

**REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: LA CREACIÓN COLECTIVA TEATRAL EN
LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA CASTELLANA**

JUAN SEBASTIÁN URIBE CADENA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.**

2021

**REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: LA CREACIÓN COLECTIVA TEATRAL EN
LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA CASTELLANA**

JUAN SEBASTIÁN URIBE CADENA

Trabajo presentado para obtener el título de Especialista en Pedagogía

ASESOR

PABLO HENRY ORTIZ ORJUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C.

2021

Tabla de contenido

Resumen.....	6
Palabras clave.....	6
1. Contexto en el que surge la pregunta de investigación.....	7
2. Antecedentes.....	10
2.1. La importancia del arte en la educación.....	10
2.2. El teatro en la escuela.....	12
2.3. El teatro en la competencia literaria.....	13
2.4. Aproximación creación colectiva, lectura y escritura.....	14
3. Objetivos.....	16
3.1. Objetivo General.....	16
3.2. Objetivos específicos.....	16
4. Metodología.....	16
4.1. Abordaje del tema.....	18
4.2. Búsqueda de fuentes de información.....	20
4.3. Selección de documentos.....	22
4.4. Recopilación de la información.....	22
4.5. Procesamiento de la información.....	23
4.6 Comunicación de la información.....	24
5. Resultados de la revisión bibliográfica.....	25

5.1. Aproximación teórica sobre la lengua castellana.....	25
5.1.1. Lengua castellana o español	25
5.1.2. Enseñar lengua castellana.....	26
5.1.3. Caracterización procesos de lectura y escritura	34
5.1.3.1. Procesos de lectura y escritura en la enseñanza	35
5.2. Aproximación teórica sobre el teatro	43
5.2.1. Enseñar teatro	47
5.2.2. Creación colectiva del teatro	52
5.2.2.1. Los procesos de lectura y escritura en la creación colectiva teatral	55
5.3. Correlación de la creación colectiva teatral en los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la de la lengua castellana.....	58
6. Conclusiones	62
Referentes bibliográficos	65
Anexos	72
Anexo 1: Búsqueda, descripción, catalogación y selección.....	72
Anexo 2: Organización y catalogación.	74
Anexo 3: Matriz de análisis e interpretación.....	75

Figura 1. Esquema de la matriz de análisis e interpretación que se desarrolló. Figura de realización personal.	23
---	----

Figura 2. Estructura para la presentación de la bibliografía revisada, analizada, interpretada y reflexionada. Figura de realización personal. 24

Resumen

Con el objetivo de determinar en revisión bibliográfica, la correlación de la creación colectiva teatral en los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana. Se revisó la bibliografía de la educación lingüística en la enseñanza de la lengua castellana y su enseñanza centrada en los procesos de lectura y escritura; como también la bibliográfica sobre el teatro, la enseñanza del teatro en la educación escolar, sobre la creación colectiva del teatro (que llamaremos sintéticamente ‘creación colectiva teatral’) y cómo se hace presente, la enseñanza de la lectura y la escritura en la creación colectiva teatral. Analizando los puntos de encuentro entre los documentos seleccionados con criterios de recopilación, catalogación y procesamiento interpretativo. Estableciendo con la información recopilada que la creación colectiva teatral puede correlacionarse, como estrategia didáctica de creación para la enseñanza del profesor de lengua castellana, repercutiendo en la comprensión y producción de textos literarios; para el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura de niños, jóvenes y adolescentes, en la formación escolar, en la que se integran los profesores y estudiantes.

Palabras clave

Creación colectiva teatral, procesos de lectura y escritura, enseñanza de la lengua castellana.

1. Contexto en el que surge la pregunta de investigación

A partir de los espacios en los que se desempeña el investigador de la presente, surge la pregunta que motiva la investigación.

El primer espacio, es como educador en el Instituto Municipal de Cultura de Zipaquirá (IMCZ) para desarrollar actividades formativas en el área artística de teatro, que orienta en la creación colectiva teatral¹. En este espacio, recibió a un grupo de estudiantes que se encuentran entre quinto básica primaria y séptimo de básica secundaria, entre los diez y catorce años de edad, provenientes de diferentes Instituciones Educativas públicas, que atienden la invitación del IMCZ. Al dialogar con el grupo de estudiantes en el primer encuentro, manifestaban su interés por tener espacios creativos para desarrollar sus ideas, pensamientos e imaginarios. A la vez referían, que sus espacios formativos concernientes con el arte, en su Institución educativa, los reciben dentro de la asignatura de español o lengua castellana². Con ocasión de este primer contexto la primera inquietud que se suscita, es sobre los aportes de la creación colectiva teatral en la asignatura de lengua castellana.

El segundo espacio del investigador, es como docente de comprensión lectora, para los grados de quinto de básica primaria a octavo de básica secundaria, en el Colegio Diocesano de la Asunción de Zipaquirá que en su propuesta educativa tienen un espacio específico para fortalecer la comprensión lectora, pero que hace parte de la asignatura de lengua castellana.

¹ “Supone un intento de superación del modelo positivista aplicado al teatro, que se caracteriza por la división del trabajo y la especialización, de forma que unos son los que piensan y generan ideas y otros se limitan a llevarlas a la práctica” (Laferrière y Motos, 2003, p.45). Amplia Carballo (citado por Laferrière y Motos, 2003): “En el ámbito de la educación y de la animación se concibe la creación colectiva como el trabajo de producción dramática realizado por un grupo” (p.45).

² En la compilación de las memorias del XI Coloquio organizado por la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) en la presentación realizada por su compilador, precisa Maldonado (2020): “La enseñanza y el aprendizaje de español o lengua castellana emergió en Colombia para prescribir y gobernar” (p.12).

El trabajo como docente de comprensión lectora del investigador de la presente, se encauza en la lectura detenida de textos literarios y la escritura sobre ellos por parte de los estudiantes, a manera de análisis, reflexión e identificación de los componentes formales del texto leído y el que se escribió en relación. Partiendo de las comprensiones de cada estudiante se pone en común la comprensión de cada uno sobre el texto leído y lo que se escribió, con el propósito de crear una comprensión retroalimentada del texto. Es decir, el objetivo no es aprender o enseñar el texto, es desarrollar y hacer consientes los elementos que se allegan en la comprensión y escritura de un texto, para desarrollar las competencias y habilidades en el proceso lector, desembocando en que el lector, también produzca textos literarios. Esta metodología se desarrolla con diferentes estrategias de acuerdo con cada grado de nivel escolar.

De tal modo, con referencia a este segundo contexto, surge como segunda inquietud hacia la pregunta de esta investigación, cuáles podrían ser los aportes de la creación colectiva teatral en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes en formación escolar.

Por lo anterior, se comprende previamente, para plantear la pregunta de investigación, sobre la creación colectiva teatral y la enseñanza de la lengua castellana en los procesos de lectura y escritura. Que la creación colectiva como parte del teatro, dice Grajales (2013):

Propicia estrategias de escritura dramática a partir de la narrativa de la vida cotidiana, de la historia y de la imaginación. Al insertar al estudiante en la praxis del lenguaje a través de los procesos de sentido, se le compromete con el conocimiento del mundo y con el desarrollo de actitudes y valores hacia los demás. (p.173)

De igual forma en la enseñanza de la lengua castellana, en la *Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana* del Ministerio de Educación Nacional (MEN), publicados en 1998; que el proceso lector está relacionado con la comprensión y producción de textos, en torno a tres componentes: el lector, el texto y el contexto; con los que explica y pone en relación, el texto

escrito a ser leído, la producción textual que puede llegar hacer el estudiante sobre lo leído y la producción textual propia del estudiante fuera de lo leído. Presiones que realizan los lineamientos del MEN (1998a) dentro de las propuestas curriculares para el docente a propósito de la enseñanza de lengua castellana. También se encuentra en los lineamientos del MEN (1998a), la relación con la creación, lo que es una parte del planteamiento que se contempla en el tema de esta investigación, referente a la creación colectiva teatral. Dicen los lineamientos: “La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo (MEN, 1998a, “Conceptualización del proceso lector”, párr. 10).

Por tales planteamientos y en las inquietudes que se plantean en el contexto en el que surge la pregunta de investigación, se hace pertinente considerar la creación colectiva teatral en la que puede estar implicada la lectura y la escritura, como una estrategia que propende en la imaginación, la creatividad y el encuentro de sentidos, en las comprensiones que hacen los estudiantes en su aprendizaje. También de analizar la creación colectiva teatral como una forma de acercar la enseñanza de la lengua castellana, de la que hacen parte, al igual, los procesos de lectura y escritura, a los procesos de aprendizaje de los estudiantes en formación escolar.

En un primer momento, que es lo que pretende esta investigación, en la revisión de documentos que pongan en encuentro la creación colectiva teatral, la enseñanza de la lengua castellana en los procesos de lectura y escritura. De esta manera, se orienta la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se explica la correlación de la creación colectiva teatral en los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana?

2. Antecedentes

La búsqueda de los siguientes antecedentes se realizó abiertamente en Google y en Google académico, al igual en el Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional; con las siguientes palabras o conjunto de palabras de revisión: “el arte en la educación escolar”, “el teatro en la enseñanza de la lengua castellana”, “el teatro en la enseñanza de la lengua castellana en los procesos de lectura y escritura”, “la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana” y “la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana en los procesos de lectura y escritura”. Palabras en conjunto, que los motores de búsqueda enunciados, tomaban en su totalidad o parcialmente, relacionando en la frase efectuada unas palabras y exceptuando otras, de acuerdo a los resultados. Para lo cual, se asumió una revisión general de los resultados y ahondada de los que se identificaban más allegados, de acuerdo a vislumbrar la oportunidad de la propuesta de la presente investigación.

Los antecedentes que se presentan, obtenidos como una fase inicial del proceso metodológico desarrollado en esta investigación, se reconoce un antecedente en el ámbito internacional y tres en el ámbito nacional y se presentan atendiendo a: la importancia del arte en la educación; el teatro en la escuela; el teatro en el estudio escolar; aproximación creación colectiva, lectura y escritura.

2.1. La importancia del arte en la educación.

En el ámbito internacional un artículo de la revista Reencuentro de la Universidad Autónoma Metropolitana:

El valor del arte en el proceso educativo de la profesora Lourdes Palacios (2006), docente e investigadora del Instituto Nacional de Bellas Artes, México. Presenta las artes, como elemento fundamental para la educación en las instituciones educativas y la formación de los niños y jóvenes en México, pero en general para la educación en la sociedad contemporánea. La profesora Palacios (2006), reflexiona sobre los procesos cognitivos que aporta el arte en el aprendizaje del estudiante para la integralidad de su formación, reconociendo que la educación debe tener en cuenta al estudiante como persona racional, sensible, emotiva y creativa. De esta manera, el arte no puede ser desestimada frente a saberes de tipo lógico racional, como la matemática y la lingüística, que son los más predominantes en los planes educativos de las instituciones educativas.

La autora en su estudio, para resaltar el valor del arte en la formación educativa en las escuelas, explica desde diferentes autores, como el arte en sus dimensiones lógico cognitivas inciden en la conformación de otros canales para el aprendizaje y la comprensión del mundo. Desde Rudolf Arnheim, define el arte como medio para desarrollar los sentidos, en los que se fundamenta la vida cognitiva de la persona, en la percepción y la intuición en relación con el intelecto. Desde Howard Gardner, establece otras formas de conocer, la complejidad del pensamiento en el desarrollo de las artes, al igual que en las ciencias exactas, y la potencialidad cognitiva en el arte. Desde Nelson Goodman, resalta la idea, que el arte y la ciencia ocupan lugares semejantes en el conocimiento humano. Con estas pociões teóricas respecto a la preponderancia que debe tener el arte en la escuela, concluye que la enseñanza no se puede localizar solo en los saberes instrumentales, debe enfocarse a la vez en el desarrollo de todos los aspectos que componen la personalidad del ser humano. Anotando la profesora Palacios (2006): “La educación artística no es un fenómeno aislado, por el contrario, forma parte del contexto de la educación en general.” (p.19).

2.2. El teatro en la escuela.

Para obtener el título de Especialista en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, titulada *La multiplicidad del teatro en la escuela* de Jeisson Stivens Celis Martínez (2013). Desarrolla un análisis teórico y reflexivo, centrando la atención sobre cómo es empleado el teatro en la escuela, revisa el teatro como disciplina artística en el currículo y como estrategia metodológica vinculada a otras áreas de conocimiento en la escuela. Planteando en el marco teórico la pedagogía teatral, comprendida en la escuela para estimular, cultivar, el desarrollo intelectual, las emociones, la creatividad, favoreciendo el aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático del estudiante, en el que descubra la forma de conocerse a sí mismo y en el mundo (Celis, 2013).

El autor, determina tres tendencias en la enseñanza del teatro en la escuela. La primera, es el teatro como solución a las problemáticas que se presentan en la escuela, que nomina como praxis instrumental. La segunda, el teatro con enfoque disciplinar, como disciplina artística para la formación de los talentos de los estudiantes. La tercera, el teatro en la práctica integradora del docente, entre el saber pedagógico, movilizado por el teatro, con los saberes y necesidades afectivas, cognitivas, éticas, físicas y emocionales de los estudiantes. En estas precisiones, se establece la diferenciación entre el teatro dramático y el teatro escolar. El teatro dramático es el que se vive y ve en las tablas, con una función completamente artística, movilizado por la controversia, la irreverencia y la expresión sin cesura (Celis, 2013). El teatro escolar su fundamento es pedagógico, dando espacio al docente de compartir una filosofía de vida con un grupo de estudiantes (Celis, 2013). Comprender conceptualmente como es llevado el teatro a la escuela, se hace necesario para mayor entendimiento del rol del teatro en los procesos de formación

escolar, concluye que la multiplicidad del teatro en la escuela, está asociada a las funciones y finalidades pedagógicas y didácticas que le dan los docentes.

Celis pone de presente en su investigación, la dificultad de pensar el teatro para la escuela, es sus lógicas de irreverencia y controversia, pero cuando el teatro: “es llevado a la escuela, el teatro se transforma, brindando momentos y espacios para desarrollar la creatividad, la expresión, la imaginación, el pensamiento crítico de los estudiantes. Convirtiéndose así en un teatro pedagógico que potencializa las dinámicas de la escuela” (Celis, 2013, p.57).

