la efectividad de su estrategia lúdica titulada “*Actúo, aprendo y me divierto*”, dividida en cinco talleres de expresión dramática y poética, concluidos con una presentación lúdica de los resultados en un acto cultural y evaluativo; y que buscaban realizar prácticas permanentes de declamación con los estudiantes para ejercitar la oralidad, propiciar espacios de confianza en los estudiantes y así desenvolverse cómodamente frente a sus compañeros y profesoras.

Los logros de la estrategia lúdica se enmarcan en el fomento de la oralidad en la escuela, acotando que no solo la lectura en voz alta cambia las dificultades de expresión, por lo que la dinamización de las estrategias es pertinente para mejorar este y otros aspectos en el aula de español. Las recomendaciones del proyecto se enmarcan en solicitar el seguimiento de distintas actividades similares que no dejen estancar lo que se hizo.

Las licenciadas en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle en Bogotá: Ángela Arias, Zaida Escobar, Sandra Ramos y Jenny Ramos (2013) escribieron y trabajaron la intervención pedagógica “*La Oralidad a través del teatro: Una apuesta desde Stanislavski*”; una propuesta que funcionó basándose en la teoría de Stanislavski sobre la expresión dramática y el teatro, cuyos postulados comprenden: “la imaginación, los sentimientos, la fantasía, la concentración y la creatividad, consiguiendo promover cualquier estímulo, entendiéndose esto como un desarrollo total de las habilidades comunicativas orales y corporales” (Arias, et al., 2013, p. 15).

La Población con la que se trabajó fueron 20 estudiantes de cuarto y quinto del Colegio Unión Colombia en Bogotá, evidenciando un *descuido* de la oralidad en el aula; caracterizándose así, debilidades de los estudiantes en el momento de hablar en público, de emitir un discurso cohesionado.

Después de la realización de los nueve talleres diseñados, todos ellos basándose en lo que propone Stanislavsky, los resultados fueron favorables, aunque no satisfactorios; puesto que para generar un mayor alcance, las investigadoras proponen una mayor cantidad de talleres a realizar; no obstante, reconociendo que el cambio se llevó a cabo desde diferentes perspectivas:

El método de Stanislavski demostró que el teatro supera la superficialidad, algo que se comprobó con los estudiantes de primaria y con el grupo de investigadoras como futuras docentes, debido a que se trabajó tanto su exterior como su interior; al exterior porque aportó a su expresión corporal y al manejo del discurso, y al interior desde su parte emocional y psicológica. (Arias, et al., 2013, p. 71)

Este trabajo, especialmente, compromete una teoría didáctica teatral ya estipulada por el pedagogo ruso Konstantín Stanislavski; el planteamiento de esta estrategia resulta interesante, en tanto es una miscelánea corporal y psicológica que requiere a un actor íntegro desde el interior y exterior (Arias, et al., 2013, p. 15), por lo que su dirección teórica holística del teatro estimulante, termina siendo atrayente a algunos detalles de este proyecto, ya que, bajo indagación que se ampliará en el marco teórico, comprende pormenores que se incluyen en el diseño metodológico de esta estrategia.

En una búsqueda de trabajos que se relacionen con la escritura creativa, nos encontramos, por ejemplo “*Escritura creativa: estrategia para fortalecer la creatividad en la escritura*” de Beatriz Buitrago C. (2017), de la Universidad Pedagógica Nacional,



cuyo propósito esencial es proporcionar espacios de creación escritural para que las estudiantes de un curso séptimo de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño de Bogotá, puedan fortalecer sus aptitudes en la escritura, partiendo de la creatividad. El diseño metodológico de este proyecto tuvo en cuenta diferentes aspectos para su realización, entre ellos la fluidez, la coherencia, la originalidad, la versatilidad y la cohesión de sentido y gramatical para evaluar el desempeño de la población.

La propuesta estuvo dividida en diferentes fases metodológicas; la fase de producción, luego de diversas exploraciones escriturales para determinar la problemática, estuvo encaminada a producir textos según fuese el tema de literatura que se estuviese tratando en la clase de español; producciones personales a partir de temas como el mito y el cuento policiaco.

Los resultados dados, según la autora, indican que no solo la creatividad pudo incentivarse, sino que también, otros aspectos relacionados al desempeño del escribir general, por ejemplo, la fluidez creativa, la flexibilidad de lo escrito, deslindado de lo académico, la coherencia y la pertinencia temática, según fuese dado el tema posible para escribir; no obstante, una falencia encontrada dentro de la proposición metodológica escrita, es que no se explica con claridad la estrategia, ni los talleres usados para llevar a cabo el proyecto.

Por otro lado, Néstor López y Harbey Caycedo (2015), especialistas en pedagogía de la Universidad del Tolima, realizaron el trabajo *“La escritura creativa como estrategia didáctica para la producción de textos narrativos en primaria”*. Este proyecto tomó como población a los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Simón Bolívar en Chaparral, Tolima. Los talleres de este proyecto estuvieron enmarcados, en primera instancia, en la teoría de la transposición didáctica, es decir, de la relación de los

contenidos con el diseño metodológico, partiendo de aprendizajes significativos y un repensamiento de cómo tomar el conocimiento para enseñarlo (pp. 15-16); y en segunda medida, de la narratología, puesto que los estudiantes escribieron creativamente con la composición de cuentos en los que debían contener al narrador, los personajes, la estructura general de una narración, los diálogos y otras visiones que tienen que ver con la tradición narrativa (p. 25)

La unidad didáctica del proyecto consistió en la dinamización de las clases, en las cuales, los estudiantes aprendieron sobre la metáfora, la historieta, la narrativa y otros temas, desde tres fases ejecutadas: la preparación, donde se adquiere conocimiento; la incubación, donde se procesa el conocimiento; la iluminación, donde aparecen las ideas y se estructuran en la escritura; y la verificación, donde lo creado se somete a crítica y reflexión (López N. y Caycedo H., 2015, p. 24).

Los resultados fueron favorables, los niños reconocieron estructuras narrativas, lograron superar diferentes dificultades sobre la disposición de la escritura, asuntos como la cantidad de lo escrito, la creación de personajes más realistas; no obstante, sin acercarse mucho a la coherencia o a asuntos prescriptivos como la ortografía. Frente a la producción de historias, los autores recomiendan continuar con los talleres planteados.

Es de provecho la sintonización teórica de este trabajo, en el que desde dos perspectivas, extiende toda una idea sobre la escritura: las visiones de la transposición didáctica y la narratología, combinadas con didácticas de la expresión y de la creación, ofrecen detalles teóricos para nuestro trabajo, en la medida de reconocer qué está pasando con los estudiantes y de qué manera se dan estos resultados. Se aborda, asimismo, algunos sustentos del marco teórico.

### 5.1.3 En el ámbito internacional

A pesar de indagar profundamente en diferentes bases de datos e información, sobre trabajos que específicamente hablaran de la relación escritura-teatro, no fue posible encontrar alguno; no obstante, en el entorno internacional, pudimos encontrar dos artículos que dan luces sobre la relación de la escritura como dramaturgia, escenario previo a la puesta en escena.

El primero, titulado “*De la lectura y escritura al juego teatral: educación, valores y ecología*” de la filóloga Aurora Martínez Ezquerro (2018) de la Universidad de La Rioja en España. Este artículo toma de manera general la didáctica del teatro y la dramaturgia, por lo que reúne elementos teóricos de la dramatización, el juego teatral y la lectura dramática para hablar pedagógicamente sobre los efectos positivos que estas estrategias podrían tener en el aula; especialmente, relacionadas con la integridad personal, el cuidado del medio ambiente y de los espacios educativos.

Otros aspectos de gran importancia, como faro teórico para nuestro trabajo, es que exalta de manera holística las dimensiones de la dramaturgia y del teatro en el aula, ya sea que los textos sean creados por los alumnos o leídos y dramatizados. Este artículo, contextualiza ampliamente la visión del teatro en el aula y de sus virtudes comunicativas, representativa de realidades y promotora de acciones que buscan transformar, no solo el salón de clase, sino los ámbitos estudiantiles y de la vida en general.

El segundo, titulado “*Didáctica de la escritura teatral en educación secundaria obligatoria*”, es un artículo que retoma la tesis doctoral del dramaturgo Maxi De Diego Pérez (2006) donde expone una didáctica de escritura teatral para estudiantes de secundaria,

enfaticando en diferentes etapas que propenderán por concatenar los temas de lengua y literatura junto con el teatro.

Este artículo se pregunta cómo la escritura teatral y su puesta en escena resultan beneficiando “la enseñanza de la expresión escrita y la expresión oral, la creatividad, la expresión artística, modelos de enseñanza - aprendizaje, la psicología del adolescente y la génesis de la dramaturgia” (De Diego Pérez, 2006, p. 141).

En últimas, estos dos artículos, son una visión plena y compleja de lo que de alguna manera este proyecto abordó. Es un faro teórico y práctico que abre paso a variadas posibilidades didácticas que se concatenan con otros postulados interesantes que son el germen de nuestra propuesta metodológica.

## **5.2 Marco Institucional**

La Escuela Normal Superior Santiago de Tunja fue creada bajo los estamentos de la Ley 2 de 1870, iniciando sus labores académicas el 22 de septiembre de 1872 en Tunja, en las instalaciones de lo que hoy se conoce como la Gobernación de Boyacá. 147 años de labores académicas han cimentado a esta institución como una insignia tradicional de la educación básica, media y académica en la ciudad.

Sus exploraciones académicas han sufrido transformaciones a través de la historia, por lo que modelos educativos como el de Escuela Tradicional y Escuela Nueva fueron adoptados por la institución; sin embargo, hoy, el modo de sus procesos enseñanza-aprendizaje se basan en la visión hermenéutica de la pedagogía, puesto que la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (*ENSST*) se encuentra en constante evolución educativa.

Las instalaciones (y la historia) de la ENSST son adyacentes a las de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en la Avenida Central del Norte 39-115. Su relación histórica con la UPTC se debe a que, desde la implementación en 1928 de los Cursos Suplementarios de Especialización que buscaban formar en pedagogía, se da origen a la Facultad de Educación y más adelante, a la instauración en 1950 de la universidad, en un inicio, únicamente de corte pedagógico.

Así las cosas, con el pasar del tiempo, se ha reconocido a la ENSST como un plantel que *forma formadores*. Su objetivo general, como reza su Proyecto Educativo Institucional (2018) es “desarrollar estrategias educativas fundamentadas en teorías pedagógicas, humanísticas e investigativas que permitan la formación de ciudadanos y maestros de calidad, capaces de liderar procesos de desarrollo intelectual, social y científico”, (p. 22).

El perfil del docente normalista está encaminado a la virtud integral de sus capacidades, al equilibrio afectivo y a la disposición por la actualización permanente. Como pedagogos, se les requiere “facilitadores y estimuladores del desarrollo intelectual”, (PEI ENSST, 2018, p. 41) cooperadores y mediadores de diálogo cognitivo. La planta docente de la ENSST, está conformada por ciento treinta y un profesores.

En cuanto a los estudiantes, su perfil los requiere autónomos, honesta y responsablemente libres; comprometidos con su formación integral, asumiendo sus derechos y deberes, siendo individuos con autoestima, identidad propia y en constante exploración que propenda por su crecimiento y excelencia. (PEI ENSST, 2018, p. 41)

A la ENSST asisten aproximadamente unos 3500 estudiantes de todos los sectores de la ciudad, de los cuales, 900 en bachillerato de la jornada de la tarde sede central, se dividen en

26 grupos entre sexto, séptimo y octavo. Sus estratos socioeconómicos también son variados; sin embargo, la mayoría de los estudiantes pertenecen a familias de clases media y baja.

### **5.3 Marco Legal**

El trabajo se sustenta en la siguiente normatividad:

Ley 115 de 1994, en la que se estipulan todas las normas y regulaciones de la educación básica y media. El Artículo 20, que habla de los objetivos de la Educación Básica, comprende en su apartado *c* y *d*, lo siguiente:

c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;

d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética”. (Ley General de Educación, 1994, p. 6)

Así como en el apartado *k*, una de las pocas menciones a la creatividad:

k) La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales (Ley General de Educación, 1994, p. 6)

Estos objetivos rodean la investigación, en tanto que su delimitación está encaminada al afianzamiento de la expresión oral que hace parte primordial de las competencias comunicativas, y de la creatividad, como indicio para comprender el arte; sin embargo, no solo el arte, ya que “no es dominio único de los aprendizajes artísticos, sino que puede expresarse en todos. Es una forma de estimular la autonomía, lo que permite a los

estudiantes adquirir y construir sus saberes con mayor comodidad”. (MEN: Taddei, 2009, p. 8)

Desprendiéndose indirectamente de la Ley 115 y directamente de la Ley 751 de 2001 (Norma Técnica Curricular), comprendemos las estipulaciones generales que hace el Ministerio de Educación, que dictamina de manera relacionada los Derechos Básicos de Aprendizaje junto con los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, que son herramientas para estructurar los conocimientos básicos que los estudiantes deben aprender.

Estas disposiciones se hacen para evaluar los aprendizajes mínimos, vincular a la comunidad educativa, orientar el diseño y desarrollo curricular y adherirse a las metas nacionales. Siguiendo estos preceptivos, fue que se diseñó la propuesta metodológica comprendida en este trabajo.

#### **5.4 Marco Teórico**

Para fundamentar nuestro quehacer en la propuesta pedagógica, se ha decidido conceptualizar desde las dos visiones que construyen el proyecto: el teatro y la escritura creativa, todo ello dimensionando sus efectos sobre una persona que lleva a cabo estas actividades; y en la ocasión, es pertinente proyectarlo, en primer grado, a la expresión oral, y en segundo, a la creatividad; sabiendo que la unidad didáctica no obtendría el mismo impacto sin eslabonar todos los aspectos de manera coherente para obtener resultados reales y tangibles.

Así las cosas, esta intervención pedagógica se propone como un trasegar, en el que la escritura permitirá un paso al teatro, en el que la creatividad permitirá un paso a la expresión

oral y en el que lo escrito permitirá un paso a lo hablado o lo leído. La coexistencia de estos elementos será, en últimas, un constante transvase proporcional de derecho a revés, de revés a derecho.

#### **5.4.1 Expresión oral: de necesidades y didácticas en el aula de español.**

Comprender la importancia de la expresión oral, es entender la importancia de las competencias comunicativas en un contexto educativo que debe promoverlas para suscitar resultados académicos y personales satisfactorios. El Ministerio de Educación Nacional (2007) es recalcitrante en afirmar que la expresión oral y escrita:

Son el fundamento para la adquisición y el desarrollo de las otras competencias básicas en áreas como matemáticas, ciencias sociales y naturales y ciudadanas. Si los estudiantes leen y comprenden lo que leen, si son capaces de expresarlo y de relacionarlo con lo que saben y con otros aspectos afines al tema y, además, asumen una posición crítica y argumentada, están demostrando competencia comunicativa. Esto es definitivo para seguir aprendiendo, enfrentarse a conocimientos y desempeños más complejos y abrirse a la universalidad del conocimiento. Con mejores niveles de lectura el acercamiento al mundo y al conocimiento es más rápido y profundo.

(p. 3)

Es pertinente admitir, que es en el aula de español uno de los pocos momentos de todo el corpus académico escolar en el que se cuestiona y afianza el lenguaje, donde se pone en práctica y estudio, con motivo de reconocerlo y reconocer la incidencia del mismo en la vida diaria.

Para un docente del área, resulta trascendental hablar del lenguaje, posicionándose desde el punto en el que converge la comunicación con el desempeño del ser humano en la sociedad. Por ello, “enseñar a hablar y a escribir es enseñar a nuestros estudiantes a participar en la



sociedad, pues en sí, estas dos destrezas siempre han de suponer la toma de decisiones. Al hablar y escribir, lo tienen que saber nuestros estudiantes, podemos cambiar el mundo”, (Núñez, 2016, p. 3).

Las nociones que el docente tiene que poseer para ahondar en el asunto de la enseñanza de las competencias comunicativas y en sí, de la expresión oral, deben ser vastas. Su formación profesional se encaminará entonces, a comprender las virtudes, normas y formas de manifestación del lenguaje. El habla, es de lejos, su manifestación más natural y notable, comprendida esta en interdependencia de la lengua y en una relación *individual-social* (Bigot, 2010, p. 47). Lo que compromete a las personas a sostenerse como seres sociales y comunicativamente predispuestos, pero introspectivos en la medida de su individualidad.

El habla, en el marco de la expresión oral, se acompañará de rasgos distintivos que dentro de acepciones descriptivas (no prescriptivas), determinarán el grado de competencia comunicativa que un hablante posee. Así, la expresión oral, podría definirse en palabras de Ramírez M. (2002), como la “competencia que suponga el dominio de las habilidades comunicativas del lenguaje integrado oral” (p. 58)

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p. 61) dentro de un contexto de enseñanza de idiomas, concibe actividades de expresión oral, tales como realizar comunicados públicos, leer un texto escrito en voz alta, representar un papel ensayado, hablar espontáneamente, hablar en público, cantar, entre otros eventos comunicativos que integran la oralidad.

De esta manera, podemos comprender que el mejoramiento de las competencias comunicativas están contenidas en tres aspectos: el lingüístico, el pragmático y el

sociolingüístico, que a su vez contienen *subelementos* que determinan qué tan bien o mal se habla una lengua desde todas sus dimensiones, qué tan bien o mal se expresa un lenguaje y qué tan eficaz es el proceso de comunicación, dependiendo del contexto, del registro, la entonación, el volumen de la voz, la pertinencia de la intención, y de otros elementos discursivos que lo componen (Núñez, 2016, p. 10).

Así las cosas, Núñez (2016) propone diferentes actividades que mejorarán la producción de la expresión oral, encaminadas específicamente a los aspectos contenidos en las competencias comunicativas. En cuanto al lenguaje no verbal, Núñez, indica que puede funcionar el “dramatizar historias, escenificar con marionetas, títeres y guiñoles; imitar a personajes conocidos y representar con gestos y mímica”, esto, para mejorar características como el control de la voz, la adecuación kinésica y proxémica, y mirar a todos los interlocutores.

Ante estas acotaciones, es preciso indicar, que el principal enfoque de este proyecto se encamina al mejoramiento de estos aspectos en específico; no obstante, exaltando que “lo necesario es ampliar el abanico expresivo del alumno, del mismo modo que se amplía su conocimiento del medio o su preparación física o plástica (que ya se ha iniciado antes de llegar a la escuela)”, (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 150)

Por esto, el camino del proyecto fue tomar de manera holística y a grandes rasgos, los aspectos de la competencia comunicativa con especial punto en la expresión oral; que Cassany, et ál. (1994) incluye en las cuatro destrezas lingüísticas más generales, que son: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora.

#### **5.4.2 De la creatividad a la escritura creativa.**

La creatividad como un término es imposible de resumir o de comprender en su totalidad, pues tendría que estudiársele desde todos los campos en que se hace presente; al respecto, Dabdoub (2003) se refiere a esta como:

Uno de esos términos en los que caben muchas cosas e incluso por mucho tiempo... La creatividad es un concepto complejo que ha sido estudiada desde diferentes disciplinas: la psicología, la antropología, la sociología y muchas más. La creatividad involucra procesos cognitivos, afectivos, neurológicos, sociales y de comunicación, entre otros, por lo que su estudio no puede abordarse desde un solo punto de vista. (p. 3)

Con lo anterior, se entiende a la creatividad como una cualidad inherente del ser humano, la cual le permite redibujar su posición ante los otros y entender cómo le perciben, también le ayuda de manera interdisciplinaria al anclaje en nuevos campos de estudio o de interés propio, y por último, dentro de la gama de posibilidades, a traducir los lenguajes que se encuentran en los distintos canales de comunicación; cabe resaltar que la creatividad implica procesos “en donde se establecen una serie de condiciones que permitirán que los niños desarrollen un producto único que refleje sus inquietudes y sea expresión de su forma de ver una parte de la realidad, aspectos, todos ellos, relacionados con la creatividad” (Dabdoub, 2003, p. 2).

Entonces, en el ambiente escolar, la labor docente se convierte en la tarea propicia para fomentar actitudes creativas, pues desde allí es donde se consolida el aprendizaje significativo a través de estrategias que interactúen con el pensamiento divergente en los estudiantes; aunar la creatividad con las actividades curriculares propuestas para la enseñanza sería la respuesta ante serios problemas en el desarrollo de las mismas clases, inclusive, facilitando la expresión e interacción entre compañeros; por ello es menester que los

docentes, en primera medida, comprendan “el concepto de creatividad y cuáles son las conductas y actitudes que la favorecen y cuáles la obstaculizan” (Dabdoub, 2003, p. 2); y, seguido a esto, dismantelar estructuras poco flexibles sobre la manera en que se plantean las clases, bien sea para el corpus teórico con que se lleva a cabo o los procesos evaluativos de esta misma. Gurrero Armas (2009) afirma:

Se llama creativo el trabajo que realiza alguien saliéndose de los moldes establecidos, es decir, no reproduciendo exactamente lo que le han enseñado o ha aprendido. La creatividad supone ver las cosas desde una perspectiva distinta a como las hemos visto antes o a como las ven los demás. (p. 2)

Los espacios de socialización y heteroevaluación donde se corrobore de qué manera y en qué grado se contribuye al surgimiento de nuevas vías del conocimiento, también deben buscar un análisis de aquellos *indicadores de creatividad* que Guerrero Armas (2009) menciona, de esta forma, dilucidando si los estudiantes están en pleno ejercicio comunicativo enmarcado en actitudes de fluidez, originalidad, sensibilidad y flexibilidad. Se debe entonces evitar caer en el estancamiento metodológico y didáctico.

La cadena creativa se sustenta con la escritura, como apertura de expresión y respuesta a ciertas inquietudes de la oralización en clase. Cassany (1999) la plantea desde la relación con el estudiante y su necesidad comunicativa, pero también “La escritura ejerce varias funciones, tanto en la comunidad como en el aula... que van mucho más allá de la comunicación”, entonces, se entiende al escritor como un cuerpo bidimensional: la perspectiva intrapersonal e interpersonal, ambas con finalidades y enfoques distintos, mejor esclarecidas de la siguiente manera:

Dentro de las funciones intrapersonales, el autor escribe para sí mismo: para guardar información... para transformarla... para crear nuevos datos y opiniones y para aprender...

Entre las interpersonales, el autor escribe a un destinatario diferente para informarle... o para dar fe de algo. (Cassany, 1999, p. 9)

Por otro lado, un punto de convergencia medio surge paralelamente entre estas al cual se le denomina como *función lúdica*, enmarcada en una escritura por gusto, libre, con propensiones estéticas propias y distintas; entonces, es así como el estudiante ve dentro de la escritura una dimensión que lo conecta con sus propios ideas y sentires, posiblemente, aun no elucubrados en un contexto oral.

Parte de la investigación docente entorno a una pedagogía de procesamiento discursivo, conlleva aliar la creatividad y la escritura dentro del transcurrir escolar, ejemplo de esto y ante la preocupación de cómo los estudiantes perciben las experiencias en el aula Siachoque (2015) agrega:

writing as a social literacy practice was taken as the tool for listening to students' voices about the way they see themselves (*la escritura como una práctica literaria fue tomada como herramienta para escuchar las voces de los estudiantes sobre las maneras en que ellos se ven a sí mismos*) [p. 49].

Como parte de su investigación, Siachoque (2015) exploró la escritura dentro del aula de clase como una posibilidad didáctica y más confiable para el encuentro con sus estudiantes, y asimismo, con vivencias y problemáticas que les componen.

De esta forma, se toma a la escritura como herramienta fundamental en el desarrollo del proceso creativo de esta investigación ya que, en su forma aliada al creador, es un cuerpo que hace las veces de portavoz en momentos de participación dentro del aula.

### **5.4.3 De escritura a la lectura: el trasegar a la oralización.**

Es la escritura una de las tecnologías más antiguas que el ser humano ha desarrollado, la codificación de sus procesos con el lenguaje le permite atravesar los aconteceres diarios,

académicos, sociales, es decir, cuestionarse y a su vez confesarse; entonces, la escritura obtiene un valor de *objeto cultural* que le ha permitido trascender en todos los campos de acción y le brinda permeabilidad y anonimato al autor ante los fines que buscan su socialización.

Dentro de la creación teatral, es la escritura una aliada, bitácora, diario de ideas y catarsis entre otras de sus dimensiones que le permiten coadyuvar ante los procesos de puesta en escena, por lo cual, y en pleno ejercicio de su naturaleza viva, la escritura teatral es una síntesis de distintas escrituras, el entramado de textos que se tejen sin una estructura que la limite o encasille y que concluye con acciones donde intervienen ejercicios de lectura en voz alta, prosodia y caracterización, en síntesis, los pasos hacia la oralización. Al respecto, y haciendo hincapié en su origen, Alicante (2012) manifiesta la flexibilidad ante el ejercicio de escritura en la creación teatral, puesto que: “no existe ningún tratado sobre dramaturgia, arte de composición de obras de teatro” (p. 17) entonces, el collage que se formaba dentro de movimientos teatrales que respondían a estructuras del absurdo, experimentales, muchas veces tomadas como vías del *nonsense* (el surrealismo, claro ejemplo) estaban inmersas igualmente en momentos de lectura combinatoria, lectura corpórea, interpretativa, performativa. Lo anterior, pone a la lectura como el siguiente nivel al que la escritura debe llegar y, siendo parte del teatro, le es menester una traducción a partir de la lectura hablada en voz alta; ahí mismo, y a través de palabras de *Rosseau*, sobre el teatro se afirma que:

... la preeminencia del lenguaje hablado sobre el lenguaje escrito es una circunstancia que favorece al teatro, cuyo lenguaje —curiosa contra-prueba de esta preeminencia— se escribe para ser hablado. Si es verdad que hay algo de teatro en todo lenguaje hablado, también lo hay en cualquier escrito. En el teatro clásico, hablar es actuar. (2012, p. 18)

Nuevamente, el trasvasar de lo oral a lo escrito y de lo escrito a lo oral como parte fundamental de esta investigación, posiciona a la lectura como un primer agente que sensibiliza ante la oralización de los procesos teatrales, teniendo como premisa que cada lector desarrolla una visión particular de la lectura. Aguayo y Casali (2016) manifiestan que, al leer, los estudiantes producen distintos niveles de respuesta, frente a los que se hacen presente las respuestas performativas, con las que “dan cuenta de un uso creativo de las normas del recurso leído para formar nuevos textos” (p. 2)

Asimismo, ya en el contexto de clase, Aguayo y Casali (2016) agregan:

Para la lectura compartida de los textos, se propone el trabajo con el texto dramático puesto que su naturaleza polifónica permite lecturas participativas y dinámicas. Ahora bien, estos ejercicios se plantean de manera paralela a la lectura individual y como apoyo a la lectura comprensiva, en la medida que la lectura expresiva en voz alta es más atractiva para los receptores y acerca a los estudiantes a la naturaleza específica del género dramático... Trabajar los textos dramáticos o, parte de estos, en lecturas abiertas en el aula favorece la comprensión de nuevas palabras en contextos comunicativos específicos y el desarrollo de habilidades para la expresión oral. (p. 4)

Es así como el docente debe dinamizar las prácticas de lectura, inclusive, sin estar encaminadas a la producción teatral, puesto que a partir de estrategias que hagan distinta la tarea de leer, no solo se da a entender que el hecho de hacerlo en voz alta destaca su posición en las actividades de clase, sino que a la par, la enseñanza se desenvuelve paralelamente con el “trabajar ciertos aspectos de la oralidad que les permita desarrollar sus habilidades expresivas” (Aguayo y Casali, 2016, p. 4) en consecuencia, permitiéndoles a los estudiantes nuevas formas de expresión en que la oralidad desempeña un papel fundamental y primario.

#### 5.4.4 Teatro en el aula de español.

El teatro en el aula de clase se enviste de un valor didáctico y pedagógico, y más allá de su anclaje por parte de la literariedad de su naturaleza, en lo que compete curricularmente a la clase de lengua castellana, se habla de la multiplicidad con la que se hace presente, reforzando a su vez “*dimensiones varias: comunicativa, lingüística, lúdica, cultural, literaria, artística, estética, personal y social*” (Martínez Ezquerro, 2018, p. 44) es aquí donde los estudiantes, a partir de las practicas teatrales, encuentran una forma de reforzar implícitamente aquellas competencias que son requeridas en otras áreas del saber; al respecto, Rodríguez Marín (2009) asegura:

“En este sentido podemos destacar que los centros de enseñanza pueden contar con una herramienta muy útil que fomenta la confianza personal y el desarrollo de la creatividad que son tan útiles para la vida; esta herramienta no es otra que el Teatro. Además, el teatro fomenta el trabajo en grupo, la escucha, el compañerismo y una gran cantidad de habilidades sociales tan útiles para todos los seres humanos”. (p. 2)

La funcionalidad del teatro en el desarrollo interdisciplinar y social de los estudiantes, procura que sean sujetos susceptibles ante su entorno, encaminados a la interacción y la comunicación idónea, desde donde podemos resaltar la expresión oral, sin cabida para el desconocimiento discursivo y, por ende, fenómenos que los pormenorizan como el miedo a hablar en público o la inadecuada prosodia y tono que no les permitiría ser comprendidos, escuchados.

A lo largo del esclarecimiento teórico, se ha llevado esta investigación por un trasegar que aterriza en el aula de clases con un teatro compuesto por ideas que van desde la escritura en su expresión creativa, la lectura y sus procesos de oralización y las estrategias dramáticas, permitiendo trabajar en pro de una necesidad latente en la



expresión oral. Entonces, el teatro como parte fundamental del conocimiento de la clase de español y ahora como herramienta para el refuerzo de la expresión en voz alta, abre las puertas ante pedagogías expandidas que vayan más allá del aprovechamiento teórico. Quiles (2003, citado por Martínez Ezguerro, 2018) señala que el teatro:

Potencia la competencia comunicativa oral puesto que la atención pedagógica ‘ha de dirigirse en una doble dimensión: la transmisión del pensamiento con palabras orales y con palabras escritas. El discurso oral y el discurso escrito habrán de convivir en armonía en toda proyección educativa que pretenda promover la competencia comunicativa desde el inicio de la escolarización, para lo cual es imprescindible que los educadores tengan muy claro qué es hablar y qué es escribir; o, dicho de otro modo, cuál es el marco de la oralidad y el marco de la escritura [...]’ (p. 45).

En este proyecto de manera abierta se destacan estas posibilidades, donde el teatro, la escritura y la clase de español se entrelazan para concatenarse en una unidad didáctica que fomente la expresión oral, pero que, en suma, construya no solo con lo objetivo, sino con la multiplicidad de su naturaleza en compañía de facultades creativas y de comprensión de los entornos. Finalmente, se está de acuerdo en reiterar que la práctica teatral en el aula de español fomenta las competencias del alumnado, en aspectos como la articulación, el ritmo de la voz, la expresión corporal, la coordinación de los lenguajes verbales y no-verbales, la creación y la recreación, la fluidez clara, la importancia de expresar sentimientos, conflictos y alegrías, la estimulación de la imaginación y el pensamiento crítico-creativo.

#### **5.4.5 Hacia la unidad didáctica del trasegar.**

Esta visión general sobre los conceptos nos posiciona en una situación del trasegar; en la metáfora del trasvasar un líquido de un recipiente a otro, y ese otro recipiente a otro más; lo que en últimas son la mayoría de los procesos pedagógicos.

Es así, que el camino didáctico de esta propuesta es una suma de elementos del aula de español que concatenados son un reto pedagógico para fortalecer la expresión oral y la creatividad; pero no solo ello, sino también promover otras conductas que se coligen de esta estrategia, pero que nos limitamos a exaltar como un asunto de formación integral; sin embargo, la apuesta esencial de este proyecto, se enmarca en fomentar la expresión oral y la creatividad, mientras que se reconoce este trasegar, entre la escritura y el teatro, beneficioso:

- (...) como fuente de aprendizajes lingüísticos, literarios y comunicativos.
- (...) relaciona el lenguaje oral y el escrito y promueve la mejora de ambas formas de expresión.
- (...) somos capaces de configurar lenguajes que sitúan en interrelación literatura, expresión oral cotidiana y formas de comunicación no verbal, artísticas o no, pero con una finalidad espectacular.
- (...) contribuye al desarrollo de la creatividad, a la formación lingüística y a la formación literaria. (Diego Pérez M., 2004, P. 143)

#### **5.4.6 Posdata metodológica: conversación creación-imagen.**

La conversación palabra-imagen ha sido una distinción especial de este proyecto, en tanto, impulsa la creación visual, entendida esta, como un adherido previo a la creación teatral.

