

**TEATRO LITERARIO: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL  
FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN LOS ESTUDIANTES  
DEL GRADO TERCERO Y QUINTO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA ENRIQUE PUPO MARTÍNEZ DE VALLEDUPAR**

**ELÍAS JOSÉ GIL PEREA**

**HILARY CAROLINA SUAREZ RODRIGUEZ**

**Docente asesor:**

**PEDRO LUIS MEDINA PULIDO**

**Trabajo de grado para optar el título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana**

**UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS**

**LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA**

**VALLEDUPAR, CESAR**

**2025**

**TEATRO LITERARIO: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL  
FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN LOS ESTUDIANTES  
DEL GRADO TERCERO Y QUINTO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA ENRIQUE PUPO MARTÍNEZ DE VALLEDUPAR**

**ELÍAS JOSÉ GIL PEREA**

**HILARY CAROLINA SUÁREZ RODRÍGUEZ**

**Docente asesor:**

**PEDRO LUIS MEDINA PULIDO**

**UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS**

**LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA**

**VALLEDUPAR, CESAR**

**2025**

## TABLA DE CONTENIDO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN .....                                      | 7  |
| DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....             | 11 |
| JUSTIFICACIÓN .....                                     | 20 |
| OBJETIVOS .....   | 28 |
| Objetivo General.....                                   | 28 |
| Objetivos Específicos.....                              | 28 |
| MARCO DE REFERENCIA .....                               | 29 |
| Antecedentes .....                                      | 29 |
| <i>Internacionales</i> .....                            | 29 |
| <i>Nacionales</i> .....                                 | 33 |
| <i>Locales</i> .....                                    | 38 |
| Conceptualización.....                                  | 42 |
| <i>Competencia Literaria</i> .....                      | 43 |
| <i>Competencia Comunicativa (Oralidad)</i> .....        | 46 |
| <i>Dimensiones de la Competencia Comunicativa</i> ..... | 51 |
| <i>Lectura</i> .....                                    | 57 |
| <i>Estrategias de lectura</i> .....                     | 59 |
| <i>Durante la lectura</i> .....                         | 60 |
| <i>Después de la lectura</i> .....                      | 61 |
| <i>Escritura</i> .....                                  | 62 |
| <i>Escritura creativa</i> .....                         | 64 |
| <i>Teatro</i> .....                                     | 65 |
| <i>Estrategia Didáctica</i> .....                       | 65 |
| Marco Legal .....                                       | 67 |
| MARCO METODOLÓGICO.....                                 | 71 |
| Paradigma .....   | 71 |
| Enfoque .....   | 73 |
| Método .....  | 74 |

|   |     |
|---|-----|
| Población.....  | 75  |
| Muestra .....   | 75  |
| Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos ..... | 75  |
| <i>Observación participante</i> .....                 | 75  |
| <i>Diario de campo</i> .....                          | 76  |
| <i>Entrevista semi estructurada</i> .....             | 77  |
| <i>Cuestionario</i> .....                             | 78  |
| <i>Encuesta</i> .....                                 | 81  |
| Cronograma de Actividades.....                        | 83  |
| Descripción de las Actividades .....                  | 84  |
| CONSIDERACIONES ÉTICAS .....                          | 87  |
| RESULTADOS.....                                       | 89  |
| CONCLUSIONES .....                                    | 119 |
| RECOMENDACIONES.....                                  | 122 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                       | 123 |
| ANEXOS .....  | 135 |

**INDICE DE TABLAS**

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabla 1.</b> Fases, objetivos específicos y técnicas e instrumentos de recolección de datos. .... | 83 |
|--|----|

**INDICE DE CUADROS**

|  |    |
|--|----|
| <b>Cuadro 1</b> Cronograma de actividades..... | 84 |
| <b>Cuadro 2</b> Actividades .....              | 84 |