2.3. El teatro en la competencia literaria.

El *Teatro de la escucha: propuesta para potenciar la escucha y competencia literaria*, de Solangy Rodríguez Restrepo (2016), en la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Una investigación acción con el objetivo de ampliar las perspectivas de escucha de los estudiantes de 506 de la Institución Educativa Departamental Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, al determinar con un diagnóstico previo a las estudiantes, las dificultades en la comprensión literaria, respecto a las actitudes de capacidad de reflexión, procedimientos de interpretación y valoración. Para lo que el autor diseña un laboratorio de la escucha, valiéndose del método de la lectura en el teatro y el Teatro de la Escucha, expuesto por Moisés Mato en una entrevista en el 2013. De tal forma que Rodríguez (2016) comprende el teatro como arte dramático y el teatro de la escucha como una estrategia pedagógica para posibilitar la asimilación de diferentes temas a los estudiantes. Considera y fundamenta la pedagogía del teatro, como un campo amplio pedagógico que involucra no solo, un proceso de comunicación global, sino también como un posibilitador para la construcción del pensamiento crítico. De esta manera, la investigación relaciona las características de la pedagogía teatral con el desarrollo de habilidades en los procesos

cognitivos y de actitudes que favorecen la competencia literaria. Identificando el fortalecimiento de habilidades como la escucha, el análisis, la comprensión literaria, el enriquecimiento del léxico de los estudiantes, entre otros aportes de la lectura activa en la estrategia pedagógica teatral. Este sentido Rodríguez (2016) plantea: “La implementación del teatro promocionó el gusto por la lectura y brindó una oportunidad para desarrollar las competencias y habilidades de las estudiantes del grado 506” (p.66).

Este estudio se relaciona con esta propuesta investigativa en poner en encuentro el teatro con procesos que hacen parte de la enseñanza de la lengua castellana, a diferencia de la perspectiva en que se encuentra planteado el teatro. En este estudio presentado se plantea el teatro de la escucha y en el propósito de esta investigación se plantea el teatro en perspectiva de la creación colectiva.

2.4. Aproximación creación colectiva³, lectura y escritura.

Talleres de creación colectiva basados en narrativas transmedia para promover el interés en la lectura y la escritura de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Francisco José de Caldas en el municipio de Santa Rosa de Cabal de Alejandra Ángel Cuartas (2021), para optar al título de licenciada en comunicación e informática educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Después de identificar el bajo nivel de comprensión lectora en las pruebas PISA e ICFES como una falencia en las instituciones educativas de Colombia, realiza una propuesta con talleres de creación colectiva en narrativas transmedia para promover el interés por la lectura y la escritura para los estudiantes de grado noveno de básica secundaria en la

³ Define Grajales (2013): “la creación colectiva en la escuela enriquece el espacio teatral ya que abre entre estudiantes y docentes el espacio cultural” (p.171). Continúan definiendo Laferrière y Motos (2003), como el proceso de trabajo que: “parte de una idea o tema, que se va desarrollando y concertando a lo largo del propio proceso, y mediante la utilización de diversos recursos expresivos se logrará llegar a la elaboración y producción de un hecho artístico” (p.45).

Institución Educativa Francisco José de Caldas en el municipio de Santa Rosa de Cabal, como consecuencia de haber diagnosticado la falta de comprensión lectora de los estudiantes de esta institución.

Las narrativas transmedia, explica Ángel (2021): "consiste en un relato donde la historia es desplegada a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión, transformándose en prosumidores del mismo" (p.33). En las que estructuro los talleres de creación colectiva, fundamentándolos hacia la escritura creativa y el trabajo colaborativo en referencia a la *Guía para talleres de escritura creativa y planeación* del Ministerio de Cultura y el Plan Nacional de Lectura y escritura. Concluyendo la autora que: "Los estudiantes cuentan con grandes capacidades y habilidades para crear historias extraordinarias que introducen al lector de manera inmediata en sus mundos imaginarios, por ello deben ser motivados a crear constantemente escritos donde den cuenta de sus ideas y pongan toda su imaginación en práctica" (Ángel, 2021, p.73).

Este antecedente reconoce la relevancia de la creación colectiva en los procesos de lectura y escritura; que, a diferencia de lo que se busca en esta investigación, la plantea desde otra perspectiva y en el enfoque transmedia.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Determinar una aproximación teórica sobre la correlación de la creación colectiva teatral en los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar la información bibliográfica que permita caracterizar los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana; definir el teatro, la creación colectiva teatral y las prácticas de lectura y escritura en la creación colectiva teatral.
- Organizar la información bibliográfica recopilada en un instrumento que favorezca el cruce de la información obtenida y el análisis documental.
- Establecer unas categorías que permitan una aproximación teórica sobre la correlación de la creación colectiva teatral en la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua castellana.

4. Metodología

Esta investigación se fundamenta, a partir de los planteamientos en Páramo (2011) quien expresa que: “El concepto de método hace referencia a una lógica procedimental que guía el proceso de construcción del conocimiento y, por consiguiente, la metodología es la parte de la epistemología que estudia las lógicas de producción del conocimiento” (p.22). En esta visión, dice Páramo (2011), que las estrategias que se empleen en la investigación se definen en términos de la capacidad que tengan en resolver el problema y en búsqueda de la mayor aproximación posible para su comprensión.

“De tal suerte que la decisión por una estrategia o técnica de investigación cuantitativa o cualitativa, o una combinación de las dos, es una decisión pragmática que se toma según la conveniencia de un método particular, para una circunstancia también particular” (Páramo, 2011, p.27). Ampliando Páramo (2011), que es la postura epistemológica que se tome la que determina la manera en que se va abordar las estrategias de investigación y la interpretación que se realice con la información recogida.

En este sentido, esta investigación se define en lo cualitativo; acudiendo a la estrategia de **investigación documental**. Dentro del compilado de Páramo (2011), titulado *La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación*; Uribe (2005/2011) define la investigación documental como estrategia de investigación, que sucede una vez se han sido definidos los objetivos, se empieza a estudiar metódica, sistemática, ordenadamente, contextualizando, clasificando, categorizando y analizando: datos, documentos escritos, fuentes de información impresa, contenidos y referentes bibliográficos. Con los siguientes propósitos que define Uribe (2005/2011): “sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento” (p.196).

De igual forma caracteriza la investigación documental Uribe (2005/2011), como una estrategia de la que parte toda investigación, como una técnica que revisa hasta dónde va el desarrollo de un tema, como ha sido abordado, sus tendencias y “mega-tendencias”, como un procedimiento riguroso para el análisis crítico de la información y de documentos relevantes, como actividad científica que parte de principios epistemológicos y metodológicos, por lo cual trabaja con información cualitativa y al igual es de naturaleza semiótica y hermenéutica.

Asimismo, Martínez Comeneche (citado en Uribe 2005/2011) de acuerdo con el análisis crítico de la información que se da en la investigación documental, propone una clasificación o tipos de investigación documental, fundamentadas en los objetivos que se propone la investigación que va ser abordada. Entre esta clasificación Martínez Comeneche (citado en Uribe 2005/2011), define: “Revisiones bibliográficas las cuales buscan producir nuevos asientos bibliográficos en el contexto de la investigación misma, a partir de la revisión y análisis de diferentes fuentes documentales de carácter bibliográfico” (p.199).

Bajo estos fundamentos la presente investigación es de carácter cualitativo, desarrollada en el marco de la investigación documental y abordada en la **revisión bibliográfica**; con el análisis e interpretación de documentos dentro de la bibliografía relacionada, con el planteamiento de la investigación.

En el marco de la investigación documental se acogen las siguientes acciones para la revisión bibliográfica, que precisa Uribe (2005/2011): búsqueda, descripción, catalogación, selección, organización, análisis e interpretación; en los pasos que describe para la investigación documental, citando a Alfonzo 1994: Abordaje del tema, búsqueda de fuentes de información, selección de documentos, recopilación de la información, procesamiento de la información y comunicación de la información. Allegándolos a la revisión de documentos en la bibliografía recopilada.

4.1. Abordaje del tema

En el marco del contexto presentado, para encontrar la correlación de la creación colectiva del teatro en la enseñanza de la lengua castellana en los procesos de lectura y escritura. A continuación, se refiere unos primeros encuentros del tema de investigación.

La primera acción que se tomó verificando la pertinencia del tema de investigación, fue revisar en el Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional trabajos relacionados, obteniendo los resultados que se presentaron en los antecedentes, en continuidad y en paralelo, se buscó en el catálogo de la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional, encontrando dos títulos en que se visualiza la pertinencia del tema. Uno *Palabras para la acción: términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural* de George Laferrière y Tomas Motos (2003)⁴, en las que definen términos como: artista-pedagogo, creación colectiva, drama, dramatización, teatro escolar, entre otros. El cual permite entender que la relación de términos en el tema de investigación puede ser pertinente, además porque el énfasis de este libro para definir los diferentes términos se encuentra en la educación. El segundo título, que acentuó aún más el interés de investigación, fue: *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula* de José Cañas Torregrosa (1992), que contiene un capítulo titulado, “La creación colectiva: Hacia vuestro propio teatro”. Este segundo libro desglosa, la educación en el contexto escolar con el juego teatral, el teatro como espectáculo, la expresión dramática, el análisis de textos dramáticos, la construcción del personaje, la puesta en escena y en el capítulo VIII aborda la creación colectiva, pero continúa trazando la educación escolar con títeres y marionetas, con las máscaras, las sombras corporales, entre otros.

Continuando con la identificación del tema, como se anticipaba en el parte de “Contextualización hacia la pregunta de investigación”, se revisaron los lineamientos curriculares del Ministerio Educación Nacional (MEN) de Colombia publicados en 1998, que en el capítulo cuatro en desarrollo del segundo eje: “Un eje referido a los procesos de interpretación y producción

⁴ “Pretendemos que sea un punto de encuentro de ideas, de reflexiones y de expresiones que provoquen y estimulen la reflexión sobre las prácticas teatrales en la educación formal y no formal” (Laferrière y Motos, 2003, p.10).

de textos”, de los cinco que se proponen para el trabajo curricular del docente se contempla respecto a la lectura y la escritura:

“Por otra parte, es necesario que los colectivos de docentes, al interior de los Proyectos Educativos Institucionales, definan criterios básicos para el trabajo sobre lectura y escritura en todos los espacios del trabajo escolar” (MEN, 1998a, “Conceptualización del proceso lector”, párr. 45).

4.2. Búsqueda de fuentes de información

En relación al:

- **Objetivo específico 1:** Identificar la información bibliográfica que permita caracterizar los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana; definir el teatro, la creación colectiva teatral y las prácticas de lectura y escritura en la creación colectiva teatral.

Luego de revisar y depurar con una primera búsqueda abierta en Google y Dialnet, usando ordenes de palabras como: “la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana” con 6.930.000 resultados en Google y 9 resultados en Dialnet sin estar ninguno relacionado; “la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana en básica secundaria” con 7.460.000 resultados en Google y 3 resultados en Dialnet; “la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana de básica secundaria en lectura y escritura” con 831.000 resultados en Google y 2 resultados en Dialnet y “la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana de sexto grado en lectura y escritura” con 0 resultados en Dialnet y 542.000 resultados en Google.

De esta forma se depuro e identificaron los trabajos que se hacían recurrentes y propicios como antecedentes o para el desarrollo de la investigación, haciéndose enfáticos con una segunda búsqueda avanzada con comandos en Google: "creación colectiva" "enseñanza" "lengua

castellana" con 14.200 resultados, siendo 1 resultado recurrente en las diferentes partes de la primera búsqueda abierta en Google, el cual fue el último antecedente que se presentó y "creación colectiva * enseñanza * lengua castellana" con 4 resultados, encontrando 2 documentos pertinentes para el desarrollo de la investigación, uno de ámbito internacional y otro nacional, allegados para la definición de la creación colectiva.

Como hasta ahora se ha descrito, la búsqueda y relación de los documentos se realizó con los siguientes "Criterios de búsqueda: Palabras clave / sitios o lugares de búsqueda" (ver Anexo 1):

- "creación colectiva * enseñanza * lengua castellana" y "creación colectiva" "enseñanza" "lengua castellana" / Búsqueda avanzada con comandos de búsqueda en Google.
- "la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana" y "creación colectiva, enseñanza de la lengua castellana y procesos de lectura y escritura" / Búsqueda abierta en Google y en Dialnet.
- "el teatro en el contexto escolar"; "el teatro en la lengua castellana" y "creación colectiva, enseñanza de la lengua castellana y procesos de lectura y escritura" / Búsqueda en el Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- "lengua castellana" y "educación artística" / Búsqueda en los documentos de política educativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- "La creación colectiva" "La creación colectiva del teatro" "El teatro en el contexto escolar" "El teatro en la enseñanza de la lengua castellana" y "La creación colectiva del teatro para la enseñanza de la lengua castellana" tanto en la Biblioteca central

de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia como en la Biblioteca Luis Ángel Arango.

- “La enseñanza de la lengua castellana” “Creación colectiva” y “El teatro en relación a la enseñanza en el contexto escolar” en sitios especializados como la Editorial aula de humanidades S.A.S. y la Librería: Tienda teatral.
- “definición de teatro” / Búsqueda en documentos de fuente personal, como el libro *Hacia un teatro pobre* J. Grotowski.

4.3. Selección de documentos

La descripción, catalogación y selección de los documentos más allegados en relación al:

- **Objetivo específico 1:** Identificar la información bibliográfica que permita caracterizar los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana; definir el teatro, la creación colectiva teatral y las prácticas de lectura y escritura en la creación colectiva teatral.

Se realizó, al revisar apartes de su contenido como la introducción, índice, objetivos, metodología y resultados; en el caso de los libros, capítulos que estuvieran relacionados con el tema de investigación (ver Anexo 1).

4.4. Recopilación de la información

La información se organiza en relación al:

- **Objetivo específico 2:** Organizar la información bibliográfica recopilada en un instrumento que favorezca el cruce de la información obtenida y el análisis documental.

Con las siguientes catalogaciones de documentos, para la identificación y organización: enseñanza lengua castellana, didáctica lengua castellana, procesos y política educativa. Teatro, enseñar teatro, educación-teatro, didáctica teatro y política educativa. Creación colectiva, creación colectiva-escuela y procesos-creación colectiva (ver Anexo 2).

4.5. Procesamiento de la información

Con referencia al cruce de la información en el:

- **Objetivo específico 2:** Organizar la información bibliográfica recopilada en un instrumento que favorezca el cruce de la información obtenida y el análisis documental.

Para el desarrollo de este paso se diseñó la siguiente matriz en Excel (ver Anexo 3), integrando la información recopilada en el contenido de los documentos, en una matriz que acopiara la lectura, el análisis y los puntos de encuentro, entre las categorías movilizadoras de la investigación. Identificándose la correlación en la que se pueda situar la creación colectiva teatral, incurriendo en la enseñanza de la lengua castellana en los procesos de lectura y escritura.

Título				
Autor(s)				
Editor o traductor				
Año				
Ámbito				
Tipo				
Recuperado de				
Revisión realizada				
Clasificación				
Categorías	Lengua castellana	Lectura y escritura	Teatro	Creación colectiva
	Caracterizar O.E.1.		Definición O.E.2.	
Enseñanza O.E.1. / O.E.2.	Enfoques	Enseñanza.		
	Didáctica			
Lectura y escritura O.E.1. / O.E.2.	Competencias comunicativas	Procesos de lectura y la escritura.		
Correlación O.E.3.	Cercanías	Correlación de la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana en los procesos de lectura y escritura.		
	Oportunidades			
	Puntos de encuentro			

Figura 1. Esquema de la matriz de análisis e interpretación que se desarrolló. Figura de realización personal.