Abad (2012), propone que:

“La imagen-palabra se une pues a un extenso campo de maneras de contar a través de diarios personales, collages de textos y fotografías, mapas conceptuales, esquemas, cartografías de la identidad, etc. Mediante la elaboración de estas diferentes narrativas es posible re-interpretar la experiencia de vida y sus múltiples perspectivas, pues de esta manera se reconocen e ‘interrumpen’ las narrativas maestras para construir otras alternativas desde una mirada crítica que configuran otras vidas en la nuestra (p. 6).

El abordaje de la creación visual, a partir del collage o la ilustración del personaje, proyectada a la expresión desde una perspectiva semiótica, es la visualización pictórica de las imaginaciones. En cuanto a esto, Abad (2012) señala que:

Vivimos inmersos en una continua narración de imágenes que son portadoras de mensajes y valores como acceso a una cultura visual (el Homo Videns contemporáneo se entiende y entiende este mundo eminentemente visual de manera más intuitiva, veloz, universal y multimedia). De esta manera “‘leemos la vida’ en imágenes para narrar y narrarnos, enriqueciendo paulatinamente el imaginario personal y colectivo como sustrato simbólico del conocimiento (p. 1)

La visión proyectada de la escritura creativa y la conversación palabra-imagen, dan paso a una estética visual teatral que, antecedida por las esferas anteriores, comprometerá al teatro con los resultados finales, como “una situación comunicativa imaginaria, completa y compleja”, (Gutiérrez, 1989, p. 78) esto, dado porque “podemos pensar que *el hecho teatral*, como conjunto de todos los elementos que, de cualquier forma, intervienen en lo que genéricamente se llama teatro, se compone de *texto* y *representación*” (Gutiérrez, 1989, p. 78).

Teniendo en cuenta los elementos que se vinculan a esta unidad didáctica en el aula de español, se crea la aspiración que los estudiantes se desenvuelvan en un espacio de exploración personal y colectiva que rompa los paradigmas de una clase. Que les deje expandir su formación al fomento de la creatividad y la expresión oral, para que, ahora y después, vayan en el continuo camino de desarrollar competencias comunicativas afines a construirlos como seres sociales buenos e íntegros.

## **6. Diseño Metodológico**

### **6.1 Enfoque Metodológico**

El enfoque metodológico del trabajo es de tipo cualitativo.

### **6.2 Tipo de investigación y fases**

El tipo es de investigación-acción en tanto que queremos que los estudiantes comprendan qué se está llevando a cabo y por qué, con motivo de mejorar algún factor o aspecto de sus vidas en relación con su vida en general o específicamente en su vida académica.

Al respecto, Carr y Kemmis (1988) aseguran que la investigación-acción es:

Una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. (p. 174)

A esto que este trabajo investigativo se plantee también desde una visión dialógica que “enfatisa en el papel del sujeto en el aprendizaje, analizando el proceso de desarrollo del pensamiento y sus potencialidades de creatividad” (U. Metropolitana, 2017, p. 7).

Esta investigación se divide en tres fases específicas:

1. Una fase inicial que compromete los primeros contactos con la comunidad estudiantil para observar, determinar la problemática e iniciar la sensibilización del proyecto con la finalidad de que la comunidad beneficiaria reconozca lo que va a llevarse a cabo.

2. Una fase intermedia en la cual se realizan los talleres previstos, la recolección de vivencias, las observaciones, el diálogo y evaluación continuas.

3. Una fase final o de culminación en la que se discuten los resultados, se elabora el informe final y se hace la respectiva socialización y reflexión de los resultados obtenidos.

### **6.3 Propósito de la propuesta**

Al final del proceso del trabajo realizado, se espera que los estudiantes de los grados 7-1, 7-3, 7-8 y 7-9 sean capaces de:

- Participar de mejor manera en el desarrollo de sus clases habituales, haciendo uso de una expresión oral adecuada.
- Usar elementos de expresión teatral para desarrollar actividades de sustentación y exposición en clase.
- Generar comentarios y expresar dudas e inquietudes con propiedad, dejando de lado la timidez.
- Ser conscientes de su creatividad.
- Generar estrategias tanto discursivas como textuales de manera creativa, reconociendo sus procesos como guía.
- Promover espacios de escucha y socialización de las ideas con respeto por la palabra del otro.

### **6.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos:**

Se eligieron elementos básicos de recolección: primero, se realizó una observación no estructurada a cada grupo; segundo; una serie de entrevistas semiestructuradas repartidas durante tres momentos de la investigación (al inicio, a la mitad del proceso y una vez se finalizó); tercero, los resultados gráficos que los estudiantes elaboraron durante los talleres

tales como textos escritos, collages e ilustraciones; por último, se realizó una encuesta para evaluar de manera global el proceso.

## **6.5 Propuesta pedagógica**

### **6.5.1 Identificación.**

**Nombre de la propuesta:** Escritura creativa y teatro: un trasegar para la expresión oral y la creatividad.

**Lugar:** Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, jornada tarde, sede central.

**Asignatura:** Humanidades – Lengua Castellana.

**Grados:** Séptimo uno, séptimo tres, séptimo ocho y séptimo nueve.

**Estándares del lenguaje:** La propuesta pedagógica de este trabajo se pensó desde su diseño metodológico, aduciendo, como se ha dicho en su justificación y a lo largo de esta lectura, que la expresión oral y la creatividad hacen parte esencial de la vida personal y colectiva de los educandos. Con esta unidad, se pretende que los estudiantes exalten de una manera reflexiva, la trascendencia de que se construyan como seres humanos completos que puedan desde la comunicación desenvolverse eficazmente en su vida diaria, y que logren comprender e incentivar aquello, apropiándose de una lectura creativa de sí mismos a través del teatro y la escritura.

Por esto, es menester que desprendiéndose de dicha pretensión, se corrobore constantemente desde la evaluación y la continua observación de los hechos, el avance y fortalecimiento de las capacidades y competencias de los estudiantes. Así pues, que sea imperante recurrir a los Estándares de Competencias Básicas del Lenguaje (MEN, 2006, pp. 34-37) para divisar de una manera ajustada aquello que se quiere lograr. Enlistamos a continuación algunos de los parámetros que consideramos pertinentes:

**Producción textual:** Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.

- Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo.
- Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

- Defino una temática para la producción de un texto narrativo.
- Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.

**Comprensión e interpretación textual:** Comprendo e interpreto diversos tipos de texto.

**Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos:** Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.

- Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.
- Comparo el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas, con el sentido que tienen en obras artísticas.

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

- Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.

## **6.6 Plan Operativo**

En aras de fortalecer la expresión oral y abrir nuevos caminos de creatividad en el aula de clase, se plantearon una serie de talleres los cuales exploraron en los estudiantes las distintas formas de concebirse en el entorno y de ahí la identificación de aquellos factores que afectan su participación constante y fluida, como también la perspectiva dinámica y creativa con que resuelven poder argumentarse durante los momentos de clase.

La manera en que se diseñó esta metodología responde a un principio de creación-acción en donde se tuvo como eje inicial la escritura desde la dimensión personal, siendo colectivizada al final de la primera etapa (ver cronograma de actividades) y permitiendo una socialización de los saberes trabajados. En la fase intermedia se llevó a los estudiantes por un proceso de transformación de la expresión escrita y combinación de elementos teatrales y *performáticos*, con lo que se obtuvo una muestra desde donde se dió a conocer la manera en que cada grupo de estudiantes relacionaron sus sentires, ideas y pensamientos y de esta forma, cómo lograron anclar todo esto a un hilo de expresión creativa autónoma.

El proceso se constituyó en una selección de ocho talleres que permitieron una exploración por los elementos personales que contribuyen con la incentivación de la expresión oral, y que permitieron a los estudiantes ir a su ritmo y ejecutar su papel en esta investigación desde las posturas que más les agradaron y con las cuales desarrollaron un sentido de dominio y propiedad. A continuación, se muestra de manera detallada, primero, una gráfica que presenta los tres momentos definidos para la investigación; segundo, el



cronograma de actividades; y tercero, la matriz completa de temas y materiales implementados en cada uno de los talleres.

Tabla 1

*Tres subfases de los talleres planteados*

<b>Escritura creativa</b>	<b>Expresión oral, expresión dramática</b>	<b>Teatro performance</b>
Talleres enfocados en la producción textual desde la inmediatez escritural, la exploración y relación entre la palabra y la imagen; y por último, la creación y figuración de personajes a partir de cuerpos escriturales y posturas que dinamizan los procesos.	Traducción corporal e interpretación de los textos, todo enfocado en una perspectiva teatral que reestructure la manera en que se concibe la lectura en voz alta, la relación dialéctica entre compañeros y por ende su relación con el otro.	La puesta en escena y práctica del compendio textual y discursivo trabajado en las dos unidades anteriores; la teatralidad de los sentires e ideas haciendo uso de las herramientas de expresión oral y creatividad.

Al tener en cuenta esta investigación, se evidenció el impacto que tuvo en su desarrollo como proyecto de aula en los estudiantes, puesto que con estas herramientas se buscó entrar en el ambiente escolar para reforzar en cierta medida las dinámicas de participación que los estudiantes tienen, de la misma forma, reescribir muchas de las directrices creativas y curriculares con que se ordena la academia. Los talleres e instrumentos de recolección de datos se pensaron en dirección al cumplimiento de los objetivos planteados anteriormente, logrados de manera satisfactoria, igualmente al haber logrado que esta iniciativa se anclara en el plantel educativo, abriendo puertas a cuestionamientos sobre cómo se está contribuyendo a la población estudiantil en el mejoramiento de sus competencias comunicativas.

El plan operativo se ejecutó de la siguiente manera:

- ✓ Observaciones
- ✓ Entrevista primer momento
- ✓ Taller No. 1: *Escritura del caos y el orden: una introducción a la creatividad desde dos perspectivas*
- ✓ Taller No. 2: *¿Soy un monstruo o soy un héroe o... los dos? Creación de personajes desde la premisa palabra-imagen*
- ✓ Taller No. 3: *El grito y el silencio*
- ✓ Taller No. 4: *Lectura performada: leo yo, lee él, lee ella, leemos todos*
- ✓ Entrevista segundo momento
- ✓ Taller No. 5: *Hacia el montaje teatral, ¿quién es usted?*
- ✓ Taller No. 6: *Voz colectiva, creación colectiva, obra colectiva*
- ✓ Taller No. 7: *El ensayo final*
- ✓ Taller No. 8: *Noche de brujas*
- ✓ Entrevista tercer momento
- ✓ Encuesta final: reconocimiento y evaluación del proceso

A continuación, se presenta el diseño de cada uno de los talleres en orden de aplicación, teniendo en cuenta aspectos como; objetivo, sustento teórico y ruta metodológica; para mayor comodidad del lector los resultados que se obtuvieron gracias a los instrumentos de recolección se obvian en este apartado, pero se esclarecen más adelante.

### **Taller 1**

#### **Escritura del caos y el orden: una introducción a la creatividad desde dos perspectivas**

##### **Objetivo:**

Fomentar espacios de introspección y socialización de la mano con la escritura creativa y el teatro, que permitan el desenvolvimiento de los estudiantes en cuanto a su expresión oral y su creatividad.

**Fecha:** Semana 6

**Recursos:** Una máscara roja y una máscara azul, un fragmento de la novela “Dr. Jekyll y el Sr. Hyde”, hojas para escribir y voz docente orientadora, marcadores, tablero.

### **Metodología**

El docente dio a conocer a sus estudiantes las falencias que reconoció en ellos mediante las observaciones no estructuradas y dejándo en conocimiento del grupo que se llevaría a cabo un proyecto de aula que les permitiría fomentar sus habilidades comunicativas y sociales, en especial la expresión oral y la creatividad.

El docente, mostró las máscaras a sus estudiantes, la roja y la azul. Los alumnos debieron entonces hablar sobre lo que cada una de ellas les evocaba, para ello, el docente orientó la discusión desde los tres niveles de la lectura crítica, con el fin de abordar todas las dimensiones posibles que suscita la lectura del objeto-máscara. Conforme se desarrollaba el taller, se fueron anotando algunas de las participaciones en el tablero. Una vez hecho esto, se les indicó a los estudiantes que debían elegir una de ellas, la que más llámese su atención, con la que más se sentían identificados.

Con el propósito de unir los contenidos curriculares con el trabajo de investigación, fue propicio que se hablara desde la perspectiva de la Narrativa Gótica y sus características, ligadas directamente con el Romanticismo del siglo XVIII y XIX; luego de rescatar lo visto en clases anteriores, se leyó un fragmento de la novela “*El extraño caso del doctor Jekyll y*

*el señor Hyde*”, de Robert Louis Stevenson. Teniendo en cuenta que la novela fue leída por los estudiantes en el semestre académico anterior lo cual permitió discutir algunas cosas concernientes al extraño caso.

El docente llevó a los estudiantes a que relacionaran la historia con las máscaras y que a partir de esto pudieran reconocer en una de ellas, al doctor Jekyll y en la otra, al señor Hyde. Continuando con la discusión, el tema se torna a las dicotomías del bien y el mal, de la pureza y la suciedad, de lo negro y lo blanco. El profesor al haber anotado las intervenciones de los estudiantes en el tablero sobre sus opiniones al respecto deja claros los sentidos tejidos en torno a cada una, al terminar esta parte, los estudiantes tuvieron que identificarse con el doctor Jekyll o con el Señor Hyde, ya fuera con el bien o con el mal, ya fuera con la máscara roja o con la máscara azul.

El profesor permitió un primer momento para que se hablara de la escritura, sobre si escriben o no, sobre si esto era constante o nunca lo habían hecho, sobre si se consideraban seres creativos o no; una vez discutido los resultados, se hizo una clara y pertinente explicación sobre lo que trata la escritura automática, empezando con un ejercicio de escritura desde la inmediatez, donde en un minuto los estudiantes no debían parar de escribir hasta el límite de tiempo. Luego, un ejercicio similar, pero durante 7 minutos, acoplado la escritura a la máscara, al personaje o al concepto dicotómico escogido, una vez finalizó el lapso, de manera voluntaria, los estudiantes leyeron en voz alta lo que habían escrito.

El ejercicio se repitió, no obstante, en esta segunda ocasión, los estudiantes debían posicionarse desde la otra perspectiva a la que eligieron; es decir, si los estudiantes

escogieron la máscara roja/el mal para escribir sobre ello en el primer ejercicio, ahora estarían situándose desde la máscara azul/el bien.

Nuevamente los estudiantes socializaron la lectura de los escritos, en voz alta y para que sus compañeros pudieran escuchar. Cada ejercicio se acompañó de música.

### **Sustento teórico**

Esencialmente, el ejercicio se planteó desde las presunciones que hace la maestra Juliana Borrero, en las que acoge al cuerpo como un elemento que hace parte de una *escritura inquieta, una escritura expandida*. Al enfrentar a los estudiantes a una escritura desde las perspectivas del caos y el orden, estamos sometiéndolos a una “práctica de lenguaje que diera cuenta de los sujetos que somos –en su variabilidad, su contradicción, su dolor y belleza”, (Borrero, 2010, p. 51), y por consiguiente, evocar su creatividad desde los sentires más individuales y profundos; esto, sin olvidar las herramientas que ofrece una transposición didáctica la cual permite relacionar esta profundidad del ejercicio con los contenidos temáticos.

A partir del ejercicio que antepone las máscaras y los personajes del doctor Jekyll y el señor Hyde, se plantearon dos estructuras de escritura totalmente contrarias, una donde se erigía desde el control y la forma como preponderancia escritural, y otra desde el punto de caos, libertad y contenido. Esto reveló una dimensión de la escritura más dinámica y versátil, abriendo también el universo intertextual que permitió que el sujeto/escritor también buscara estos mismos referentes en otros sujetos o figuras que le guían e ilustran más la dualidad o multidimensionalidad lingüística.

Partiendo de estas premisas, se diseñó este ejercicio como introducción a la creatividad, teniendo en cuenta que la expresión escrita desde la inmediatez o escritura automática, lleva a que los estudiantes hagan, desde la perspectiva del surrealismo, un “dictado del pensamiento, en ausencia de todo control ejercido por la razón, fuera de toda preocupación estética o moral”, (Breton, *Primer Manifiesto Surrealista*, 1924); para que de esta manera, pudiera reconocerse una *escritura oralizante*, haciendo especial énfasis en que durante el proceso de escritura rápida, crearon elementos comunicativos que se asocian con los modos de la expresión oral (Guccini, 2007, p. 129).

Por su parte, es importante exaltar el uso de la música, puesto que, desde la visión de la *sugestopedia*, “puede reducir tensiones como la nervosidad y la ansiedad, y poner al aprendiz en disposición (...)” (Yzidi, 2012, p. 37); teniendo en cuenta que este método humanístico será puesto en práctica en talleres subsecuentes.

## **Anexos**

Texto fragmento de la novela “El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde” de Robert Louis Stevenson

*“Y diciendo esto se llevó el vaso a los labios y se bebió el contenido de un golpe. Dejó escapar un grito, giró sobre sí mismo, dio un traspié, se aferró a la mesa y allí quedó mirando al vacío, con los ojos inyectados en sangre y respirando entrecortadamente a través de la boca abierta. Y mientras le miraba, me pareció que empezaba a operarse en él una transformación. De pronto comenzó a hincharse, su rostro se ennegreció y sus rasgos parecieron derretirse y alterarse. Un momento después yo me levantaba de un salto y me apoyaba en la pared con un brazo alzado ante mi rostro para protegerme de tal prodigio y la mente hundida en el terror. -¡Dios mío! ¡Dios mío! -repetí una y mil veces, porque allí, ante mis ojos, pálido y tembloroso,*

*medio desmayado y tanteando el aire con las manos como un hombre resucitado de la tumba, estaba Henry Jekyll. Lo que me dijo durante la hora siguiente es imposible consignarlo por escrito. Vi lo que vi, oí lo que oí y mi espíritu se estremeció ante ello, y, sin embargo, ahora que tal visión ha desaparecido, me pregunto si lo creo y no sé qué contestar. Mi vida se ha conmovido hasta los cimientos, el sueño me ha abandonado y el terror me acompaña a todas las horas del día y de la noche. Creo que mi fin se acerca y, sin embargo, moriré incrédulo. En cuanto a la ruindad moral, al envilecimiento que ese hombre me reveló aun con lágrimas de penitente en los ojos, no puedo pensar en ello sin estremecerme de horror. No diré sino una cosa, Utterson, y ella (si es que puedes llegar a creerla) será más que suficiente. El hombre que se introdujo aquella noche en mi casa es el que todos conocen, según confesión del mismo Jekyll, por el nombre de Edward Hyde: el que buscan en todos los rincones del país por el asesinato de Carees. Hastie Lanyon”.*

Música usada:

*The Acid – Tumbling Lights:* <https://youtu.be/yI7nEaCh2Lo>

*The Night King – Ramin Djawadi:* [https://youtu.be/k1frgt0D\\_f4](https://youtu.be/k1frgt0D_f4)

## **Taller 2**

**¿Soy un monstruo o soy un héroe o... los dos?**

### **Creación de personajes desde la premisa palabra-imagen**

#### **Objetivo:**

Fomentar espacios de introspección y socialización de la mano con la escritura creativa y el teatro, que permitan el desenvolvimiento de los estudiantes en cuanto a su expresión oral y su creatividad.

**Fecha:** Semana 7

**Recursos:** Para la realización de este taller se tuvo en cuenta la utilización de hojas de papel y/o cartulinas negras durante el desarrollo de los ejercicios escriturales y también dentro de las actividades gráficas; junto a estas se agregaron también recortes de periódicos y revistas, lápices de colores para la ilustración propia, también se llevaron algunas imágenes que contenían collages realizados por artistas del movimiento dadaísta como Hannah Hoch. La voz docente se tuvo como recurso guiador del taller. Las máscaras como recurso se recuperaron. Música.

### **Metodología**

Como parte de la exploración de saberes previos, el profesor dividió la discusión inicial en tres temas: las características de la narrativa gótica y sus personajes, siguiendo lo visto en clases anteriores; las opiniones sobre la primera experiencia con la escritura creativa y automática; y las imágenes que les vienen a la mente cuando leen sus propias creaciones.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de enfrentarse nuevamente a las máscaras (roja y azul) y escogieron una de estas, en definitiva, con la que debían seguir el camino del proyecto de aula. Una vez hecha la elección, en una hoja de papel y durante 10 minutos, debían describir a un personaje siguiendo las características de los personajes de la narrativa gótica; dejando que su imaginación les permitiera crear monstruos o héroes, según el texto y la máscara que hayan preferido. Nuevamente, se hizo música como acompañante del proceso de escritura, en el que tenían que armar a su personaje de



virtudes y defectos, de una historia pasada y una futura, de un lugar donde viven, de cualidades físicas y poderes mágicos.

Ya escrito, se pidió la lectura de los textos en voz alta.

Acto seguido, el profesor explicó con ejemplos lo que significa el arte collage, algunos exponentes y muestras de los mismos, todo esto como forma de motivación y guía en la elaboración del collage. Los estudiantes hicieron uso de los materiales pedidos en la sesión anterior y con lo que se dio rienda suelta a la creatividad dibujando, recortando y pegando para evocar en una imagen el personaje creado.

Una vez finalizadas las obras, los estudiantes debían hablar y describir a sus personajes.

### **Sustento teórico**

Los estudiantes poco a poco descubrieron que la creación de su personaje a través de la escritura creativa los llevó a un momento de *teatro narrazione*, en el que debieron poner en su voz y en su cuerpo todas las habilidades y características plasmadas en el texto escrito lo que les permitió contarle al público usando todo lo que requiere el teatro. En términos de la comunicación teatral, Núñez R. (1991) afirma que: “El lenguaje de los personajes de teatro es un lenguaje oral, tiene que estar escrito para ser hablado, como pronunciado”, (p. 58); por lo que este momento de creación fue un preludio de *palabra-texto-imagen* que desembocó en la acción, lugar en el cual los estudiantes probaron en un contexto de confianza su expresión oral.

Ubicándonos todavía en este momento y proyectando la visión de la escritura creativa sobre el teatro, se habla de decir que “su plurimedialidad (vincula texto y espectáculo a la vez que emplea varios códigos, como son los verbales y extraverbales)”, (Martínez Ezquerro,

2018, p. 46); así las cosas, entendemos que al crear un personaje, el código extraverbal alimenta al texto escrito, lo que, en esta medida, justifica el hecho de que se haya propuesto la creación de collages o ilustraciones que materializaran en imágenes, la mirada que los estudiantes tuvieron sobre sus personajes, así pues, asociándolo con que “la comprensión y el aprendizaje de textos mejora cuando se presentan acompañados por imágenes asociadas a los contenidos textuales” (Saux, Irrazabal & Burin, 2015, p. 406, citando a Levie & Lentz, 1982; Mayer, 2009) y de esta manera generar un aprendizaje mucho más significativo y reflexivo.

Por su parte, la ilustración y realización de collages pictóricos estuvieron aunadas con la tendencia vanguardista con la que se diseñó esta propuesta, comprendiendo así los porqués de la escritura automática y la creación de collages, asumiendo que el primer ejercicio se afilia a la corriente del surrealismo y el segundo, a la del dadaísmo. De esta manera, en virtud de la creatividad, se usó el collage como premisa porque como lo define Albert Ràfols-Casamada, (citado por H. Wescher, 1976) el collage es una *fuera generadora* que no solo se asocia con las artes plásticas, “sino que su influencia llega a la literatura, la música, el cine, el teatro” (p. 11) se reconoce entonces que, la ruptura vanguardista de principio del siglo y a su vez “el espíritu de la creación encontró en el collage una nueva expresión creadora” (Muñoz M., 2013, p. 76, citando a John Berger, 1976).

Además, que, en un sentido ampliamente lingüístico, toda compilación didáctica que busque mejorar el conjugar de los lenguajes orales y los lenguajes escritos, tendrá también que hacer una invitación a “las artes visuales como enriquecimiento de la experiencia cultural basada en *lecturas híbridas* que promueven la capacidad de interpretar y producir

mensajes combinando diversos lenguajes desde una perspectiva crítica y creativa”, (Abad Molina, 2012, p. 98)

### **Anexos**



Figura 1. Hoch, H. (1936) *Made for a Party*.



Figura 2. Hoch, H. (1965) *Strauss*.

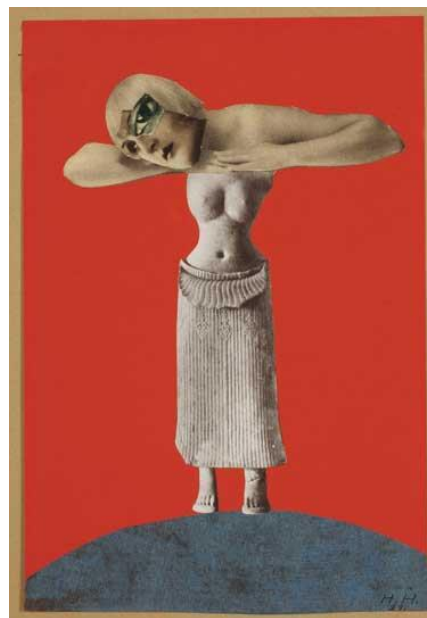


Figura 3. Hoch, H. (1930) *Sin título*.

Música usada:

*Boy Harsher — Pain:* <https://www.youtube.com/watch?v=HIZm6E6Sy4Y>

### **Taller 3**

#### **El grito y el silencio**

**Objetivos:** Hacer una relación entre lo escrito y lo hablado.

Introducir lo que se ha escrito a la acción teatral.

Reconocer la importancia del silencio en relación con la expresión oral.

Fomentar espacios de introspección y socialización de la mano con la escritura creativa y el teatro, que permitan el desenvolvimiento de los estudiantes en cuanto a su expresión oral y su creatividad.

**Fecha:** Semana 8 (Se dividirá en dos sesiones)

**Recursos:** Para la realización de este taller se tendrá en cuenta el uso de material audiovisual que los docentes en formación han organizado y editado para utilización en el aula; para la escritura se tendrá en cuenta hojas de papel. La voz docente y un lugar diferente al aula de clase: puede ser una cancha o un salón más amplio.

#### **Metodología**

El profesor inicia la clase preguntando a sus estudiantes sobre el proceso. Nuevamente se debe abordar primero por la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes y que se hablara de lo que piensan sobre el teatro, sobre si les gusta, sobre si se sentían capaces de actuar o hablar en público contando o personificando las historias que han escrito. El

profesor preguntó sobre si saben algunas cosas acerca del teatro y una vez esto, se haría una pequeña explicación sobre este.

Una vez hecha esta exploración, los estudiantes debieron opinar sobre cuál creen que es la relación de estas temáticas del proyecto con los temas que actualmente ven en la clase de español: *La exposición oral* y el *reportaje*. Frente a esto, se debía hablar de claridades temáticas y responder las dudas.

Acto seguido, el profesor introdujo la actividad del taller que se dividió en dos etapas, cada una con sus correspondientes subetapas. Esta vez se verían enfrentados a una experiencia audiovisual que contiene cuatro etapas, toda esta información se les debió dar de primera mano, pues se hacía necesario hacer una contextualización acerca del videoarte y la creación de espacios intervenidos por proyecciones y sonidos.

Durante la primera etapa, los estudiantes escribieron teniendo la libertad de elegir alguna de las dos dimensiones propuestas, la visión personal y la visión de sus personajes para escribir:

- En la primera subetapa escribir cómo sería el mundo que ellos o sus personajes esperarían recibir si tuvieran la oportunidad de volver a nacer.
- Durante la segunda subetapa plasmar como quieran el futuro de sus personajes o de sí mismos, entendiendo esta idea temporal en un plazo de minutos, días, meses, años o futuras épocas en las cuales es incierto suponer cosas. Podrán escribir o dibujar.
- La tercera etapa como espacio para la escritura de los miedos, propios como también acerca del miedo social o del concepto de miedo en general.

- Finalizando, con el último video escribir acerca de los finales, el final como una despedida, un ciclo que termina, la muerte, etc.

Para el desarrollo de esta etapa, los estudiantes deberían ser sometidos a la transformación del espacio en el salón, especialmente usando proyecciones audiovisuales y sonidos, pensados desde el videoarte y las acepciones de la *suggestopedia*. Algunas de las subetapas se realizaron con los ojos vendados con una tela translúcida que les permitía ver para escribir. Las proyecciones se dirigirían a lugares no convencionales, como el techo, la pared trasera del aula, el suelo, todo para fomentar el movimiento en los estudiantes y estimular sus sentidos espaciales y creativos.

Durante el cambio de las subetapas, los estudiantes tendrían la oportunidad de expresar cómo se sienten y generar preguntas si así lo manifestaban; además, los estudiantes tendrían la libertad de detenerse y tomar la opción de no continuar con las siguientes etapas y adoptar una posición de silencio.

La segunda gran etapa consistió en expresar y leer alguno de los escritos hechos durante el momento anterior, reconociendo primero elementos de la expresión oral, como el tono de voz, la entonación, velocidad, la forma en que las ideas están expresadas, entre otros, temáticas que fueron tocadas con anterioridad en la clase de español sobre *La Exposición Oral*. Esta etapa se planteó fuera del salón, llevándose a cabo en un espacio no convencional como la cancha o un espacio amplio y lo posible, al aire libre.

El profesor debió iniciar con la actividad de calentamiento o rompehielo para que los estudiantes entraran en calor con la acción teatral. Para ello, le pidió a sus alumnos que comenzaran a caminar por el área y una vez mencionara una palabra clave de elección común, los estudiantes se quedarían quietos como estatuas y en total silencio, quien

romper la regla del silencio, perdería. El profesor gritaría una palabra para continuar caminando y otras dos o tres para que los estudiantes aceleraran o ralentizaran sus pasos. Varias órdenes deben ser dadas por el profesor, por ejemplo, ver a los ojos de sus compañeros cuando se encuentren al azar en el camino, extender los brazos y tener contacto con ellos, o caminar sin tocarse; todas estas acciones las harán conforme el profesor lo solicite, si en silencio o hablando sin parar, si caminando o sin moverse.

En este momento, el docente debía estar notando que algunos estudiantes no hablan o no pueden quedarse callados. Se seleccionó a algunos de ellos y se les pidió que mientras él daba las órdenes y sus compañeros caminaban alrededor ellos leerían los textos que escribieron, haciéndolo también mientras caminan y siguiendo las órdenes que el profesor daba, si tocarse con sus compañeros o no, si levantar la mirada para ver a los ojos, si lo leían o se quedaban en silencio; una vez la dinámica vaya tomando fuerza, el profesor pediría a un alumno que se encargue de dirigirla; sin embargo, los turnos deben estar definidos por el profesor, será este esencialmente el orientador.

El profesor debe continuar eligiendo a más estudiantes para que sigan leyendo cada vez que caminaban por el espacio, así, por momentos poner situaciones tales:

-¿Cómo leerían el texto de su personaje si se lo estuvieran leyendo a un profesor?

-¿Cómo leerían si tuvieran en frente a la persona que les gusta?

-¿Cómo se lo leerían a la persona que más aman?

-¿Cómo se lo leerían a la persona que más odian?

-¿Cómo lo leerían en una entrevista de trabajo?



-¿Cómo lo leerían si estuvieran dando un brindis?

Las actitudes tomadas con cada situación debieron ser observadas. Así, el profesor, daría pie para intercalar e intervenir los turnos, por ejemplo, leer lo escrito ya sea susurrando, hablando normalmente o gritando a toda voz.

En el vaivén de todas las actividades, el profesor debería llamar a los momentos de completo silencio y quietud, y otros de sonido y movimiento en el que los estudiantes leerían y caminarían todos al mismo tiempo.