## LISTA DE ILUSTRACIONES

|   |     |
|---|-----|
| <b>Ilustración 1. Pregunta N° 1.</b> .....                          | 90  |
| <b>Ilustración 2.</b> .....   | 91  |
| <b>Ilustración 3. Pregunta N° 3.</b> .....                          | 92  |
| <b>Ilustración 4. Pregunta N° 4.</b> .....                          | 92  |
| <b>Ilustración 5. Pregunta N° 5.</b> .....                          | 93  |
| <b>Ilustración 6. Pregunta N° 6.</b> .....                          | 94  |
| <b>Ilustración 7. Pregunta N° 7.</b> .....                          | 94  |
| <b>Ilustración 8. Pregunta N° 8.</b> .....                          | 95  |
| <b>Ilustración 9. Pregunta N° 1.</b> .....                          | 96  |
| <b>Ilustración 10. Pregunta N° 2.</b> .....                         | 97  |
| <b>Ilustración 11. Pregunta N° 3.</b> .....                         | 98  |
| <b>Ilustración 12. Pregunta N° 4.</b> .....                         | 98  |
| <b>Ilustración 13. Pregunta N° 5.</b> .....                         | 99  |
| <b>Ilustración 14. Pregunta N° 6.</b> .....                         | 100 |
| <b>Ilustración 15. Pregunta N° 7.</b> .....                         | 100 |
| <b>Ilustración 16. Pregunta N° 8.</b> .....                         | 101 |
| <b>Ilustración 17. Entrevista Semiestructurada Docente 1.</b> ..... | 102 |
| <b>Ilustración 18. Entrevista Semiestructurada Docente 2.</b> ..... | 105 |
| <b>Ilustración 19. Lectura con voz y emoción 1.</b> .....           | 109 |
| <b>Ilustración 20. Lectura con voz y emoción 2.</b> .....           | 109 |
| <b>Ilustración 21. Mi máscara es mi cuento 1.</b> .....             | 110 |
| <b>Ilustración 22. Mi máscara es mi cuento 2.</b> .....             | 110 |
| <b>Ilustración 23. Escritura creativa 1.</b> .....                  | 111 |
| <b>Ilustración 24. Escritura creativa 2.</b> .....                  | 111 |
| <b>Ilustración 25. Escritura creativa 3.</b> .....                  | 111 |
| <b>Ilustración 26. Lectura y adaptación al teatro 1.</b> .....      | 112 |
| <b>Ilustración 27. Lectura y adaptación al teatro 2.</b> .....      | 112 |
| <b>Ilustración 28. Prácticas de la obra teatral.</b> .....          | 113 |
| <b>Ilustración 29. Disfraces literarios estudiantes.</b> .....      | 113 |
| <b><i>Ilustración 30. Disfraces literarios docentes.</i></b> .....  | 114 |
| <b>Ilustración 31. Pregunta 1 de la encuesta.</b> .....             | 114 |
| <b>Ilustración 32. Pregunta 2 de la encuesta.</b> .....             | 115 |
| <b>Ilustración 33. Pregunta 3 de la encuesta.</b> .....             | 116 |
| <b>Ilustración 34. Pregunta 4 de la encuesta.</b> .....             | 116 |
| <b>Ilustración 35. Pregunta 5 de la encuesta.</b> .....             | 117 |

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, en la educación, la literatura se ha transmitido a través de los métodos tradicionales, en los que poco se tiene en cuenta la innovación o nuevas estrategias didácticas que motiven al estudiante a desarrollar la competencia lectora, tal como lo menciona Bajaña et al. (2024). No obstante, en la actualidad, la literatura tiene su reconocimiento como una manifestación del arte y cultural que juega un papel indispensable en la formación integral de las personas sin importar el contexto; a pesar de esto, la realidad actual muestra un alarmante alejamiento de los estudiantes hacia la lectura de obras, denigrando los niveles de competencia literaria; esta situación impulsa a formular preguntas fundamentales sobre cómo reavivar el interés por la literatura y fomentar el gusto y valoración por la misma entre los estudiantes.

Ante lo planteado, el presente proyecto de investigación se enfoca en la creación y puesta en marcha de una estrategia didáctica novedosa y divertida llamada “*Teatro Literario*”. Este enfoque tiene como objetivo no solo enfrentar los desafíos relacionados con las debilidades en la competencia literaria en los estudiantes de tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez (E.P.M), ubicada en Valledupar, Cesar, Colombia, sino también como lo plantea Nóñez Gualavisí et al. (2025), cuando presenta el teatro como una experiencia transformadora. En ese sentido, se trata de usar la propuesta “*Teatro literario*” como un canal que busca transformar el aula en un entorno donde la literatura cobre vida y se vuelva atractiva, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes involucrados, haciendo de esta una experiencia significativa que mejore la comprensión de textos literarios, fortalezca las habilidades comunicativas y amplíe el amor de los estudiantes hacia la literatura.