4.6 Comunicación de la información

En correspondencia al:

- **Objetivo específico 3:** Establecer unas categorías que permitan una aproximación teórica sobre la correlación de la creación colectiva teatral en la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua castellana.

Las categorías que se establecen son: caracterización de la lengua castellana, enseñanza de la lengua castellana, caracterización de los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana, definición del teatro, enseñar teatro, creación colectiva del teatro (que llamaremos sintéticamente ‘creación colectiva teatral’), los procesos de lectura y escritura en la creación colectiva teatral y una aproximación teórica, para establecer la correlación, allegando la ‘caracterización de los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana’ con ‘los procesos de lectura y escritura en la creación colectiva teatral’.

Se presenta la siguiente figura, para ilustrar el orden de estas categorías en relación a los títulos:

		Objetivo específico 3	
		Establecer unas categorías que permitan una aproximación teórica sobre la correlación de la creación colectiva teatral en la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua castellana.	
Objetivo general	Determinar una aproximación teórica sobre la correlación de la creación colectiva teatral en los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana.	Categorías	Títulos de los apartes
		Caraterización de la lengua castellana	5.1. Aproximación teórica sobre la lengua castellana 5.1.1. Lengua castellana o español
		Enseñanza de la lengua castellana	5.1.2. Enseñar lengua castellana 5.1.2.1. Referentes de política educativa, lengua castellana
		Caracterización de los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana	5.1.3. Caracterización procesos de lectura y escritura 5.1.3.1. Procesos de lectura y escritura en la enseñanza
		Definición	5.2. Aproximación teórica sobre el teatro
			5.2.1. Enseñar teatro
			5.2.2. Creación colectiva del teatro 5.2.2.1. Los procesos de lectura y escritura en la creación colectiva teatral
Aproximación teórica: Correlación	5.3. Correlación de la creación colectiva teatral en los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la de	Procesos de lectura y escritura en la enseñanza' Los procesos de lectura y escritura en la creación colectiva teatral'	
6. Conclusiones			

Figura 2. Estructura para la presentación de la bibliografía revisada, analizada, interpretada y reflexionada. Figura de realización personal.

5. Resultados de la revisión bibliográfica

A continuación, se presentan los resultados de la revisión bibliográfica en desarrollo de los objetivos propuestos y de acuerdo a las categorías de análisis e interpretación establecidas.

5.1. Aproximación teórica sobre la lengua castellana

"Son las lenguas como los ríos que, porque conservan muy de antiguo sus nombres, se tienen por unos mismos; pero el agua que por sus cauces está ahora corriendo no es la misma que pasó" Mayáns (citado por Pérez, 1937, p.482).

El profesor Pérez (1937), en su artículo *Origen y formación de la lengua castellana*, da a conocer los asuntos que definen y abren paso al castellano, en las diferencias de los idiomas romances. “Reciben el nombre de lenguas neo-latinas o romances las que, derivadas del latín, muestran los rasgos típicos de la lengua madre en la morfología, el vocabulario y la sintaxis” (Pérez, 1937, p.464). Esclareciendo el profesor Pérez (1937) que, en la unión entre Castilla y León, se ocasiona el origen político y literario del castellano. Precizando Pinzón (2006), que en el siglo XIII Alfonso X, ordeno componer en romance las grandes obras históricas, astronómicas y legales. Determinándose la diferenciación en el romance que hablaban los peninsulares con el de otros, explicando Pinzón (2006) que: “se escuchaba hablar del “romance leonés”, del “romance ovetense” o del “romance castellano” (p.114).

5.1.1. Lengua castellana o español

Presentando Pinzón (2006), en el siglo XVI: “comienza a replantearse el nombre de “castellano”, por el de “español”, (...), carecía de justificación, el hecho de llamar castellano a una

lengua por haber nacido en Castilla” (p.115). Siendo en 1713 cuando se fundó la Real Academia Española, que se fijaron los cambios ya consolidados fonéticos y morfológicos, que ya para el desarrollo que había en la época de la lengua en Europa, dejó de llamarse “castellana” usándose más la denominación de “español” (Pinzón, 2006).

Sirviendo la claridad, de Santos Sanz Villanueva (citado por Pinzón, 2006): “desde un punto de vista histórico, “castellano” designa un dialecto peninsular de origen románico distinto de otros del mismo origen como el aragonés o el riojano. “Español” pasa a abarcar después el conjunto de esas modalidades dialectales habladas en la península” (p.116). Determinando Pinzón (2006), la comprensión de lengua castellana y español, como sinónimos y la conservación de las denominaciones en los países hispanoamericanos.

Definiéndose en el ámbito nacional, en los lineamientos curriculares para lengua castellana, del Ministerio de Educación Nacional: “Particularmente, nos ocuparemos de recoger la discusión sobre algunos puntos que tienen incidencia en la pedagogía de la lengua materna y la literatura, que en la Ley 115 de 1994 se ha denominado lengua castellana” (MEN, 1998, “serie lineamientos curriculares”, párr. 1).

5.1.2. Enseñar lengua castellana

La enseñanza del lenguaje se comprende en los enfoques de la educación lingüística⁵, que en los años sesenta y principios de los setenta se focalizaban en la enseñanza gramatical, la

⁵ Expone Carlos Lomas (2018a) como editor del compilado de ensayos de profesores investigadores y en la acción educativa de España y los países de Latinoamérica, titulado *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. El interés en identificar los influjos en las prácticas de la educación lingüística, didácticos y socioculturales en las transformaciones de la enseñanza de la lengua materna o español en la actualidad, que tienen lugar tanto en España como en los países Latinoamericanos (Lomas, 2018a). Influjo desde la década de 1960 con las investigaciones lingüísticas divulgadas en la década de 1980, en las que se insinuó un enfoque social hacia el estudio de la lengua en los contextos escolares, de los que Colombia no fue ajeno, aclara Jurado (2018) en el mismo compilado.

dialectología, la historia de la lengua y la fonética (Calsamiglia y Tusón, 2018). Escribiéndose la enseñanza del lenguaje en la gramática, la sintaxis y el legado literario heredado de la tradición académica (Lomas, 2018a). Sucediendo un tránsito en la década de los ochenta, en España como en Latinoamérica, en los currículos lingüísticos de la enseñanza del español⁶, explica Lomas (2018a): “una cierta transición desde un enfoque formal de la enseñanza del lenguaje (...) hacia un enfoque comunicativo orientado a la mejora de las habilidades orales, lectoras y escritoras del alumnado” (p.15).

Los enfoques para la enseñanza de la lengua castellana, pueden partir desde las normas y preceptos de tipo gramatical, desde el enfoque estructuralista, que da relevancia a la enseñanza de la lengua hablada sobre la lengua escrita (Herrera y Balaguera, 2019). Como también en el enfoque del lenguaje que tiene como razón fundamental la creación y expresión del pensamiento (Herrera y Balaguera, 2019).

En el último enfoque enunciado, la enseñanza de la lengua pasa en las últimas décadas⁷, de venir enseñando saberes sobre el lenguaje, a tener como objetivo principal en la enseñanza, el aprendizaje comunicativo de los saberes, las destrezas y habilidades que favorezcan a las competencias comunicativas de las personas⁸ (Lomas, 2018b). Orientándose la pedagogía del

⁶ “Las voces de esta mirada comunicativa sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje encontraron su eco una década más tarde en los currículos lingüísticos europeos y latinoamericanos y en los programas oficiales de enseñanza del español” (Lomas, 2018a, p.12).

⁷ Muy seguramente se está refiriendo, el profesor Carlos Lomas (2018a), a las décadas comprendidas entre 1980 a 2010. Infiriendo que al iniciar el primer ensayo de la compilación, refiera: “en las últimas décadas” y al revisa el año del que data la primera edición de la compilación, titulada *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, que es de 2014 por Ediciones Octaedro y la Edición que se toma para esta investigación, que es del 2018 de la Editorial Aula en Humanidades y Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y Ediciones Octaedro.

⁸ “la educación lingüística no solo ha de favorecer la adquisición de un cierto saber sobre la lengua, sino también -y sobre todo- el aprendizaje de las destrezas y de las habilidades que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas” (Lomas, 2018b, p.37)

lenguaje a enfoques comunicativos, tales como: hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee y escribir (Lomas, 2018a).

Deviene el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, de los estudios sociolingüísticos y etnográficos de la comunicación⁹, al entender en la sociología del lengua las relaciones o variables de la lengua, e incluso las políticas educativas en relación a los usos lingüísticos¹⁰ en la escuela y en las aulas; la etnografía de la comunicación invita a entender las interacciones comunicativas y el aula como un microcosmos, como una comunidad (Calsamiglia y Tusón, 2018). La sociolingüística y en especial la etnografía de la comunicación, explicita Calsamiglia y Tusón (20128), ofrecen: “una oportunidad para educar lingüísticamente en el reconocimiento de la diversidad lingüística, cultural y social, así como en el respeto y el aprecio a esa diversidad” (p.26). Lo que da origen en la actualidad a entender la emancipación lingüística del alumno y las formas de enseñar lenguaje, que dan oportunidad a la didáctica comunicativa del lenguaje, entre lo que se enuncia en la teoría y las realidades que ocurren en el aula de clase (Lomas, 2018a).

Comprendiéndose con la didáctica los procesos entre la persona que enseña y la persona que aprende; de esta manera se inscribe la didáctica específica para la enseñanza de la lengua castellana (Herrera y Balaguera, 2019). Un área fundamentada en la didáctica comunicativa de la lengua, entendida desde los influjos y el auge de disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística del texto o la psicolingüística (Lomas, 2018a). En los procesos comunicativos, literarios, pedagógicos y psicológicos, con los procesos que definen la

⁹ Aportan en este enfoque comunicativo en el concepto de competencia comunicativa, investigaciones sociolingüísticas y etnográficas de la comunicación de Gumperz y Hymes, Labov, entre otros (Lomas, 2018b).

¹⁰ Penadés (1995), como punto de partida para su reflexión sobre la legislación española, referente a la enseñanza de la lengua castellana y literatura, para el aprendizaje del español, señala la implicación de la lingüística, como una ciencia que establece teorías sobre el lenguaje, su aplicación para los problemas en el lenguaje en la vida cotidiana de las personas y de igual forma para la enseñanza de las lenguas.

didáctica de la lengua castellana, para fortalecer habilidades comunicativas, formar lectores, escritores, en procesos integrales, desarrollando habilidades en el hablar, escuchar, leer y escribir, para así formar seres capaces de interrelacionarse con los demás (Herrera y Balaguera, 2019). Señala Herrera y Balaguera (2019): “El objetivo primario de la Didáctica de la Lengua Castellana no es el de impartir conocimientos en la disciplina, sino que estos conocimientos sirvan de base para desarrollar una competencia comunicativa que le permita al docente reflexionar sobre su práctica pedagógica” (p.11).

De acuerdo a estos planteamientos, Herrera y Balaguera (2019) señalan aspectos relevantes para la enseñanza de la lengua castellana, de los cuales se reconocen los siguientes: comprender la singularidad personal y cultural de los estudiantes; la interacción verbal entre los estudiantes y el profesor; la integración de la enseñanza del docente con el aprendizaje de los estudiantes; el desarrollo del hablar, escuchar, leer y escribir; la conceptualización de los contenidos en el aula con textos para la participación y práctica en el actuar; darle protagonismo a los estudiantes en los proyectos y tareas; valoración y apreciación de los discursos en el aula; por último, integrar la personalidad de los estudiantes y fomentar la autonomía en el aprendizaje. Correspondiendo la enseñanza de la lengua castellana en la didáctica, potenciando habilidades y destrezas en los estudiantes desempeñándose en diferentes campos (Herrera y Balaguera, 2019).

“La lengua se estudia entonces como proceso (el uso) y como sistema (el objeto), pero partiendo del uso. Es lo que se reivindicará en los *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998)” (Jurado, 2018, p.175).

5.1.2.1. Referentes de política educativa, lengua castellana

Para la enseñanza de la lengua castellana dentro de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se tomara como primer referente, entre los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (2006), los Estándares básicos de competencias en lenguaje; para retomar y ampliar en la *Serie de lineamientos curriculares* para la Lengua castellana, publicados en 1998, con la intención de desembocar sobre los procesos de lectura y escritura en los lineamientos.

5.1.2.1.1. Estándares básicos de competencias en lenguaje MEN

Comienzan con una reflexión sobre la importancia del lenguaje en la vida y sus significaciones sociales y culturales para definirlo, resaltando dos valores el subjetivo en relacionado con la cognición y la conformación de la personalidad del individuo, y el valor social posibilitando la interrelación de los individuos entre sus intersubjetividades, dos valores que precisan los estándares están “íntimamente ligados” en la transversalidad del individuo y la sociedad, teniendo como eje, no solamente el lenguaje, también entre sus manifestaciones, la escritura, la música, los gestos, la pintura, la escultura, entre otras opciones (MEN, 2006).

Estas manifestaciones, exponen los estándares del MEN (2006), pueden estar comprendidas en lenguajes verbales o no verbales, en las que indistintamente suceden dos procesos, la comprensión y la producción. “Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación” (MEN, 2006, p.21). Constituyéndose el lenguaje como instrumento para el conocimiento y medio por el que consolidar la adquisición de nuevos saberes, orientándose los estándares del MEN (2006), en el desarrollo y

dominio de las: “capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (p.21).

Considerando seis dimensiones como metas de la formación en lenguaje en educación básica y media, enumeradas de esta forma: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia (MEN,2006). Señalan en continuidad, los estándares del MEN (2006), tres campos para orientar la formación en lenguaje, el primero es la pedagogía de la lengua castellana, en propósito de que los estudiantes desarrollen al máximo las competencias comunicativas y de significación. El segundo campo, la pedagogía de la literatura, centrada: “básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones” (MEN, 2006, p.26). En el tercer campo, la pedagogía de otros sistemas simbólicos, referentes con lo verbal en relación a la lengua castellana y en los no verbales a las artes escénicas, visuales, plásticas y musicales, precisando los estándares del MEN (2006): “la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones” (MEN, 2006, p.26). “Se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino y, ante todo, sus particularidades como sistema simbólico” (p.25).

Por último, enfatizan los estándares del MEN (2006): “en consonancia con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana– se apunta a la consolidación de una “cultura de la argumentación en el aula” (p.29). Para estructurar los estándares básicos de competencias del

lenguaje del MEN (2006), por grupos de grados así: 1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11, en cinco factores: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación, que en los lineamientos se encontraron presentados en los cinco ejes.