Durante los momentos de silencio, se hace esencial para el profesor pedir a uno de los estudiantes que leyera su escrito, mientras que sus compañeros luego definirían si escuchaban lo que quien leía estaba diciendo o si de alguna u otra manera su intervención estuvo bien o exagerada. El maestro también podría elegir a dos o tres estudiantes para que lean por turnos el uno al otro sus escritos, como si estuviesen teniendo una conversación, a pesar de que no tuviera sentido, sus compañeros podrían escuchar atentamente y participar activamente opinando sobre cuál era el tema de la discusión.

Para finalizar la dinámica, se podrá conversar sobre cómo se sintieron frente al taller y todo lo hecho hasta el momento.

### **Sustento teórico**

Este tercer taller sirvió de inicio al transvase de lo escritural a la acción teatral, por lo que desde aquí empezó la convergencia con mayor profundidad de diferentes aspectos que ya habían subyacido en el camino de esta unidad didáctica, haciéndose importante para este punto que los estudiantes supieran y fueran conscientes de lo que está sucediendo con ellos mismos; entonces, de ahí que sus preguntas estuvieron encaminadas a entender los

conceptos del teatro y la escritura creativa y por qué estos funcionan para fomentar su creatividad y su expresión oral y en general, la integridad en sus vidas. Por eso, fue necesario hacerles saber a los estudiantes que:

Educar con las Artes, es básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar -además- las Artes como manifestación de nuestra creatividad cultural que son cognoscibles, enseñables, investigables y realizables (Tourrián, 2011, p. 298).

De esta manera, el educando se involucró con mayor motivación y entereza a las actividades del proyecto, puesto que este tipo de acciones pedagógicas estuvieron destinadas a llevarse a cabo para, por y con los estudiantes, en la medida en que se reconocían como sujetos en proceso de transformación de algunos aspectos importantes para la vida, y no como simples objetos de una investigación.

Así las cosas, se hace supremamente trascendental que descubran qué están haciendo en términos teóricos, ya sea con la escritura creativa y el teatro, pues “implicarlos también en la programación y evaluación del trabajo de aula significa no solo enseñar conocimientos, sino que aprendan a aprender, a reflexionar sobre su propio aprendizaje y el modo de avanzar en él”. (Marín L., 2010, p. 39)

Por eso, en este punto de la propuesta didáctica, se requirió “analizar con nuestros niños y niñas qué implica hacer una obra de teatro y qué cosas podemos aprender al realizarla, lo que sabemos ya sobre el teatro y las curiosidades que tenemos; esto puede irse elucubrando durante el proceso y pueden ir apareciendo nuevas curiosidades y líneas de investigación y aprendizaje”, (Marín L., 2010, p. 39).

Entonces, partiendo de dicha inferencia, se debe y se habló sobre lo que es el teatro en clase, tomando el concepto clave estipulado en *La Guía del Estudiante: Lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional, 2012) para hablar que:

El teatro es un arte muy especial porque está compuesto por el montaje y el texto literario. Allí el cuerpo y los gestos son la principal vía de expresión, sin embargo, el texto dramático es indispensable porque da forma a la historia que se quiere representar en escena. Asimismo, que requiere de un texto dramático (y otros elementos) para materializarse en la escena (p. 247).

Remitiéndose rápidamente a sus generalidades, nos basamos, para el taller, en algunas nociones del apartado “*El Teatro, la expresión más pública*”, del libro “*Proyecto rehabilitación ciclo vital, San Juan Chiloé*”, (Catalán B., 2010), cuya acepción del teatro recae en que “es un arte: colectivo, inmediato, directo, fugitivo, síntesis de todos los medios de expresión en el tiempo y el espacio” (p. 58), sin dejar de lado la visión comunicativa del teatro que asume que “es, ante todo, un acto de comunicación que opera en diferentes niveles e implica diversos emisores y receptores”, enfocando esta idea en los propósitos de la unidad didáctica que son, como se ha mencionado, la expresión oral y la creatividad.

Asimismo, los estudiantes tienen la capacidad de dar vuelta a la mirada sobre por qué han tenido que escribir creativamente para posicionarse en la acción teatral. Se habrán puesto en sus escritos como actores de su propio personaje inventado, sin olvidar que hay algo de ellos ahí, lo que pone la cuestión en primera persona y sobre “una experiencia escénica en la que no se interpreta el discurso de alguien quizá demasiado lejano a la vida del creador, sino aquella en que el director y los actores pueden buscar su propia voz, desnudarse y escarbarse mostrando sus trapos y sus tripas”, (Gavarre, 1998, p. 17) lo que en últimas es tocar sus fibras más interiores en aras de despertar la fascinación por la creación, lo creativo y aquello que ofrecen las posibilidades de la imaginación personal.

No se puede pasar a la acción teatral sin antes haber explorado lo *personal del personaje* y es por esto, que este taller se concibe como un puente necesario para exaltar desde lo creativo las dimensiones emocionales que brinda la creación escritural, pues esto ayudará a “la externalización de los propios procesos mentales, actitudes y comportamientos en un espacio extrínseco” (Lanza, 2007, p. 4); reiterando las bondades de ejercitar en el aula una escritura introspectiva, sin límites y normativas, mancomunada con pilares de la lecto-escritura “para abordar el lenguaje desde una dimensión más amplia en la cual se buscaría potenciar otras habilidades cognitivas importantes en la construcción del conocimiento que son complementarias o se relacionan con el lenguaje como la imaginación y la creatividad” (Mora Umaña, 2018, p. 12); y además, lograr, como ya hemos dicho, la estimulación y reafirmación de “los procesos mentales, elementos lingüísticos de índole emocional, los marcadores deícticos de orientación conceptual y emocional, y hasta los procesos de construcción de representaciones, categorías, sentidos y significados”, (Mora Umaña, [2018, p. 13] citando a Arce, 2016; Arce, 2010 & Piedra, 2016).

Por esto, se diseñó en este taller un plan estratégico que recogió las escrituras pasadas y las sintetizó en el espoleo de los sentidos, teniendo como proposición para la actividad de esa sesión, la concepción surrealista de Breton (1957) sobre la escritura:

Y así como la longitud de la chispa es mayor cuando ésta se produce a través de gases enrarecidos, la atmósfera surrealista producida por la escritura mecánica, que he intentado poner al alcance de todos, se presta singularmente para producir las más bellas imágenes. Hasta puede decirse que las imágenes aparecen en esa carrera vertiginosa como los únicos conductores del espíritu. Éste se va convenciendo poco a poco de la suprema realidad de esas imágenes. Comienza por tolerarlas, pero pronto advierte que halagan a la razón y que al mismo tiempo acrecientan sus conocimientos. Llega así a darse cuenta de la extensión ilimitada donde

se manifiestan sus deseos, donde el pro y el contra se reducen sin cesar y donde su oscuridad no lo traiciona. Avanza conducido por esas imágenes que lo arrebatan y que apenas le dan tiempo para soplar sobre el fuego de sus dedos. Es la noche más bella, la noche de los relámpagos: el día, a su lado, es la noche (p. 57)

De esta presunción, hemos tomado el *videoarte* o el vídeo de arte como agente transformador del espacio en el aula, teniendo en cuenta que en esta forma de expresión existe “una lógica onírica similar a la que podría entrecerse en una manifestación estética de vanguardia como el surrealismo, que propendía por la negación de toda regla preconcebida y del seguimiento de una poética que sentara las bases del crear” (Roncallo, 2005, p. 140), a su vez que, creemos necesario instigar el postulado de la palabra-imagen fija y hacerlo evolucionar en la imagen en movimiento, pues de esta forma, les ayuda a tener un escape reflexivo a la masividad de la vida y se zambullen en una nueva forma de percepción que les permite, como sujetos, encontrar nuevas formas de liberar sus opresiones creativas (Roncallo, 2005, p. 139).

Desde el ojo didáctico, hemos tomado prestada una estrategia metodológica del aula de Lenguas Extranjeras: la *sugestopedia*, que propuesta por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, se plantea como una forma de sugestión que “despierta el interés de los aprendientes y los predispone a una mayor receptividad” (Centro Virtual Cervantes, 2017, párr. 4). La sugestopedia se caracteriza porque otorga especial atención al entorno de clase y su transformación en un espacio tranquilo y de relajación, donde los estudiantes puedan sentirse cómodos y empáticos unos con otros, por ello, “el mobiliario, la decoración, la iluminación y el uso de música como elemento organizador y mediador del proceso, contribuyen a crear el clima de sugestión necesario para el aprendizaje” (Centro Virtual Cervantes, 2017, párr. 2).

Nosotros hemos decidido agregar el videoarte junto al elemento musical, puesto que Lozanov (1980, citado por A. Sánchez, 1997, p. 219) sugiere que la música siempre será una apuesta necesaria en la dinamización de la clase, ya que abre las posibilidades a la creatividad, la confianza y la abstracción personal.

En cuanto al teatro, esta primera actividad nos dio luces sobre el abordaje de la expresión oral en los estudiantes, de acuerdo con que, como lo afirma Núñez Ramos (1991):

El habla del personaje se siente, ya en la lectura y a causa de esta condición exigida por el diálogo, como si tuviese una entonación, un timbre, una voz, como si estuviese acompañada de una gestualidad, siendo estos elementos paralingüísticos los signos, aunque implícitos más significativos del texto, pues, como señalamos, significan la relación entre los personajes, entre estos y el espacio y, en fin, entre el texto y el lector (p. 58)

Desde el modelo clásico de la didáctica teatral se tiene que:

La estrategia habitual empieza por la pseudorepresentación que supone la lectura dramatizada. Pasamos entonces de la situación literaria del lector que lee para sí, a la situación compartida del conjunto de lectores que leen en voz alta, asumiendo cada uno un papel, y procurando, como conjunto, ofrecer una aproximación al hecho de una escena (Rodríguez López-Vásquez, 1993, p. 170).

De esta forma, se hizo introducción a la actividad teatral, teniendo en cuenta el *caldeamiento* como una oportunidad de incentivación para “encontrar el grado de desinhibición necesario para el trabajo” (Holowatuck y Astrosky, 2005, p. 4) y de esta manera lograr que en el sentido de la comunicación teatral, los estudiantes empezaran a interactuar, “por medio de un empleo predominante de la llamada función apelativa del lenguaje” (Núñez Ramos, 1991, p. 56) que en últimas, consiguió que se estimularan varios aspectos de la oralidad. Holowatuck y Astrosky (2005) hablan de desinhibir “la mirada,

la voz, la emoción, que por los diferentes grados de sociabilidad se encontrarán reprimidas y/o inhibidas, (...) necesarias trabajar para facilitar la comunicación y la interacción con el otro” (p. 4).

A su vez, este primer momento permitió el reconocimiento de ciertas características del lenguaje no verbal como el control de la voz que los estudiantes tienen, sus gestos y movimientos y la capacidad que tienen para sostener la mirada (Núñez Cortés, 2016, p. 9). El ejercicio de los desplazamientos fue entonces, un momento para que los signos concomitantes del lenguaje crearan junto con el acto de la lectura, “un juego de movimientos, relaciones, y direcciones de los personajes y, por consiguiente, un espacio imaginario específico en el que se van desarrollando (Núñez Ramos, 1991, p. 57).

El ejercicio de esta segunda etapa se diseñó teniendo en cuenta que desde el saber popular se lleva a cabo usualmente para iniciar procesos teatrales, y siguiendo las recomendaciones de Holovatuck y Astrosky (2005):

Es el primer momento en el que el grupo decide ingresar a la tarea todos juntos. Debemos valorar esta instancia y hacerla valorar. Si el grupo está iniciando una actividad de estas características, lo más probable es que el primer registro provoque risas; una forma de superar este momento es pedir que trabajen sobre la mirada periférica, es decir que abran la mirada, que reconozcan el alcance de la misma, no sólo en proyección hacia adelante, sino en la apertura hacia los costados. Este trabajo también provocará en los más tímidos que a partir de una tarea concreta levanten la mirada del piso. Mirar y mostrarse. Otro elemento a tener en cuenta en este trabajo es el uso del espacio. Recorrerlo es una primera instancia de apropiación (p. 6).

Al mismo tiempo, nos fue importante que los alumnos tuviesen conciencia del valor del silencio humano, puesto que “como acto del lenguaje, se une al acto de habla para hacer posible el acto de la comunicación” (Motta, 2016, p. 182).

En este juego teatral, la importancia del silencio deviene en que también corresponde al que se tiene en nuestro vivir (Mayorga, 2019, p. 15), además, estuvo planteado para que los estudiantes comprendieran este fenómeno en contraposición del ruido, que muchas veces obstaculiza su expresión oral y una comunicación asertiva en la cultura escolar. Al respecto, Motta (2016) señala que:

La cultura escolar como entramado de significados, resultado de las interacciones de los sujetos educativos con el mundo experiencial, a niveles local y global (medios de comunicación masivos) determina la forma como han de darse y asumirse los comportamientos humanos en la comunidad; entre ellos el uso del lenguaje. En este uso del lenguaje (la comunicación), el silencio es un fenómeno de particular importancia, pues define el éxito de los actos de habla. Por tanto, hay que explorarlo desde una óptica interdisciplinaria para que el conocimiento multidimensional dé cuenta de su extraordinaria complejidad y puedan heredarse nuevos memes cooperativos a las generaciones de escolares, en beneficio de la transformación y el mejoramiento de la vida comunitaria, actualmente en crisis (p. 184)

La ejecución de este ejercicio fue trascendental, pues buscaba coadyuvar a que los estudiantes descubrieran sobre el silencio, una idea parecida a la que el dramaturgo Juan Mayorga (2019) expone:

El silencio nos es necesario, desde luego, para un acto fundamental de la humanidad: escuchar las palabras de los otros. También para decir las propias. El silencio, frontera, sombra y ceniza de la palabra, también es su soporte. Por eso, los que hablan bien dominan, tanto como la palabra, el silencio, estructurador fundamental del discurso, cuya arquitectura, atractivo e incluso sentido dependen en buena parte del saber callar. Los elocuentes saben que, si la sigue o la precede un silencio, el valor de una palabra se transforma (p. 16)

Además, en la relación de su escritura con la expresión de la misma, se esperaba que los estudiantes pusieran su emoción creativa en este primer momento, en dicotomía con el grito, teniendo en cuenta que:



El silencio es elipsis de la expresión de emociones intensas; es metáfora conductual en la función cognitiva; y algo que evidenciamos desde la obviedad, el silencio es metáfora del fin, de la muerte, que no deja de ser, la última acción del hombre (Furrasola, 1999, p. 61)

Así las cosas, este taller exploró diversos enfoques que concatenaron proyectivamente los elementos esenciales de la unidad didáctica, con la aspiración de también, relacionar en un solo corpus las temáticas y estándares que los estudiantes vieron alrededor del desarrollo del proyecto de aula, como lo fueron la *Exposición Oral* y la realización del *reportaje* en la que ellos mismos se pusieron frente a una cámara y hablaron como si fueran reporteros.

## **Anexos**

*Audiovisuales usados:*

- *Lana Del Rey - Trópico (Final Audio):* <https://youtu.be/xcieValLSMs>
- *Lofi hip hop mix - Beats to Relax/Study to (Fragmento):* [https://youtu.be/-FlxM\\_0S21A](https://youtu.be/-FlxM_0S21A)
- *The Acid - Animal (Official Video):* <https://youtu.be/xvmhhNiGZr0>
- *Thom Yorke – Volk:* <https://youtu.be/vpULWBT1WEg>
- *Electric Sheep in HD (Psy Dark Trance) 3 hour Fractal Animation (Full Ver.2.0)*  
(Fragmento sin sonido): <https://youtu.be/jVD67pMdv9k>

## **Taller 4**

**Lectura performada: leo yo, lee él, lee ella, leemos todos**

**Objetivos:** Llevar la escritura a la voz y al cuerpo a través del juego teatral

Fomentar espacios de introspección y socialización de la mano con la escritura creativa y el teatro, que permitan el desenvolvimiento de los estudiantes en cuanto a su expresión oral y su creatividad.

**Fecha:** Semana 10

**Recursos:** Los elementos que se necesitan son los dibujos y collage elaborados por los estudiantes, los textos que previamente han desarrollado en los talleres de escritura; la voz docente como guía de la actividad.

### **Metodología**

Luego de la habitual conversación sobre lo hecho hasta ahora en el proyecto de aula, los estudiantes tuvieron la oportunidad de explorar conceptos como *cuerpo*, *performance*, *teatro del absurdo* y el *teatro pánico*, a su vez que explorarían desde sus conocimientos previos las acepciones de las palabras *absurdo* y *pánico* para comprender, con la consecuente explicación del profesor las diferencias entre estos tipos de teatro y el arte del performance.

Una vez se aclararon estos términos, el grupo de estudiantes pudo elegir democráticamente una de estas vertientes con motivo de proyectar los siguientes ejercicios a la presentación final del proyecto, ya que este fue el taller intermedio de los demás propuestos.

Hecho esto, el profesor plantó varias temáticas relacionadas con la *narrativa gótica*, para ello dejó como tarea la lectura de un cuento de Edgar Allan Poe; entre las opciones para cada grupo, estuvieron: *La caída de la Casa Usher*, *El corazón delator*, *La verdad*

*sobre el caso del señor Valdemar, El pozo y el péndulo y La máscara de la muerte roja.*

Luego de la charla inicial, el docente debió abrir un espacio de pequeña galería dentro del salón de clases con las creaciones de cada estudiante; con el espacio despejado, los alumnos debieron ver sus propios collages e ilustraciones y con ello empezar un ejercicio de desplazamiento como el del taller anterior que les dejó moverse con libertad dentro del espacio. Se les pidió que reconocieran en el aula de clase el lugar en el que se sintieran más cómodos y que permanecieran quietos ahí si el profesor lo ordenaba; una vez ubicados en un espacio, se les solicitó a los alumnos localizar a su compañero más cercano, con quien debieron sostener la mirada durante un minuto en total silencio. Igualmente, se demandó que hablaran de cualquier tema que quisieran sin bajar la mirada de la del rostro de sus compañeros.

El docente pidió a algunos estudiantes que describieran qué tan lejos estaban de su compañero más cercano y si esta distancia era común en una conversación normal o no. Igualmente, se preguntó si les fue posible sostener la mirada o no, si escuchaban lo que su compañero decían o les parecía que estaba hablando muy fuerte o muy bajo. Nuevamente, el profesor pidió a los alumnos que caminaran por el espacio y se detuvieran bajo su orden. Así pues, los estudiantes debieron repetir el ejercicio y hablar sobre el primer y segundo momento.

Sentados en un círculo, algunos estudiantes pudieron leer uno a uno sus escritos de las sesiones pasadas; en esta dinámica, el profesor instó a que leyeran individualmente, luego, escuchando a uno de sus compañeros quien leía en voz alta; en un siguiente punto, dos leyeron al mismo tiempo y con ello los estudiantes comentaron qué pudieron entender. Sucesivamente, tres leyeron el escrito de su preferencia y de esta manera, el profesor

permitió que quien quisiera, se uniera a la lectura masiva para que se formara una *montaña de palabras*. Finalmente, se cuestionó el propósito de la actividad, examinando las posibilidades del ruido y el silencio, la voz, la escucha y otros elementos específicos de la expresión oral.

Siguiendo a esta lectura, el profesor habló del concepto de *performance* y *lectura performada* luego de haber comentado con los estudiantes aquellos conceptos para reconstruir el saber previo. Una vez logradas las aclaraciones, se pedirá que los estudiantes sean libres de leer como ellos deseen, en la posición que deseen o haciendo un movimiento u acción extraña que no hacen hablando o leyendo comúnmente. Para esto se les permitió usar el espacio del aula como de algún elemento del mobiliario.

La sesión culminó con una conversación general sobre lo hecho en el taller y se dejó consignada una segunda tarea: traer una máscara o antifaz para la próxima sesión.

### **Sustento teórico**

Para este ejercicio nuevamente se estuvo conceptualizando con la ayuda de los estudiantes algunos antecedentes teóricos que permean el proyecto de gran manera y siguiendo la premisa de que las actividades están circundadas por un ambiente dialógico y reflexivo, entendiendo esta dimensión “como un recurso metodológico necesario para construir conocimiento” (Prieto y Duque, 2009, p. 46) y sin el cual, no pudo haberse llevado a cabo este proyecto.

En consecuencia, se tuvo el chance de hablar de distintos temas inherentes a las artes escénicas, importantes para avanzar hacia la presentación final en total conciencia del proceso; por esto, se tomó en primera medida el concepto *cuerpo* en las artes escénicas

como un elemento creativo, “el soporte de la obra en la escena, es la ‘materia prima’ con la que experimenta, explora, cuestiona y transforma; es tanto herramienta como producto” (Neira Muñoz, 2011, p. 13), aunado a que en este se contiene un aspecto fundamental y casi ineludible del teatro. Al respecto, Núñez Ramos (1991) afirma que:

Como ya hemos visto, la manifestación de la actitud interior (expresión) y de la orientación hacia el otro (apelación), la relación con uno mismo, con los demás y con el entorno, es significada o desencadenada más directa y eficazmente por los signos paralingüísticos de la oralidad y por los gestos, los movimientos internos que la propia realización oral arrastra. Pronunciar una frase como *¡Deja ese martillar del infierno!* lleva consigo inevitablemente una modificación de la expresión facial y un movimiento de brazos (p. 60)

Por tanto, resultó imprescindible que los estudiantes lograran identificar en la acción teatral aquellas partes de la comunicación no verbal que existen en concordancia al comportamiento, tales como la expresión facial, la mirada, la postura, los gestos, la proximidad (kinésica) y el espacio personal (proxémica) (Fernández, 2007, p. 35-40) y que todo esto involucra a su cuerpo como una herramienta que acompaña a la expresión oral. Como se vio en este y el taller anterior, los estudiantes pudieron cuestionar el hecho de sus cuerpos con relación al espacio y la relación de sí mismos con el otro.

En términos de la creatividad, “el cuerpo con su sudor, sus lágrimas, su sangre, sus excrecencias y como expresión del género, raza y clase es el único lugar real en donde la diversidad puede existir” (Neira Muñoz, 2011, p. 14), por tanto, que fue importante abordar desde una visión teatral al performance como:

un género que permite a las y los artistas buscar una definición de su cuerpo, a su vez, otorga libertad para integrar materiales y dispositivos estéticos muy atractivos (fluidos corporales, objetos reciclados, plásticos, brillos, etc.), logrando abordar problemáticas políticas, económicas, sociales y personales. Esto permite que las y los artistas se expresen sin estar bajo el control de las estructuras culturales dominantes, su cuerpo es el motor de

su producción artística. No hay director/a, ni dramaturgo/a que le dicte lo que tiene que ‘representar’, entonces, expresa libremente su discurso y textualidad desde su cuerpo signado por pulsiones de vida y de muerte (Neira Muñoz, 2011, p. 12)

Esta mirada vanguardista de dicho arte escénico, nos permitió también darle continuidad a la desestructuración de algo que en el aula de clase se acostumbra a ver de manera muy limitada, asumiendo que “el teatro en el ámbito educativo, visto desde esta nueva perspectiva, no es ya el estudio literario de un autor, una obra o una escuela. Pasa a ser un abanico de actividades teatrales” (Rodríguez López-Vásquez, 1993, p. 170). Así las cosas, la propuesta creativa para la puesta en escena con los estudiantes se propuso desde los alcances del teatro del absurdo y el teatro pánico.

En definición, el teatro del absurdo puede concebirse como una ruptura definitiva del teatro tradicional, que sirvió para que este se convirtiese “en una fiesta insólita, mágica y provocadora donde los viejos signos de complacencia dejaron paso a una eficacia dramática cargada de nuevos significados” (Vilvandre, 2006, p. 734), donde sus personajes se enfrentan a una nueva imagen de la condición humana que deja expresa la existencia de un “universo carente de sentido” (Vilvandre, 2006, p. 734).

No muy lejano se encuentra el concepto del teatro pánico, que también codeándose con acepciones dadás y surrealistas, es “una progresión de imágenes, cuadros, fragmentos, cuya estructura dramática remitiría al teatro episódico por su naturaleza fracturada” (Martín Martínez, 2007, p. 170); la diferencia con el teatro del absurdo seguramente radicaría en que, como lo afirma Martín Martínez (2007), se incorpore, no una mirada universalizada, sino el mundo personal de sus autores. Por lo otro, como el teatro del absurdo, el teatro pánico se propone imaginario y onírico mezclándose con el plano psicológico y la realidad (Martín Martínez, 2007, p. 170).

Fue entonces, en la facilidad de la transposición didáctica y en el esbozo creativo, importante que los estudiantes lograron discernir las razones de la realización de las acciones de este taller, añadiendo también que *la lectura performativa o performada* deja en confirmación que *leer con el cuerpo* o leer moviendo el cuerpo, permite una recuperación del lenguaje para reflexionar sobre las relaciones interactivas y también para retomar el cuerpo en escena como un lugar de enunciación de discurso lingüístico (Gen Centro de Artes y Ciencias y Naser, 2016, m 30); asimismo, considerando lo que apunta Bravo (2007):

En lo que llamo '*puesta oral*' el lenguaje encarna en la voz y en la gestualidad del ejecutante, que es a su vez el propio creador. Este hecho es performativo porque se inscribe de una manera única e irreplicable en el espacio y en el tiempo, pero además establece un intercambio de sensaciones con la audiencia (...) Hay en esa '*puesta oral*' una expectativa de lo impredecible, hay un 'suceso' provocado por un transporte que no es sólo mental sino corporal, y es además, un fenómeno que no se percibe a solas sino en un ámbito colectivo. Ese factor ritualizante pone a prueba de una manera radical el alcance poético de la palabra, tanto para el poeta como para el receptor; si se produce finalmente el contacto entre ambos esto será gracias a la forma en que la palabra opere en tales circunstancias, y acaso se encienda por un instante un 'algo sagrado' (párr. 28)

A esta idea fundamental se unió que los estudiantes como sujetos creadores, pudieron sentirse exaltados por sus propias escrituras y que en medio del juego teatral que exige la lectura performada, se permitieron a sí mismos romper el esquema de la lectura de clase magistral y expresar desde otros lugares y otras posiciones (acostados, subidos sobre una mesa, gritando, llorando, riendo, levantando los brazos, leyendo a una pared, leyendo todos al tiempo) aquello que dejaron con tinta sobre la hoja.

## **Anexos**

- *Knowing Dance More: Susan Leigh Foster*: <https://vimeo.com/91318593> (Min. 35)
- *Solos al Mediodía - Lucía Naser - Error 404*: <https://vimeo.com/159651680> (Min. 12)
- *Epifanias (primer acto) - teatro del absurdo - IBART*: <https://www.youtube.com/watch?v=svVryB5o6R8>

## **Taller 5**

### **Hacia el montaje teatral**

#### **¿Quién es usted?**

#### **Objetivos:**

- Fomentar espacios de introspección y socialización sobre los procesos de planeación de escenarios y ambientes teatrales y la interacción con estos.

**Fecha:** Semana 11

**Recursos:** Textos consignados de los talleres previos, máscaras, algunos elementos decorativos (telas, cuadros, cuerdas), la voz docente como agente moderador y guía de los procesos.

#### **Metodología**

El taller dio inicio con una pregunta fundamental: ¿Qué se necesita para hacer una presentación teatral? Ante la interrogante, los estudiantes dieron sus ideas sobre lo que se necesitaba para llevar a cabo el teatro. El docente anotó algunas intervenciones en el tablero y dio claridad sobre las cosas que se van a necesitar tales como el vestuario, la escenografía y los elementos que complementan la puesta en escena, además de argumentar con los porqués de cada uno de estos objetos y analizar si contribuye o



dificulta su uso. Luego, se procedió a preguntarles a los estudiantes cuáles espacios consideraban aptos para el desarrollo de una presentación teatral, el docente los anotó en el tablero de manera que luego estos también entraran en debate sobre su viabilidad.

Para esta actividad, el profesor pidió recordar las acepciones del teatro pánico y el performance. Se solicitó que en total silencio y con lectura mental, leyeran sus propios textos y recordaran lo que eran sus personajes. Luego de cinco minutos, en el espacio del aula despejado, los personajes comenzaron a caminar de manera libre siguiendo las indicaciones del profesor. Bajo la solicitud del orientador, los estudiantes imitaron objetos pesados o livianos, objetos grandes u objetos pequeños, a su vez que se desplazaban por el lugar, también imitaron animales y emociones, vieron a los ojos de sus compañeros y quedaron en silencio, se detuvieron, se movieron, aceleraron el ritmo o se volvieron muy lentos.

En este ejercicio de desplazamiento, diferente a los de los talleres anteriores, el docente hizo especial énfasis en el concepto de *mimesis*, y lo que este implica para despertar la gestualidad y las emociones. Terminada la actividad y para adentrarse más en la narrativa del personaje, se demandó a los estudiantes usar la máscara que habían traído o realizado, además de otras máscaras que el docente orientador trajo para dinamizar la actividad.

Así las cosas, la siguiente actividad giró en torno a la pregunta “¿quién es usted?” con la cual se buscaba que los estudiantes interiorizaran lo que eran sus personajes construidos, que fueran capaces de crear una atmosfera interpretativa con la que su personaje pudiera responder ante una interacción comunicativa; para ello, se pidió cerrar los ojos y empezar a imaginar a sus personajes y si los veían dentro de sí mismos. Se preguntó: ¿El personaje ruge? ¿El personaje es malo o bueno? ¿El personaje tiene poderes? ¿El personaje tiene una

forma de actuar o de hablar? ¿Cómo se viste el personaje? ¿Cómo es la cara del personaje?  
¿Necesita maquillaje? ¿Cómo se llama el personaje?

Se permitieron unos minutos para que los estudiantes pensaran en las respuestas a esas preguntas y mientras lo hacían, podían usar sus máscaras con la conciencia de que una vez puestas no serían ellos mismos sino sus personajes. En un círculo y agarrados de la mano, el grupo debía girar según la velocidad que lo solicite el profesor y mientras llevaban a cabo este movimiento, al azar se eligió una persona para que respondiera a la pregunta “¿quién es usted?” en voz alta.

Rápidamente, el grupo se ubicó frente al estudiante elegido y todos viéndolo, escucharon lo que este tiene que decir sobre su personaje. Nuevamente se continuaba girando y cuando hubiera silencio, un estudiante elegido en secreto por el profesor, comenzaría a preguntar repetidamente “¿quién es usted?” y sin callarse, esperando las respuestas de sus compañeros. La dinámica se realizó varias veces hasta que la mayoría del grupo pudiera participara.

El siguiente momento, llevó a que los estudiantes dejaran de preguntar y comenzaran a conjeturar sobre un personaje en acción escénica frente a ellos, es decir, el personaje iría moviéndose frente a ellos con libertad y sus compañeros dirían cosas sobre sus acciones, o sobre el personaje en sí. Nuevamente, la dinámica se repitió hasta que la mayoría de estudiantes participaran.