5.1.2.1.2. Serie lineamientos curriculares: lengua castellana MEN 1998

Analizan y acercan planteamientos teóricos, pedagógicos en la acción educativa, definidos como una invitación en los caminos que pueden ser posibles para la pedagogía del lenguaje, para la posición crítica y analítica del docente ante el trabajo en el aula (MEN, 1998a). Estructurados en cinco capítulos, en el primero a manera de diagnosticar el lenguaje, la literatura y la educación hacia una formación del ciudadano, reconocen la posibilidad educativa en la valoración de lo teórico en vinculación con el pensamiento crítico, la interacción en el lenguaje y los propósitos investigativos del profesor, complementando con la capacidad potencial que tiene el individuo teniendo la posibilidad de indagar y descubrir para comprender universos complejos de conocimiento y engloban en las interacciones colectivas y comunitarias en las que se inscribe el saber, el conocer, para concluir sobre, “la enseñanza de la necesidad” de acercarse a un saber, haciendo que el estudiante experimente la auténtica necesidad de indagar (MEN, 1998a).

En el segundo capítulo, los lineamientos establecen el currículo como una hipótesis de trabajo, puesto que la enseñanza del lenguaje debe reconocer, la construcción de los saberes y las prácticas de interacción de los sujetos, que fundamentalmente están mediadas por el lenguaje (MEN, 1998a). Con relación a estas dinámicas, mediadas por el lenguaje, se hace necesario organizar un planteamiento curricular con referentes comunes, asumiendo una actitud crítica y reflexiva, con pertinencia en el entorno socio-cultural local y regional, en el que debe primar la

reflexión recíproca para la formación de sujetos culturales y académicamente sólidos, generando propuestas curriculares en el que el sujeto pueda desempeñarse en el desarrollo de competencias como la comprensión y la producción textual (MEN, 1998a). En estos propósitos, los lineamientos del MEN (1998a), indican que el docente es quien problematiza, jalona y media social y culturalmente. Aun así, precisan los lineamientos, que el docente no puede renunciar a sus intenciones pedagógicas, intereses y abordajes curriculares, pero si ponerse en encuentro curricular con los intereses y expectativas de los estudiantes. “En este punto la labor del docente es coordinar esa serie de actividades y orientarlas con el fin de que no se desvíen del propósito común” (MEN, 1998a, “El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular”, párr. 17).

En el tercer capítulo, se define el lenguaje desde la significación y la comunicación en referencia a los procesos históricos, sociales y culturales en los que se constituyen sujetos desde el lenguaje, yendo más allá del trabajo pedagógico enfocado en la competencia lingüística, orientando la pedagogía del lenguaje en el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar, enfocando las competencias hacia la significación del lenguaje, en las capacidades con las que cuenta el sujeto para un propósito particular (MEN, 1998a). De esta manera, los lineamientos indican que las propuestas curriculares podrían centrarse en la construcción del conocimiento del sujeto, en la construcción colectiva en la que interactúan los saberes y el desarrollo de las competencias de los sujetos (MEN, 1998a). Competencias hacia la significación y la comunicación, como la competencia textual, semántica, pragmática o socio-cultural, enciclopédica y poética, para la comprensión de los procesos del lenguaje junto con las cuatro habilidades (MEN, 1998a).

En el capítulo cuatro, los lineamientos, refieren cinco ejes enfocados en las competencias o procesos orientados hacia la significación y a la comunicación, en los que se refieren a los

procesos de lectura y escritura. Por último, en el capítulo cinco, desarrollan propuestas para la evaluación del lenguaje, como un asunto de la selección de categorías y la perspectiva teórica del docente, en consecuencia, desglosan a manera de reflexiones algunos ejemplos de carácter teórico-práctico con instrumentos evaluativos de la lengua.

5.1.3. Caracterización procesos de lectura y escritura

Retomando el tercer capítulo de los lineamientos curriculares para la lengua castellana del MEN (1998a), definen sobre la lectura y la escritura, como procesos que se van acentuando en relación a la competencia literaria. “Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (MEN, 1998a, “Desarrollo de competencias”, párr. 8).

También, en los cinco ejes que proponen los lineamientos en el capítulo cuatro, sobre los que el docente podría plantear su propuesta curricular, se identifican inmersos los procesos de lectura y escritura en: los procesos de significación; de interpretación y producción de textos; en los procesos culturales y estéticos del lenguaje en relación a la literatura; en los principios de la interacción y procesos culturales en la comunicación y el quinto eje, en los procesos en el pensamiento. Para establecer la lectura y la escritura en procura del desarrollo de las cuatro habilidades, hablar, leer, escribir y escuchar, en el trabajo pedagógico (MEN, 1998a).

5.1.3.1. Procesos de lectura y escritura en la enseñanza

Frente al panorama de la enseñanza de la lengua castellana y a las implicaciones de la lectura y la escritura que esbozan los lineamientos del MEN 1998 para la lengua castellana, se hace importante evidenciarlas y entenderlas desde la práctica docente. Con esta intención se conceptualizará y caracterizará la lectura y la escritura a partir de los estudios y experiencias de profesores en contextos escolares particulares; desde las ponencias de profesores que participaron del XI Coloquio organizado por la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) de la Universidad Francisco José de Caldas (Colombia) en los días 16 y 17 de octubre de 2018, compiladas por Miguel Ángel Maldonado García (2020), compilación titulada *Hablar, leer y escribir en la escuela*.

1. En el contexto del grado de transición en la Institución Distrital Kimy Pernia Domicó en Bogotá, la profesora Jazmín Lorena Peña Camelo, estudia la formación inicial de la competencia lectora o proceso lector, como también es definido en los lineamientos para la lengua castellana del MEN 1998. Peña (2020), expone su experiencia en miras del estudio y la reflexión que hizo sobre las prácticas de alfabetización en el proceso lector para así evaluar su promoción hacia el aprendizaje significativo, partiendo de una primera comprensión que se le presentó en el documento “Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito” de 2010, en los cuales se afirma que la lectura acerca a las bases de la lengua escrita desde el “leer-se”, es decir, se plantea la cercanía entre la lectura y la escritura en pro de que los niños y niñas conozcan el placer de leer, otros mundos creativos, empleen su imaginación y surjan interpretaciones de sus experiencias vividas.

Observa Peña (2020) que, a diferencia de las políticas educativas, en las que es enfático el objetivo comunicativo de los procesos lingüísticos, en la práctica formativa no se vislumbran. Para lo cual plantea una primera caracterización del proceso lector, con referencia a las definiciones que presenta Van Dijk y John Flavell sobre el proceso lector, orientado en el desarrollo de los procesos cognitivos que acompañaran la formación del estudiante en toda su experiencia educativa, implicado en la reflexión del estudiante sobre lo que aprehendió y en cómo lo hizo, es la comprensión del estudiante lo que se resaltara. En desarrollo de esto Kenneth Goodman (citado por Peña, 2020) orienta el proceso lector hacia la posibilidad del aprendizaje de la lengua, en el aprender de la lectura y la escritura, como se aprende espontáneamente la lengua materna. Traducido en el innatismo propuesto por Chomsky, sobre el ser humano que en la práctica consiente de la lectura y la escritura, situado como lector o escritor, ofrecen sentido al texto con disposiciones de comprensión inherentes a la perspicacia del ser humano, permitiéndole construir su propio pensamiento y saber a partir de lo leído, traduciéndolo a su propia realidad (Peña, 2020). Desde esta mira, determina Peña (2020) que el aprendizaje de la lectura y la escritura y asimismo su enseñanza, se hace posible no solo en el código que se enseña en la alfabetización, sino también en la significación y la comprensión que hace el estudiante del mismo, en la lectura y la escritura en pro de su interpretación textual y de sus mismas creaciones textuales.

2. En el contexto de primero de básica primaria, la profesora Yolanda Milena Soto Valderrama, estudia el proceso de escritura en un colegio al suroriente de Bogotá, identificando al igual en el modelo de enseñanza para el aprendizaje de la lengua castellana o aprendizaje de la lengua, enfocado al conocimiento del código alfabético, aprendiendo los niños las vocales, consonantes, asociaciones fonéticas y fonológicas (Soto, 2020). Ante este panorama, amplia y

ratifica Soto (2020), a lo planteado por Peña en su ponencia, las concepciones que se tienen sobre la enseñanza de la lengua escrita y la complementariedad que debe existir entre el código alfabético y la comunicación significativa. Amplia Soto (2020), desde las propuestas curriculares para la enseñanza de la lengua castellana del Ministerio de Educación Nacional de 1998, que la enseñanza de la lengua escrita debe estar enmarcada en situaciones de comunicación que signifiquen su importancia en la misma sociedad.

Flórez y Gómez (citados por Soto, 2020) señalan: “[...] la escritura debe verse como un modo de acción social y no simplemente como un medio de comunicación, porque hace parte de personas, instituciones y culturas particulares en formas diferentes, es decir, tiene una naturaleza social al igual que la lectura” (p.87). Con lo cual, dice Soto (2020), hay que enseñar la función vital de la lengua y citando a Vygotsky, establece la función simbólica en la que debe ser enseñada e invitada a ser descubierta por los estudiantes desde preescolar, entendida la producción escrita en la comunicación real. Lerner (citado por Soto, 2020): “[...] lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p.88).

Hasta el momento las experiencias y estudios realizados que presentan en las ponencias las dos profesoras en el contexto de colegios en Bogotá, determinan dos conceptos que caracterizan los procesos de lectura y escritura: primero, su enseñanza parte del código alfabético y segundo, la enseñanza de la lectura y la escritura radica en el aprendizaje de los estudiantes y como lo aprehenden hacia la significación en la comunicación real. A la vez, los estudios presentados de las dos profesoras, intensifican dos particularidades: la proximidad en la enseñanza, que se puede

identificar entre la lectura con la escritura o viceversa y también que los conceptos caracterizadores del código alfabético y la enseñanza de la lectura y la escritura hacia la significación comunicativa, son prominentes en los dos contextos que se presentan de preescolar y primero de básica primaria de cada estudio.

3. Por otro lado, pero en la misma vía, la profesora Natalia Olave Gómez, hace ponencia de su estudio sobre cómo construir la lengua escrita de una manera significativa en niños de cuatro a cinco años de edad, como actividad investigativa en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. En la misma lectura que se torna con las profesoras Peña (2020) y Soto (2020), ratifica Olave (2020) la enseñanza de la escritura como un proceso comunicativo en situaciones reales, entendiendo a los niños como escritores legítimos, promoviendo la interacción social, el trabajo colaborativo entre ellos para que asuman la escritura como una actividad de experiencias significativas, fomentando la democracia, donde el docente tiene la función de guiar el proceso permanente de los estudiantes.

4. La profesora Grace Shakira Díaz Mejía a propósito de su estudio sobre las necesidades legítimas de la enseñanza de la escritura y sobre su reflexión referente al programa “Todos a aprender” del Ministerio de Educación Nacional, para identificar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en lenguaje y matemáticas. Determina Díaz (2020) que el proceso de escritura y su enseñanza es una de las funciones fundamentales y obligatorias de la escuela en todos los niveles de escolaridad, que trasciende la comprensión de signos y símbolos en el proceso de alfabetización, para entender la producción textual como un acto comunicativo.

5. De acuerdo como se expone la escritura y la lectura en relación a la competencia literaria en los lineamientos curriculares para la lengua castellana del MEN (1998) en el capítulo tres. La profesora Esperanza Rodríguez Pardo, en el mismo compendio de ponencias *Hablar, leer y escribir en la escuela* por Maldonado (2020), aborda el trabajo sobre la temática de “escritura creativa o de invención” con niños de nueve a doce años de edad, en conformidad con lo que se contempla didácticamente en la enseñanza de la literatura en Colombia. Aludiendo con Martínez y Murillo (citados por Rodríguez, 2020) en el estudio que realizan sobre la didáctica de la literatura en Colombia, que el concepto de pedagogía de la literatura tiene una propuesta que contempla los valores y las interpretaciones de los sujetos, junto con estrategias de desarrollo del lenguaje. “Con él, las habilidades del pensamiento -como el análisis, la interpretación del contenido, la intertextualidad de diferentes obras literarias y el diálogo del lector entre texto-contexto e ideologías- tanto del escritor como del lector” (Rodríguez, 2020, p.164). Concluyendo Rodríguez (2020) a partir de Martínez y Murillo que, en la didáctica pedagógica para la enseñanza de la competencia literaria en Colombia vislumbra, un panorama en el que se construye en el estudiante un lector-productor. “Se propone el desarrollo del pensamiento crítico de los sujetos al enfrentarse a la lectura de un texto literario, que a su vez le conduzcan a la formación y transformación individual en su hacer social” (Rodríguez, 2020, p.164). Asimismo, al reconocer la realidad por medio de la expresión comunicativa, el dialogo entre los componentes literarios y por medio de los sentidos, se adoptan significados que resignifican las experiencias en la construcción de historias fantásticas o reales que tienen la posibilidad de llegar a ser literatura (Rodríguez, 2020). Es así que se suma la comprensión de los procesos de lectura y escritura la relación y el tránsito que puede suceder en los estudiantes en la competencia literaria entre la creación literaria a ser leída y la creación de literatura, de producción textual (Rodríguez, 2020).

6. En complemento y conteniendo lo que hasta ahora sea expuesto en función de conceptualizar y caracterizar la lectura y la escritura, también en el marco de las ponencias que se han presentado del compilado de *Hablar, leer y escribir en la escuela*. La profesora Jenny Pilar Galán Gómez abre mucho más el panorama de la lectura y la escritura, identificando en la investigación que realizo con estudiantes de grado décimo de una institución educativa en el suroriente de Bogotá, a partir de “la escritura creativa o escritura de invención”, al igual que Rodríguez (2020), que aun así en esta propuesta creativa en la escritura, propende más en la exteriorización de ideas sueltas y para la enseñanza de la literatura, el estudiante trata de mantener parámetros de los autores leídos en su escritura.

Concibe la profesora Galán (2020) que, en el desarrollo de la competencia literaria, se busca que el estudiante en la educación secundaria identifique en la lectura de obras las maneras correctas de la escritura, con lo cual resulta descuidándose en la producción de textos literarios del estudiante, factores como la imaginación y la creatividad. Al respecto, amplía Galán (2020), que estas dinámicas en la educación secundaria se encuentran en relación al postulado que se asumió socialmente, respecto a la imaginación que se acaba al llegar el estudiante a la adolescencia y que es en la niñez que se goza de imaginación y creatividad, aun así, se encuentra necesario el fomento de estos dos factores en las aulas de primaria. En contraposición Vygotsky (citado por Galán, 2020) afirma: “Los frutos de la verdadera imaginación creadora en todas las esferas de la actividad creadora pertenecen sólo a la fantasía ya madura. Conforme se acerca la madurez comienza a madurar también la imaginación” (p.172). Afirmando Galán (2020) en el marco de la pedagogía literaria que también define Rodríguez (2020) desde Martínez y Murillo, la posibilidad de que los estudiantes construyan una voz propia, conscientes de su realidad y tengan la capacidad de dotarla

de sentido y resignificación¹¹. De acuerdo a esto, Galán (2020) manifiesta que es necesario: “establecer estrategias que contribuyan al desarrollo de la imaginación y la creatividad en las aulas, no solo orientadas hacia la población infantil, sino también dirigidas a los estudiantes de básica secundaria” (p.172). A la vez ratifica, con relación al carácter alfabetizador, comunicativo y significativo de la lectura y la escritura en los estudios presentados de los anteriores profesores, Galán (2020): “no desde los elementos puramente formales, sino más bien como una herramienta capaz de construir memoria, como acto de creación de sentido” (p.172).

Recogiendo lo que hasta ahora se expuesto, los procesos de lectura y escritura, radican para su enseñanza en el aprendizaje del estudiante, en que el profesor con estrategias de enseñanza pone en encuentro, los componentes formales de la lectura y la escritura con los imaginarios, creatividad y comprensiones del estudiante sobre su realidad y su relación con los textos de lectura, para la comunicación significativa. Posturas sobre la lectura y la escritura que también recogen, son consideradas y definidas en el contexto español, por la profesora Solé (2018) respecto a la lectura y el profesor Moreno (2018) respecto a la escritura, en el compendio de ensayos que realiza el profesor Carlos Lomas (ed.), titulado *La educación lingüística, en el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, que recoge ámbitos nacionales¹², a nivel de Latinoamérica y de España.

¹¹ Postulados que también se han identificado, caracterizadores y conceptuales para la lectura y la escritura, en los estudios presentados anteriormente de los profesores y en los lineamientos curriculares para la lengua castellana del MEN (1998), en la revisión que se ha hecho en el desarrollo de la presente investigación.

¹² En el ámbito nacional se encuentra en este compilado, el ensayo *Luces y sombras de la educación lingüística en Latinoamérica* del profesor Fabio Jurado (2018), que fue de referencia bibliográfica en el aparte de esta investigación para “5.2. Enseñar lengua castellana”.

La profesora Solé (2018) define la lectura con dos primeras afirmaciones, la primera, que la lectura no se da del mismo modo siempre y la segunda, que tampoco desemboca en los mismos resultados, para explicar que no es suficiente la decodificación y el dominio de las habilidades para entender el significado de los textos. Por tal motivo se hace necesario, explicita Solé (2018): “promover el aprendizaje profundo, el pensamiento crítico y la atribución de valor a la lectura y al conocimiento” (p.89). De tal manera, aprender a leer es orientarse estratégicamente, saber relacionar diferentes aproximaciones de un mismo tema y hacerse perspectivas propias configurando diversas perspectivas sobre lo que se lee, ya que ninguna convicción, comprensión o argumentación es única o neutral (Solé, 2018). Determina Solé (2018) que la manera más directa en la que un profesor puede ayudar a sus alumnos a lograr estas implicaciones en la lectura, estriba en que se involucre con ellos en las actividades para comprender en el texto, las ideas que son más relevantes que otras en determina situación.

En cuanto a la escritura, el profesor Moreno (2018), define: “Conviene recalcar que la escritura, más que una actividad de enseñanza, es una actividad de aprendizaje” (p.105). El profesor Moreno (2018) recata las implicaciones gramaticales, ortográficas y de caligrafía, preponderantes en el proceso de la escritura, pero también así, resalta el enfoque comunicativo que debe tener las implicaciones de la escritura. Por lo cual, define como importancia en el proceso escritura para el estudiante, el profesor Moreno (2018): “Se escribe no lo que pensamos y deseamos, sino para saber qué pensamos y deseamos. En ambos casos, el acto de escribir siempre será un acto consciente” (Moreno, 2018, p.107).

En este sentido y en la conceptualización y caracterización que se ha revisado y presentado, sobre la lengua castellana para su enseñanza en vía de los procesos de lectura y escritura, se

evidencia que la enseñanza de la lengua castellana está implicada en la educación lingüística en sus enfoques formales, pero a la vez hacia el aprendizaje del estudiante en la comunicación significativa, en la que la enseñanza del profesor debe propender. Situándose en este panorama los procesos de lectura y escritura, que también es sus aspectos formales, deben orientarse a que el estudiante haga lectura crítica de los textos literarios e incluso de su propia realidad y asimismo realice procesos de escritura que creen su propia voz, expresen sus imaginarios, creatividad, pensamiento crítico y a la vez su sentir.

5.2. Aproximación teórica sobre el teatro

“De suerte que, en el teatro, lo que no es real, lo irreal, tiene la virtud extraña de hacer desaparecer, de exorcizar lo real, de dejar en lugar de todas estas realidades una magnífica irrealidad” (Ortega y Gasset, 1946, p.22).

El teatro empieza a ser definido por Aristóteles en la *Poética* como género dramático, bajo el análisis de obras de teatro de Esquilo, Sófocles y Aristófanes¹³, siendo mucho más relevante, en principio, su carácter textual (Bobes, 1997a). Igualmente, las primeras percepciones u orientaciones del teatro, parten de los análisis de Aristóteles sobre la tragedia en su aspecto escénico, considerándose el teatro como escenas trágicas que purifican y claman las pasiones de los espectadores (Bobes, 1997a). Surge de esta consideración el carácter ético del teatro, expone Bobes (1997a) que al respecto luego San Agustín y Kant se referirán: “pero la consideración ética del teatro se desviará hacia otros ámbitos: tratará de buscar una finalidad social a la tragedia y una

¹³ En Bobes (1997) se refiere a obras de teatro en la época, pero en Ortega y Gasset (1946) brinda la claridad a que obras eran de la época con sus autores. Afirma Ortega y Gasset (1946), la comprensión, del teatro como corriente literaria desde Atenas en el siglo V con Esquilo, Sófocles y Aristófanes hasta el teatro napolitano con la *comedia dell'arte*, teatro como devenir de la realidad humana y el teatro como juego.

dignidad artística (...), y tratará de que los temas, en razón de su desenlace, sirvan de ejemplo para las conductas del público” (p.10). Luego con más énfasis, el renacimiento italiano y las perspectivas francesas, exigirán a las obras de teatro que sean ejemplares moralmente (Bobes, 1997a). Hasta este momento en el siglo XVIII, el estudio teórico sobre el teatro, tiene que ver con el texto literario con referencia a los signos verbales escritos y considerado en algunos estudios su carácter escénico respecto al dialogo, estudios que parten de premisas sociales o religiosas (Bobes, 1997a).

En el siglo XIX, continuando en Bobes (1997a), se presentará el fenómeno histórico del teatro, acentuado su estudio teórico en un enfoque crítico del texto escrito, con la función de identificar su evolución cronológica en las relaciones de autores y obras, yaciendo de esta manera el desarrollo histórico del teatro como género literario; que en las investigaciones durante el siglo XIX, se diferenciara el teatro del género literario por sus características que no hacen parte de la literalidad, como las acotaciones y las indicaciones para los actores, que orientan el teatro a la representación, a ser una obra de teatro. De lo cual Bobes (1997b) en su estudio semiológico del teatro, caracteriza del hecho teatral sus dos fases de texto escrito y texto representado, en su única forma de obra de texto dramático, compuesto por un texto espectacular y un texto literario.

Por otra parte, y en la misma línea histórica sobre el teatro, Grajales y Posada (2020) rastrean, desde la Grecia clásica, el teatro como género literario, en el Renacimiento la exaltación del valor humano en las obras de teatro, el romanticismo del siglo XIX y en el siglo XX el teatro basado en la realidad social.

Encauzándose el teatro en el siglo XX a las técnicas y los métodos de enseñanza de la actuación e igualmente surgen otros dramaturgos¹⁴ confluyendo, el que se denominara teatro

¹⁴ Se refiere en Grajales y Posada (2020) a quienes escriben desde otras formas obras de teatro como Strindberg, Ibsen, Oneill, Anton Chejov y Bertolt Brecht que a la vez creo una forma, técnica y método de hacer teatro.

moderno (Grajales y Posada, 2020). “Las obras de teatro en este siglo son el resultado de un trabajo de indagación, observación y descripción de hechos reales” (Grajales y Posada, 2020, p.198). En este mismo siglo se presentan otras claridades de lo que es el teatro, con Jerzy Grotowski en 1959 al iniciar el estudio minucioso del teatro con el *Laboratorio Teatral* (Grotowski, 2011)¹⁵.

El *Laboratorio teatral* de Jerzy Grotowski es un espacio de investigación metodológica y artística, desde el estudio crítico literario y teatral a la investigación activa y representativa del arte teatral (Grotowski, 2011). Se describe en Kattan y Grotowski (2011), que el punto neurálgico del teatro es el encuentro, explicando que el texto de obras teatrales de tiempos atrás, contiene una realidad artística que, si contiene aun la fuerza de experiencias humanas, de representación, ilusión, mitos y verdades que sean actuales para nuestros tiempos, entonces es posible recibir un texto nuevo de generaciones anteriores (Kattan y Grotowski (2011). De esta forma el texto puede servir de premisa para reflejar nuestras experiencias, de igual forma aclara Grotowski en Kattan y Grotowski (2011)¹⁶, que el texto se hace presente una vez está escrito y es la literatura que se puede leer del teatro, pero no es posible rotularlo como teatro, es literatura dramática¹⁷.

Por tanto, en la comprensión del teatro que plante Grotowski en Kattan y Grotowski (2011), está en el encuentro, en el que se integra los componentes literales del texto en la literalidad de su representación, las interpretaciones y transformaciones que se suscitan de las relaciones humanas

¹⁵ La publicación de *Hacia un teatro pobre* de Jerzy Grotowski, fue en 1970 en español y la vigesimosexta reimpresión fue en 2011, que es la que se revisa en esta investigación.

¹⁶ Es uno capítulo titulado El teatro es un encuentro, del libro *Hacia un teatro pobre* de Jerzy Grotowski (2011), que en su pie de página aclara, ser una entrevista que, en junio de 1967 en Canadá, Jerzy Grotowski concede a Nain kattan, publicada en *Arts et Lettres, Le Devoir* en julio de 1967. Por tal motivo, al haber sido escrita por Nain Kattan en su momento con las palabras de Grotowski, se hace necesario referirse Grotowski en Kattan y Grotowski (2011b), haciéndose oportuno aclarar, que es el mismo Jerzy Grotowski.

¹⁷ Se refiere la relación intrínseca que empieza a existir entre el texto escrito u obra de teatro con el método de representación y técnica de actuación, por ejemplo, Stanislavski que creo una técnica de actuación para cumplir con las intenciones que se infieren en el texto de la obra o que el dramaturgo explicita, creo un teatro literario que Al representar una obra de teatro del dramaturgo Chéjov, el mismo dramaturgo expreso que Stanislavski había representado otra obra sobre su obra, de esta manera, explica Grotowski en Kattan y Grotowski (2011b), la relación entre una obra teatro escrita como literatura y la obra representada en su drama como literatura dramática.

e impulsos entre las personas que integran la representación. El teatro de esta manera, es el encuentro entre personas creativas que se ponen ante un texto y configura un acto de confrontación que envuelve el pensamiento y la integralidad del ser de cada persona (Kattan y Grotowski, 2011).

En desarrollo de las definiciones presentadas en este aparte, en Laferrière y Motos (2003) se puntualiza que en la definición de teatro es necesario comprender en este orden los conceptos que componen el teatro: la obra de teatro un drama escrito para el escenario y la dramatización el hecho de representar un texto en un espacio determinado que es el escenario. En este orden de ideas, en Bobes (1997a y 1997b) el orden es allegado y se amplía, de esta manera: la obra de teatro como un hecho teatral, compuesto por un texto escrito que tienen una parte literaria y otra espectacular de carácter escénico por los diálogos, acotaciones e indicaciones para la representación, que en conjunto forman una obra de texto dramático para ser representado o dramatizado. Continuando con el análisis y el orden de los conceptos, en el siglo XX se ampliará un poco más, por el énfasis en la realidad social que va tomar el teatro, como lo expone Grajales y Posada (2020). Donde van a confluír las características descritas que definen el teatro, traspasadas por técnicas y métodos que transforman la representación o la dramatización de la obra de teatro. Con el propósito de lograr una percepción del mundo cada vez más profunda tanto de los actores como del espectador, es decir, técnicas y métodos que traspasan la representación o la dramatización e incluso el texto escrito o al escribir la obra de teatro (Grajales y Posada, 2020).

De tal modo que al integrar la definición que presenta Grotowski en Kattan y Grotowski (2011) del teatro como un encuentro, en el análisis que se realiza en este aparte; se amplían e integran los conceptos que en los referentes presentados definen teatro, de la siguiente forma: la obra de teatro escrita con un drama y representada en un espacio llamado escenario; constituyen un hecho teatral en su calidad de obra dramática; compuesta como literatura dramática en su

carácter literario, respecto a quien escribe la obra o llamado dramaturgo y su carácter representativo o de dramatización en conformidad con la forma, método y técnica en la que se realiza el arte teatral. De esta forma el teatro es enunciado como arte dramático, por su carga dramática o arte teatral, de conformidad con lo que se ha descrito y definido de teatro.

5.2.1. Enseñar teatro

El teatro también tiene un carácter social y comunitario que, desde los dramaturgos griegos con las tradiciones orales, pasando en la edad media a estar vinculado con las enseñanzas religiosas, hasta el siglo XX en el que surge el teatro como propuesta pedagógica (Garzón, 2018). Asimismo, lo ratifican Grajales y Posada (2020) en la lectura que hacen sobre el teatro, revisando obras escritas de teatro, la teoría que hay sobre y para hacer teatro, desde la Grecia Clásica al siglo XXI, rastrean que el teatro desde el principio de su historia estará considerado como “el arte de enseñar”.

Exponen Laferrière y Motos (2003) en perspectiva del teatro en la formación escolar, que desde de la Edad media, se ha hecho presente en las escuelas monásticas, luego y a la vez en las universidades de la época, conformándose como drama sacro que, se transforma a partir del siglo XII en farsas satíricas. En el renacimiento se establece, en los colegios universitarios e impulsado por el decaimiento en la influencia de la Iglesia con el teatro religioso, da surgimiento con la comedia al teatro clásico latino. Iniciando el teatro escolar en la Universidad de Salamanca con composiciones de escritura teatral que datan de 1537 y 1554. Para ser abordado el teatro escolar, poco a poco, por estudiantes de menor edad, teniendo influencia en ello, los colegios de la Compañía de Jesús y de otras comunidades religiosas, que buscaban hacer más atrayente el estudio a los niños y jóvenes. Sumándose a la historia del teatro escolar otros acontecimientos, como

perderse su presencia en las universidades y colegios en 1762, en 1888 retomándose su presencia bajo la influencia de la literatura francesa e iniciando la conformación del arte teatral en América y fijándose de nuevo a la institución escolar en la segunda década del siglo XX (Laferrière y Motos, 2003).