### **Sustento teórico**

Continuando con la visión dialógica del proyecto, fue indispensable continuar avanzando en el montaje teatral, teniendo la premisa de que los estudiantes harían una

presentación final frente a sus compañeros; así las cosas, fue de gran importancia el hecho que conocieran cuáles son los elementos que se necesitan para hacer teatro. Para ello, se usó el apartado “*Aspectos prácticos a tener presente*” del libro *Taller de Teatro* de Rojas Durán y González Fulle (2016), teniendo en cuenta como acepción de puesta en escena o montaje teatral lo siguiente:

Designa el conjunto de los medios de interpretación escénica: decoración, iluminación, música y trabajo de los actores (...) En una acepción estrecha, el término de puesta en escena designa la actividad que consiste en la organización, dentro de un espacio y en tiempo de juego determinados, de los distintos elementos de interpretación escénica de una obra dramática (Pavis [2003] citando a Veinstein, p. 362)

Así pues, se concluyó que los elementos necesarios van desde la planeación de un escenario, el cual podía verse provisto desde los espacios institucionales; el vestuario, el cual iría de la mano con las facilidades de adquisición que los estudiantes manifestaban; luces, efectos sonoros y maquillaje, y que dentro del montaje deben estipularse las fechas de ensayos y el momento de la presentación final (Rojas Durán y González Fulle, 2016, p. 77)

Aunado a estos temas, se importante la curiosidad que se despertó en los estudiantes por cómo se ven ellos mismos como sus personajes, por lo que en el ámbito de la construcción del personaje que viene desde la escritura, la ilustración, el collage, y que terminó en la imaginación y la materialización corporal del monstruo o superhéroe que crearon y que les sirvió de vehículo ante el paso final de esta propuesta metodológica; lo anterior, basándonos en las lecciones de Stanislavski (1938):

Cada uno desarrolla una caracterización externa a partir de sí mismo, de otros, tomándolo de la vida real o imaginaria, según su intuición, su observación de sí mismo y de los demás. La extrae de su propia experiencia de la vida, o de la de sus amigos, de cuadros, grabados, dibujos, libros, cuentos, novelas, o de cualquier simple incidente, no existe diferencia. La única

condición es que mientras está llevando a cabo esta investigación extrema no pierda su propio yo interior (p. 30)

Y siguiendo lo propuesto por Stanislavski (1938) en sus lecciones, validamos el hecho del porqué del uso de las máscaras en el proceso de dicha construcción:

en la mascarada algo estuvo removiéndose en mi interior: yo no era yo, en el sentido de mi conciencia habitual de mí mismo o para ser más exacto, no estaba solo, sino acompañado de alguien a quien buscaba dentro de mí y no lograba encontrar (p. 32)

Por lo cual, los estudiantes preguntaron durante todo el taller “¿quién es usted?”, también como un ejercicio colectivo e individual en el que cada uno concebido a sí mismo como actor de la obra que se está construyendo debió darse a la tarea de adquirir y practicar “las herramientas necesarias para que su voz no se presente como un obstáculo para la representación sino, por el contrario, facilite, recree, realce y caracterice a su personaje”.

Entonces, el camino se abre en dos propuestas de ejercicios teatrales, el primero como un juego de expresión y el otro, con elementos de improvisación entremezclándose así los dos. Respecto al juego de expresión, es preciso decir que:

Los estudiantes podrán desarrollar a través de este la capacidad de percibir, escuchar, comunicar e imitar lo que ve a su alrededor mediante el dibujo, el juego de imitación o la personificación. Los facilitadores debemos saber guiar el juego que los mismos estudiantes proponen, orientándolo a la exploración de sensaciones y sentimientos, así como también buscar la forma mediante la cual su propuesta de juego sirva al desarrollo de habilidades de creatividad vocal y corporal (Rojas Durán y Gonzáles Fulle, 2016, p. 22)

Mientras que, frente a la improvisación como resultado de la expresión teatral, se generó consciencia en la relación directa que hay en el estímulo del lenguaje, donde se destaca los recursos expresivos empleados en temas que son de interés e importancia para el grupo en proceso de creación teatral, como sus propuestas, selección y expresión de

ideas, todo esto con el fin de considerar aciertos y dificultades en torno a los resultados de las distintas situaciones comunicativas que fueron creadas y, que finalmente, sirvió de preparación para escenarios de la vida real en los que tengan que exponer ideas de manera real y concreta (Rojas Durán y Gonzáles Fulle, 2016, p. 41)

En este taller, donde simplemente primó el responder una pregunta se permitió llegar a una corporalización de los discursos y los detalles en lo que a los personajes de una obra teatral se trata, convirtiéndose en una etapa de transición que fue del texto escrito, al texto oral, al uso de ambas como proceso interpretativo y traductor; a partir de esto, los valores y ventajas que trae la práctica de estos elementos comunicativos propios del ambiente creativo del teatro, es un aliciente ante la resolución de cotidianidades en clase, coadyubando al incremento participativo.

## **Taller 6**

### **Voz colectiva, creación colectiva, obra colectiva**

#### **Objetivos**

- Reconocer los efectos de la escritura creativa y el juego teatral, sobre los estudiantes de grado séptimo en cuanto a su creatividad y su expresión oral.
- Identificar elementos propios de la creación teatral, tanto personales como colectivos.
- Fomentar espacios de introspección y socialización de la mano con la escritura creativa y el teatro, que permitan el desenvolvimiento de los estudiantes en cuanto a su expresión oral y su creatividad.

**Fecha:** Semana 11

**Recursos:** Película “Narraciones Extraordinarias”, proyector, computador, marcadores, tablero; la voz docente como agente mediador de las actividades.

### **Metodología**

Luego de la habitual charla inicial sobre el recorrido del proyecto, los estudiantes debieron leer los cuentos acordados en uno de los talleres pasados. Según como se haya asignado la lectura, se realizó la proyección de un corto contenido en la película “*Narraciones extraordinarias*” que ilustró de manera animada los cuentos que fueron parte de la tarea y cuyo autor es Edgar Allan Poe.

Luego de ello, guiándose por el proceso de la lectura crítica los estudiantes dieron espacio para hablar de lo visto y de la lectura. El profesor procedió a dar anuncio sobre la manera en que se finalizaría el proyecto de aula, el cual sería mediante una pequeña performance teatral, teniendo como eje temático los universos y ambientes consignados en la narrativa de los cuentos; por lo que el ejercicio de este taller sirvió como detonante para contribuir en el camino de creación colectiva de la situación teatral de dicha obra.

Así pues, como ejercicio de calentamiento, todos los estudiantes se dirigieron a las zonas verdes del colegio, allí deberían moverse por el espacio sin hablar, simplemente ejecutando gestos con la cara o haciendo señas con las manos, lo principal era suprimir toda expresión oral hasta cierto punto; luego de un tiempo en el que interactuaron entre ellos de manera silenciosa, volverían a moverse por el espacio, pero esta vez deteniéndose cuando el docente lo indicara, de esta manera, las personas que estaban cerca debían empezar a conversar sobre lo primero que se les viniera a la cabeza sin importar si esto podía o no interesarle al otro, o si tenían o no mucha confianza, la idea era incentivar el

usar su discurso para entablar una conversación que durara bastante tiempo, a partir de la inventiva y espontaneidad.

Luego, el docente designó a un *escribano*, quien anotaría las ideas que los compañeros expresaban. Formados en círculo, el docente dio indicaciones sobre cómo se iría creando un relato colectivo poco a poco, y en el cual debían incluir a los personajes de sus compañeros y del cuento de Edgar Allan Poe, reconociendo que ellos previamente ya habían visto la estructura del cuento gótico.

De esta forma, el profesor dio relatoría de estos textos de manera muy teatral y moviéndose dentro del círculo, ciñéndose a la historia leída por el grupo; una vez transcurrió su tiempo relatando algunos pormenores introductorios, tocó el hombro a un estudiante, quien debió continuar con la historia que se contaba; el escribano debía anotar las ideas. Tal vez las historias toman rumbos inesperados o sin sentido; no obstante, los estudiantes tuvieron la libertad de hilar la historia como ellos quisieron, siempre y cuando la narraran de manera teatral.

Una vez hecho este popurrí de ideas, el grupo empezó a definir la estructura de la historia, sus personajes y su argumento, dejando en claro que el texto hecho por el *escribano* sería tomado como la guía dramaturgica o partitura teatral que se usaría para ensayar la obra.

Terminado el taller, se dejó un espacio para las preguntas, con la idea de esclarecer lo qué sentían y cómo se veían frente al ejercicio teatral y analizando su desempeño personal y colectivo. Además, el ejercicio sirvió para revelar las intenciones de cada estudiante frente a la obra, pues se decidió quienes llevarían a cabo la obra los papeles principales, los personajes

secundarios y las demás actitudes de cooperación, cuál es el conflicto de la historia, quiénes los monstruos y quiénes los héroes, dónde se lleva a cabo.

### **Sustento teórico**

En este punto de la unidad didáctica, se procuró porque los estudiantes fueran capaces de reconocer reiteradamente el hecho que el aprender sobre el teatro es aprender para la vida; que no solo están aprendiendo sobre drama, sino que “están ampliando sus posibilidades creativas, comunicativas y de mediación en el mundo” (Rojas Durán y Gonzáles Fulle, 2016, p. 13); por lo que el ejercicio planteado fue “una experiencia de aprendizaje colaborativo, en la que cada cual juega o desarrolla su papel, su función y aporte a la construcción individual y colectiva” (Rojas Durán y Gonzáles Fulle, 2016, p. 13).

Así las cosas, es pertinente que se hable de la creación colectiva como una oportunidad para que los estudiantes:

Se autodesignen y definen roles y en el que se crean hechos o secuencias de situaciones que nacen a partir de las ideas (temas o lugares) que van surgiendo y aportando en medio del juego de forma improvisada, las que modifican drásticamente el argumento, si es que existiese, dirigiendo la acción o asumiendo la propuesta de otros de forma integrada y dúctil en el mismo juego. En este sentido son gestores de sus historias y argumentos, y definen el desarrollo de la acción mientras las van imaginando de forma simultánea a la ejecución (Rojas Durán y Gonzáles Fulle, 2016, p. 23).

Este momento se hace trascendental, porque es aquí donde debían expresar lo que imaginaban de manera creativa y lo que a la larga les permitiría ir por el camino de la apropiación de un rol con el mayor interés, obviamente, conforme a la confianza que se



va adquiriendo en cuanto a su oralidad y expresión, además de situarse como autores creadores de su obra (Rojas Durán y Gonzáles Fulle, 2016, p. 54).

Aquí, el rol del docente es primordial, pues su orientación ante la creación colectiva genera eficacia y seguridad ante cada paso, en tanto que debió ir a la par con la identificación desde la evaluación, el avance y las capacidades de los estudiantes. Respecto a ello, Rojas Durán y Gonzáles Fulle (2016) anotan:

Se entiende que el facilitador mediará, a partir del conocimiento que tiene de sus participantes, las metas artísticas que propondrá a cada uno. No se debe forzar nada; se debe trabajar a partir de lo que cada estudiante, desde su particularidad, puede entregar; esa es la materia prima. Si un participante tiene una linda voz y canta, será ese recurso el que se utilizará en la puesta en escena; si hay alguien que no le gusta hablar en escena, se potenciará su expresión corporal. Es fundamental tener mucho juicio al momento de definir un elenco. El facilitador debe intentar que todo el elenco quede satisfecho con su participación en escena, ya que si algún participante asume roles de extra o comparsa y no le parece un reto interesante puede significar que se desmotive, afectando el ánimo del grupo, por lo que se sugiere minimizar este tipo de participación o prever esta situación otorgándole más de un rol a estos participantes o que cumplan otras funciones relevantes para el montaje. Cuando el grupo es heterogéneo en cuanto a las edades, el facilitador deberá administrar, a partir de las habilidades de cada participante, las responsabilidades que deberán asumir cada cual, ya sea en el proceso de montaje o en el momento de la representación misma (p. 75).

## **Taller 7**

### **El ensayo final**

#### **Objetivos:**

- Reconocer los efectos de la escritura creativa y el juego teatral, sobre los estudiantes de grado séptimo en cuanto a su creatividad y su expresión oral.

- Ejecutar estrategias de orientación y acompañamiento ante procesos de creación teatral colectiva.

**Fecha:** Semana 12 (dos sesiones)

**Recursos:** Máscaras, maquillaje, vestuarios, música, textos y parlamentos dramáticos, la voz docente como agente orientador de los procesos.

### **Metodología**

Luego de la charla usual al inicio de la clase, los estudiantes con la ayuda del profesor dispusieron de espacios (aula múltiple) donde dieron inicio a los ejercicios de ensayo colectivo.

Este taller tuvo dos momentos con supervisión del docente, y otros cuantos, de creación e interacción entre los mismos grupos de estudiantes, dentro de los cuales si dividieron en un primer ensayo colectivo, desde donde los grupos de estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer el espacio donde se llevaría a cabo la puesta en escena, reconocerse a sí mismos en sonido, espacialidad y contacto con cada elemento que los rodeaba.

Como fase intermedia, se aprovecharon algunos momentos en que los grupos no tuvieron clases para ensayar, en los casos de los grupos en que todos no decidieron tomar papel principal, desempeñaron el papel de jueces con la idea de hacer más enriquecedor el proceso y así comentar de manera atenta y respetuosa que aspectos se podían mejorar, para esto se tuvo contacto con lugares como las zonas verdes y los distintos patios de la institución.

Por último, el segundo momento fue para el último gran ensayo, desde donde se volvió a habitar el aula múltiple, pero esta vez haciendo uso del sonido, atenuando todo por medio

de las cortinas y ejecutando todo el acto teatral en un intento por suponer esta actividad como la presentación final.

Durante esta actividad, también se tuvo en cuenta la colaboración que los estudiantes prestaban conforme cada grupo iba desarrollando su ejercicio, es decir, con motivo de reconocer aspectos que fortalecerían el quehacer protocolario de ese día, el docente tuvo en cuenta la manera en que los grupos que permanecían como audiencia respetaban, escuchaban y hacían llamado al orden mientras sus otros compañeros realizaban el performance.

Los estudiantes hicieron uso de sus máscaras y los vestuarios que decidieron para su personaje, y de acuerdo con las interpretaciones e historias que cada uno planteó se definieron algunos detalles para la presentación final frente a sus compañeros de los otros cursos. Finalizando, se abrió espacio para los comentarios y aportes sobre lo aprendido durante el proyecto, además de incentivar la participación individual frente a cómo se sentían antes del último momento y a puertas de finalizar el proyecto.

### **Sustento teórico**

En este punto de la unidad didáctica, se logró llegar a un lugar de avance en el que el docente se encontró interpelado con hallar en el camino una didáctica del hecho teatral que en términos de la evaluación tenga en cuenta factores como los que acota Rodríguez López-Vásquez (1993): “-Conocimiento de cuestiones teóricas sobre el teatro (...) -Capacidad de producción de textos (...) -Habilidades de representación, gesto y dicción (...)” (p. 174). De ello se hablará más adelante.

En consecuencia, los estudiantes lograron incentivar un asertividad expresivo en esas formas que fueron evidentes durante todo el proceso y que dentro del compendio del ensayo

son solicitadas, dinámica que a su vez les permitió evaluarse a sí mismos, a su grupo y de esta manera enmendar errores en pro de la cooperación del proyecto.

Dentro de los factores tenidos en cuenta para el ensayo, en primera medida, lograr anclar en los estudiantes que las participaciones teatrales no deben ir de la mano de los ejercicios memorísticos que alejan toda cualidad creativa y singular frente al trayecto recorrido, sino que al estar en ese constante trabajo con los textos que ellos mismos escribieron en un principio, permitiéndoles elegir entre si leerlo o no, releerlo y comprenderlo, con motivo de que luego poder expresar la situación comunicativa sin desestructurar la obra (Begoña, 2013, p. 26)

En segundo lugar, los ensayos al no ser tan extensos ni extenuantes permitieron mantener la motivación de los estudiantes despierta, pues contrario a lo que se pensaría frente a los restos interpretativos y de cooperación, lograron superar factores de timidez, participación, entonación e integración entre unos y otros. De igual manera que, la elección del lugar para ensayar debe ser en un lugar despejado y silencioso en función de que los estudiantes puedan identificar cuándo se está ensayando y cuándo no (Begoña, 2013, p. 26) en este caso, se eligió el aula múltiple, entendiendo este espacio como lo más cercano a las presentaciones con audiencia, y teniendo en cuenta que la amplitud de sus espacios sobrepasan y mejoran las actividades en comparación del tradicional salón de clases.

## **Taller 8**

### **Noche de brujas**

#### **Objetivos:**

- Reconocer los efectos de la escritura creativa y el juego teatral, sobre los estudiantes de grado séptimo en cuanto a su creatividad y su expresión oral.

- Reconocer los efectos de la escritura creativa y el juego teatral, sobre los estudiantes de grado séptimo en cuanto a su creatividad y su expresión oral.

- Fomentar espacios de introspección y socialización de la mano con la escritura creativa y el teatro, que permitan el desenvolvimiento de los estudiantes en cuanto a su expresión oral y su creatividad.

**Fecha:** Semana 13

**Recursos:** Se hizo uso del aula múltiple para el desarrollo de la actividad final que llevó por nombre “Noche de brujas”, todos los equipos de sonido que forman parte del mobiliario de la institución están dentro de los elementos necesarios; los estudiantes deberán hacerse cargo de su vestuario y los elementos que forman parte de la escenografía o que refuerzan la práctica teatral; la voz docente como orientadora de la actividad, a los docentes que acudieron se les entregó una matriz desde la cual evaluarían los procesos.

### **Metodología**

El último taller se proyectó como una gala que invitó a la observación del proceso realizado con los estudiantes en todos los talleres del proyecto de aula, pues a modo de jornada cultural, el día destinado para la “*Noche de Brujas*” se extendió de manera que se pudiera llevar a cabo ejercicios de exposición de trabajos (textos, dibujos, collages y demás material gráfico que haya surgido durante los talleres) a modo de galería; y por supuesto, el encuentro para la celebración teatral.

Las muestras que surgieron como resultado de todos los talleres y los ensayos sobre las ideas que en el taller de montaje los estudiantes han planteado tuvieron cita en el auditorio de la institución educativa para ser expuestas, evaluadas, admiradas y celebradas.

Los estudiantes, primero, se prepararon para ejecutar a modo de ensayo general las interpretaciones frente a los distintos cursos que formaron parte del proyecto de aula, con esto abrir campo para la socialización de los distintos procesos y además, colectivizar la práctica de manera que se generara una heteroevaluación acerca de cuánto avanzaron en aspectos de participación, expresión y creatividad.

Para este día, se hizo necesario traer todo el material escenográfico, de vestuario y demás propuestas de refuerzo a los actos; de otro lado, se hizo fundamental que el cumplimiento con los horarios y el sentido de cooperación ante el montaje de cada una de las obras, es decir; la organización y adecuación del auditorio, la disciplina y buena disposición ante los demás compañeros, y por supuesto, haber puesto en práctica lo aprendido en cada uno de los talleres, con esto nos referimos al uso apropiado de la lengua, la pertinencia discursiva y la escucha atenta al momento de ejercer cualquier comentario o crítica frente a lo que los compañeros expondrán.

### **Sustento teórico**

En el lenguaje del teatro tunjano se le conoce como “*Noche de brujas*” a los ensayos generales o parciales de una obra que está en proceso. En esta dinámica los espectadores tienen la oportunidad de dar sus críticas constructivas frente a un transcurso de etapas en las que se evoluciona dramáticamente. En este taller se finalizó al proyecto de aula, en el

marco de una construcción continua que se espera sea alimentada por las docentes titulares.

Es acertado tomar este momento final en el que se exponen sus collages e ilustraciones y en el que presentan su obra a modo de ensayo general para motivar a los estudiantes y que continúe su proceso transformador (Begoña, 2013, p. 26) en el que se pone en tela de juicio el aprendizaje propio y de otros y se les exalta gracias a sus logros y cualidades sobresalientes.

Aquí, los mismos estudiantes se permitieron ver cómo sus compañeros de otros cursos lograron desenvolverse ante retos de expresión similares, ante ideas y conceptos trabajados en dirección a los sentires y deseos que cada uno expresó, así como las docentes titulares pudieron hacer evaluación concreta de lo alcanzado por los estudiantes dentro de esta investigación. Primordial aquí definir la importancia de la evaluación como algo sin lo cual no se puede llevar a cabo ningún proceso didáctico. En este punto, se precisa identificar cumplieron “los objetivos propuestos, la efectividad de las estrategias utilizadas y la situación real de cada participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Quepa decir, que la evaluación debe hacerse de manera continua y constante, “aspecto que asume cómodamente el teatro, ya que entiende el volver, no como un retroceso, sino como una práctica que fortalece el proceso de retroalimentación, aspecto presente en la dinámica del ensayo” (Rojas Durán y Gonzáles Fulle, 2016, p. 35) y/o en la *Noche de Brujas*.

Respecto a la heteroevaluación y la autoevaluación es importante citar lo estipulado por Holowatuck y Astrosky (2005) sobre la evaluación:

Un dato importante a tener en cuenta, es que la evaluación debe ser siempre cooperativa, dado que cuando permitimos:

La autoevaluación, lo que estamos abriendo es el paso a la apropiación del aprendizaje.

La evaluación de los compañeros, esta nos permite ejercitar la precisión y la valoración del trabajo ajeno. Muchas veces resulta para el alumno más fácil escuchar a un par, que registrar el mismo concepto por parte del docente.

La evaluación de otros docentes tiene como fin alentar la objetividad en el docente a cargo del grupo. También nosotros debemos ejercitar la apertura en la escucha, respecto de la opinión de un colega, para no caer en la atracción y el rechazo entre el docente y el alumno. (p. 58)

Así pues, que los estudiantes tuvieron el chance de hablar sobre el trabajo de los compañeros, hacerles preguntas luego de cada presentación, aportando críticas constructivas para mejorar y exaltar aquellos momentos que reivindicaron muchas cualidades hoy logradas. De la misma manera, que las maestras titulares, se involucrarán calificando objetivamente el desempeño del grupo en general de todos en el buen desarrollo del proyecto.

## **6.7 Desarrollo de la propuesta**

### **6.7.1 Preludio.**

El trabajo de investigación se desarrolló en cuatro grados séptimo de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja en la sede histórica y principal adyacente a la Uptc. Durante este tiempo de indagación, se contó con observaciones no estructuradas iniciales durante la clase de Humanidades: Lengua Castellana que dieron pie para reconocer que los estudiantes poseían ciertas dificultades expresándose en clase.

Lo que más llama la atención es que los estudiantes tienen la voluntad de participar, pero se echan para atrás en el momento de hablar. Algunos participan proactivamente, pero lo hacen gritando o hablando sin que se les escuche, otros participan, pero con ciertas manías oratorias y posición del cuerpo inadecuada.



Así las cosas, se determina el problema partiendo de dos observaciones no estructuradas y una entrevista semiestructurada que da paso al diseño metodológico de los talleres y su desarrollo.

La unidad didáctica planteada se lleva a cabo en cuatro cursos, por lo cual, para dinamizar el relato del desarrollo de la propuesta y a través de la discusión experiencial de los dos docentes, se ha decidido combinar los hechos, teniendo en cuenta que se presentaban situaciones comunes en cada grupo.

### **6.7.2 Taller No. 1: Escritura del caos y el orden: una introducción a la creatividad desde dos perspectivas.**

Para iniciar la intervención, los estudiantes se dieron a la discusión sobre sus actitudes cuando hablan en clase. Varios de ellos estuvieron de acuerdo en admitir que no eran muy buenos a la hora de participar en clase. Otros argumentaban que no hablaban porque les daba miedo el regaño del profesor o la burla de sus amigos; sin embargo, se demostraban ágiles al responder, por lo que poner sobre la mesa la realización de actividades que se desligaban de alguna manera de la normalidad de la clase, les entusiasmaba hasta el punto de participar con mayor presteza. Asimismo, reconocieron la importancia de la expresión oral en sus vidas dentro y fuera de la escuela.

En cuanto a la creatividad, aseguraban que les gustaba imaginar muchas cosas, más que todo situaciones que les gustaría que sucedieran, pero que su relación con la escritura a veces era inexistente.

En general, su posición sobre lo que venía era de curiosidad y entusiasmo.

Frente a las cuestiones del teatro, algunos rechazaban la idea de convertirse en actores, por las mismas razones por las cuales no participaban de las actividades dialógicas de clase. Incluso, algunos sin hablarlo, se mostraban desagradados por la idea con gestos de desaprobación y caras temerosas. No obstante, esto más adelante cambiaría.

Continuando con lo planeado, los estudiantes hablarían de las características del romanticismo gótico y basándose en ello seguirían con el ejercicio planteado, escribir sobre la dicotomía universal del bien y el mal, del orden y el caos contemplando una máscara de color azul y otra de color rojo.

Frente a la máscara roja les evocaba maldad, sangre, debilidad, tristeza, muerte, infierno. Sobre la máscara azul, dijeron que les daba paz, ánimo, bondad, cielo, vida, salud.



Figura 4. *Las máscaras usadas en el taller.*

Las máscaras fueron un instrumento de ayuda esencial para inspirar a los estudiantes; no obstante, la lectura de un fragmento del “Dr. Jekyll y el Sr. Hyde” sirvió de ayuda para que los estudiantes pudiesen comprender sobre qué trataba el ejercicio y dónde podían ubicarse mejor. Algunos fascinados por la temática del cuento gótico, querían escribir un cuento, otros querían describir algún mal momento, como las escenas grotescas que ven en las películas.

De gran importancia haber tratado el tema de la narrativa gótica en clases anteriores, puesto que pudieron encaminarse a escribir desde la intertextualidad, basándose en cuentos que ya se habían leído o historias que ya se habían contado.

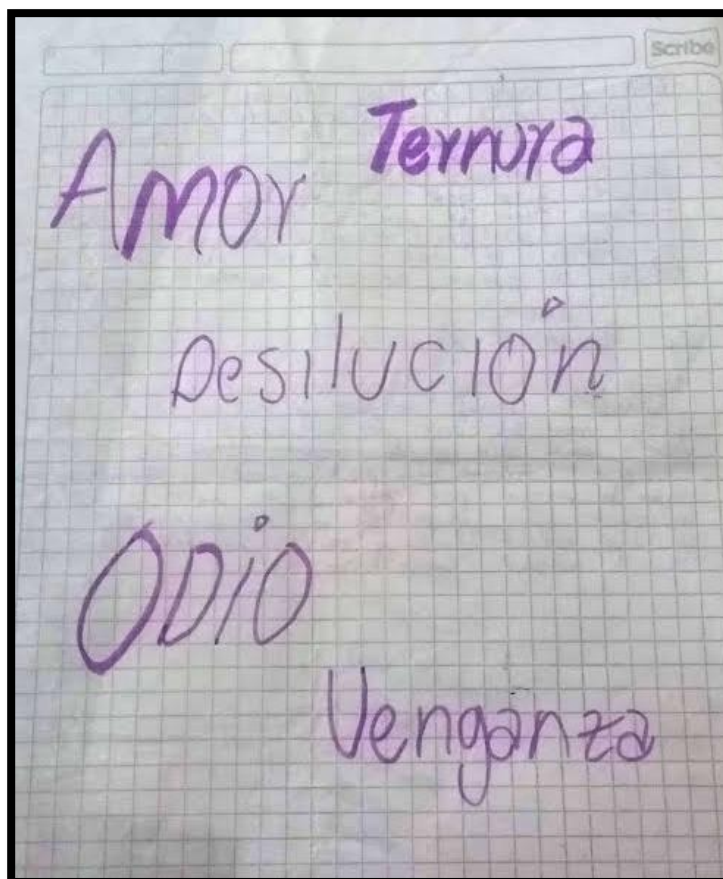


Figura 5. *Palabras que evocan las máscaras.*

En el primer ejercicio, al escribir sobre la máscara azul algunos optaron por escribir sobre libertad, amor y melancolía; mientras que, al escribir sobre la máscara roja, hubo mayor interés y una predilección por escribir asuntos relacionados con el miedo, sangre, muerte y monstruos; características que se relacionan con el tema de la clase. La condición de esta actividad era escribir automáticamente, lo que primero viniese a su pensamiento.



Figura 5. Estudiantes de 7-9 y 7-1 desarrollando las actividades del primer taller.

En el texto fragmento de la figura 6 podemos observar cómo el estudiante estaba produciendo desde la inmediatez un texto basado en la escritura del caos. Los estudiantes de algunos grados definieron esta postura, de la máscara roja con palabras como: salvaje, libre, del bosque, hermosa, extraña, rara, mujer, incomprendida, de esta forma al escribir se vería reflejada esta actitud en lo que fueran a plasmar sobre las hojas. Lo que se puede ver aquí es la descripción de una figura con todas las características allí descritas, lo cual empata a la perfección con lo acordado por todos para esta perspectiva de escritura.

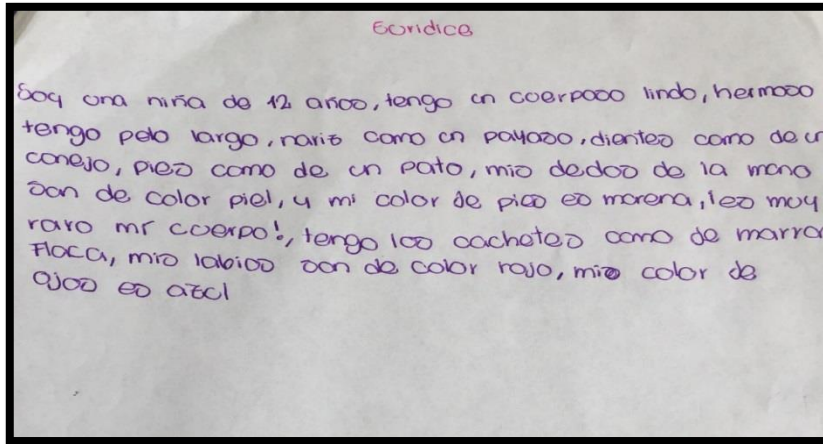


Figura 6. Escrito hecho por un estudiante de 7-1 en la postura de la máscara roja.

Diferente a este escrito se encuentra uno de otro grado en el que su escritura se asemeja a la de una leyenda, relatando la historia de una “mujer grande con cara llena de cicatrices, a cada rato está llorando” (figura 7).

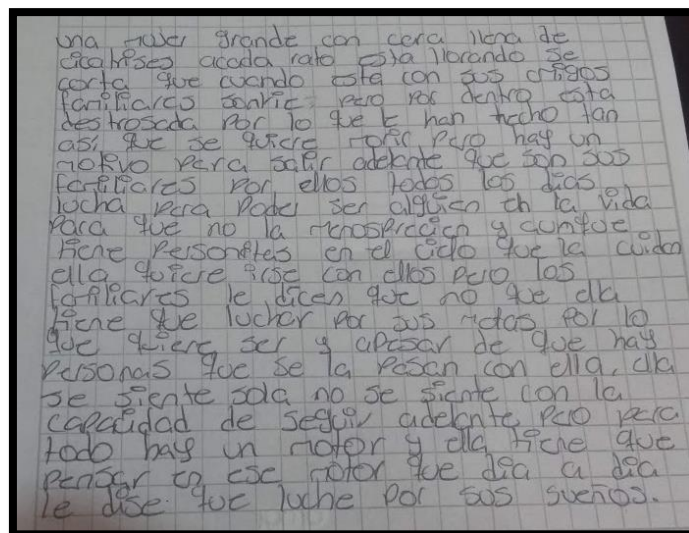


Figura 7. Escrito de estudiante sobre la máscara roja.

En la primera parte de la figura 8 se observa un texto muestra del primer taller desarrollado. En esta ocasión se puede ver el ejercicio, primero, un párrafo corto de 1 minuto en el cual, los estudiantes debían escribir lo primero que a sus mentes llegara; no importaba

si tenía coherencia, o si tenía relación con la clase, o si era simplemente un recuerdo de lo que desayunaron esa mañana, la idea era que partir de esto entendieran la dinámica de la escritura automática.