El teatro escolar, disertan Laferrière y Motos (2003) se consolida en la década de los setenta del siglo XX, como un medio de juego, un lenguaje que, también fue considerado anteriormente a esta década, como un curso de literatura, un psicodrama o un instrumento pedagógico para otras materias académicas. Al respecto define, Laferrière y Motos (2003): “el teatro en la escuela debe concebirse como una pedagogía de la vida en la que la imaginación, la emoción, el placer y la intuición tienen su lugar” (p.226). Puesto que es una pedagogía creativa que permite a la persona en la colectividad expresarse, favorecer la creatividad y la comunicación, es el arte de enseñar con el juego dramático, crea lazos de sentido social y cultural, forma a la persona e integra la historia de vida de las personas, junto con otros aspectos formativos, como la literatura, la sociología, la filosofía, la historia y la pedagogía (Sánchez, 2017).

De este modo, el teatro escolar es un proyecto pedagógico que involucra la vida de los estudiantes participantes, los reconoce como sujetos pensantes y facultados para crear, permite el paso a la creación colectiva, en la que sus aprendizajes anteriores se ven involucrados, conformando entre los participantes, dinámicas de construcción de pensamiento crítico, la integración y reconocimiento de todos, gestado aprendizajes entre unos y otros, con la contribución de cada uno desde sus facultades (Laferrière y Motos, 2003). Define Martínez (citado por Grajales y Posada, 2020), el arte teatral: “Compromete al hombre en su totalidad, es decir, estimula su área cognoscitiva, emocional, psicomotriz y lo enfrenta a la sociedad” (p.189). Lo cual, podría dimensionarse a una pedagogía activa que debe ser valorada por las instituciones escolares,

reconociendo no solo la inteligencia de los niños y jóvenes, también su sensibilidad, que forma al estudiante a cuestionarse y fundamentarse arraigando diferentes saberes, generando comprensiones en totalidad y complejidad, permitiendo a la vez, que los estudiantes sean partícipes y espectadores de los fenómenos socioculturales en los que se ven inmersos (Laferrière y Motos, 2003).

Pone de presente Garzón (2018) que el antecedente más relevante que a da paso a la acción del teatro como herramienta pedagógica en la escuela, es resultado de la implementación del teatro para la representación de cuentos como estrategia de enseñanza aprendizaje, realizada por Caldwell Cook en Cambridge, Inglaterra. Caldwell Cook plantea en su libro *The play way* de 1917, el teatro como medio lúdico y educativo en propósito de las asignaturas que se estudian en la escuela, continúa precisando Garzón (2018) referente al antecedente del educador Caldwell Cook: “Para ello, se sustenta en los métodos heurísticos de Dewey, “aprender haciendo”, cuyos postulados toman gran fuerza a lo largo del siglo XX y se implementan en los sistemas educativos de todos los países” (p.26).

Asimismo, identifican Grajales y Posada (2020) que el teatro en el siglo XXI, también estará relacionado sin delimitación conceptual, como: pedagogía teatral, didáctica del teatro o didáctica teatral (Grajales y Posada, 2020). “Ciertamente se pudo establecer que en algunos de los documentos indagados prevalecía una didáctica de tipo instrumental donde el teatro se mostraba como “un medio didáctico” para la enseñanza” (Grajales y Posada, 2020, p.206).

5.2.1.1. Referentes de política educativa, en perspectiva del teatro

El Ministerio de educación de Colombia, presenta en la *Serie lineamientos curriculares* para la Educación artística publicados en 1998 y las *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media* (2010).

En los lineamientos se considera transversal el teatro y presentan un aparte de la Educación en teatro, como también en las orientaciones, el teatro se enmarca en apoyar, ampliar y enriquecer, junto con otras artes que expone el documento, competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas.

5.2.1.1.1. Serie lineamientos curriculares: educación artística MEN 1998

Los lineamientos abren con la siguiente afirmación, la cual es de considerar. “La música, la danza, el teatro y todas aquellas formas de expresión humana que surgen cuando no bastan las palabras, cuando la complejidad de la vida desborda las exigencias de otros métodos de conocer y hacer ciencia” (MEN, 1998b, “Mensaje del ministerio”, párr. 3).

Los lineamientos para la educación artística desarrollan la conceptualización del arte para reflexionando teórica, curricular, práctica y relacionamente el arte en los procesos de enseñanza, de aprendizaje, educacionales, pedagógicos y sociales. Incluso uno de los apartes expone, que los lingüistas consideran que del teatro surge el arte, aseverando que la educación podría encontrar en el teatro un recurso estético en la enseñanza en los valores de una colectividad en empleo de aproximaciones y miradas inéditas (MEN, 1998b).

En el aparte de los lineamientos para la *Educación en teatro*, se precisa su relación en la enseñanza con otras áreas, como la textual, la historia, la geografía, la lengua castellana, la literatura, entre otras. También expone las discusiones que tuvieron, entorno a la asignatura de

teatro, el equipo de trabajo involucrado en los lineamientos para la educación artística, como: ¿Se hace arte dramático, arte teatral o artes escénicas? ¿Se deben relacionar otras formas? ¿Cómo se debe considerar una modalidad, una disciplina, una asignatura? o ¿Puede ser pensado como un género literario?, preguntas que establecen los lineamientos, no tienen respuestas únicas (MEN, 1998b). “Sin embargo, lo que sí quedó claro para todos, es que el teatro debe ser concebido como una herramienta pedagógica” (MEN, 1998b, “Diversos campos de la educación artística”, párr. 3).

Determinando los lineamientos para la educación artística en el teatro, su posibilidad investigativa curricular. “Con el potencial imaginativo de cada docente, su grado de reflexión y de interrogación sobre su quehacer pedagógico y su experiencia concreta del contexto sociocultural dentro del cual inscribe su práctica docente los problemas que desea resolver” (MEN, 1998b, “Posibles líneas de investigación”, párr. 3).

5.2.1.1.2. Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media **MEN**

En las Orientaciones pedagógicas para la educación artística del MEN (2010), definen el teatro junto con otras artes, para el desarrollo de competencias, en la sensibilidad, la experiencia significativa, prácticas de enseñanza con las artes y la correlación de las competencias artísticas con competencias básicas, que definen las orientaciones, las comunicacionales, las matemáticas, las científicas y las ciudadanas, como también la evaluación de la educación artística y la implementación de las artes por grado de escolaridad.

Siendo oportuno resaltar de las Orientaciones para la educación artística del MEN (2010) lo referente a la comunicación y el lenguaje: “La comunicación no manifiesta en estricto sentido

una comprensión verbal porque implica el dominio de formas sensibles irreductibles al orden del lenguaje, como el despliegue de acciones de una improvisación teatral” (p.41).

5.2.2. Creación colectiva del teatro

“Aunque todos no han de ser artesanos, corredores, escribientes u oradores, así en la escuela deberán enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros” (Comenio, 1657/1998).

La creación colectiva tiene auge a partir de la década de los sesenta del siglo XX, reivindicando la creatividad del grupo creador sobre la del autor o del director (Laferrière y Motos, 2003). La creación colectiva propicia espacios de confianza, tolerancia, dialogo y sentido democrático entre los estudiantes, haciéndola una vía pedagógica oportuna para la formación personal de los estudiantes (Carballo, 1995).

Es la creación colectiva una didáctica del teatro que, en la enseñanza de otras asignaturas en la formación escolar, funciona como didáctica de aprendizaje para el estudiante, para el desarrollo de su personalidad, en función de que el arte integra a la persona, acercándolo a la sensibilidad; de igual forma, esto es fruto de que el teatro en la enseñanza escolar propende dinámicas de escritura de tipo dramático en el estudiante, narrando experiencias de su vida cotidiana, de la historia y de la imaginación, insertando al estudiante en la práctica del lengua, en procesos de sentido, comprensiones e interpretaciones del mundo, desarrollando actitudes, valores y el sentido de alteridad (Grajales, 2013). Dewey (citado por Grajales, 2013) afirma: “Los conocimientos y habilidades adquieren sentido solamente cuando están encarnados en objetos e integrados a contextos en los que funcionan: en otras palabras, cuando se da en el ámbito de la experiencia” (p.175).

Los procesos de la creación colectiva para el trabajo docente, están compuestos por: a) la persona y el grupo; b) la concreción del tema, del conflicto y de los personajes; c) definición, construcción y reparto de los personajes; d) construcción del guion; el texto teatral y su recreación a partir de la improvisación; e) ensayos para cohesionar, armar y construir la historia dramática y otros dos procesos que subyacen, que son f) la presentación del hecho teatral y g) la evaluación del proceso. Estos procesos de la creación colectiva son definidos por Laferrière y Motos (2003) que toman el trabajo titulado *Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva* de Carmen Carballo Basadre (1995), que define cada proceso, por momentos de trabajo:

a) el primer momento, es en el que el docente tiene que cohesionar el grupo creativo en la confianza, la comunicación, la expresión de sus ideas, creatividad e imaginarios, fortaleciendo el proceso de formación personal de los estudiantes y del colectivo.

b) el segundo momento, es la parte de fundamentación y cohesión de las propuestas de los estudiantes, definiendo el tema, el conflicto dramático y clarificando los componentes teóricos que compondrán la creación, como el tipo y género dramático en el que se enmarcara la creación.

c) en el tercer momento, a partir de improvisaciones o mesas de trabajo entrono a las primeras claridades como los intereses creativos del grupo, el tema definido y a manera de que género dramático se va a trabajar, se distribuyen los personajes que tendrán los integrantes del grupo.

d) en el cuarto momento, se define el guion, en el que hay un proceso de indagación de documentos que sustenten la creación, documentos literarios, históricos, artísticos, periodísticos, de los medios de comunicación, publicitarios, entre otros. Para recoger temáticas e ideas que soporten las improvisaciones y las propuestas de los integrantes del colectivo, con el objetivo de redactar el guion.

e) en el quinto momento, a partir de lo que se ha consolidado y escrito se pone en escena la representación de la creación colectiva, definiendo entre los mismos integrantes del grupo temas escenográficos, como el vestuario, los elementos que van en el escenario, los que utiliza cada personaje, las luces, el sonido, la música, entre otros.

f) el momento de presentar ante un público, que debe ser orientado en ensayos en los que asistan espectadores de acuerdo al contexto educativo.

g) el momento o parte evaluativa, que tiene como soporte el diario del docente y el diario de cada estudiante, es decir, la librea de apuntes tanto del docente que se hace indispensable que esté integrado en la creación colectiva con los estudiantes y la libreta de los estudiantes, también soportes de cuestionarios que se van realizando en los anteriores procesos o momentos y videos que se hallan realizado para el material de trabajo de la creación del grupo. Lo aspectos que se evalúan es la participación, el trabajo solidario, tolerante y respetuoso de los estudiantes, la escucha de las opiniones entre los estudiantes, el pensamiento crítico del estudiante al opinar sobre otra idea de un compañero, al plantear su propia idea o al indagar sobre el tema o temáticas de la creación y la oportunidad en que el estudiante expresa sus imaginarios y es creativo.

En complemento, Grajales (2013) engloba en su definición de creación colectiva en la enseñanza escolar, que el arte toma su valor didáctico en la estética, a partir de la comprensión del mundo que realiza el sujeto en relación con su entorno, aportando a su propio aprendizaje. “La obra de arte crea herramientas para pensar la didáctica de forma colectiva y en constante relación con el contexto que nos rodea” (Grajales, 2013, p.175).

5.2.2.1. Los procesos de lectura y escritura en la creación colectiva teatral

Dentro de los presupuestos de la creación colectivo como una de las didácticas del teatro (Carballo, 1995). Considerando a la vez que el teatro pone la palabra en acción en su lenguaje literario y a la vez deleita en su lectura los sentidos del lector, que en Carrillo (citado por Garzón, 2018) se caracteriza que: “El teatro es una mezcla de recursos lingüísticos espectaculares, o lo que es lo mismo, el texto literario se suma como un elemento más a los elementos escénicos pertinentes para conseguir un espectáculo complejo” (p.17). Que en la misma línea dice Lorca (citado por Garzón, 2018): “El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana. Y al hacerse humana, habla y grita, llora y se desespera” (p.15).

Por tanto, la creación colectiva del teatro en relación con los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la lengua castellana, se puede situar en lo definido por Calsamiglia y Tusón (2018) del “aprender a saber hacer cosas con la palabra”:

El análisis de la propia práctica lingüística en situaciones diversas es más complejo. Pero para aprender a hablar hay que interactuar. Para aprender a comprender hay que activar los conocimientos previos. Y, en definitiva, para progresar, solo la combinación inteligente de conciencia y de actividad resulta en un aprendizaje *in vivo*. (p.29)

Es decir, para el estudio del lenguaje hacen parte categorías formales, como la oración, el sintagma, el nombre, el verbo, el lexema, el fonema, entre otros componentes, pero crucialmente el hablante quien estudia, de esta manera se hace necesario introducir la teoría de la enunciación con respecto a la interacción, la comprensión, los conocimientos previos y el aprendizaje vital del lenguaje en el sujeto; van a decir Calsamiglia y Tusón (2018): “ya no tratamos con oraciones, sino con *enunciados* que producen sujetos concretos cuando estos adquieren el estatuto de *enunciador*

y *enunciatario* en situaciones reales de comunicación” (p.28). Por lo cual plantean Calsamiglia y Tusón (2018), tres objetivos para fomentar una educación lingüística de carácter comunicativo y crítico: el primero, corresponde a poner al estudiante en la enseñanza aprendizaje siendo protagonista de su proceso comunicativo; el segundo, poner atención en los elementos discursivos que se generan en la vida social o en los entornos más próximos, formales y lejanos en relación con la educación del estudiante; tercero, la formación de personas competentes comunicativamente y críticas ante las nuevas formas de comunicación que se presentan a los estudiantes en la actualidad.

Que en relación al primer objetivo propuesto por Calsamiglia y Tusón (2018), la profesora Rodríguez (2020) explicita: “la literatura posee un múltiple ejercicio práctico de la lengua y los lenguajes. (...), prima la expresividad del ser, contempla parámetros socioculturales y, al mismo tiempo, tiene en cuenta los estados internos presentes en cada sujeto” (p.167).

Por consiguiente, es posible plantear la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana, en el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, encaminado a que encuentren su punto de *enunciación*, en el que son artífices de su proceso comunicativo de manera crítica y logren expresar, valerse de la palabra, para interactuar, ser propositivos en espacios socioculturales y ser conscientes de su propia práctica lingüística, sin lugar a dudas un proceso orientado por los profesores. Para lo cual explican, como podrían ser orientados los procesos de lectura y escritura, los profesores en el XI Coloquio de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) en el 2018 en el ámbito nacional:

- Presenta la profesora Peña (2020) en referencia a estudiantes de transición, que el profesor tiene que buscar la manera de poner en encuentro y contraste sus conocimientos con los del

estudiante. “Se le presenta al estudiante una serie de situaciones relativas a la comprensión de un texto que lo retan a desarrollar su potencial inferencial y creativo” (Peña, 2020, p.75).