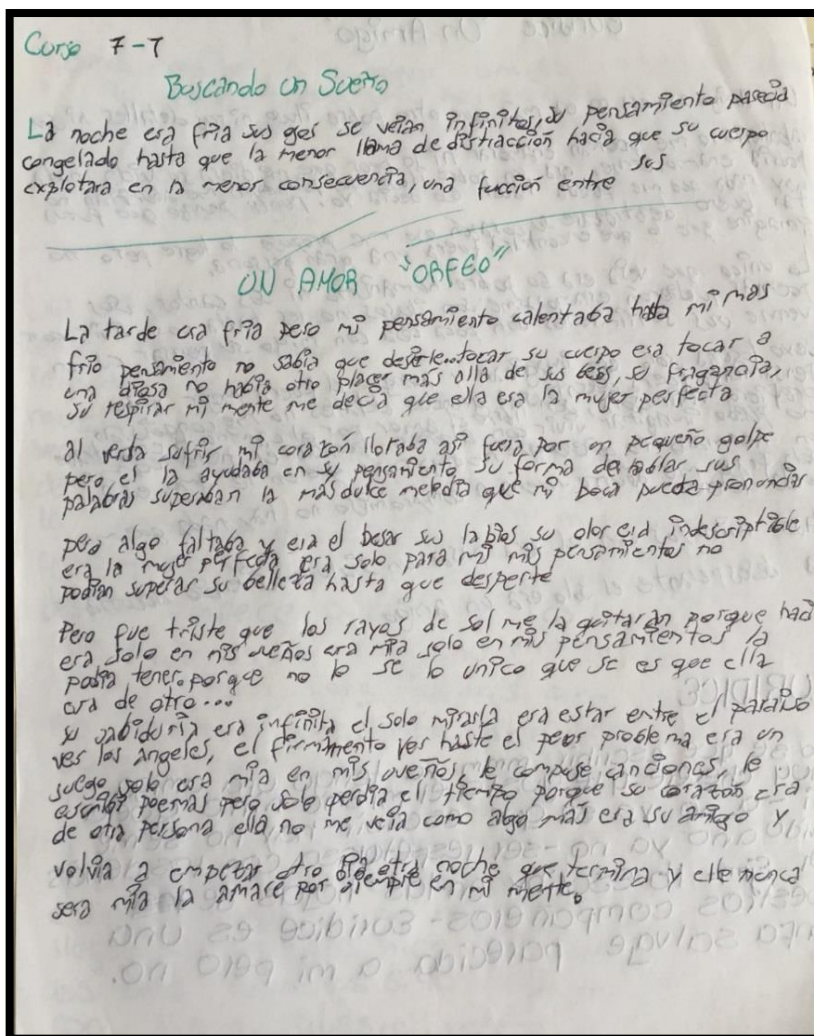


Figura 8. Texto muestra del primer taller del Proyecto de Aula titulado “Escritura del caos y el orden: una introducción a la creatividad desde dos perspectivas”, la voz del orden desde una perspectiva escritural.

Lo siguiente de la figura 8 es una escritura desde las perspectivas de la escritura del orden o del bien, que al igual que la visión del caos fue descrito y figurado por medio de palabras, adjetivos y términos, por ejemplo: fuerte, estructural, rígido, valiente, indeciso, estudioso,

responsable. Se pensó entonces que la estructura del orden o del bien era aquella donde se escribía con ortografía, respetando las comas y con una letra y orden más pulcras.

### **6.7.3 Taller No. 2: ¿Soy un monstruo o soy un héroe o... los dos? Creación de personajes desde la premisa palabra-imagen.**

Los estudiantes retomaron la idea del proyecto, hablaron de lo que les había parecido el taller anterior, señalando que había sido una actividad rara, extraña, más que todo porque en el colegio no se acostumbran a hacer dichos ejercicios y menos con música. Apuntan que a veces la clase de español se torna agradable con las profesoras titulares, pero que en general sus profesores se habitúan a que todo sea dictado o copiado, pero muy pocas veces escriben cosas sobre ellos mismos o cosas que sienten.

Resulta inevitable dar cuenta de lo mucho que participan, pareciera que el ambiente propicio y dialógico en el que pueden hablar de sí mismos les dio la confianza suficiente para hacerlo; no obstante, el proyecto continuó.

Se retomaron las máscaras, los estudiantes pudieron hablar de ellas nuevamente; sin embargo, ahora, sobre lo que habían escrito y cuál les había gustado más. Muchos apuntaban nuevamente a la máscara que les recordaba a la maldad, al caos y la libertad; mientras que otros, especialmente las niñas, se remitían a la azul, que les daba una sensación de orden, misterio y heroísmo.

Los estudiantes caldearon la escritura poniendo en el papel ciertas palabras que les hacía pensar determinada canción que el profesor había puesto y luego de ello, eligieron la máscara de su preferencia. Así, durante diez minutos escribieron sobre un personaje, le dieron vida y una historia.

En cuanto a la escritura fue realmente evidente que unos pocos se sentían apagados, que les fue difícil poner alguna idea sin sentir que lo estaban haciendo mal, que a veces las palabras no les salían de la cabeza. El profesor hizo la recomendación de olvidarse de todo lo estipulado, de la ortografía, de los renglones rectos y de las convenciones que a veces los cohibían de manera profunda para soltar alguna idea sobre la hoja. Les dijo que en el proyecto, él no iba a calificar cómo lo escribieran, sino la creatividad con la que podían escribir.

En el escrito de la figura 9, el estudiante recurrió a escribir palabras una tras otra, ejercicio que al parecer hizo de manera autónoma como preámbulo para describir su personaje llamado “*Franquivapizola*”, “un hombre con demasiado misterio (...) que tenía la cara desfigurada y muchos colmillos”. Se puede ver que las palabras escritas se relacionan con la máscara roja; varias de ellas fueron estatuas, nervios, angustia, desamor, soledad, misterio y terror, también de la narrativa gótica.

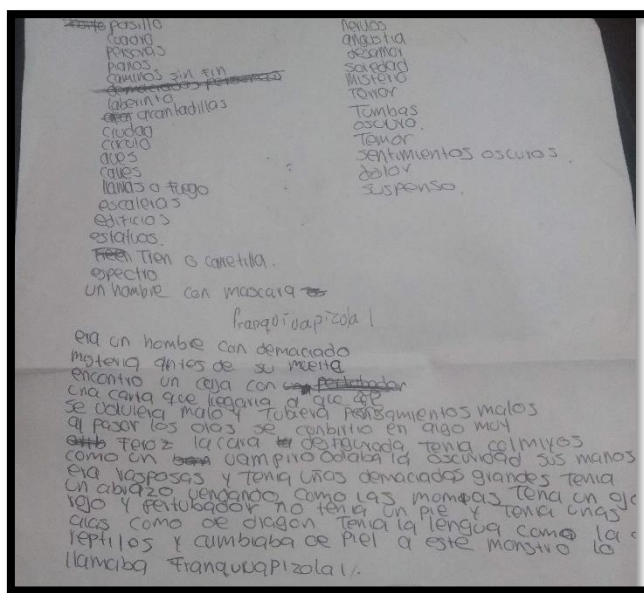


Figura 9. Escrito de estudiante con palabras enlistadas, previo a su escrito sobre el personaje.



Otros estudiantes se mostraron más prestos a la escritura, puesto que pudieron crear una historia alrededor de su personaje en relación con la máscara. Evidencia de ello fue la estudiante que creó dos personajes, uno por máscara. *Marsia* (máscara azul) y *Vampiresca* (máscara roja).

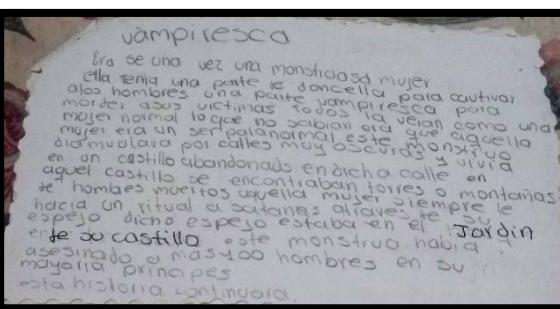
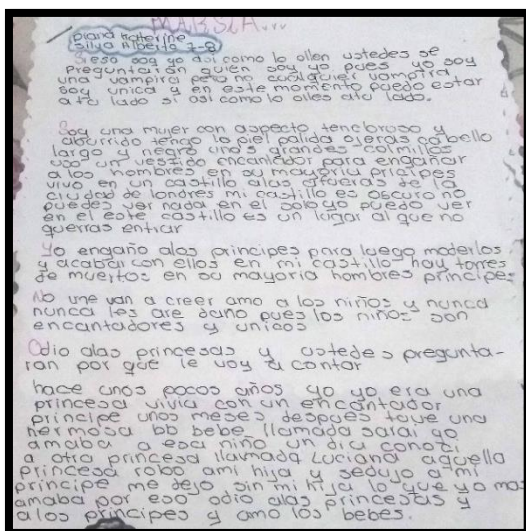
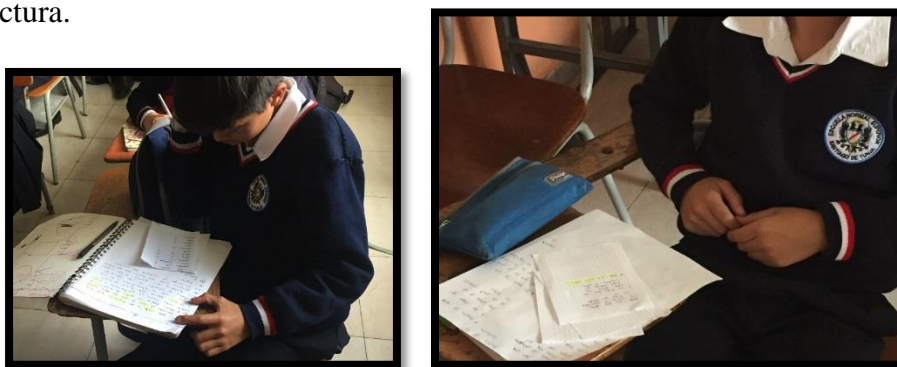


Figura 10. (Izquierda) Creación de personaje “Marsia”.

Figura 11. (Derecha arriba) Creación de personaje “Vampiresca”

Interesante fue también notar cómo algunos estudiantes que no se prestaban a la escritura pudieron producir texto a través de la imagen y la creación de collages o ilustraciones. Así que su participación estuviese permeada por describir sus creaciones y no ciñéndose al papel estrictamente. Algunos otros leyeron sus escritos bajo indicaciones del profesor, adelantando lo que pudiese suceder en los siguientes talleres frente al performance y el teatro con relación

a la kinésica y la proxémica; por lo que los estudiantes se ubicaban en posiciones extrañas para la lectura.



*Figura 12. Estudiantes durante los ejercicios del segundo taller; en las dos primeras se observa el ejercicio de supresión de palabras, en la última se ve a varios estudiantes durante los ejercicios de escritura.*

En la figura 13 podemos ver una composición hecha a partir de recortes de revista que la estudiante hizo como resultado del desarrollo del ejercicio de escritura. Durante la exposición de estos trabajos alrededor del salón la estudiante debía seleccionar uno de los textos surgidos en el taller 2 y leerlo de manera que pudiera exponer el porqué de su collage.



*Figura 13. Imagen de collage elaborado por una estudiante del grado 7-1, Taller No. 2: ¿Soy un monstruo o soy un héroe o soy los dos?: creación de personajes desde lo textual al dibujo y al arte collage. Palabra: extraño.*

En el collage de la figura 14, el estudiante tuvo como resultado la palabra “Tafi”, la cual era el nombre de su mascota, seleccionó la palabra “extraño” de otro compañero; a partir de esto generó una imagen collage que figurara a su mascota fallecida. De manera solemne el estudiante dio lectura a su texto para recordarla.

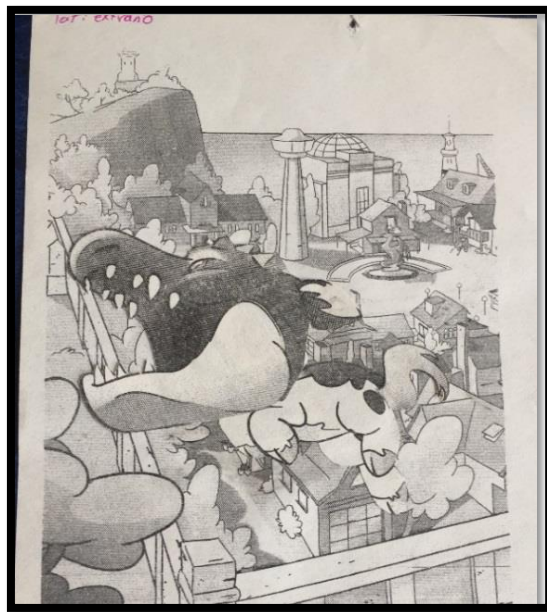


Figura 14. “Tafi”

El collage de la figura 15 fue elaborado a partir de la palabra “mamita”, el estudiante argumenta que se inspiró en los ejemplos que en clase el docente presentó (collage de Hannah Hoch, artista del dadaísmo), la figuración de una mamá con más de dos ojos le permite estar más pendiente de sus hijos.

El collage de la figura 16 fue elaborado a partir de la palabra “amigos” de la cual surge esta idea de un cuerpo que comparte más de una cabeza, pero cada uno conservando su propia identidad, y por supuesto, compartiendo como amigos.



Figura 15. Mamita

Figura 16. Amigos

Algunos otros estudiantes optaron por dibujar a sus personajes para que fuese más personal y más representativo de la imagen mental que tenían de ellos. Interesante ver cómo los estudiantes que menos se prestaban para expresar en la escritura o de manera hablada, lo hacían magistralmente con el dibujo.



Figura 17. Arlequín malvado por un estudiante de séptimo ocho.

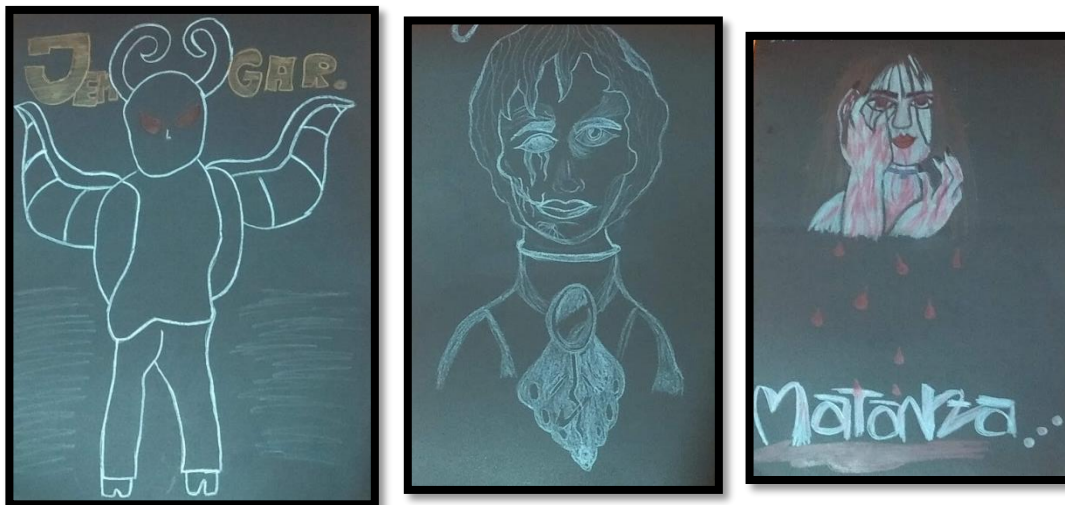


Figura 18. Otras ilustraciones de sus personajes. Se puede apreciar de izquierda a derecha, a Jengar, Mujer sangrienta y Matanza.

#### 6.7.4 Taller No. 3: El grito y el silencio.

Los estudiantes esperaron con entusiasmo los siguientes talleres, conscientes de que hacen algo interesante para sí mismos. Algunos cambios en cuanto al diseño terminaron ejecutándose; los estudiantes trajeron sus propias máscaras porque los profesores lo han solicitado. Además de ello, se dialogó con mayor previsión sobre lo que quieren hacer cuando

se presenten al final de la unidad; por ello, han expresado cómo se sienten al enfrentarse a la que sea la primera presentación teatral de sus vidas.

“Nervios, susto, pena, temor”, son algunas de las palabras con las que expresan su miedo. Algunos estudiantes de séptimo ocho se envalentonan y dicen que les da miedo, pero que una vez estén allá darán lo mejor de sí mismos; no obstante, en séptimo nueve, la situación se pone diferente, muchos se ríen nerviosamente y arman algarabía, uno de ellos pregunta “¿para qué todo eso?”.

A la pregunta de sí les gusta el teatro, ellos responden con entusiasmo que sí, pero solo verlo, no hacerlo; y es aquí que sus actitudes toman cierta reticencia para hablar del tema. Los profesores se encontraron con el reto de incentivar también la participación de la mayoría de los estudiantes.

Se habla de videoarte, los estudiantes aseguraron haber visto ciertos vídeos muy raros en las redes sociales y que son vídeos que les parecen misteriosos porque a veces no los entienden. No tardan en exaltar lo raro que ha sido todo el proyecto, pero también en decir que sienten que están haciendo arte y que los profesores los están impulsando a ello.

Los estudiantes escribieron en un espacio diferente al usual en el aula de clase. El taller se convirtió en uno de los más significativos para ellos, porque a pesar de estar describiendo la vida de sus personajes creativamente, les es inevitable poner en el papel cosas que apelan a su vida personal. La mayoría de ellos terminaron llorando ante esta forma de expresión, asegurando que muy pocas veces tienen la oportunidad de hablar de lo que sienten. Además de un ejercicio creativo, resultó para ellos una terapia personal y colectiva que les ayuda a desahogar dificultades y problemas interiores que no hablan con nadie.

Luego de un llamado a la calma hecho por los profesores vino la socialización del ejercicio, aspecto de gran importancia en cada taller; gran sorpresa haber encontrado que los escritos sí tenían relación con sus personajes, no obstante, con un tinte creador muy personal e íntimo, por lo que algunos de ellos que no querían compartir lo que habían propuesto, se comprometieron a poner esas presunciones en la actuación teatral.

Terminó la primera sesión de este taller y los estudiantes hablaron de cómo se sintieron antes y ahora que habían llorado. De alguna u otra forma, expresaron que habían roto el pudor entre sus compañeros y que este había sido un ejercicio de empatía para reconocer que cada uno de ellos tenía una lucha individual que podían compartir en comunidad con la amistad y el cariño fraterno.



Figura 19. *Estudiantes de los cuatro grados desarrollando el ejercicio de las experiencias escriturales, ese día se proyectaron los vídeos con la idea de fomentar espacios irreales en el aula, modificando el entorno con sonidos e imágenes; la actividad contó con la emotiva participación de estudiantes que se conmovieron escribiendo, muchos de ellos en medio del llanto continuaron escribiendo.*

Comenzando la siguiente parte del taller, hubo varias limitantes relacionadas con el espacio. Las aulas de clase no eran funcionales para llevar a cabo la actividad como se había planeado, por lo que tuvo que hacerse fuera del aula en los espacios verdes y en las canchas, donde el ruido exterior era más fuerte.

El profesor preguntó si estos eran espacios donde se podía hablar para que los demás escuchasen. Se dijo que no. El profesor preguntó nuevamente qué era la expresión oral, teniendo en cuenta que ya habían tratado el asunto en la clase de español con el tema de la Exposición Oral. Los estudiantes retomaron diciendo que era la forma como se hablaba, la forma como se expresaba o la forma como se comunicaba algo.

Se dieron algunas claridades respecto al tema y se preguntó lo que se necesitaba para tener una buena expresión oral. Así, los estudiantes dijeron que hablar en voz alta, hablar dependiendo de dónde se esté y de con quién se esté hablando, hablar dependiendo la lejanía del cuerpo con la otra persona, hablar bien en un discurso, hablar sin miedo ni timidez.

Nuevamente, el profesor dio claridades sobre lo hablado y se procedió a llevar a cabo la actividad.

En la actividad de caldeamiento los estudiantes no dejaban de reírse, claramente porque había otros estudiantes tomando la clase de Educación Física viéndolos, lo cual los presionaba un poco para ejecutar el ejercicio. En cuanto al silencio total y la consciencia de la escucha hubo problemas iniciales para entender las situaciones, sin embargo se logró llegar



a un ambiente nuclear con total silencio, donde si uno hablaba los demás escuchaban, donde si un grupo hablaba, los demás escuchaban.

Logró también entreverse la consciencia del cuerpo y la gestualidad inherente a la hora de hablar; existía cierto miedo a la cercanía y a sostener la mirada del otro, pero mucho respeto por el espacio personal. Varios estudiantes fueron conscientes e ingeniosos en el juego situacional, que les pedía hacer lectura de los textos acomodándolos a situaciones de la vida como una entrevista de trabajo, el discurso de un funeral, leyéndolo a la persona que les gustaba o pidiendo algo por teléfono a un domicilio, y aunque generaba risas y carcajadas; el llamado de atención del profesor fue pertinente para que los estudiantes interiorizaran, en primera medida, acomodar elementos y aspectos de la expresión oral a las situaciones y en segunda instancia, de escuchar al otro y tener en mente la importancia del silencio activo.

Así las cosas, en un sentido de analogía, la expresión de sus sentires en la hoja durante la sesión anterior también fue un grito y un silencio, por lo que los estudiantes leyeron algunas cosas muy personales gritándolo o susurrándolo, todo ello con la intención de desahogar un poco las tensiones de esas escrituras y soltar la carga sin otras mayores pretensiones.

Finalizando, los estudiantes hablaron nuevamente de lo que percibían en sí mismos, sobre si en verdad se estaba incentivando o fortaleciendo la consciencia de sí mismos como seres comunicativos y creativos y si querían continuar. La respuesta fue sí.



Figura 20. Los estudiantes de séptimo nueve hacen parte del ejercicio en su segunda etapa.

#### 6.7.5 Taller No. 4: Lectura performada: leo yo, lee él, lee ella, leemos todos.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de hablar de teatro pánico y teatro del absurdo, primero tomando las dos palabras *absurdo* y *pánico* y evocando lo que pensaban cuando se mencionaban dichas palabras. A su vez, se hizo la pregunta “¿Desde la perspectiva de la palabra que más me llamó la atención, cómo representaría o actuaría personificando al monstruo o al héroe que yo mismo creé?”; frente a eso, algunos estudiantes consignaron:

- *“Yo actuaría siendo un monstruo atemorizador, pero cuando nadie me viera, leería algo sin sentido hasta el punto que me encantara tanto que me convertiría en ese bicho”.*
- *“Yo actuaría como si fuera un muñeco malvado”.*
- *“Sería malo, no tendría piedad, pero actuaría triste porque es un monstruo sin compañía”.*
- *“Yo sería muy terrorífico, sería un monstruo con mucho dolor. Estaría en las tinieblas, para hacer pagar a todas las personas que le hicieron daño a la humanidad”.*

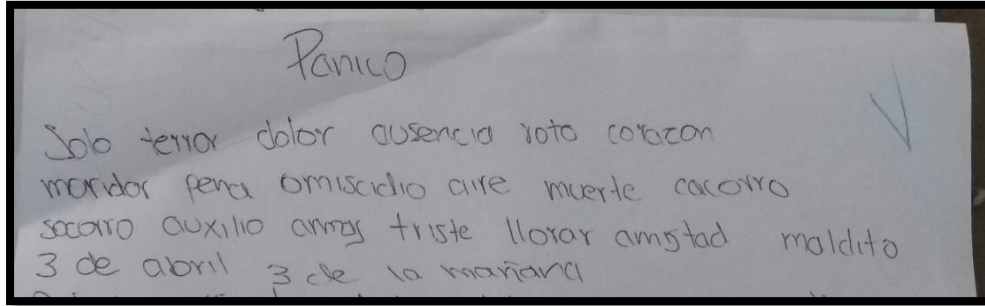


Figura 21. Lo que escribe un estudiante sobre la palabra pánico.

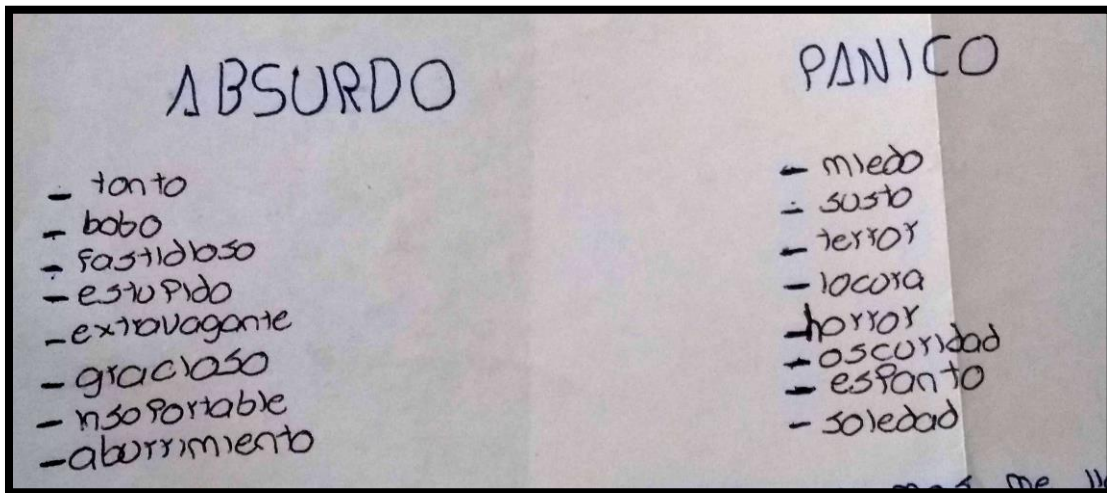


Figura 22. Un estudiante hace un comparativo entre las dos palabras.

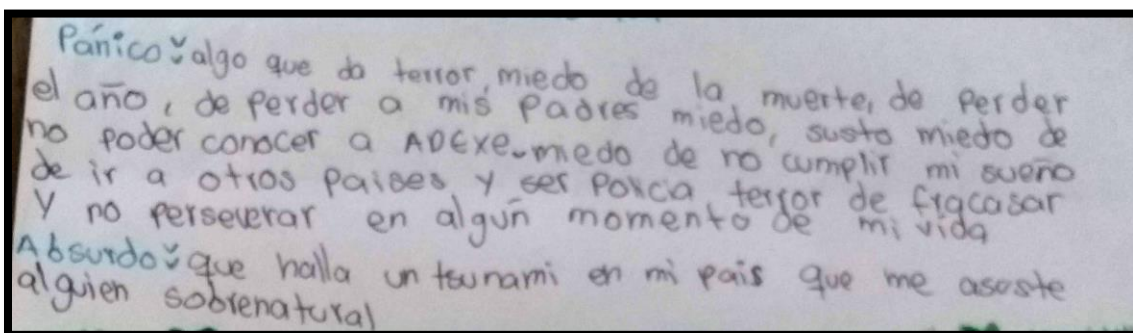


Figura 23. Una estudiante relaciona las palabras con las emociones que causaría en su vida si sucediera algo trágico.

El profesor dio algunas claridades con respecto al tema y se habló desde lo teórico sobre lo que es el teatro pánico y el teatro del absurdo, teniendo algunos referentes mostrados en vídeo para toda la clase. Los estudiantes nuevamente se encontraron extrañados por lo que va a realizarse, pues que esperaban actuar como lo han hecho convencionalmente; sin embargo, esto les causa curiosidad y cierta ansia.

Nuevamente el profesor rompió el hielo con la actividad de aprestamiento, parecida a la de anteriores talleres. Los estudiantes caminaron por el salón hasta detenerse cerca a otro compañero, con quien tuvieron que mirarse fijamente a los ojos, teniendo en cuenta la posición del cuerpo, la lejanía y la proximidad de su interlocutor. En total silencio, los estudiantes permanecieron mirándose las caras; la risa y el parpadeo nervioso fueron recurrentes, pero, un segundo ejercicio reforzó la posición de sí mismos frente al otro.

Se repitió cinco veces el ejercicio de la mirada hasta que toda el aula se encontrara en silencio total, con la condición de si hacían algún ruido, risa o bajaban la mirada, tendrían que repetirlo hasta lograr el cometido de mantener la mirada y la posición correcta delante de su interlocutor.

Una vez logrado esto, el siguiente paso de uno de los interlocutores era hablar durante tres minutos sin parar sobre su personaje; quien escuchaba iba a revisar si su compañero lo hacía bien o si se quedaba callado. Una vez pasados los tres minutos de conversación unilateral, los estudiantes que escucharon comentaron lo que sucedió con su compañero, si habló bien, si lo escuchaban, si la posición de su cuerpo era correcta o si demostraban nervios o timidez.

La conversación no se extendería mucho, pues sería el turno del interlocutor que escuchaba para hablar, y así se repitió el mismo ejercicio.

Los estudiantes comentaron que había sido un poco difícil pasar de haber escrito a hablar sobre su personaje, puesto que a veces las ideas era más fáciles escribirlas que decirlas, a pesar de que los ejercicios de hablar y escribir se hubiesen enmarcado en lo automático. Que tal vez lo hubiesen hecho mejor si se les hubiera permitido revisar por un momento el papel donde lo tienen descrito. En cuanto a los elementos como la entonación, la pronunciación y el volumen de la voz, los estudiantes aseguran que ya les es fácil expresarse mejor cuando están bajo la realización de la actividad, porque lejos de lo académico, sienten “*como que están jugando*” y “*todos lo están haciendo como yo lo estoy haciendo*”; además no dejan de recordar el ejercicio del taller de la clase pasada, en el que debían hacer situaciones leyendo, pues piensan que se parece un poco, pero sin leer.



Figura 24. *Estudiantes de dos de los cursos llevando a cabo la actividad de observarse fijamente y mantener una conversación durante tres minutos sobre sus personajes.*

Ahora, al tener que dar cara a otras actividades de la expresión oral como la lectura en izadas de bandera, haciendo una exposición oral o pasando a responder una pregunta frente a la clase, los estudiantes afirmaron que es complejo, porque si bien, en una conversación

están frente a sus amigos más cercanos o algún adulto; en eventos donde tienen que hablar individualmente para un grupo de gente, sienten cierto temor, que incluso en el curso, conformado por casi 40 compañeros, se asustan y temen que se burlen de ellos por si se equivocan. Además, que muchos todavía hablan bajo y no logran captar la atención.

Antes de continuar con la siguiente actividad, el profesor tiene que hablar sobre el arte del performance y las posibilidades que tienen de desarrollar muchos aspectos de su teatralidad sin ceñirse a las normativas de un teatro memorístico y muy técnico. Muchos de ellos, encontraron la relación que existía con el teatro pánico y del absurdo, también describiéndolo como “raro”, pero interesante.

Luego de haber visto referentes del performance, los estudiantes tuvieron que pensar en una acción extraña que llevar a cabo cuando estuviesen frente a sus compañeros leyendo algo de sus escritos. “¿Leer y hacer algo loco? ¿Al mismo tiempo? ¿Por qué, profe?”, preguntó una. “Para perder el miedo escénico”, le respondió otro. “Para pensar más rápido”, dijo otro. “Para hablar más fuerte y estar concentrados”, aseguró uno.

Una de las estudiantes escribió sobre el pánico lo siguiente:

*“Es terror, es miedo, es sangre, es horror, es tener un miedo muy fuerte sobre alguna cosa o persona, eso que no nos deja tener paz en nuestra alma, es como estar encerrada en un cuarto muy pequeño, sin espacio, alguno, ni una luz de sol. Se siente sofocada, ahogada, hay algo que la vuelve loca, le tiene mucho pánico, mucho pavor, es extraño, es algo que no puede ver, que siente sola, siente pánico a lo que está por pasar, por lo que va a sentir cuando entre a la habitación”.*

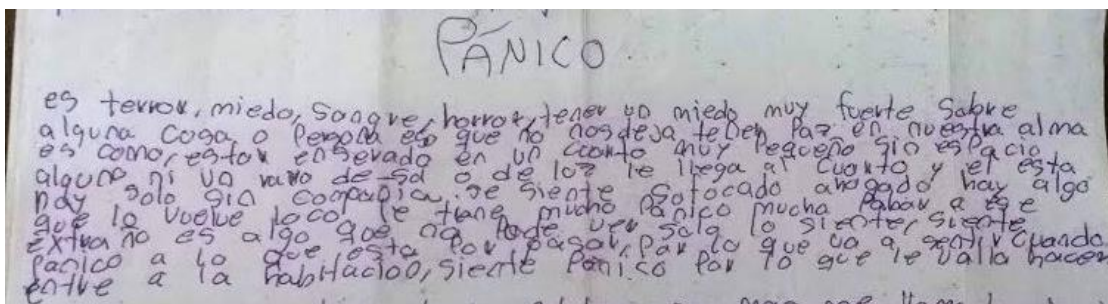


Figura 25. Escrito de la estudiante sobre la palabra pánico.

Como se muestra en la figura 26, la estudiante no quiso leer el texto, sino que dijo algunas de las cosas que había escrito viendo a la pared y dándole la espalda a sus demás compañeros. Mientras lo hacía, actuaba como si estuviese asustada, sumando que decidió usar su máscara.



Figura 26. Estudiante se anima a ser la primera participante del ejercicio de lectura performada.

Otros estudiantes optaron por no leer sus textos, sino a aventurarse a pasar a hablar de sus personajes mientras llevaban a cabo una acción. Algunos sí leyeron y lo hacían corriendo, acostados en el suelo, leyendo muy rápido o muy despacio, subidos en una silla o hasta en una mesa.



Figura 27. *Dos estudiantes hablan de sus personajes, los dos hablan al mismo tiempo. Compiten por ser el más claro y por quien llame más la atención.*

Como se observa en la figura 27, dos estudiantes hacen el ejercicio al mismo tiempo por petición del profesor y lo ejecutan muy bien. En este ejercicio, los estudiantes hablan indistintamente de lo que diga el compañero contrario y juegan a llamar la atención de sus compañeros para que entiendan con claridad quién es su personaje.



Figura 28. *Estudiante lee sobre su personaje pretendiendo que en el aula no hay nadie más sino su profesora.*



Frente al taller de lectura performada se esperaba que los estudiantes se indispusieran ante actividades que para ellos resultaran absurdas o que los llevara a ridiculizarse, sin embargo, se llevó a cabo sin ningún problema. En las imágenes de la figura 29 se puede ver cómo actúan con total disposición y creatividad. Además, el uso de la máscara se adelanta a los talleres planeados y empieza a utilizarse desde esta esfera de la unidad didáctica, además porque les da confianza para estar frente a sus compañeros.



Figura 29. Izquierda: Dos estudiantes leen mirando abajo y arriba. Derecha: Dos estudiantes leen subidos en una silla y las cambian de posición en el salón, conforme leen.

### 6.7.6 Taller No. 5: Hacia el montaje teatral; ¿quién es usted?



*Figura 30. Estudiantes de grado 7-9 frente a uno de sus compañeros llevando a cabo la actividad “¿quién es usted?”*

A partir de las expectativas creadas por cada una de las etapas previas, la pregunta con que se da inicio el taller amplió los panoramas para los estudiantes, pues ante su situación de desconocimiento de entornos teatrales reales, los escenarios que ellos posiblemente imaginan para la puesta en escena son ambiciosos, pero, luego de orientarles en que piensen que espacios de su cotidianidad escolar desean habitar desde las artes vivas, ellos logran visibilizar aquellos lugares donde se sentían más cómodos, es decir: las canchas de fútbol, el patio central, las escaleras, y el abanico de posibilidades genera en los grupos un dinamismo participativo, pues las manifestaciones personales se hacen presente.

Es en el cuestionarse de lo habitual, de donde surgen las formas que sirven para el apropiamiento y uso de los espacios, eso en la teatralidad juega un papel fundamental, y los estudiantes en esta oportunidad fueron capaces de reubicarse ante lugares que pudieron o no favorecerles, otros cuantos, en los que posiblemente no se veían.

De aquí también surgió entonces la opinión de los estudiantes con respecto al salón de clases, pues muchos de ellos consideraron que el salón *“es muy encerrado, hace calor y la verdad a uno le da sueño”*, frente a lo que el docente les recordó que los ejercicios previos se han trabajado desde distintas posturas y perspectivas del salón (cambiando de puesto, escogiendo lugares para la lectura performada, ejercicios de espacialidad), a lo que muchos re afirman diciendo que con los talleres *“las clases son más dinámicas y a uno no le da tanta pereza venir a las clases”*.

Por otro lado, y con respecto al vestuario, el docente se encargó de mostrarles algunas cosas que dentro de lo cotidiano construye también la escena teatral, las cortinas, un ejemplo de ello como un telón que da cierre y paso a los distintos actos, una simple cuerda que puede acompañar el acto teatral con el cuerpo o que contribuya a colgar o mejorar toda la escenografía. Finalizando y ante todas las ideas, el docente les recordó que, ante estos ejercicios de conceptualización, es importante llamar a la creatividad y dejar que sea este el criterio preponderante ante la transformación necesaria en pro del buen desarrollo teatral.

Aprovechando las acotaciones, el docente se convirtió en un elemento facilitador de esos sentires, puesto que muchas de las acusaciones de lo que es y no, el salón de clases para cada uno representa una entidad distinta pero que se hace fundamental al momento de privilegiar los procesos. El siguiente ejercicio les ayudó a cambiar de nuevo la atmósfera con el hecho de asumir un papel y un carácter distinto al que llevan con su nombre y su identidad de estudiantes, es momento para trabajar con los personajes y cuestionarse *“¿quién es usted?”*

El docente les orientó entonces que la actividad consistía en un cuestionamiento constante entre todos los del grupo, pero, que frente a este ejercicio era fundamental seguir ciertas

indicaciones que modificaba y ponía en otro contexto las situaciones de aquello que pudiera ser expresado.

La mimesis fue importante para desarrollar un rompimiento del hielo en los estudiantes, así que fuese trascendental comprender la expresión dramática como un aspecto primordial en el hecho teatral. Los estudiantes imitaron objetos, animales, emociones, situaciones con sus cuerpos y sus voces, para unos fue más fácil que para otros, pero se llevó a cabo de manera regular y alentadora. La actividad generó las habituales risas, pero ya en este punto la risa fue un elemento motivador y no algo que generara vahído actitudinal en los estudiantes.

Los estudiantes se preguntaron respecto a su personaje ¿cómo es? ¿de qué manera se expresa? ¿es bueno o malo? ¿este personaje usa disfraz? De esta forma, fueron creando ideas concretas sobre lo que se es y no es, permitiendo que al responder, sus voces fueran las voces de aquellos personajes creados en los talleres anteriores.

Ante la pregunta en voz alta por parte de un estudiantes escogido por el docente a otro compañero, se empezó a generar una dinámica de contestación por parte de los personajes, aledaño a esto, muchos decidieron usar las máscaras que en talleres pasados habían hecho o traído para el personaje, el fortalecimiento fue inmediato, debido a que el personaje siendo un escudo, personificado y protegido por sus características podría repeler o responder de maneras en que con forma de estudiante posiblemente se haría más complejo.



*Figura 31. Estudiantes interactuando y cuestionándose con la pregunta ¿quién es usted? Como parte de la actividad en el taller, uno de ellos lleva la máscara que inicialmente había pensado para su personaje.*

Se presentaron algunas limitaciones con el espacio, sin embargo, se solventan debido a que con el transcurrir de la actividad ellos empiezan a apropiarse de sí mismos en relación con los movimientos y espacios designados. El salón se ha transformado una vez más.

Al final, el taller fue ameno y organizado, los estudiantes crearon una atmósfera de confianza a partir del conocimiento espacial y la apropiación de identidades que, enmarcadas en lo teatral, les permite expresarse de maneras diversas.

A pesar de contar con cierta inquietud por cómo sería el proceso hasta llegar a la presentación final, toman valentía de llevar a cabo la actividad y se preparan para los próximos talleres. A muchos de ellos les parece extraña su dinámica, pero con la visión dialógica del proyecto que les permite expresar sus preguntas, llega a entenderse el objetivo del taller.

### **6.7.7 Taller No. 6: Voz colectiva, creación colectiva, obra colectiva.**

A partir de la experiencia anterior, la mayoría de estudiantes se mostraron prestos a crear la obra de teatro con sus propios escritos, lo cual también les generaba algunas dudas a la vez. El docente luego de esto, procedió a explicar cómo se llevaría a cabo la presentación final que se había programado para el último taller.

A partir de esto, los estudiantes empezaron a organizarse conforme el material recolectado y ciertas ideas que vinieron tejiéndose con respecto a los procesos escriturales y de expresión por medio de la lectura en voz alta o lectura performada.

Antes que nada, los estudiantes vieron la proyección de un vídeo con respecto a los cuentos leídos de Edgar Allan Poe, de manera que se viese anclado el proceso con el eje temático que se llevaba en la clase de Lengua Castellana. Las obras se basarían en aquellos cuentos.

La discusión siempre fue importante en la transversalidad de los talleres, por lo que estudiantes e incluso la profesora titular se vieron envueltos en hablar y dilucidar cómo se haría la obra.

Por lo pronto, los estudiantes recalcaron con demasiada fuerza lo mucho que les gustaron los talleres y que quisieron que hubieran sido muchos más; así como, admitieron haberse sentido en un ambiente de clase mucho más participativo donde se tiene en cuenta a cada uno como persona, reconociendo, también, que perciben en sí mismos una mejora contundente en su expresión oral y creatividad.

Para la actividad, el profesor designó a dos *escribanos*, quienes anotarían las ideas de sus compañeros. Así, el docente comenzó el relato de una historia muy parecida al cuento

asignado por grupo y señalaría a un estudiante para que la continuara; de esta manera, los estudiantes tendrían que continuar el hilo conductor de la historia actuando y moviéndose expresivamente como en el teatro narración, muy ligado a la lectura performada.



*Figura 32. Estudiante interpretando a su personaje llamado “El fantasma naranja” como parte del ejercicio; da algunas ideas para que los escribanos, quienes se ubican sus lados, anoten y así se construya la obra.*

La mayoría de estudiantes debían participar con algunas indicaciones que el profesor hacía, como hablar más fuerte, poner el cuerpo en posición de actuar, hablar más bajo o más fuerte, ser más claros; si estaban muy nerviosos, el docente y los compañeros tuvieron que animar a sus compañeros a que dejara la timidez o el temor.

Una vez hechas las participaciones, los estudiantes escribanos leyeron las ideas consignadas y el profesor anotó las más primordiales para estructurar la obra.



Figura 33. Los escribanos de grado 7-1 leen a sus compañeros las ideas que consignaron.



Figura 34. Las estudiantes de 7-1 se toman la vocería luego de consolidado el ejercicio del taller, planean a partir de lo que una de los escribanos recolectó.

Se asignaron papeles y personajes principales, no obstante, la mayoría de ellos quisieron tener una pieza importante de participación en la obra, lo cual resulta pertinente y satisfactorio. Algunos quisieron poner a prueba sus talentos como el rap, el canto y el baile para aportar otros elementos expresivos del arte.



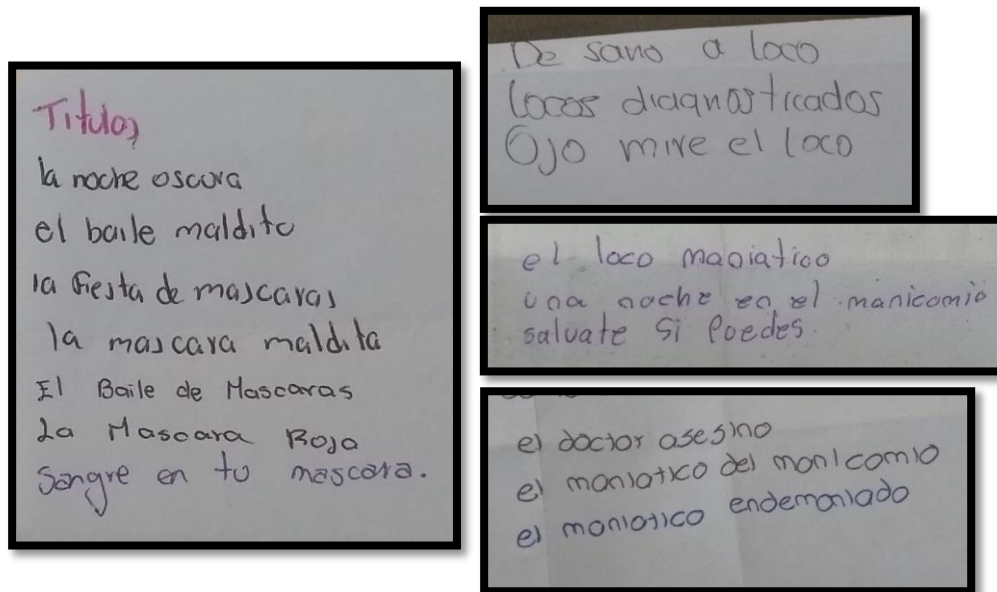


Figura 35. Los estudiantes eligen el nombre de sus obras, escribiéndolas todos en una dinámica participativa.

Una vez planeadas las obras, como se aprecia en la figura 35, los estudiantes dinamizaron la escogencia del título de su *ópera prima* pasando papelitos y anotando en estos, el título personal que les gustaría poner a su creación.

Finalmente, se determinaron algunas tareas para la presentación final. En la discusión final los estudiantes expresaron dijeron sentirse nerviosos, pero emocionados.

#### **6.7.8 Taller No.7: El ensayo final.**

Este taller en especial tomó gran importancia frente a toda la estructura del proyecto, pues no fue suficiente una sola sesión para llevar a cabo un ensayo en el que se sintieran preparados para hacer la presentación final. Por eso, se hizo necesario llegar a varios momentos que permitieran a los estudiantes reafirmar y consolidar lazos entre compañeros, enmarcado en la producción y puesta en escena teatral, de la cooperación ante objetivos colectivos, y ante un proceso que los representaba y valida sus discursos a partir de su libertad de elección y de expresión. El rol del profesor fue meramente orientativo.



Figura 36. *Estudiantes durante las sesiones de ensayo.*

Más que reconocer o evaluar en los estudiantes los tecnicismos del teatro sobre sus ensayos, verles organizar y planear la obra daba cuenta de su proceso en cuanto a la expresión oral y la creatividad, en tanto que todo estaba permeado por la comunicación. Además, la puesta en escena de las situaciones discursivas hacía que los estudiantes pusieran especial atención a la forma en la que hablaban y contaban la historia con su voz, su cuerpo y sus expresiones; por lo que ensayar en el espacio de la presentación final también fue muy importante, por lo que los hacía cuestionarse cómo iban a manejar el espacio y qué tan fuerte iban a hablar. Todas estas cuestiones, reconocidas casi que por ellos mismos.



Figura 37. *Estudiantes se preparan para la obra.*



Importante anotar que los estudiantes se mostraron tan entusiasmados que dispusieron del horario de recreo y de horas libres para llevar a cabo los ensayos.

Aquellos estudiantes que no se comprometieron con ninguna interpretación teatral debieron encaminar su compromiso con el proyecto colaborando en la escenografía y el vestuario, puesto que siendo este un proyecto que en su mayoría encaminaba los quehaceres en torno a la oralidad y su uso apropiado, no podía dejar de lado el incentivar de la producción teatral, la cual se hace también fundamental para su comprensión siendo esto un elemento inherente a la preparación y puesta en escena. De la misma manera, durante cada intervalo en que un grupo se presentaba y los otros permanecían audiencia, se hizo énfasis en el comportamiento y la aprehensión con cada uno de los ejercicios propuestos.

Es así, como tras dos semanas dedicadas a las labores de perfeccionar detalles, los cuatro grupos se encaminaron a finalizar su proceso en lo que ellos mismo nombraron como “Noche de Brujas”.

#### **6.7.9 Taller No. 8: “Noche de Brujas”.**

Ante la propuesta didáctica que abarcó esta investigación, se permitió llevar a los estudiantes de cuatro grupos de grado séptimo de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja por un viaje creativo que les permitió adquirir experiencias de diálogo, de expresión oral, de autoconocimiento y de teatro, que los llevó a nuevos lugares, donde pueden enunciarse, transformarse y mejorar como personas competentes comunicativamente y también, humanos críticos, ingeniosos y creativos; teniendo dentro de ellos consciencia de los lenguajes de las artes vivas y de la escritura.

A manera de síntesis, la “*Noche de Brujas*” fue el compendio de las ideas y conceptos que, enmarcados en lo teatral, reunió a los estudiantes en torno a sus mismas escrituras, pero ahora, transformadas en teatro y oralidad.



Figura 37. La “*noche de brujas*” dio inicio a su jornada cultural con una pequeña galería ubicada en el patio central, aquí se lograron exponer la mayoría de los textos, collages y dibujos que los estudiantes realizaron durante todo el trayecto del proyecto de aula; la comunidad normalista puede tener contacto e interactuar.

El aula múltiple sirvió entonces de teatro-espacio para las presentaciones, los estudiantes dentro de las labores escenográficas contribuyeron en el orden y adecuación del espacio para así dar paso al público. Una vez adentro todos los integrantes de los grupos y contando con la presencia de los docentes orientadores del proceso, los docentes titulares y algunos directores de los cursos participantes se dio rienda suelta a lo que se convocaba.

La dinámica se esclareció desde un principio, en esta medida, se sortearon las participaciones y se aclaró que, tras finalizar la actuación, cada grupo respondería preguntas acerca de lo allí presentado como también aspectos relacionados con la experiencia de la intervención.

De esta manera, uno a uno, cada grupo tuvo su oportunidad interpretativa, resaltando las actitudes y herramientas obtenidas gracias a todo lo trabajado en el proyecto.

Luego, cada grupo realizó su correspondiente evaluación del proceso, de esta manera asimilando y haciendo un compendio sobre todo lo trabajado, lo aprendido, aquello que hoy se sentía y se empleaba de otra manera, la experiencia de estar frente a un público, de desempeñar un papel, de ser por unos momentos alguien más y recibir la atención gracias a narrativa de sus movimientos, gestos e intervenciones.





Figura 38. (De izquierda a derecha; de arriba hacia abajo) estudiantes de grado 7-9 en la obra titulada “Noche de Manicomio”; estudiante de grado 7-3 en la obra titulada “Transformancia”; estudiantes de grado 7-8 en la obra “La gran señora de la enfermedad”; las estudiantes de grado 7-1; un estudiante finalizando la obra de grado 7-1; la protagonista de la obra de grado 7-8 junto a uno de los docentes en formación respondiendo a la pregunta formulada después de su presentación.

## 7. Análisis de Datos

### 7.1 Caracterización de los actores

#### 7.1.1 Caracterización de la población beneficiaria

La unidad didáctica planteada se llevó a cabo sin distinción para 140 estudiantes divididos casi equitativamente en cuatro cursos de grado Séptimo (séptimo ocho, séptimo nueve, séptimo uno y séptimo tres) de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja. Sus edades oscilaban entre los 11 y los 15 años y sus cursos estaban distribuidos casi por la misma cantidad de niñas y niños.

La convivencia no discrepaba tanto entre los grados, puede decirse que eran grupos amigables unos con otros, sin jerarquías o líderes visibles; tal vez, en séptimo nueve se generaban ciertos conflictos entre tres o cuatro personas; no obstante, por lo general, la convivencia se presentaba amena y considerablemente propicia.

La participación sí se daba de diferentes maneras; por ejemplo, en séptimo ocho, mientras unos participaban de manera invasiva y casi gritando, en séptimo nueve sucedía lo contrario,

existía un silencio que a veces se rompía por la presión que se ejercía sobre los estudiantes para hallar la participación. No obstante, por lo general, antes de la intervención, los estudiantes que participaban, lo hacían alejándose del contexto, o generando acciones que interrumpían la clase por las risas y el ruido de cierta algarabía, con solapamientos entre sí mismos y discusiones escandalosas. La otra cara de esta visión, se hallaba en los estudiantes más retraídos que no se animaban a participar y que lo evitaban a toda costa, incluso cuando se animaban a hacerlo, en el último minuto se arrepentían, echando para atrás sus opiniones.

Generalmente, los 140 estudiantes se presentaban animosos, motivados y llenos de energía para cualquier actividad.

### **7.1.2 Caracterización de los interventores pedagógicos**

Los actores interventores fueron Jorge Yesid Becerra Albarracín y Andrés Fabián Aguilar Angarita, ambos docentes en formación de la Licenciatura en Idiomas Modernos: Español – Inglés en la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja y estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Desde distintas perspectivas, los dos se caracterizan por ser actores de transformación en las esferas del arte y la pedagogía, concatenando estas dos disciplinas en escenarios de educación popular, activismo y vocación.

### **7.1.3 Caracterización de otros actores que hayan participado**

Importante mencionar a las docentes titulares de cada grupo: Yalile Sosa Ruiz, docente de los grados séptimo ocho y séptimo nueve; y Nohora Ruiz Nope docente de los grados séptimo uno y séptimo tres. Yalile Sosa Ruiz es especialista en Semiótica, Literatura e Investigación Docente, Nohora Ruiz Nope es magíster en Lingüística. Las dos profesoras fueron gran

apoyo para la realización de la Unidad Didáctica, además de una guía importante para la eficacia de la misma.

## **7.2 Metodología de sistematización**

Al identificar un problema en la institución educativa en mención, la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, el trabajo se enmarcó en una investigación-acción de tipo cualitativa que permitió dar respuesta ante una necesidad que es recurrente y mejorable; en este caso, la expresión oral no afianzada y la creatividad, luego de evidenciar profundas limitaciones frente a los espacios de desenvolvimiento de estas capacidades en la vida de los estudiantes dentro del plantel educativo.

Para el estudio de la información que se recolectó, fue necesario hacer un análisis estadístico de las respuestas de los estudiantes y profesoras titulares ante las diferentes encuestas aplicadas; asimismo, se realizó un análisis pragmático de contenido para hablar de los efectos ocasionados en los estudiantes a través de la escritura creativa y el teatro sobre su expresión oral y su creatividad, así como un reconocimiento de la forma de evaluación y las entrevistas que se realizaron.

### **7.2.1 Análisis**

#### **Categoría de análisis: *Textualidad***

Si bien se ha conceptualizado la acepción expresión oral en diferentes momentos de este trabajo de investigación, valga resaltar lo que señala Núñez (2016):

Hablar es una actividad social compleja que requiere de multitud de operaciones cognitivas antes y durante la realización del discurso. Esto conlleva que se tengan que poner en práctica diversas estrategias o habilidades específicas de la expresión oral. (p. 7)



Así pues, que se hayan elegido estratégicamente los métodos de la escritura creativa y el teatro para incentivar la expresión oral. Para ello, se pensó en una metodología que abarcara la creatividad como preludio de la expresión oral y en sí misma, la expresión oral, con motivo de engrandecer la propuesta de trabajo y alcanzar objetivos más ambiciosos sobre las necesidades evidentes de los estudiantes.

Partiendo de las observaciones de los estudiantes, se diagnosticó en ellos una expresión oral descontextualizada, no fortalecida y poco proactiva con las circunstancias académicas, personales y colectivas de los estudiantes.

Se ha dicho, que varios estudiantes muy participativos lo hacen de manera abrupta y gritando sin respetar la escucha y la convivencia en el salón de clase; otros lo hacen de manera nerviosa y otros pocos lo hacen con voz baja, inentendible y susurrando, cuando sus intervenciones en el contexto áulico, deberían ser propicias, entendibles, democratizadas y conforme a los requerimientos formales que demandan situaciones como las preguntas que hace el profesor, las situaciones de discusión que se presentan en la clase, e incluso las formas de comunicación que ocurren en el tiempo libre dentro del colegio y otros eventos; entendiendo que este habitar en la institución educativa es la formación integral para la vida. Tal que se tenga también que reconocer la importancia del lenguaje como elemento que atraviesa todos los escenarios del diario vivir.

A continuación, se abarcan algunos indicadores que dieron pie para evaluar el desempeño de los estudiantes.

**Indicador: *Oralización* de la escritura y creatividad**

Desde el planteamiento de la propuesta didáctica, se ha venido trabajando el concepto de escritura oralizante y oralidad-que-se-convierte-en-texto, acudiendo a la idea que propone el teatro narración en que los ejercicios previos de la escritura dramática, pueden poseer en sus líneas aspectos que son característicos de la comunicación oral. (Guccini, 2007, p. 129)

Para esta premisa, fue importante enfrentar a los estudiantes a una escritura automática que los deslindara de actitudes correctoras de estilo, que asemejara a cuando sostenían un diálogo personal que les intimaba a poner en la hoja lo que primero estuviese en su pensamiento. Por tanto que si el mismo ejercicio se hacía en voz alta, tuvieran que decir lo mismo que hubiesen escrito.

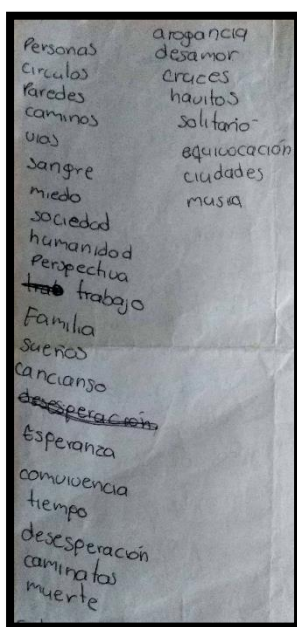


Figura 39. Palabras que evocaban las máscaras en el taller de iniciación.

Demostre este ejercicio, cuando después de la escritura, los estudiantes podían hablar en el taller 1, lo que evocaban las máscaras a sus mentes, sin ver en el papel las mismas palabras que habían escrito antes; asumimos estas acciones como la creación de una relación

que atraviesa la expresión oral y la expresión escrita creativa en el gran compendio del lenguaje.

Muchas veces se ve que los estudiantes pasan a hacer exposiciones orales con anotaciones en un papel del cual no pueden desprenderse sin sentir que las ideas se esfuman. Aseguramos entonces que con estas escrituras que luego se convierten en discursos orales, existe un proceso de interiorización significativa que ayuda que los estudiantes organicen sus pensamientos para expresarlos de manera oral; asumiendo también un antecedente trascendental que los estudiantes pudieron añadir a su inherencia como personas: “al hablar y al escribir, tenemos la posibilidad de crear enunciados infinitos” (Núñez, 2016, p. 3).

Y así en la escritura creativa encaminada al teatro, siendo esta una escritura expandida, creamos una exploración que hiciera a los estudiantes buscar dentro de sí mismos para crear, y una vez creado, experimentar con su voz y lo que podían decir en términos de ese flujo, mente, escritura, voz y cuerpo.

La concepción de esta escritura oralizante o escritura expandida, nos lleva a recogernos en lo que estipulan también las búsquedas de Borrero (2010) sobre una literatura que se sale del papel:

En últimas, esta es una invitación a cruzar fronteras, a meternos donde no hemos sido invitados, a circular entre artes y saberes, a deambular por el bosque aferrados a una pregunta que palpita en el cuerpo, no en la *racionalidad descorporeizada*; a vivir la escritura con el cuerpo, en modalidad abierta y en tiempo futuro. (p. 51)

Así pues, que Núñez (2016) también endilgue a la expresión oral y expresión escrita las posibilidades que ofrece el lenguaje:

Sean evanescentes los textos orales o queden registrados a través de la lectura, es cierto que a través de la lengua podemos referirnos a espacios y lugares que no están presentes y con ellos no solo conocer el pasado, sino comprometernos con el futuro. (p. 3)

Entonces que los estudiantes pudiesen escribir para leer, pudiesen escribir para sentir y especialmente, pudiesen escribir para expresarse mejor oralmente como primera idea para desenvolverse mejor en lo general de sus existencias.

Dentro de los talleres, nos fue evidente que los estudiantes lograron salir de la convencionalidad del aula para poder poner sus cuerpos en la escritura, es decir, expandir sus escritos a lo teatral, usando todo de sí mismos para generar discurso, asumiendo que estas son las formas de “la producción textual humana, actividad semiótica que relaciona el aprendizaje de la oralidad y la proyección de esta en todos los usos de la lengua” (Mostacero, 2011, p. 100). Además que, en términos teóricos, la *escrituralidad* y la oralidad han pasado a determinarse como *textualidad* (Mostacero, 2011, p. 109); sin embargo, la premisa esencial de esta unidad fue preguntar en los estudiantes “¿cómo estamos expresándonos oralmente?”.



Figura 40. *“La mirada tierna de un niño perdido en el cenit”, se lee en este autorretrato hecho por un alumno en el taller 2 sobre Monstruos y Héroes. Se evidencia una gran influencia de la Novela Gótica con los personajes del “Dr. Jekyll” y el “Sr. Hyde”.*

La escritura fue apenas el primer recipiente de este trasegar, en el cual pudimos incentivar la creatividad como sustancia de este trabajo, en un espacio de estrategias y enseñanzas limitadas como los de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, donde las profesoras titulares ejercen en sus aulas los mayores esfuerzos para olvidar en el pasado las formas de aprendizaje que hoy en día aborrecen los estudiantes, en aras de que se interesen mejor por el lenguaje.

Una de las actitudes más reiteradas resultó en el entusiasmo por las actividades, ya que era una oportunidad primera para hablar de lo que sentían, para dialogar sobre la realidad y fascinarse por las temáticas de la clase, en las que podían sentirse ellos mismos escritores creadores. Las actitudes de diálogo a la hora de hablar sobre sus propios escritos fueron otras observaciones que exaltar, puesto que a pesar, de notarse cierta algarabía por el mismo entusiasmo, respetaban el uso de la palabra y escuchaban al otro.

Pocas veces la escritura fue vacía, siempre en las hojas existían cosas que les interpelaban personal o colectivamente. Aunado a la temática del romanticismo gótico del siglo XVIII, a los estudiantes les interesaba escribir sobre amor, muerte, oscuridad y renacer, y asimismo, llevar estas escrituras a la actuación con esas características encarnadas en sus cuerpos, en su vestuario y en su maquillaje.



Figura 41. *Estudiantes cuentan sus personajes luego de haber interiorizado (no memorizado) sus propios textos.*

### **Indicador: Expresión oral y teatralidad**

#### *Una anotación conceptual*

Desde el principio, hasta el final de la ejecución de la unidad didáctica, siempre hubo especial énfasis en promover el diálogo y la acción participativa de los estudiantes, por lo que también, estuvo presente el entender qué era la expresión oral y por qué se llevaban a cabo estas estrategias.

Desprendiéndose de un diagnóstico que determinaba a los estudiantes con una expresión oral desincentivada, las estrategias siempre estuvieron encaminadas a que los educandos tuviesen consciencia en todo momento de las razones y las didácticas llevadas a cabo, lo que a su vez generó una motivación personal porque se sentían parte de un proceso en el que todos los que se involucraban genuinamente estaban fortaleciéndose.

*“Profe, ¿por qué vamos a hacer teatro?”; “Profe, ¿esto para qué sirve?”; “Profe, esta actividad es muy rara, ¿pero por qué la hacemos?”*; fueron algunas de las inquietudes que expresaban constantemente; y no solo en esta segunda etapa.

Por tanto, los estudiantes aprendieron no solo a reflexionar sobre sus formas de expresión, sino que incorporaron en sus imaginarios la importancia de expresarse correctamente y cómo podían hacerlo partiendo de las estrategias pensadas desde el teatro.

Como guías facilitadores hubo que tener en cuenta una y otra vez la acepción de expresión oral, todavía cuando los estudiantes construían su propio sentido de expresión oral a lo largo de los talleres teatrales y aun cuando lo preguntaban una y otra vez.

Es necesario tener en mente que ser poseedor de una buena expresión oral es haber desarrollado una competencia que implique dominar habilidades comunicativas de lenguaje integrado oral (Ramírez Martínez, 2002, p. 58). Ramírez Martínez (2002) señala de complejo evaluar la expresión oral: “es bastante más que interpretar sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y regulados por una gramática más o menos compleja; y es más, bastante más, que emitir sonidos acústicos de la misma índole” (p. 58); por lo que señala imperativo ver pragmáticamente estos y otros elementos: “Se apela al sentido eminentemente práctico del lenguaje mediante la interpretación de los usos sociales del discurso y de la importancia

de los contextos y las situaciones comunicativas que tanto condicionan la información, los mensajes y sus intenciones comunicativas” (p. 58).

A esto que sea importante retomar las elucubraciones de Núñez (2016, p. 10) que en su didáctica de la expresión oral, categoriza elementos para su evaluación objetiva, haciendo uso de determinaciones hechas por Prado Aragonés (2004), Avendaño y Miretti (2006) y Casanova y Reyzábal (1993).

Tabla 2.

*Elementos para la evaluación de la expresión oral*

<b>ASPECTOS LINGÜÍSTICOS</b>
Claridad y fluidez
Entonación
Volumen
Velocidad
Vocabulario variado
<b>ASPECTOS PRAGMÁTICOS Y LENGUAJE NO VERBAL</b>
Despierta el interés de los interlocutores
Gestos bien proporcionados
Intención bien representada
Posición del cuerpo para actuar
Elementos técnicos (vestuario, maquillaje, escenografía)
<b>ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS</b>
Preparación de lo presentado
Capacidad de improvisación
Adecuación al contexto de la obra
Creatividad

Adaptación de la tabla presentada por Núñez (2016, p. 10) para la evaluación de la expresión oral.