- En referencia a estudiantes de cuatro a cinco años de edad, ratifica la profesora Olave (2020): “Cabe aclarar la importancia del docente como mediador en todos los procesos, siendo un guía en el proceso permanente de los estudiantes” (p.83).

En referencia a estudiantes de primero de básica primaria, asienta mucho más la idea la profesora Soto (2020): “Promover el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante prácticas vivas, en las que los estudiantes sean los participantes principales que generan ideas y que usen la lengua desde unos propósitos reales” (p.89).

- Por último, en referencia a estudiantes de décimo de básica secundaria, en el propósito de crear un “acto de creación de sentido”, la profesora Galán (2020) afirma: “en el campo de la pedagogía literaria (...), los estudiantes construyen una voz propia, además de que se logra que ellos sean conscientes de su realidad, y tengan la capacidad de dotarla de sentido y resignificación” (p.172).

Identificándose como consecuencia y necesidad denominativa en cada uno de los estudios y ponencias de los profesores, de acuerdo, sin desconocer y como lo precisan cada profesor, la búsqueda de estrategias creativas en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, para el aprendizaje que signifique el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en integración a la competencia literaria, tanto de transición hasta estudiantes de décimo de básica secundaria¹⁸.

¹⁸ Claridad que la profesora Galán (2020) citando a Vygotsky, pone de conocimiento que la imaginación y la creatividad, no se agota en la infancia, como se tiene por pensar o suponer, maduran y se acrecientan estos factores en edades mayores, haciéndose mucho más preponderantes y necesarias en la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se puede recoger en la voz de la profesora Rodríguez (2020)¹⁹, que las estrategias deben radicar en que el estudiante desarrolle el lenguaje en habilidades de pensamiento, en el análisis, la interpretación, realice relaciones entre diferentes lecturas y ponga en dialogo su propia voz con la voz del escritor, es decir, que estas estrategias propendan en que el estudiante sea un lector productor. Dice la profesora Rodríguez (2020): “la implementación de un modelo estratégico de pensamiento creativo” (p.164). De tal modo que las estrategias para la enseñanza del lenguaje en el marco de la competencia literaria, en la lectura y la escritura (o creación literaria), estriban en fomentar las competencias de comunicación lingüística (Rodríguez, 2020).

Por tales motivos, es posible pensar la creación colectiva como estrategia creativa en la enseñanza de la lengua castellana para el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en la significación creativa del estudiante para la comunicación enunciativa de sus ideas e imaginarios.

5.3. Correlación de la creación colectiva teatral en los procesos de lectura y escritura en la enseñanza de la de la lengua castellana

Con ocasión de evidenciar la correlación de la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana en los procesos de lectura y escritura. La profesora Solé (2018) clarifica y precisa, un punto de encuentro en que el lenguaje se ve implicado en otros espacios de formación escolar, que propenden en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Indica la profesora Solé (2018): “Como parte indisociable de la acción didáctica de cada profesor, la disposición de las ayudas que sus alumnos necesitan para aprender a manejar (comprender y

¹⁹ Que también hace parte de las ponencias y estudios presentados en el XI Coloquio de la MPLM.

elaborar) los textos propios de dicha área, en los que se vehiculan los contenidos cuyo aprendizaje se debe asegurar” (p.92).

Claridad que se aúna, a lo que hasta el momento se ha disertado, con los estudios de los profesores en el XI Coloquio de la MPLM en el ámbito colombiano, de la necesidad de estrategias creativas, como lo puede ser la creación colectiva del teatro, y su posibilidad en la enseñanza tanto para niños, adolescentes y jóvenes, enfocada en el aprendizaje literario y comunicativo que signifiquen en sus procesos de lectura y escritura.

De este modo, es pertinente presentar algunas presiones que se encuentran, en las experiencias sobre la creación colectiva de dos profesores en el ámbito de España; una experiencia del profesor José Cañas Torregrosa (1992) y la otra de la profesora Carmen Carballo Basadre (1995). Ya que, en estas experiencias, si bien no están orientadas a la enseñanza de la lengua castellana, se ven implicados los procesos de lectura y escritura, que también están a propósito de la enseñanza de la lengua castellana y del uso del lenguaje²⁰; que en algunos de sus apartes dejan vislumbrar en el proceso de la creación colectiva la correlación en los procesos de lectura y escritura.

- En el capítulo ocho, “La creación colectiva: Hacia vuestro propio teatro” en el libro titulado *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula* de Cañas (1992) se presentan dos presiones que amplían la correlación de la creación colectiva: La primera, la visión crítica del mundo que aporta al estudiante, orientada en los cuestionamientos que en la creación pueda suscitar el profesor, relacionando las necesidades comunicativas de los estudiantes que integran el grupo o colectivo creativo y la segunda, Patiño (citado por Cañas,

²⁰ Como se pudo comprender en los estudios, entre ellos el de la profesora Solé (2018), compilados por el profesor Carlos Lomas (2018), poniendo en relación contextual el uso del lenguaje en España y los países latinoamericanos, específicamente de la lengua castellana o español y su enseñanza, en el marco de la educación lingüística hacia el aprendizaje de las competencias comunicativas en encuentro con la lectura y la escritura.

1992), la integración de los anhelos y razonamientos compartidos por los estudiantes para la creación en la consolidación escrita de una obra teatral a ser representada por y fruto del colectivo de estudiantes.

- Para lo cual se amplía, en el capítulo dos, “Fases de la creación colectiva”, en el numeral seis del capítulo “Hacia la construcción del guion: materiales y recursos” en el libro titulado *Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva* de Carballo (1995), el proceso en el que los estudiantes consolidan el escrito de la creación teatral u obra de teatro a la que, la profesora Carballo (1995) se refiere como guion, donde se ve implicado el criterio y visión crítica que plantea Cañas (1992).

Propone la profesora Carballo (1995) que para la producción del escrito que orientara la representación de la creación colectiva, es necesario que el profesor lleve a los estudiantes a documentarse, a indagar en documentos sobre historia, historia del arte, la literatura, revistas, periódicos, televisión, radio, incluso en el mundo de la publicidad, referente al tema o la idea que incentivo a los estudiantes para abordar la creación colectiva teatral.

Donde cabe resaltar la lectura, catalogación y categorización de los textos que los estudiantes tendrán que realizar, dinámicas que aportan al proceso lector del estudiante. Incluso a asimismo lo señala, en el contexto educativo de España, la profesora Carballo: “Por otra parte en el ámbito de la Enseñanza, la documentación nos abrirá al campo de la interdisciplinariedad, de la colaboración con otros seminarios (Lenguaje y Literatura, Historia e Historia del Arte, Dibujo, Diseño...)” (p.48).

Continúa precisando Carballo (1995), que el proceso de lectura y de ordenar los documentos, el estudiante también debe verse abocado a redactar textos que resuman lo que leyó sobre el tema; luego tendrán que exponer cada uno de los estudiantes a los demás integrantes del

grupo lo que ha encontrado; al revisar la información por todo el grupo con los exposiciones, los estudiantes elaboran un esquema argumentativo de la construcción dramática que están realizando; se reúnen todos los argumentos y se redacta un esbozo del que sería el final; sobre esto se realizan improvisaciones para crear los personajes, al igual por todo el grupo que integra el colectivo; por último, con orientación del profesor se consolida la redacción del escrito que será el guion para la representación colectiva del grupo, finalizando con la lectura dramática o con las intenciones emotivas, de pensamiento, sentimientos, entre otras que están el texto que se consolido.

De esta manera con las propuestas de cada estudiante de acuerdo con sus ideas e imaginarios, con la fundamentación en la lectura documental, la escritura sobre lo que indago y su propuesta de argumento para la creación colectiva, y la puesta improvisada de la palabra escrita, dan origen a lo que llama la profesora Carballo (1995) como guion, obra de teatro escrita a partir de una creación colectiva en la formación escolar.

A la vez y en el propósito de la presente investigación, se origina lo que se ha expuesto como comprensión y producción textual, en los lineamientos del MEN de 1998 para la lengua castellana; comprensión y creación literaria o la competencia comunicativa en relación con la competencia literaria en los procesos de lectura y escritura hacia la significación, el pensamiento crítico del estudiante sobre el mundo, el saber hacer con la palabra y los espacios que propendan la comunicación, de acuerdo en lo expuesto con las ponencias y estudios de los profesores en el XI Coloquio de la MPLM compilados por Maldonado (2020), como también con los estudios de los profesores de España y Latinoamérica compilados por Lomas (2018).

6. Conclusiones

Fundamentado en la revisión que se realizó, es pertinente decir que la correlación de la creación colectiva del teatro podría establecerse como estrategia creativa en la propuesta de enseñanza del profesor de lengua castellana, repercutiendo en la comprensión y producción de textos literarios para el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura de niños, jóvenes y adolescentes, en la formación escolar, en la que se integran los profesores y estudiantes. De tal manera, que la creación colectiva en la formación escolar fomenta el dialogo, el sentido de alteridad en los estudiantes, la tolerancia, la construcción de pensamiento, el sentido crítico, el uso del lenguaje en procesos de comunicación, la comprensión de lo democrático en la colectividad y el “saber hacer con la palabra”. Citando Jurado (2018) los lineamientos para la lengua castellana del MEN de 1998, concluye: “La utilización de la lengua debe conducir al hombre a la acción comunitaria transformadora de la realidad” (p.174).

Con estos postulados es necesario señalar, que en la enseñanza de la lengua castellana en la que el estudiante se hace consiente de su uso y sus implicaciones formales, como la articulación de las ideas, el orden de los componentes en las oraciones, los elementos sintácticos, ortográficos, entre otros que se han enunciado en la revisión. Los profesores tienen la posibilidad, muy determinante para el aprendizaje del estudiante, de enseñar desde los usos comunicacionales, poniendo en encuentro las comprensiones, interpretaciones, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes en la propuesta curricular a ser enseñada, que acerque la educación lingüística a la realidad del estudiante con los deseos de enseñanza del profesor.

De tal manera, la experiencia de enseñanza - aprendizaje de la lengua castellana en los procesos de lectura y escritura, se podrían plantear como un proceso de transformación del sujeto con el otro en la convivencia, en la que el aprendizaje se materializa en el intercambio de

experiencias entre los sujetos y su mundo, reconociendo, respetando y considerando los puntos de vista de los otros, incurriendo en la maduración de sus facultades cognitivas. De igual forma, el aprendizaje debe ser un proceso gradual coherente con los procesos formales de la educación lingüística del lenguaje de la lengua castellana, que le permita al estudiante integrar a sus experiencias comunicativas los conocimientos adquiridos.

Encausada, la vinculación entre la creación colectiva y los procesos lectura y escritura en tres elementos correlacionales que se proponen, para la orientación en la enseñanza del profesor y el proceso de aprendizaje del estudiante: a la creación colectiva como propuesta didáctica en el sentido que se ha evidenciado, de ser una posible estrategia creativa para la enseñanza de la lectura y la escritura; el fomento del estudio crítico del estudiante en su cercanía a los conocimientos propuestos por los profesores, que además del uso del lengua en otras áreas de conocimiento diferentes a la lengua castellana, el pensamiento crítico en el uso del lengua puede ser muy preponderante en el aprendizaje de otros saberes; tercero, la relevancia y la retroalimentación que propenderá la creación colectiva en los procesos de lectura y escritura en la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, entre los componentes conceptuales y formales de la educación lingüística con los imaginarios, ideas y nuevas propuestas de los estudiantes.

Considerando para estas correlaciones, que el estudiante en la enseñanza del profesor se hace consiente de los usos del lenguaje en su aprendizaje de la lengua castellana, para otras áreas de conocimiento y para su acontecer enunciativo en la vida. En esta línea, la creación colectiva establece espacios de encuentro, donde convergen, las enunciaciones de los estudiantes y del profesor o profesores, en las que la experiencia de enseñanza y aprendizaje se hace viva, en cuanto la creación colectiva se pone en relación con los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, e integra la creatividad de todos los sujetos en el aula escolar, profesores y estudiantes.

Cabe aclarar, que lo evidenciado con esta revisión bibliográfica, llega a evidenciar hasta el punto de proponerse la creación colectiva como una estrategia que se correlaciona, en hacer los procesos de lectura y escritura vivos en el uso comunicativo de los componentes formales de la educación lingüística de la lengua castellana. Acercando la enseñanza del profesor y el proceso de aprendizaje de los estudiantes; en el estudio crítico de los textos y en la creación textual desde los imaginarios, ideas y reflexiones singulares de los estudiantes, junto con la investigación y lectura documentada de temáticas de su interés, hacia la creación textual colectiva en la que se fomentan otras habilidades como la escucha, la comprensión de otras preceptivas, como también valores humanos; consolidándose adicionalmente un producto o hecho artístico en el que confluyen y se pueden llegar a descubrir otras preguntas o temáticas de interés a ser estudiadas por el profesor y el estudiante, en el conocimiento vivo de la lengua castellana con los procesos comunicativos y de interacción, en los que confluye la creación colectiva.

Ahora para comprobar lo que hasta ahora se logró evidenciar, establecer la creación colectiva como una didáctica para la lengua castellana o para otras áreas de conocimiento y verificar lo que se ha evidenciado, haría falta una investigación mucho más ahondada, de otro enfoque metodológico, pero a la vez en continuidad de la presente. Por último, cabe decir, con los fundamentos que se presentan y las consideraciones últimas, que este es un trabajo que podría ser un detonante de una propuesta didáctica para los profesores de lengua castellana, como también y se refería, un detonante de investigación para realizar como tal una propuesta didáctica de enseñanza de la lengua castellana, ya sea en los procesos de lectura y escritura o para ahondar en otras temáticas relacionadas a la enseñanza de la lengua castellana, en perspectiva de la creación colectiva teatral.

Referentes bibliográficos

- Ángel, A. (2021). *Talleres de creación colectiva basados en narrativas transmedia para promover el interés en la lectura y la escritura de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Francisco José de Caldas en el municipio de Santa Rosa de Cabal*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11059/13639>
- Bobes, M. C. (Comp.). (1997). *Teoría del teatro*. Madrid, España: Arco/libros, S. L.
- Bobes, M. C. (1997a). Introducción a la teoría del teatro. En M. Bobes (Comp.), *Teoría del teatro* (pp. 9-27). Madrid, España: Arco/libros, S. L.
- Bobes, M. C. (1997b). Posibilidades de una semiología del teatro. En M. Bobes (Comp.), *Teoría del teatro* (pp. 295-322). Madrid, España: Arco/libros, S. L.
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona, España: OCTAEDRO.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2018). El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con las palabras. En C. Lomas. (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 21-31). Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades y Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Ediciones Octaedro, S. L.
- Carballo, C. (1995). *Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Celis, J. (2013). *La multiplicidad del teatro en la escuela*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/592>.

- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf> (Obra original publicada en 1657)
- Díaz, G. S. (2020). El acceso a la cultura escrita: reflexiones para su transformación. En M. Maldonado (Comp.), *Hablar, leer y escribir en la escuela* (pp. 99-106). Bogotá, Colombia: Editorial UD.
- Galán, J. P. (2020). La escritura creativa: los talleres como espacio que resignifican la pedagogía literaria en secundaria. En M. Maldonado (Comp.), *Hablar, leer y escribir en la escuela* (pp. 171-178). Bogotá, Colombia: Editorial UD.
- Garzón, N. (2018). *Cómo enseñar teatro en la escuela*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Grotowski, J. (2011). *Hacia un teatro pobre* (M. Glantz, Trad.; 3.^a ed.). Siglo XXI editores, s.a. de c.v. (Obra original publicada en inglés en 1968).
- Grotowski, J. (2011). El laboratorio teatral. En J. Grotowski (M. Glantz, Trad.; 3.^a ed.), *Hacia un teatro pobre* (pp. 3-4). Siglo XXI editores, s.a. de c.v. (Obra original publicada en inglés en 1968).
- Grajales, C. (2013). Creación colectiva, una didáctica del teatro 2012. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 7, 168-178. Recuperado de: http://artescenicassucaldas.edu.co/downloads/artescenicass7_14.pdf
- Grajales, C. y Posada, W. (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 187-210. Recuperado de: <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.9>

- Herrera, M. y Balaguera, C. (2019). Didáctica de la lengua castellana como eje dinamizador del desarrollo de competencias en educación básica. *Rastros y rostros del Saber*, 2(3), 9–19. Recuperado de: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9147>.
- Jurado, F. (2018). Luces y sombras de la educación lingüística en Latinoamérica. En C. Lomas. (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 166-175). Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades y Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Ediciones Octaedro, S. L.
- Katan, N. y Grotowski, J. (2011) El teatro es un encuentro. En J. Grotowski (M. Glantz, Trad.; 3.^a ed.), *Hacia un teatro pobre* (pp. 49-54). Siglo XXI editores, s.a. de c.v. (Obra original publicada en ingles en 1968).
- Laferrière, J. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción: términos de teatro en la Educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real, España: Ñaque.
- Lomas, C. (ed.). (2018). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades y Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Ediciones Octaedro, S. L.
- Lomas, C. (2018a). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En C. Lomas. (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 9-17). Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades y Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Ediciones Octaedro, S. L.

- Lomas, C. (2018b). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. En C. Lomas. (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 37-66). Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades y Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Ediciones Octaedro, S. L.
- Maldonado, M. Á. (Comp.). (2020). *Hablar, leer y escribir en la escuela*. Bogotá, Colombia: Editorial UD.
- Maldonado, M. Á. (2020). Presentación. En M. Maldonado (Comp.), *Hablar, leer y escribir en la escuela* (pp. 11-17). Bogotá, Colombia: Editorial UD.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998a). *Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998b). *Serie lineamientos curriculares: Educación artística*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje del lenguaje*. Recuperado de: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf
- Moreno, V. (2018). El aprendizaje de la competencia escrita. En C. Lomas. (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 97-109). Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades y Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Ediciones Octaedro, S. L.
- Olave, N. G. (2020). Acercamiento a la lengua escrita a través de juegos tradicionales. En M. Maldonado (Comp.), *Hablar, leer y escribir en la escuela* (pp. 79-84). Bogotá, Colombia: Editorial UD.
- Ortega y Gasset, J. (1946). Idea del teatro. *Revista nacional de educación. Madrid*, 62, 9-32. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/69809>.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46),0. [fecha de Consulta 14 de mayo de 2021]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>.
- Páramo, P. (ed.). (2011). *La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de Investigación*. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt18d84kk.4>
- Páramo, P. (2011). La falsa dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa. En P. Páramo (ed.), *La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de Investigación* (pp. 21-30). Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt18d84kk.4>

- Peña, J. L. (2020). La formación inicial en la competencia lectora. Hacia una resignificación de las experiencias de lectura inicial: habituales en la escuela. En M. Maldonado (Comp.), *Hablar, leer y escribir en la escuela* (pp. 71-78). Bogotá, Colombia: Editorial UD.
- Penadés, I. (1995). La enseñanza de la lengua castellana y literatura en el bachillerato: reflexiones desde la lingüística. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 4, 9-34. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10017/7352>.
- Pérez, J. (1937). Origen y formación de la lengua castellana. *Revistas de la Universidad Nacional de Córdoba*, 24(3-4), 463-482. Recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/334396340>.
- Pinzón, L. (2006). La denominación de la lengua: ¿Castellano? o ¿español? *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 7, 111-118. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322230192011.pdf>.
- Rodríguez, S. (2016). *Teatro de la escucha: propuesta para potenciar la escucha y competencia literaria*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3196>
- Rodríguez, E. (2020). La competencia literaria en el aula: estudios previos. En M. Maldonado (Comp.), *Hablar, leer y escribir en la escuela* (pp. 163-170). Bogotá, Colombia: Editorial UD.
- Sánchez, C. G. (2017). *Drama para el aprendizaje creativo: pedagogía teatral en acción*. Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Solé, I. (2018). El aprendizaje de la competencia lectora. En C. Lomas. (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 84-96). Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades y Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Ediciones Octaedro, S. L.

Soto, Y. M. (2020). La enseñanza de la lengua escrita en el primer año escolar a partir de textos completos. En M. Maldonado (Comp.), *Hablar, leer y escribir en la escuela* (pp. 85-90). Bogotá, Colombia: Editorial UD.

Uribe, J. (2005). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En P. Páramo (ed.). (2011)., *La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de Investigación* (pp. 195-210). Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt18d84kk.16>

Anexos

Por la dimensión de tablas consolidadas en Excel se presentan en imágenes.

Anexo 1: Búsqueda, descripción, catalogación y selección.

Parte 1:

Criterios de búsqueda: Palabras clave									
Sitios específicos	el teatro para la enseñanza de la lengua castellana	Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional							
	la creación colectiva para la enseñanza de la lengua castellana en la lectura y la escritura								
	la creación colectiva del teatro para la enseñanza de la lengua castellana	Biblioteca de la Universidad Pedagógica de Colombia							
	enseñanza de la lengua castellana	Editorial especializada: Editorial aula de humanidades SAS							
	la pedagogía teatral en relación con la creación colectiva para la enseñanza de la lengua castellana	Librería especializada: Tienda Teatral							
	creación colectiva enseñar teatro	Biblioteca Luis Algel Arango							
educación artística									
enseñanza de la lengua castellana	Ministerio de Educación Nacional de Colombia.								
aprendizaje de la lengua castellana									
Criterios de búsqueda: Palabras clave		Numero de resultados arrojados:		Encontrados		Relacionados		Documentos destacados en todos los criterios de búsqueda con las palabras clave:	
Búsqueda en Google Académico	el valor del arte en el proceso educativo	386.000	Destacados	c		229			
	que es el teatro	1.670.000	Destacados	d		40.041			
	pedagogía teatral	55.000	Destacados	e		161			
	creación colectiva	902.000	Destacados	f					
	origen y formación de la lengua castellana	87.500		g		3.492	L 11		
	lengua castellana o español	138.000		h	Dialnet				
	enseñar lengua castellana	63.500	Destacados	i		50			
Búsqueda abierta en Google	la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana	6.930.000		j		1.709			
	la creación colectiva en la enseñanza de la lengua castellana en los procesos de lectura y escritura	4.960.000		k		679			
Búsqueda avanzada con comandos en Google	"creación colectiva * enseñanza * lengua castellana"	4 resultados arrojados (m,n,o y p).							
	"creación colectiva" "enseñanza" "lengua castellana"	14,200 resultados arrojados. Haciendose dispndiosa la revisión de todos, se identifican y revisan cinco (q,r,s,t y u) documentos que aparecieron con frecuencia en los diferentes criterios de búsqueda.							

Parte 2:

Item.	Título del documento	Tipo
a	1. La multiplicidad del teatro en la escuela. 2. Teatro de la escucha: propuesta para potenciar la escucha y competencia literaria. 3. Leyendo tras el telón. Propuesta didáctica interdisciplinar de literatura.	Tesis para grado: 1. posgrado, 2 y 3. pregrado
b	1. Escribiendo el mundo con el otro. 2. Aprender a escribir a partir de la vida, una experiencia de aula en la Escuela Urbana Camilo Torres. 3. La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la producción escrita.	Tesis para grado: 1, 2 y 3. pregrado
L.1	Didáctica de la expresión dramática	Libro
L.2	Palabras para la acción: terminos de teatro en la educación y en la intervención social.	Libro
L.3	Didáctica de la dramatización	Libro
L.4	Los estándares del lenguaje.	Libro
L.5	La educación lingüística, entre el deseo y la realidad.	Libro
L.6	Teoría del teatro	Libro
L.7	Drama para el aprendizaje el aprendizaje creativo	Libro
L.8	Creación colectiva: el legado de Enrique Buenaventura	Libro
L.9	Hablar, leer y escribir en la escuela	Libro
L.10	Prácticas pedagógicas y metacognición en la educación infantil	Libro
L.11	Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva	Libro
L.12	¿Cómo enseñar teatro en la escuela?	Libro
MEN	Serie lineamientos curriculares: Educación artística.	Documento Institucional
	Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media.	Documento Institucional
	Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana.	Documento Institucional
	Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.	Documento Institucional
	Derechos básicos de aprendizaje del lenguaje.	Documento Institucional
Item.	Título del documento	Tipo
c	El valor del arte en el proceso educativo.	Artículo
d	Idea del teatro. Ortega y Gasset, J. (1946).	Artículo
e	La pedagogía teatral, una herramienta para educar.	Artículo
f	El trasfondo didáctico del teatro.	Artículo
g	Creación colectiva, una didáctica del teatro.	Tesis de maestría.
h=g	Creación colectiva, una didáctica del teatro 2012.	Artículo
L.11	Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva	Libro
i	Origen y formación de la lengua castellana.	Artículo
j	La denominación de la lengua: ¿Castellano? o ¿español?	Artículo
k	Didáctica de la lengua castellana como eje dinamizador del desarrollo de competencias en educaci	Artículo
m	El metodo de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro enrique buenaventura: anc	Artículo.Revista Historia de la Educación Colombiana
n	El teatro y su incidencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.	Proyecto de investigación
o	Letras de colores: literatura e interculturalidad en la enseñanza de la lengua castellana.	Trabajo de grado a nivel de pregrado.
p	Creación colectiva: doble lectura de un proceso artístico.	Tesis doctoral.
q	De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica en la educación media.	Trabajo de grado a nivel de pregrado. en artículo
r	Talleres de creación colectiva basados en narrativas transmedia para promover el interés en la lect	Trabajo de grado a nivel de pregrado.
s	La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria.	Tesis doctoral.
virtual	Orientaciones curriculares del Área Integradora de Humanidades - Lengua Castellana para la imple	u.com/secretariadeeducacionbogota/docs/cartilla_h
t	Lectores interculturales: una apuesta en Educación Superior a través de literatura.	Tesis de maestría.

Anexo 2: Organización y catalogación.

ítem	Catalogación	Títulos / Ubicación por contenido:
L.2	Contextualización	Palabras para la acción: terminos de teatro en la educación y en la intervención social.
c	El arte en la educación	El valor del arte en el proceso educativo.
		El arte dramático aplicado a la educación
		Drama creativo una herramienta desde la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes
s	lengua castellana-teatro	La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria.
a.1.	Acercamiento	La multiplicidad del teatro en la escuela.
a.2.	Acercamiento	Teatro de la escucha: propuesta para potenciar la escucha y competencia literaria.
r	Acercamiento	Talleres de creación colectiva basados en narrativas transmedia para promover el interés en la lectura y la escritura de los estudiantes de grad
i	enseñanza lengua castellana	Origen y formación de la lengua castellana.
j	enseñanza lengua castellana bibliografía	La denominación de la lengua: ¿Castellano? o ¿español? La enseñanza de la lengua castellana y literatura en el bachillerato: reflexiones desde la lingüística
L.5	enseñanza lengua castellana	La educación lingüística, entre el deseo y la realidad.
k	didáctica lengua castellana	Didáctica de la lengua castellana como eje dinamizador del desarrollo de competencias en educación básica.
MEN	política educativa LM	Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana.
MEN	política educativa LM	Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.
MEN	política educativa LM	Derechos básicos de aprendizaje del lenguaje.
L.9	procesos	Hablar, leer y escribir en la escuela
L.5	enseñanza lengua castellana	La educación lingüística, entre el deseo y la realidad.
	Revisar	Guía para talleres de escritura creativa y planeación del Ministerio de Cultura y el Plan Nacional de Lectura y escritura
l	procesos-sexto	Habilidades para la lectura y la escritura en grado sexto de básica secundaria.
L.4	análisis política educativa	Los estándares del lenguaje.
d	teatro	Idea del teatro. Ortega y Gasset, J. (1946).
L.6	teatro bibliografía	Teoría del teatro Hacia un teatro pobre
e	teatro	La pedagogía teatral, una herramienta para educar.
L.12	enseñar teatro	¿Cómo enseñar teatro en la escuela?
L.3	enseñar teatro	Didáctica de la dramatización
L.7	educación-teatro	Drama para el aprendizaje el aprendizaje creativo
f	didáctica teatro	El trasfondo didáctico del teatro.
MEN	política educativa EA	Serie lineamientos curriculares: Educación artística.
MEN	política educativa EA	Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media.
L.8	creación colectiva	Creación colectiva: el legado de Enrique Buenaventura
m	creación colectiva	El metodo de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro enrique buenaventura: anotaciones históricas sobre su desarrollo.
p	creación colectiva	Creación colectiva: doble lectura de un proceso artístico.
g	creación colectiva-escuela	Creación colectiva, una didáctica del teatro.
h=g	creación colectiva-escuela	Creación colectiva, una didáctica del teatro 2012.
L.11	procesos-creación colectiva	Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva
L.1	procesos-creación colectiva	Didáctica de la expresión dramática
q	Revisar	De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica en la educación media.
n	Considerados	El teatro y su incidencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
b.1.	Considerados	Escribiendo el mundo con el otro.
a.3.	Considerados	leyendo tras el telón. Propuesta didáctica interdisciplinar de literatura.
b.2.	Considerados	Aprender a escribir a partir de la vida, una experiencia de aula en la Escuela Urbana Camilo Torres.
b.3.	Considerados	La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la producción escrita.
t	Considerados	Lectores interculturales: una apuesta en Educación Superior a través de literatura.
o	Considerados	Letras de colores: literatura e interculturalidad en la enseñanza de la lengua castellana.
virtual	Considerados	Orientaciones curriculares del Área Integradora de Humanidades - Lengua Castellana para la implementación de la Jornada Completa en Bogot
L.10	Relacionados	Prácticas pedagógicas y metacognición en la educación infantil