Valga añadir otra anotación de Ramírez Martínez (2002) sobre qué se puede evaluar dentro de la noción de expresión oral:

Aún podríamos citar otros como la sonrisa, la risa, el llanto, el sollozo, los suspiros, soplos, silbidos, percusiones, chasquidos, runruneos, canturreos u otros signos acústicos simultáneos que complementen el discurso oral con significados añadidos muy expresivos, ricos y cargados de matices que aportan dosis muy humanas en el paisaje de los claroscuros



significativos entre la objetividad y la subjetividad. Incluso, podríamos añadir otros como los gestos de indicación y los movimientos quinestésicos. (p. 58)

Imperativo que también se traigan a colación otras acotaciones que hace Ramírez Martínez (2002) que reclaman directamente los objetivos de este trabajo:

Hablar es relacionarse, es intercambiar comunicación, compartir ideas o sentimientos, e intentar llegar a puntos de encuentro; es lograr a estos acuerdos o delimitar los desencuentros, es decidir y obrar en consecuencia (...) Y sabemos también, que hablar implica, necesariamente, escuchar, mantener una actitud de escucha. (p. 58)

Por último, que llegue a recogerse un último concepto de expresión oral que se acomoda a nuestra búsqueda primordial:

Puede decirse que la expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje (emitir toda clase de signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje) (Ramírez Martínez, 2002, p. 58)

Este punto de salida nos ofrece las herramientas teóricas necesarias para determinar el vigor de nuestra unidad didáctica.

El transvase entre la escritura y el teatro nos permitió acudir a una apuesta de etapas que concebíamos necesaria en el fortalecimiento de la creatividad y la expresión oral; llegando a la conclusión de que la una no puede estar sin la otra, en tanto que la creatividad es una forma de lenguaje y una forma de expresión.

Igualmente, como se ha reiterado en este informe, resaltar lo fundamental del teatro en esta unidad fue elemental. Quepa hacer una última mención de lo que afirma Rodríguez López-Vásquez (1993) sobre la didáctica del hecho teatral:

La única forma de enseñar teatro es enseñar su complejidad como hecho de representación. Enseñar el valor simbólico que tiene el escenario y mostrar la función dramática que tiene la

dicción del texto. Explorar los conceptos teatrales típicos: el silencio, el gesto, la mirada, la voz, el color, la música, el espacio, el ritmo. Una vez que el alumno haya entendido todo esto podrá acercarse a los elementos prácticos que permiten convertir el teatro en lo que Calderón, probablemente el autor español más universal, había visto: la representación del mundo, es decir, de nosotros, de nuestro entorno. (p. 173)

Ahora bien, a lo largo del proyecto se generó una consciencia crítica y propositiva de lo que fue la escritura creativa y el hecho teatral de manera proporcional a la expresión oral y la creatividad, en tanto que cada acción ejecutada fuese un entramado lógico de actividades que contribuyeran al reforzamiento de los aspectos en cuestión.

Del taller uno al taller tres, los estudiantes tuvieron la posibilidad de ejercitar sus procesos mentales, entreviendo este preámbulo escritural como un *gimnasio de la palabra*, que les diera paso a la discusión, a reconocerse como seres sintientes, a elegir el estilo de sus expresiones y a encaminar estos nuevos lenguajes al almacén de sí mismos como seres humanos. Esto que, a su vez, generó todo un vaivén de emociones y entusiasmos que los llevaba a hablar, a preguntar, a chismorrear entre ellos por los pasillos sobre lo que había pasado en los talleres, a decirle al profesor “*profe, ¿hoy de qué será el taller?*” y a entristecerse cuando el profesor les contestara “*hoy no hay taller, hoy haremos clase*”.

Entonces, que el profesor les hablara de la lectura performada como un elemento en el que sus palabras se levantarían de sus hojas para darles una voz y un cuerpo y admitieran las falencias que poseían. “*Hablo muy bajito*”, “*Me da miedo pasar al frente*”, “*Soy muy gritón*”, “*Me río en medio de la actividad*”, “*Se van a burlar de mí*”, “*La profesora se va a poner brava*”, “*me recargo mucho en la pared*”.

Poco a poco, fue viéndose un efecto dominó sobre los estudiantes; si uno de ellos hacía la actividad de manera satisfactoria, ellos la harían también; no obstante, sin haber generado un

ambiente de confianza y seguridad a través de las actividades de caldeamiento, en las que podían reír, alejarse de tensiones y sentir que estaban en una situación de juego.

Llevar el cuerpo y la voz a la hoja con la lectura, tuvo sus dificultades, puesto que también tienen ciertos problemas con esa cuestión, pero que fueron superados parcialmente si en vez de leer, se atrevían a leer individualmente y luego de repetir estas palabras, se aventuraban a la improvisación; aspecto importantísimo a la hora de generar una agilidad mental que coadyuvara a mejorar la velocidad del habla.

Las indicaciones del profesor encaminaban la actividad, *“¿qué pasaría si hablas de tu personaje mientras corres?”*; *“¿qué pasaría si hablas o lees de tu personaje acostado en el suelo?”*; *¿qué pasaría si te subes a la mesa y lo pregonas como un voceador?”*; *“hazlo más fuerte porque no te escuchamos”*; *“hazlo más bajo porque nos dejarás sordos”*; *“susúrralo”*; *“grítalo”*; *“actúa como si lloraras”*; *“actúa como si fueras a morirte”*; *“dilo en un pie”*; *“dilo saltando”*; *“díselo al oído al compañero que más quieres”*; *“actúa enojado”*; *“muévete como un elefante”*; *“muévete como una pulga”*.

Todas estas indicaciones facilitaban un proceso que debía romper la barrera del pudor, de los nervios, además que, si veían que su profesor lo hacía, ellos también lo harían. Claramente, las palabras tomarían vidas inusitadas.

Algunos baches se encontraron con la disciplina, más que todo en un grado, donde otros aspectos externos influían sobre su producción; sin embargo, sorprendió al final.

Desde el inicio hasta el taller cuatro, se denotaba que los estudiantes iban impulsados con mucha ilusión a hacer la transfusión de lo escrito oralizante al teatro; todo especialmente enmarcado en la rareza, en la fragmentación de lo normativo, de lo estipulado; en una

metodología pensada originándose de la *didactización* de ejercicios de las primeras vanguardias y del ingenio experiencial de sus profesores.

Nuevamente, el profesor facilitó muchas de las cosas entre sus estudiantes, insistiendo en la participación de todos como grupo, nadie podía elegir no participar en la unidad, y aunque en general, fueron muy pocos los que optaron por deslindarse de las actividades; la gran mayoría tomó con aprecio cada cosa que se hacía en el marco de la experiencia.

Poner su cuerpo a la acción teatral, también les ofreció pautas para que comprendieran los aspectos pragmáticos de la expresión oral, en tanto que todo de ellos habla en el sentido kinésico, proxémico, gestual y no verbal.

Un desplazamiento, una mirada, un toque, un movimiento, un rezago de emocionalidad habló de sí mismos y ofrece una intención, un propósito a lo que hablan. De eso también fueron conscientes.



Figura 42. *Los estudiantes ensayan la obra que ellos mismos han creado.*

En términos generales, podemos decir que los objetivos de este trabajo se han cumplido, teniendo en cuenta que el proceso de evaluación fue amplio y abierto, en el que participaban estudiantes, profesores titulares y los investigadores; entendiendo el *incentivar* de la expresión oral y la creatividad como una estimulación razonada desde las estrategias planteadas, para la generación de consciencia de conceptos que a veces se olvidan en el aula o se tratan sin contextualización.

Este trabajo fue una reflexión continuada del lenguaje en los estudiantes; quienes reconocen personalmente sentir un mejoramiento en su expresión oral y creatividad. Tal vez el balance de mejoramiento integral de los aspectos que propone Núñez no haya sido integral,

después de todo las actividades se llevaron a cabo con 140 personas; pero queda la certeza de haber generado una consciencia lingüística de lo que acude a la expresión oral y la creatividad, como elementos que construyen la vida.

### **7.3 Evaluación del proceso**

Como consignado en el sustento teórico del último taller realizado, la evaluación del proceso se hace importante porque nos ayudó a dar cuenta de las situaciones reales que sucedían conforme a la incentivación de la creatividad y especialmente, de la expresión oral y si la estrategia con la escritura creativa y el teatro fue apropiada durante su transcurso.

Así pues, que situarse desde el trabajo colaborativo para realizar la evaluación, ayudó a que el proceso fuese participativo, reflexivo, crítico y democrático. Cada uno de los participantes actuó como ente evaluador del proceso.

En el proceso de elección de los instrumentos para la recolección de datos, se tuvieron en cuenta las observaciones no estructuradas, entrevistas, encuestas y recolección del material textual y gráfico que taller a taller fueron surgiendo como resultado de las actividades propuestas; pensadas de esta manera para corroborar gradualmente los avances propuestos en los mismos objetivos.

A continuación, se presentará un detallado recorrido por estos instrumentos, de forma que se especifique cuáles fueron los resultados obtenidos en cifras. Igualmente, se hablará de la pertinencia con los contenidos curriculares y la heteroevaluación de los estudiantes frente a la importante relación que existió.

### **7.3.1 Observaciones**

El primer instrumento con el cual se procedió fueron las observaciones no estructuradas, llevadas a cabo la primera semana de práctica, en donde los docentes en formación tuvieron el primer contacto con los grupos. Durante este momento se observaron a los grupos durante las horas asignadas a la clase de Humanidades: Lengua Castellana, de aquí se obtuvieron algunas anotaciones con información que facilitaron el conocimiento de la población en cuestión.

A partir de las observaciones, se pudo determinar que una de las necesidades más latentes en los estudiantes es la falta de fluidez en la expresión oral, de lo cual se agregan características como poca creatividad en las respuestas y argumentando, timidez al hablar, por ejemplo, al momento de generar un comentario o levantar la mano para aclarar una duda; durante los espacios para la lectura en voz alta y participación los estudiantes se sienten desarmados y en total nulidad de expresión oral, por lo cual su desempeño tiende a ser catalogado como bajo y deviene en malas calificaciones y, por supuesto, un incremento en su empatía y confianza con el entorno y los otros.

Durante clases siguientes, se denota también que los estudiantes están sometidos a un ambiente generalizado en el que la expresión de su capacidad creativa a veces se torna inexistente; por lo que se tendrá en cuenta el aspecto de la creatividad en concatenación de la expresión oral para proceder a diseñar la propuesta.

### **7.3.2 Entrevistas**

Se planeó la realización de entrevistas a lo largo de los tres momentos propuestos para el desarrollo del proyecto. Estas entrevistas no estructuradas se realizaron a 4 estudiantes de cada uno de los grupos intervenidos, con esto lograr un constante asesoramiento que arroja

gradualmente los resultados de avances y retrocesos por parte de los estudiantes durante las actividades y también la obtención de datos que permiten corroborar de qué maneras se han alcanzado los objetivos propuestos y en qué magnitudes.

### **Entrevistas primer momento**

El procedimiento que siguió al desarrollo y culminación de la entrevista partió desde el esclarecimiento de dos aspectos: para qué se hacía esa entrevista y cuáles eran las temáticas de las que se harían preguntas; hasta la grabación de estas haciéndolo de manera voluntaria y teniendo en cuenta si los estudiantes deseaban o no ser grabados, para ello se hacía clara la opción de una grabación de audio, de ahí que más de la mitad prefirió el audio pues se sentían más cómodos. A partir de esto, los estudiantes se vieron enfrentados a preguntas referidas con sus procesos escriturales (le gusta escribir, ha escrito por su cuenta, por qué lo hace) su enfrentamiento a los contextos orales (cómo le va en la expresión ante público, qué tan buenos oradores se consideran) y lo referido con el teatro (le gusta el teatro, ha hecho algún actividad teatral) la cual, para la mayoría fue una sorpresa debido a que su conocimiento sobre teatro recaía simplemente en el saber popular ya que, tal como ellos lo manifestaban, no habían visto nunca una presentación teatral en vivo ya sea por falta de interés o de iniciativa, o lo que es más lamentable, por falta de espacios que faciliten el acceso al teatro.

Dentro del universo de posibilidades con el que nos encontramos en las entrevistas, hubo varias posturas, totalmente distantes, es decir, respuestas como las de algunos estudiantes del grado 7-3, quienes aseguran que no les gusta escribir, realizando esta actividad netamente cuando está ligada a un compromiso académico; es así también como en una escala del 1 al 10 se posicionan entre el 4 y el 6. Por otro lado, en la parte oral su problema es el mismo, sienten que su expresión no es buena en ningún entorno, catalogando unos posibles entornos



para su práctica como el aula de clase, reuniones con amigos y cualquier momento de interacción en público aun cuando es de tipo familiar. De otro lado, un pequeño porcentaje de los cursos restantes son ejemplo de la nulidad frente a estas actividades, respuestas como “ninguna de las dos” refiriéndose a la escritura y al hablar en público, “no me gusta” y “uy muy mal, no sé me da pena” fueron las frecuentes que dejaban clara la necesidad de reforzar cada aspecto.

De otro lado, otro estudiante también del grado 7.3, quien al responder nos dijo algo muy distinto al pequeño grupo que se negaba a desarrollar actividades de escritura y uso del teatro como forma de expresión. Asegura que la escritura la ejercita de la mano con su gusto por la lectura, lo cual le ha permitido expresarse a su vez un poco mejor. Del resultado de esos textos muchas veces lo han llevado a poder leerlos frente a sus compañeros y su familia, desembocando en que él mismo se identifique como “un buen orador”, cabe mencionar que también trae a colación el nerviosismo, que se pasa igual con el tiempo y que resurge cada vez que ellos no se sienten seguros de aquello que están hablando.

En resumen, más de la mitad de los estudiantes presentaban una timidez que no les permitía participar apropiadamente en clase, es decir, en esos primeros contactos de clase se pudo evidenciar que la confianza prima sobre la opinión, que los entornos que no les proporciona empatía o seguridad al hablar (entiéndase esto como un ambiente libre de juzgamientos soeces e impertinentes) los estudiantes adoptan una actitud cerrada que les impide inclusive subir el tono al hablar; otro factor importante es el dominio que ellos pueden tener frente al tema, pues como la mayoría lo manifestaron, se les imposibilita hablar de cosas de las cuales no han terminado de entender o hacen parte de actividades en el aula que

terminan convirtiéndose en una calificación más, actividades totalmente alejadas de un plano que considera la creatividad como uno de sus ejes.



Figura 43. *Estudiante de grado séptimo quien por decisión propia quiso contribuir con la entrevista grabada.*

### **Entrevista segundo momento**

Después de la ejecución de 4 de los 8 talleres propuestos en el proyecto, se llevó a cabo una segunda entrevista no estructurada que se pensó como herramienta comprobatoria de la mitad del proceso y permitió ver el avance que hasta ese punto se había logrado con los estudiantes.

Para este segundo momento los estudiantes habían creado textos desde dos cuerpos escriturales contrarios (taller No. 1), dibujaron un personaje y leyeron partes de su discurso en medio de gritos y repeticiones, fueron parte de una revolución de collage y dejaron que sus letras fueran dibujadas y figuraran un cuerpo (talleres 2,3 y 4); entonces, se esperaba que el nivel de timidez hubiera disminuido un poco en el porcentaje que en un inicio había arrojado la primera encuesta. Los estudiantes ya tenían un nivel de confianza distinto que

permitió un mayor acercamiento, dejando que sus ideas y sentires pudieran ser expuestas a un plano más colectivo gracias a la socialización.

Para esta segunda entrevista no estructurada se seleccionaron nuevamente 4 estudiantes de cada grupo y se les hicieron las mismas preguntas relacionadas con los tres componentes iniciales: procesos escriturales propios, enfrentamiento a contextos orales y su opinión acerca del teatro y sus ventajas.

El cambio era evidente, no solo en la participación de clase, sino también en su discurso, pues a la hora de seleccionar a los entrevistados el nivel de participación fue mayor, teniendo en cuenta que la manera voluntaria en que manifestaron esto contrariaba totalmente a la inicial con esos primeros contactos. Gracias a las evidencias de escritura y la observación constante de las actividades que hacían parte de los talleres, se pudo notar que ya no le temían tanto a expresarse o posicionar sus ideas en un plano un poco más público.

En un rango de 1 a 10, aun algunos catalogaban su expresión en un 4 o 5, pero aseguraban que su nivel escritural les había ayudado a pensarse un poco más distinto el cómo conciben la clase y la relación con los otros; señalaban que uno de los factores que aún les impedía poderse comunicar libremente durante clase era el miedo al qué dirán, a la crítica injuriosa y la clasificación injusta por una opinión. Dentro de las respuestas más notorias, un estudiante del grado 7-8 asegura por su parte que los talleres habían contribuido en gran manera con su expresión y que el miedo a pararse frente a una cámara que evidentemente lo estaba registrando no le molestaba, añadiendo también que los talleres fueron hasta ese momento una estrategia distinta e innovadora que llegaba al aula de clase para transformar el cómo

llevar una clase y que estos le permitían a él y a sus compañeros una libertad que en otros momentos y con otros docentes no habían explorado.



Figura 44. *Estudiante de grado 7-8 durante la entrevista del segundo momento*

### **Entrevista tercer momento**

Una vez finalizados los talleres, con lo que se nombró “Noche de Brujas”, una muestra teatral, se realizó una encuesta no estructurada a 5 integrantes de cada grupo, conformando esta población por estudiantes que por motivación propia decidieron participar, las preguntas que esta vez se añadieron iban referidas a su experiencia con el último taller (¿cómo se sintieron? ¿Qué opinan de haber participado en una experiencia teatral?) Y a una autoevaluación que hablara en detalle de su inicio con el proyecto y el cómo se conciben ante la expresión oral habiendo culminado todo; también se tuvo en cuenta indagar acerca de su perspectiva creativa durante los encuentros y cómo desarrollan todas estas actividades hoy día.

El liderazgo y propiedad en el discurso fueron notorios, pues los estudiantes aseguraban que antes de recibir los talleres el nerviosismo y la timidez no les permitía hablar o querer participar, pero ahora, con un historial de inmersión en su intimidad textual y colectividad

oral, son capaces por motivación propia de participar en clase sin miedo a leer lo que han escrito, a mencionar alguna idea que plantearon durante la clase o de dirigirse a los docentes y compañeros, sienten que están en un nivel distinto de expresión que les permite ser más comprensivos inclusive entre ellos mismo, puesto que al saberse expresar más claro y con propiedad, sabiendo construir sus ideas, la conexión discursiva y dialéctica se hace una tarea mucho más fácil.

La palabra expresión como término preponderante en sus respuestas y muchos otros comentarios relevantes en estas entrevistas que a continuación serán anexadas para mayor claridad de la opinión generada por los estudiantes; cabe aclarar que lo que sigue es una transcripción literal de lo que ellos contestaban ante las preguntas que los docentes en formación generaban.

- *“Perdimos el miedo a hablar en público; nos aprendimos a expresar en forma de escritura, de historias”.*
- *“Ya perdí el miedo en público, participo más en clase y estoy dispuesto a mejorar”.*
- *“Los talleres hicieron que participáramos más en clase, perdiéramos la timidez”.*
- *“Sí porque yo antes no hablaba en público... ahora hablo más en público porque eso es normal”.*
- *“Sí haría una presentación en público, con la preparación o ¡no! Ni siquiera, si lo tuviera que hacer ante un público, improviso, yo lo puedo hacer”.*
- *“Bien porque aprendimos a mejorar como uno habla, a mejorar el volumen de la voz”.*
- *“Sí, muchísimo; he aprendido a alzar más la voz y a mejorar mi vocalización”.*

- *“Pudimos expresar lo que sentíamos, sacamos de lo que teníamos adentro y escribirlo en una hoja de papel que es muy bueno”.*
- *“Sí, porque ayuda a estar como más tranquila”.*
- *“Fuimos muy creativos al haber creado nuestro propio personaje”.*
- *“Pudimos ser libres y escribir lo que nosotros queríamos”.*
- *“Antes no me gustaba participar y ya vi que la mitad del curso se soltó participando y pues participé”.*

*Ante la pregunta de si les gustaría continuar con los talleres lo expresado fue:*

- *“Sí porque es donde uno experimenta y allí podemos dialogar con los compañeros sobre lo que uno siente”.*
- *“Me permitió conocer a mis compañeros”.*
- *“Sí, los profesores de español deberían explorar más ese talento”.*

Luego de culminar el proyecto, muchos de los estudiantes durante la entrevista manifestaron actitudes y características que evidentemente fueron obtenidas durante este proceso. Del grado 7-1 uno de los estudiantes al decir su nombre lo siguió con un: “... y me conocen como *Signo*”, haciendo apología al nombre artístico con el que se bautizó para el taller final; al respecto a esto, en los minutos otorgados a sus respuestas aseguró que era muy tímido y que no le agradaba participar, esto es un ejemplo de empoderamiento discursivo y seguridad, pues de manera fluida y sin vacilar se denominó así.

Dentro de los 140 estudiantes se presentaron distintos casos que valen la pena resaltar, el primero se refiere a una estudiante en condición de intercambio, proveniente de Venezuela ella asegura que los talleres fueron una forma de alivianar la carga que pudo significarle el acople a una nueva institución, pero sobre todo, teniendo en cuenta que no solo es un cambio

contextual académico sino que interviene en cuestiones migratorias; la interculturalidad es aquí entonces un factor importante, y gracias a los talleres manifiesta que pudo acercarse aun mejor a sus compañeros, pero sobre todo mejorar en aspectos orales, durante la “noche de brujas” la estudiante desempeño un prelude musical que dio inicio a la obra que ella y el grado 7-8 habían preparado.

Se concluyó con esta entrevista que de manera gradual los estudiantes fueron ganando seguridad ante la expresión pública, el cuestionamiento bien sea de una temática de clase o de aspectos propios de su ser, es más, la relación que entablan entre lo que son, expresan y las maneras que emplean gracias al proyecto de aula.



Figura 45. *Estudiantes de 7-1, 7-3, 7-8 y 7-9 ante la cámara para la última entrevista.*

### **7.3.3 Autoevaluación**

Luego de finalizado en su totalidad el compendio de talleres propuestos para los 140 estudiantes, se procedió a entregarles una encuesta con la idea de recolectar información sobre su recepción a los talleres realizados, su evolución o retroceso frente a los procesos

escriturales, de expresión oral y creativos; parte del resultado se verá reflejado en tablas para cada una de las categorías de mejoramiento anteriormente nombradas, como también un glosario de palabra con las que los estudiantes describieron y catalogaron el proyecto de aula.

- Encuesta final:

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA**

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTIAGO DE TUNJA**

**Encuesta de análisis cualitativo/cuantitativo**

**Estudiante del grado:** \_\_\_\_\_

1. Responda las siguientes preguntas utilizando alguna de las dos opciones de respuesta (SÍ/NO)

- Le gustaba escribir antes de recibir los talleres de escritura

**SÍ ( ) NO ( )**

- Usted ha vuelto a escribir por su cuenta (fuera del colegio)

**SÍ ( ) NO ( )**

- Le gustaron los ejercicios de escritura automática

**SÍ ( ) NO ( )**

- Considera que los ejercicios de lectura en voz alta mejoraron un poco su expresión oral

**SÍ ( ) NO ( )**

- Cree usted que después de los ejercicios se puede expresar con más facilidad

**SÍ ( ) NO ( )**

- Piensa que a través de la expresión teatral ha logrado expresarse de manera más natural



**SÍ ( ) NO ( )**

- Le gustaría poder hacer más ejercicios teatrales

**SÍ ( ) NO ( )**

2. Califique su desempeño marcando una **X** en la siguiente tabla, tenga en cuenta el criterio de evaluación donde **EXCELENTE** es la mayor puntuación y **PÉSIMO** la menor.

	<b>EXCELENTE</b>	<b>BUENO</b>	<b>MALO</b>	<b>PÉSIMO</b>
Considera que su nivel de creatividad al escribir ahora es...				

	<b>EXCELENTE</b>	<b>BUENO</b>	<b>MALO</b>	<b>PÉSIMO</b>
Considera que su nivel de expresión a la hora de preguntar o generar un comentario es...				

	<b>EXCELENTE</b>	<b>BUENO</b>	<b>MALO</b>	<b>PÉSIMO</b>
Considera que su nivel de expresión y creatividad para el desarrollo de actividades teatrales es...				

3. Escriba 5 palabras que le hagan recordar todo lo que se trató en los talleres de escritura y teatro; en la parte de abajo encontrará los espacios para que pueda escribirlas.

---

En el punto 1 se pueden encontrar un total de 7 preguntas con opción cerrada de respuesta (SÍ/NO) de las cuales se dividieron y graficaron según los componentes de escritura, creatividad y expresión oral. A continuación, se presentan dichas tablas con la tabulación de toda la información:

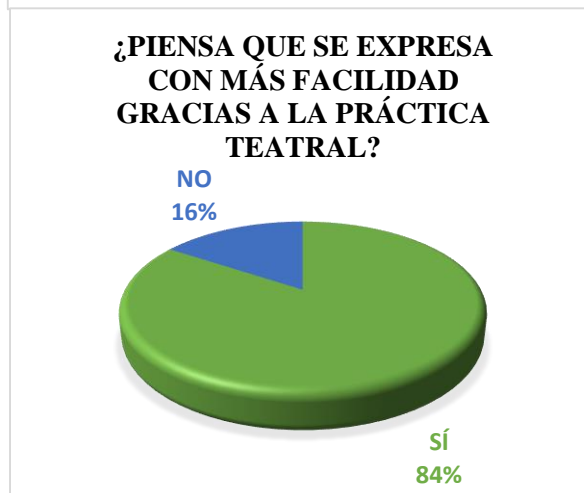
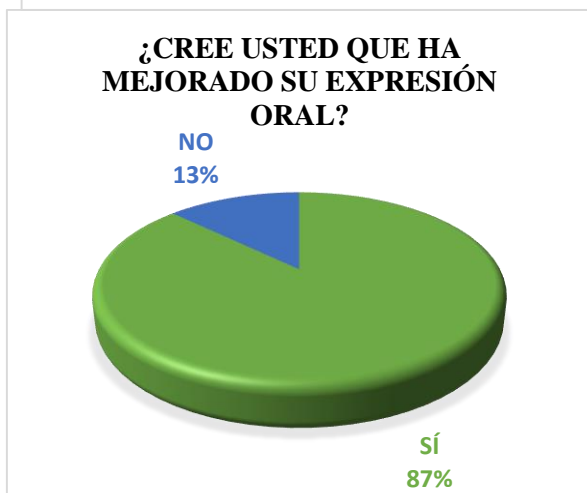
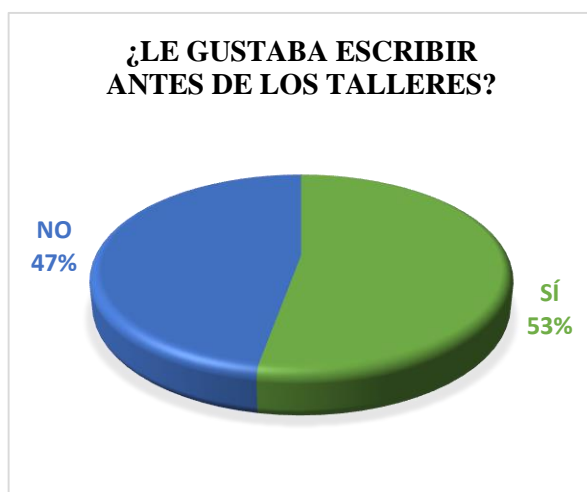




Figura 46. *Graficación y tabulación de resultados.*

Como se puede observar en las dos primeras gráficas (gráfica No.1 y gráfica No. 2) el porcentaje de estudiantes que practicaban la escritura de manera autónoma aumento en un 17%; en la tercera y cuarta gráfica (gráfica No. 3 y gráfica No. 4) más de la mitad de los estudiantes expresan su transformación aceptando y siendo conscientes de sus capacidades expresivas; por último, se puede observar en la gráfica de abajo (gráfica No. 5) cómo los estudiantes se manifiestan ante el hecho de continuar con talleres como los que se vinieron desarrollando en el proyecto de aula, lo cual esclarece su preferencia por este tipo de actividades dentro del aula de clase y su interés por continuar con su fortalecimiento en aspectos de creatividad y expresión.

El desarrollo del segundo punto se pensó para que los estudiantes pudieran categorizar su desempeño en los tres ejes del proyecto en una escala de EXCELENTE a PÉSIMO. A continuación, se anexa una tabla con los resultados, se hace claridad que la pregunta de la primera casilla se nombró como categoría CREATIVIDAD; la pregunta de la segunda casilla como PARTICIPACIÓN; y la última como EXPRESIÓN.

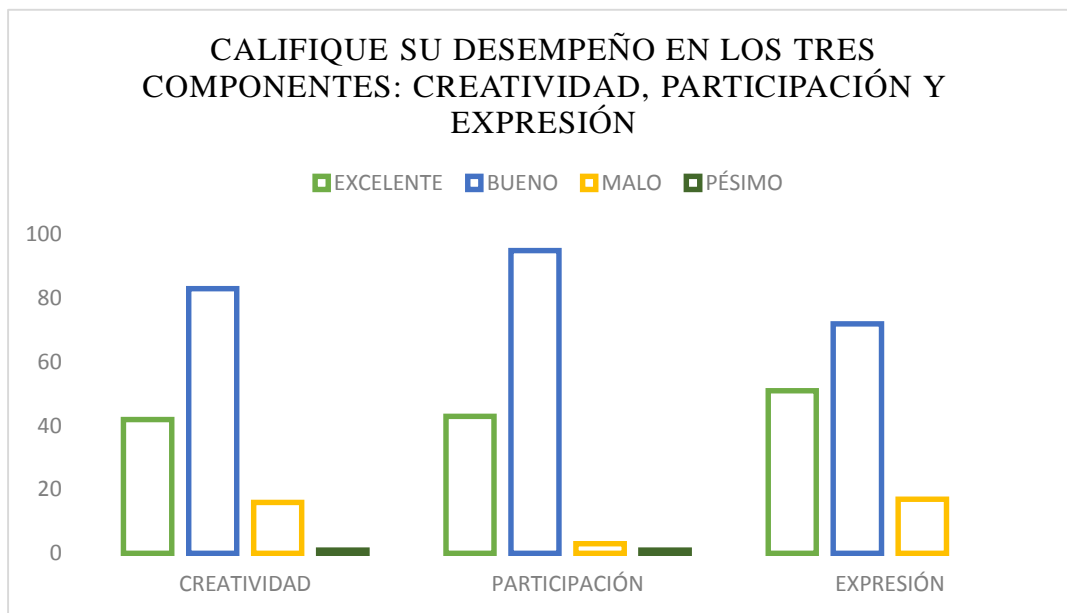


Figura 47. *Gráfica de recolección de datos sobre componentes trabajados en el Proyecto de Aula*

En la anterior gráfica se puede ver la manera en que los estudiantes se categorizan en los tres componentes con los que se sintetizó el eje del proyecto. Las categorías de BUENO y EXCELENTE ocupan los primeros lugares, por lo cual se concluye que el alcance de las actividades promovió y fortalecieron esos aspectos ya nombrados de manera que los objetivos planteados fueron alcanzados casi en su totalidad.

El tercer y último punto, como una perspectiva cualitativa, permitió la obtención de palabras con las cuales los estudiantes clasificaban y significaban los procesos llevados a cabo en el proyecto de aula. A continuación se anexa: primero, una tabla donde se muestran las 10 palabras que tuvieron mayor repetición; segundo, una tabla que muestra el glosario de palabras completo, con una casilla que aclara el número de veces que fue dicha cada palabra.

Dentro del análisis de las palabras en cada encuesta se encontraron varios espacios en blanco, tres o cuatro palabras en un mismo espacio como también algunas frases sobre un

mismo espacio, por lo cual no se tuvieron en cuenta pues contrariaban la idea del ejercicio de recolección de datos.

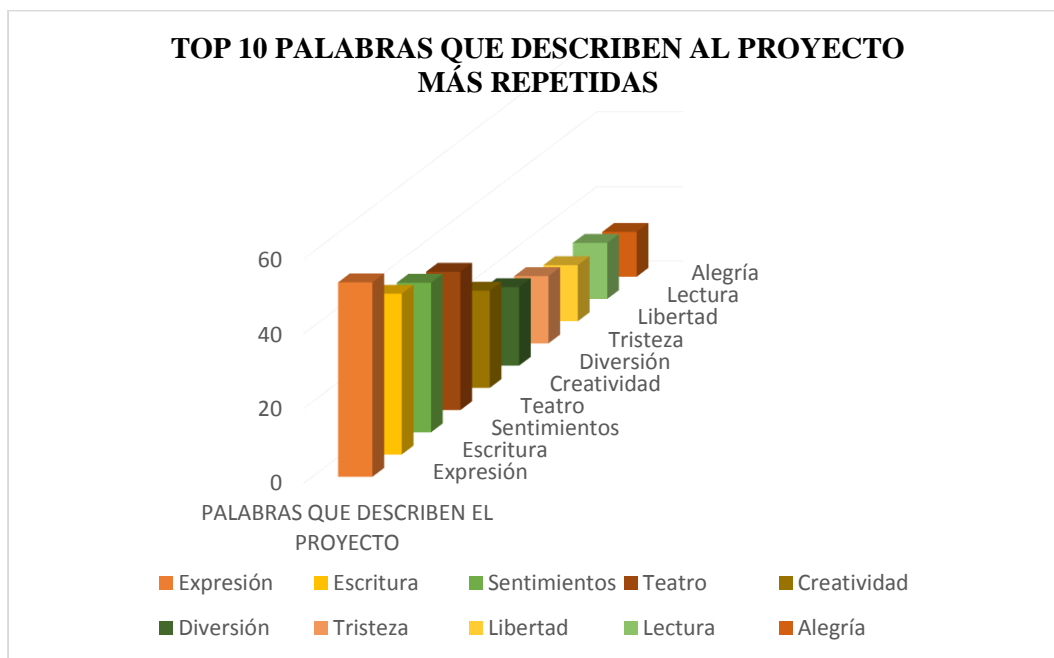


Figura 48. *Tabla de recolección de datos, Glosario de palabras sobre el Proyecto de Aula.*

En la anterior tabla se muestran las palabras que fueron escritas más veces en la encuesta realizada al final de los talleres, de lo cual se puede evidenciar la relación lingüística que existe entre las temáticas tratadas y el universo que ellos percibieron en cada sesión, para ser más claros, siendo “expresión”, “escritura”, “teatro” y “creatividad” de las palabras predilectas para describir el proyecto, se logró fomentar en los estudiantes una consciencia de todos estos factores que también los representa y compone, y que obviamente, deben trabajar para ir cada vez más a la vanguardia de la expresión. Dentro de estas palabras también se encuentran “sentimientos”, “tristeza” y “libertad” las cuales van ligadas a sus propias emociones y sentires, por esta parte se puede decir que uno de los aspectos que buscaba servir de apoyo para el desarrollo de las actividades era que ellos mismo fueran capaces de romper barreras ante un cierre de expresión personal, por ejemplo, lograr expresar

aquello que les aqueja o les oprime, cuando esto también viene siendo un factor importante para la libre y consciente expresión.

En los anexos se encuentra una tabla de dos columnas en donde se muestra en su totalidad las palabras obtenidas en el ejercicio de encuesta que se realizó a los 140 estudiantes, se resalta el hecho de que después de la palabra *comprensión*, las siguientes están ordenadas de manera aleatoria ya que solo fueron escritas una vez dentro de las encuestas, por lo cual se podrían organizar ahí debajo de distintas formas y no tendrían ni menor ni mayor valor.

### 7.3.4 Evaluación de las docentes titulares

Las profesoras titulares, Nohora Ruiz y Yalile Sosa, tuvieron la oportunidad de evaluar el desempeño expresivo de los estudiantes a lo largo del proyecto con una evaluación final, que adjuntamos a continuación

#### ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTIAGO DE TUNJA NOCHE DE BRUJAS

**Profesora Yalile Sosa**  
Calificando a **Séptimo Ocho**

**INSTRUCCIÓN: Marque con una equis según crea conveniente**

<b>Plantilla para la Evaluación del Proceso</b>					
	Muy inadecuado	Algo inadecuado	Ni adecuado, ni inadecuado	Algo adecuado	Muy adecuado
	Aspectos Lingüísticos				
<b>Claridad y fluidez</b>					
<b>Entonación</b>					
<b>Volumen</b>					
<b>Velocidad</b>					
<b>Vocabulario variado</b>					
	Aspectos pragmáticos y lenguaje no verbal				
<b>Despierta el interés de los interlocutores</b>					

<b>Gestos bien proporcionados</b>					
<b>Intención bien representada</b>					
<b>Posición del cuerpo para actuar</b>					
<b>Elementos técnicos (vestuario, maquillaje, escenografía)</b>					
	Aspectos sociolingüísticos				
<b>Preparación de lo presentado</b>					
<b>Capacidad de improvisación</b>					
<b>Adecuación al contexto de la obra (registro formal, informal, familiar, etcétera)</b>					
<b>Creatividad</b>					

Observaciones generales:

---



---



---



---



---



---

Tomado de: Núñez Cortés, J. (2017). *Didáctica de la Expresión Oral y Escrita* (1st ed., p. 10). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Adaptado por Jorge Becerra

Respecto a los resultados, las profesoras están de acuerdo en responder que la mayoría de aspectos en la evaluación de cada grupo, tuvo un alcance de *Algo Adecuado* y *Muy Adecuado*, siendo Séptimo ocho el grado con mayor desempeño durante la realización del proyecto.

En cuanto a los comentarios emitidos para cada grupo, las profesoras argumentan lo siguiente respecto al rendimiento de los chicos en las actividades:

*“A pesar del corto tiempo para la preparación de la actividad y las limitaciones de logística, esta se planeó metódicamente con una alta receptividad por parte de los estudiantes, gracias*

*a los talleres de sensibilización a través de los cuales se logró identificar en los estudiantes algunas de sus fortalezas, como la creatividad y la capacidad de improvisación, y potenciar algunas de sus fortalezas como la expresión oral, la seguridad, el manejo de la voz, la puesta en escena y la actitud crítica y argumentativa; estas actitudes, evidentes al evaluar su propio ser y actuar y el de sus compañeros”.*

Sobre algunas dificultades, las profesoras aseguran que:

*“Las dificultades (terminaron siendo) mínimas, comparadas con las fortalezas y los logros alcanzados, como el manejo de la voz, la seguridad, la capacidad de asumir y apropiarse de un rol”.*

En cuanto a la creatividad, se señala que:

*“La creatividad fue evidente, se tuvieron en cuenta diferentes elementos de la literatura de terror. Los protagonistas fueron el cuerpo y sus sentidos, los estudiantes combinaron dramatización con música para mostrar sentimientos y experiencias recopiladas en el proceso de escritura creativa”.*

Estas evaluaciones de las docentes titulares nos permitieron entender que la eficacia del proyecto había sido satisfactoria, en tanto evidenciaban que los estudiantes habían mostrado un mejoramiento significativo, no solo en su expresión oral y creatividad, sino en sus actitudes como estudiantes íntegros.

Frente a las proyecciones que se hacen, las profesoras se comprometieron a continuar incentivando estos aspectos y este tipo de actividades en sus estudiantes.

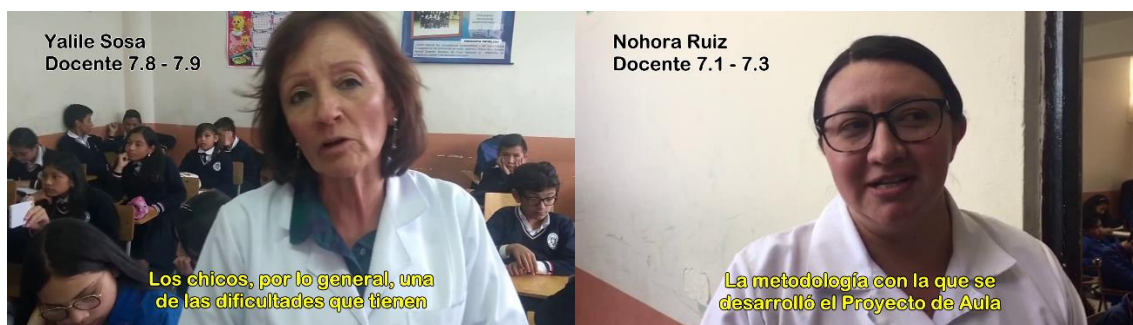




Figura 49. *Las profesoras Yalile Sosa y Nohora Ruiz emitiendo sus opiniones sobre el proyecto de aula (Tomas del vídeo reportaje del desarrollo de la unidad didáctica)*

### **7.3.5 Heteroevaluación**

Los estudiantes también pudieron hablar sobre las obras de teatro de sus compañeros y elegir la que más les había gustado. En la pregunta de cómo calificarían cada obra de uno a diez, muchos de ellos estuvieron de acuerdo en decir que sería ocho:

- *“Pues las obras me parecieron buenas y la calificación sería 8 por todo el esfuerzo que pusieron en sus actos”.*
- *“Fueron obras creativas e interesantes, le califico 7”.*
- *“Las obras de mis compañeros me parecieron muy bien elaboradas, a pesar de que algunos parecían tímidos, creo que han mejorado mucho su expresión oral”*
- *“Los otros proyectos de aula estuvieron muy bien, con mucha inspiración, sabían lo que estaban haciendo, como lo que intentaron transmitir en la obra salió bien y pude entender el significado de cada proyecto”.*
- *Me parecieron divertidas ya que eran originales, creativas y diferentes a la de las demás. Mi calificación es 7 sobre 10 y me siento bien porque pude participar con mis compañeros en algo distinto y creativo”.*

### **7.3.6 Evaluación paralela al proceso**

Asimismo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de hallar relaciones entre los contenidos que estaban viendo en clase y las actividades paralelas a la intervención pedagógica. Estas se enmarcan plenamente concatenadas con la expresión oral y la creatividad; en cuanto tuvieron que desempeñarse en producción de texto comparablemente con lo que se hacía en los talleres. En la figura 50 se exponen estas temáticas.

Tabla 3.

*Temáticas paralelas a la unidad didáctica.*

El reportaje (Expresión oral)	Narrativa gótica: cuento de terror (Creatividad)
La exposición oral (Expresión oral)	Cuento policiaco (Creatividad)

Así que tomando la oportunidad de elaborar un reportaje y realizar una exposición oral sobre la experiencia, los estudiantes pudieron hablar de la expresión oral en una situación circunstancial de su realidad académica. En esta dinámica, además de la evaluación por parte del docente en formación y de la docente titular; los alumnos pudieron dar una opinión cuantitativa y cualitativa de lo aprendido por sus compañeros.

En lo cuantitativo, se contó con un formato pequeño para hacer la heteroevaluación de la exposición oral.

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTIAGO DE TUNJA  
PARÁMETROS PARA UNA BUENA EXPOSICIÓN ORAL**

**Nombres de los participantes:**

**Grado:** *Séptimo*

<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Descripción</b>	<b>Puntuación (De 1 a 5)</b>
<b>Uso adecuado de la voz</b>	Los estudiantes tienen dominio de su voz sobre el público. Tienen un tono y volumen adecuado para que sus compañeros los escuchen.	
<b>Posición del cuerpo para exponer</b>	Los estudiantes se posicionan de manera adecuada para exponer. No se recargan en la pared, no tienen las manos en los bolsillos y adoptan una postura que les permite desplazarse por el lugar para alimentar la exposición.	
<b>Calidad de la exposición</b>	Es evidente la previa preparación de la exposición. La socialización del reportaje presenta contenido de calidad y trabajo arduo de investigación.	
<b>Orden de la exposición</b>	- El grupo se presenta e introduce el tema de forma pertinente.	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes desarrollan el tema de forma organizada.</li> <li>- Se hacen conclusiones sobre lo hecho y aprendido.</li> </ul>	
<b>Medios y materiales de apoyo</b>	Los estudiantes se apoyan en carteleras o diapositivas para enriquecer la exposición.	

Los estudiantes lo diligenciaban teniendo en cuenta lo que les parecía la exposición oral de sus compañeros. En cuanto a lo que calificaban sobre la expresión oral, en promedio consideraban que el trabajo de otro compañero era muy bueno.

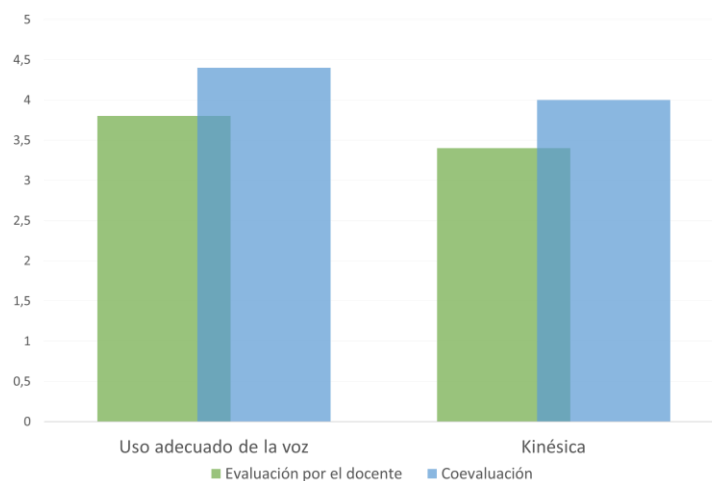


Figura 50. Gráfica comparativa entre la evaluación de la expresión de los estudiantes hecha por el docente y la heteroevaluación realizada por los alumnos.

Previo a la realización de la exposición oral, los estudiantes tuvieron que realizar un trabajo de campo en los monumentos y construcciones históricas de la ciudad de Tunja para hacer un reportaje audiovisual, en el cual debían ponerse a sí mismos como reporteros y probar de la mejor manera sus habilidades estimuladas de la expresión oral con la unidad didáctica.

Los resultados fueron excelentes.



Figura 51. *Los reporteros por la ciudad.*

## 8. Balance y Proyecciones

Frente al ejercicio investigativo y su planeación, esta propuesta, centró sus esfuerzos en generar una unidad didáctica que propiciara espacios para el aprovechamiento de las bondades creativas del teatro, ante necesidades evidentes en el aula de clase. El acto comunicativo constante de los estudiantes se vio entonces reforzado de manera que, ahora, son conscientes de sus actitudes ante la expresión oral y el reconocimiento de las maneras con las que pueden enriquecer y solventar las exigencias que el medio escolar les presenta.

Las presunciones con las que se abordó esta investigación, siempre buscaron estar al tanto del elemento acción-participación y de esta forma, permitir el avance mientras se contaba todo a partir del testimonio y consenso de sus protagonistas; así, recibiendo de primera mano y desde su inicio acotaciones sobre elementos significativos por parte de ellos acerca de su expresión y la interacción en un medio oral.

El acompañamiento constante que se tuvo por parte de las dos docentes titulares les permitió, una vez finalizado el proceso, asegurar la pertinencia de continuar implementando

este proyecto en la institución, puesto que la experiencia lograda les permitió observar un panorama donde se hace fundamental llevar los elementos teatrales más allá en la clase de español y en pro de las competencias comunicativas.

En un principio, el proyecto solo llegó a ejecutarse con los estudiantes de grado séptimo, pero, la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja decide entonces incluir esta propuesta didáctica en una de sus jornadas de capacitación, en esta oportunidad, con docentes de todas las áreas en educación primaria.



Figura 52. De arriba hacia abajo, dos de los cuatro grupos de docentes de la ENSST que experimentaron el taller de escritura y lectura en voz alta.

La experiencia escritural y de lectura en voz alta, permitió entonces que los docentes vivenciaran el aula transformada, adecuada de manera que pudieran expresarse distinto,

evidenciar falencias que ante la profesión, muchas veces se pasan por alto; la mayoría, dentro de sus quehaceres laborales, no se habían enfrentado a una escritura expandida, inmediata, manifestaban el no recordar cuándo se habían pensado o ejercitado de esa forma, aprovechando elementos como la música, la luces y las imágenes para componer o mucho menos, leer de manera en que los demás pudieran o no escucharle.

En síntesis, lo planteado aquí como estrategia didáctica abre aún más los escenarios ante la necesidad de dinamizar el aula de clase a partir de elementos creativos que se encuentran en prácticas tan enriquecedoras como el teatro, de esta manera, queda como un pendiente con la pedagogía, poder expandir aún más el horizonte investigativo, pero, hace claridad, que hasta el punto llegado se alcanzaron con desfase los logros propuestos y ante aquellos elementos faltantes, se espera lleguen nuevas investigaciones en torno al mejoramiento de la expresión oral.

## **9. Conclusiones y Recomendaciones**

Ante el escepticismo que se muestra casi siempre por parte de los grupos al inicio de las actividades que enmarcan un proyecto de aula, fue más la apropiación que el rechazo o deserción de esta propuesta, pues a lo largo del desarrollo, cada estudiante fue uniéndose a la masa de cooperación, interacción y expresión que se formaba, y que, de manera constructiva, contagió de tiempo completo los momentos en el aula.

La significancia que tuvo esta investigación superó limitantes, tales como el reducido tiempo en la implementación de los talleres, la ausencia de algunos estudiantes durante las clases, la falta de teatros o espacios propios para su práctica, eventualidades institucionales, además de lo comprendido en la práctica pedagógica. Pese a esto, se da por sentado que los

resultados obtenidos durante ese tiempo fueron más que satisfactorios, ya que se alcanzaron en su totalidad todos los objetivos planteados en un principio.

En palabras de las docentes del área de español, anteriormente no se generaban momentos para el desarrollo de la escritura creativa y la práctica teatral dentro de lo propuesto para las clases de español, pero, una vez culminado y en síntesis, se hace necesario continuar con este proceso, ya en manos de las docentes titulares, no solo con la idea de reforzar actitudes creativas y de expresión oral, sino como una necesidad de ampliar panoramas en el área de lengua castellana con respecto a los temas de la escritura y la expresión teatral.

La institución, frente a las necesidades que los docentes tienen en el reto de innovar en su labor cada vez más, decidieron también tener en cuenta la propuesta metodológica de esta investigación como parte de las jornadas de capacitación a docentes de educación primaria. Con esto, se llevó a cabo uno de los talleres audiovisuales de escritura creativa y expresión, lo que permitió atravesar por esta experiencia al grupo docente lo cual permitió obtener resultados en una población distinta a la propuesta para esta investigación. En su testimonio, muchos de ellos descubrieron capacidades de redacción inmediata e interpretación espontánea que desconocían, venciendo la timidez que inclusive ellos mismos manifiestan ante ciertos contextos.

Gracias a los instrumentos de recolección de datos, tales como la entrevista y la encuesta, se evidenciaron los siguientes acontecimientos:

1. Ante el desconocimiento de teatros, galerías y espacios culturales para las artes escénicas, el proyecto sirvió como agente para la transformación de lugares cotidianos tales como salones de clase, patios, zonas verdes, canchas y aula múltiple en escenarios desde

donde se llevaron a cabo actividades teatrales, de exposición (galería en el patio central) y lectura de los resultados de cada una de las actividades.

2. Los estudiantes, en sus primeros momentos ante la investigación manifestaban actitudes calladas, reservadas, incluso, muchos de ellos guardaban absoluto silencio sin la más mínima intención de proponer o sugerir, pero, en etapas posteriores y luego de tener encuentros satisfactorios donde la escritura, en primera instancia, sirvió de herramienta traductora de sus sentires e ideas; luego con la lectura y la conceptualización de las presentaciones teatrales (Noche de Brujas) son ellos mismos quienes aseguran que las clases de español habían incrementado su valor en cuanto a querer participar, asistir y contribuir en las actividades propuestas. Este fenómeno originado precisamente ante la innovación en la metodología para el tratamiento que lograron ir de la mano con los quehaceres de clase.

3. Ante los procesos creativos, fueron los mismos estudiantes los encargados de enarbolar sus ideas en los resultados finales, permitiendo que el agente creativo empoderara sus ideas y asimismo se originaran intervenciones teatrales basadas en técnicas del performance, escritura y teatralidad del rap, creación y apropiación de personajes y por supuesto, reconocer aspectos favorables y desfavorables de la expresión en voz alta, siendo ellos al final quienes se encargaban de corregir y estar al tanto de aquello que daba avance y retenía los procesos.

Se entiende, que de la misma manera en que se vencieron limitantes es importante para los futuros investigadores, tener como precedente que siempre se puede superar y llevar a mejor término las metodologías emergentes que surgen a partir de prácticas cotidianas como la escritura y la lectura frente necesidades básicas del aula de clase. Se invita entonces a que ante eventuales procesos en los que se tenga en cuenta esta investigación, es necesario



ampliar mucho más el horizonte temático y teórico, generando mayores posibilidades y por ende resultados; además, procurar estar en una posición investigativa que permita una libertad de elección, de expresión, de decisión de las comunidades parte del proceso investigativo, pues así como para el grupo de estudiantes les fue primordial sus ideas, siempre debe primar lo personal ante procesos grupales tales como la creación teatral.



Figura 53. *Estudiantes participantes después de la unidad didáctica.*

## 10. Bibliografía

- Abad Molina, J. (2012). Imagen-Palabra: texto visual o imagen textual. *Acta del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación*, pp.98-104
- Aguayo, M., & Casali, C. (2016) *Plan Nacional de la Lectura - Chile*. Obtenido de <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/08/C%C3%B3mo-fomentar-la-lectura-a-trav%C3%A9s-del-teatro.pdf>
- Alarcón, P. & Corona, C. (2007). *Escuelas que matan: Las partes enfermas de las Instituciones Educativas*. 1 ed. Bogotá: Editorial Limusa, pp.7-9.
- Alejandro, J., & Sivira, C. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 179–203.
- Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (2012). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Obtenido de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/redaccion-del-texto-o-escritura-teatral/>
- Arias, L. (2004). *La escritura creativa una maravillosa oportunidad*. Recuperado el 14 de julio de 2019, de [https://www.academia.edu/6032295/La\\_escritura\\_creativa\\_una\\_maravillosa\\_oportunidad](https://www.academia.edu/6032295/La_escritura_creativa_una_maravillosa_oportunidad)
- Armas, A. (2009). La importancia de la creatividad en el aula. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5(1), pp.1-7.
- Bautista, L., Manrique, D., Martínez, A., & Ruiz, D. (2007). *Proyecto de Aula "Un viaje a través de la Escritura", una estrategia metodológica para incentivar la escritura en estudiantes de 6°, 7° y 9° de la Institución Educativa Libertador Simón Bolívar, Sede Libertador y Trinidad de la Ciudad de Tunja* (Licenciatura en Idiomas Modernos: Español - Inglés). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Begoña, M. (2013). El teatro como herramienta docente. (Licenciado en Educación Infantil) Universidad de la Rioja.
- Bigot, M. (2010). *Los aborígenes QOM en Rosario: Contacto lingüístico-cultural, bilingüismo, diglosia y vitalidad etnolingüística en grupos de aborígenes "qom" (tobas) asentados en Rosario (Empalme Graneros y Los Pumitas)* (1° ed., pp. 43-68). Ciudad de Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Borrero, J. (2010). "Muchacha no vayas al bosque": orientaciones para una literatura en el campo expandido. *La Palabra*, 20 (1), 49-67.
- Bravo, L. (2019). La "puesta oral" de la poesía: la antigüedad multimedia. Obtenido de [https://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Diario/07\\_17\\_09\\_08.html](https://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Diario/07_17_09_08.html)

- Breton, A. (1924). *Manifiestos del surrealismo*. Argonauta.
- Buitrago, B. (2017). *Escritura Creativa: Estrategia para fortalecer la creatividad en la escritura*. Licenciatura en Español e Inglés. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cañas Torregrosa, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. 1 ed. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la Investigación Acción en la formación del profesorado*. España: Ediciones Martínez Roca S. A.
- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela* (46), 9. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/46/46\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf)
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua* (1° ed., pp. 134-192). Barcelona: Grao.
- Catalán Bustos, T. N. (2010). *El Teatro, la expresión más pública*, del libro *“Proyecto rehabilitación ciclo vital, San Juan Chiloé*. 58.
- Centro Virtual Cervantes. (2019). Rasgos de la oralidad. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 26 de Septiembre de 2019, Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/rasgosoralidad.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/rasgosoralidad.htm)
- Céspedes, L. Á. (2012). *Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito*, 1–202. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/372634C422.pdf>
- Dabdoub Alvarado, L. (2003). La creatividad en la escuela ¿una especie en peligro de extinción? *Teatro Expresión Educación* (30), 2-3. Obtenido de <http://www.naque.es/revistas/pdf/R30.pdf>
- Daza, J. (2017). *Participe de los semilleros de formación en teatro gratuitos de Boyacá*. Recuperado el 22 de septiembre de 2019, de <https://extra.com.co/noticias/vida-moderna/cultura/participe-de-los-semilleros-de-formacion-en-teatro-gratuitos-324477>
- De Diego Pérez, M. (2004). Didáctica de la escritura teatral en educación secundaria obligatoria. *Lenguaje y Textos* (22), 143.
- De Saussure, F. (1916). Título del original francés: *Cours de linguistique générale*, 255. Recuperado de: [http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb\\_dl=59](http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59)
- Díaz, J., & Genovese, C. (1994). *Manual de Teatro Escolar* (1ra ed., p. 16). Santiago de Chile: Editorial Salesiana.

- Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Fajardo Uribe, L. (2009). A propósito de la comunicación verbal. *Forma y función*, 22(2), 121-142.
- Furrasola, Á. M. (1999). *Una aproximación a la semiótica del silencio*. (1era ed.) Madrid: Universitat de Barcelona.
- Gavarre, B. (1998). *Revista Casa del Tiempo*. Obtenido de <http://www.uam.mx/difusion/revista/septiembre98/gavarre.html>
- González López, O. (2019). Unidad didáctica para promover oralidad y escritura desde la historia local. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (21), 119-132. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/9402](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9402)
- Guerrero Armas, A. (2009). La importancia de la creatividad en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (5), 2. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6414.pdf>
- Gutiérrez Flórez, F. (1989). Aspectos del análisis semiótico teatral. *Castilla: Estudios de literatura*, 14, pp.75-92.
- Holowatuck, J., & Astrosky, D. (2005). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. (2da ed.) Buenos Aires: Editorial Atuel.
- Lanza Castelli, G. (2007). La Escritura en Psicoterapia: Regulación Emocional y Funcionamiento Reflexivo. *Aperturas Psicoanalíticas*, (25) pp. 1-13
- Ley 115, General de Educación. Congreso de La República de Colombia*, Bogotá, febrero 8 de 1994.
- Loaiza Zuluaga, L. (2008). Pedagogía y teatro. *Revista Colombiana De Las Artes Escénicas*, 2(1), 122 - 126.
- López, N. & Harbey, C. (2015). *La escritura creativa como estrategia didáctica para la producción de textos narrativos (Cuento) en primaria*. Especialista en Pedagogía. Universidad del Tolima.
- Marco Común Europeo (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*
- Guccini, G. (2007). Los caminos del Teatro Narración, entre escritura oralizante y oralidad-que-se-convierte-en-texto. *Revista Signa*, 16(1), 125–150.
- Marín López, M. (2010). El teatro en la escuela. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (7), 76.

- Martín Martínez, J. (2007). Azar y creación. A propósito del grupo pánico. AA. VV. *Tecnología y estrategias para la creación artística*, 170.
- Martínez Ezquerro, A. (2018). De la lectura y escritura al juego teatral: educación, valores y ecología. *Hecho Teatral*, 18(1), 43-67.
- Martínez, J. R. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos: Revista de educación*, (5), 57-72.
- Mayorga, J. (2019). *Silencio: Discurso Leído el día 19 de mayo de 2019 en su recepción pública*. Madrid: Real Academia de la Lengua.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). El lenguaje da vida. *Altablero*, 40, pp.3 .10.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Revolución educativa*. Recuperado de [file:///C:/Users/marym\\_000/Pictures/estandares\\_basicos.pdf](file:///C:/Users/marym_000/Pictures/estandares_basicos.pdf)
- Mora Umaña, A. M. (2018). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. *Revista Educación*, 42(1). doi: <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.19908>
- Mostacero R., (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Revista Enunciación*, 16 (2) 100-119.
- Motta Ávila, J. H. (2018). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispanoamericana*, (30), 149-169.
- Muñoz, M. Á. (2013). El collage: un juego visual poético. *Casa del Tiempo*, (69-70), 75-78
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Serie lineamientos curriculares*. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)
- Naser, L. [Gen Centro de Artes y Ciencias]. (2016, marzo 19). *Solos al Mediodía - Lucía Naser - Error 404* [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://vimeo.com/159651680sta>
- Navarro, A. (2013). *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suarez* (Licenciatura). Universidad de Antioquia.
- Neira Muñoz, Á. (2011). El cuerpo en la performance social. *Revista Éscaner*, pp. 12-14.

- Núñez Ramos, R. (1991). La comunicación teatral. *Introducción a la semiótica: actas del curso de introducción a la semiótica*, 56-57-58. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2243730>
- Núñez, J. (2016). *Didáctica de la expresión oral y escrita* (1° ed.). Madrid: Edelvives.
- Pérez, M. (2004). Didáctica de la escritura teatral en Educación Secundaria Obligatoria. *Lenguaje y textos*, 22, pp.141-147.
- Plazas, L., & Mariño, D. (2007). *Proyecto Social: La Oralidad como base para potenciar las competencias ciudadanas* (Licenciatura en Idiomas Modernos: Español - Inglés). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ramírez Martínez, J. (2002). La Expresión Oral. *Contextos Educativos*, 5, 57-52.
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *CONTEXTOS EDUCATIVOS* (5), 58. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498271>
- Ramos, J., Escobar, Z., Ramos, S. and Arias, Á. (2014). *La oralidad a través del teatro: una apuesta desde Stanislavski*. Universidad de La Salle.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (1993). La didáctica del hecho teatral. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18), 170-174.
- Rodríguez Marín, M. Á. (2009). El teatro como desarrollo de la creatividad en la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (5), 2. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6399.pdf>
- Rojas Durán, P., & González Fulle, B. (2016). Manual de apoyo al facilitador - Taller de teatro - protagonistas en el juego. Obtenido de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/manual-teatro.pdf>
- Roncallo, S. (2005). El video(arte) o el grado Lego de la imagen. *Signo y Pensamiento*, 14(47), 139-140.
- Salgado, M., & Álvarez, A. (2017). *La expresión dramática como estrategia pedagógica para el desarrollo de la oralidad* (Especialización Pedagogía de la Lúdica). Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Saux, G., Irrazabal, N., & Burin, D. (2015). Uso estratégico de representaciones pictóricas en un texto de ciencias con un detalle seductor en lectores con bajo conocimiento previo. *Signos*, 48(89), 406.
- Siachoque Cárdenas, N. P. (2015). Construcción de la auto-imagen de los estudiantes a través de la escritura como práctica social. *Enletawa Journal*, 8 (2), 49.

- Soler Guerrero, G., López Vargas, L., & Duarte Acero, J. (2019). El Juego Dramático. Una Estrategia para Mejorar La Expresión Oral. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (21), 61-79. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/9390](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9390)
- Stanislavski, C. (1975). La construcción del personaje. *Alianza Editorial. Cine y comunicación*, 30-32.
- Taddei, F. y Ministerio de Educación Nacional (2009). Creatividad: corazón y razón de la educación del siglo XXI. *Altablero*, 52, 8-15.
- Touriñán López, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista portuguesa de de pedagogía*, 278.
- Trancón, S. (2006). Realidad y realismo en el teatro. *Revista Signa*, 15, 535-560.
- Universidad Metropolitana. (2017). *Modelo Pedagógico Dialógico* (1era ed.). Barranquilla: Universidad Metropolitana.
- Vilvandre de Sousa, C. (2006). De la comedia del disparate al teatro del absurdo. *La Cultura del Otro*, 734
- Wescher, H. (1976). *La Historia del Collage: Desde el cubismo hasta la actualidad* (1 ed.). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Yzidi, F. (2012). *La sugestopedia: Teoría y casos de aplicación* (Maestría en Didáctica). Universidad de Orán.