El interés por la literatura entre los alumnos de la institución educativa mencionada anteriormente, se relaciona con diversos factores que influyen en esta tendencia, que van desde el

impacto de las herramientas tecnológicas modernas, como lo menciona Soto (2019), hasta la carencia de métodos pedagógicos y didácticos que resulten atractivos. En consecuencia, el aula, que debería ser un lugar de descubrimiento y valoración de la riqueza literaria, como lo afirma Sevilla-Vallejo (2023), frecuentemente se transforma en un espacio donde la lectura se considera una obligación y carece de disfrute; esto provoca un escaso desarrollo de habilidades críticas, una limitada capacidad de expresión y hace que la comprensión de un entorno socio-cultural sea más difícil de asimilar por parte de los estudiantes.

Por lo tanto, es fundamental abordar este problema de manera creativa, implementando estrategias didácticas que no solo se centren en la enseñanza y aprendizaje de las competencias esenciales de la literatura; como lo plantea Gladyshev et al. (2024), quien alude al tema añadiendo que este pensamiento forma una visión lógica y reflexiva del mundo. En este contexto, se trata de un recurso que promueve el desarrollo completo de las habilidades de análisis, interpretación y pensamiento crítico en los alumnos -en este caso- a través de representaciones teatrales como método implementado.

De esta manera, la implementación de la estrategia pedagógica denominada "*Teatro Literario*" se fundamenta en la relevancia de revitalizar la experiencia literaria en el aula, tal como lo sugieren Grajales-Acevedo y Posada-Silva (2020). Esta propuesta educativa no solo pretende cultivar competencias esenciales en el estudiante, como el análisis de personajes y la comprensión de temáticas, entre otras; sino que también impulsa nuevas formas de aprendizaje, fomentando la originalidad y la expresión artística personal mediante un enfoque creativo: el uso de las artes escénicas como herramienta para un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, para respaldar el estudio, se tienen en cuenta diferentes referentes teóricos, incluyendo a Solé (1992), Jurado (2008), Díaz Barriga (2013), Cassany, Luna & Sanz (1998) y Calsamiglia & Tusón (2008), entre otros. Estos autores proporcionan sustento a la investigación y se relacionan con las categorías y subcategorías vinculadas al desarrollo de la competencia literaria, como, por ejemplo: la lectura, las estrategias que la acompañan y la adaptación del guion teatral. Con este último, abordar el teatro como una estrategia didáctica desde algunos referentes teóricos importantes, tales como Cutillas Sánchez (2015), Josa (2015), Flores Saavedra & Pineda Tamani, (2020), Ariza Castiblanco (2020), entre otros, que permitirán conocer aspectos como el origen del mismo, los aportes del teatro literario a los niños y el procedimiento del teatro como estrategia didáctica.

Además, se considera la competencia comunicativa (oralidad), donde se tendrá en cuenta la postura de algunos autores de gran importancia como Sánchez (2020), Loàsiga (2021), Cassany (1999), Hymes (1972) y Cabrera & Ramírez (2020), los cuales permitirán analizar la conceptualización, componentes de dicha competencia y cuáles son sus dimensiones, las cuales constituyen un recurso para el diseño previo y la posterior implementación de la estrategia didáctica, que resulta ser clave en la presente propuesta investigativa.

A partir de esta premisa, los objetivos de este estudio están orientados al fortalecimiento de la competencia literaria, que como lo menciona Rey Arandía (2023), es una de las capacidades o competencias más importantes que deben desarrollar y fortalecer los estudiantes. En este sentido, se debe incluir: identificar el nivel de la misma en los estudiantes de tercero y quinto de primaria, de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez (sector público), ubicada en Valledupar, Cesar, Colombia. Implementar la estrategia didáctica "*Teatro Literario*" y, finalmente, evaluar el impacto de esta propuesta en el desarrollo de dicha competencia.

Además, la metodología adoptada se enmarca dentro de la línea de investigación Pedagogía y Didáctica del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Popular del Cesar, específicamente en la sublínea de Literatura y Estudios Culturales; que como lo presenta Pérez Fernández & Jorge (2024). “Estos estudios culturales son testigos de la gran variedad de aspectos innovadores” (p.13). Por tal motivo, también se emplea un enfoque cualitativo basado en el paradigma sociocrítico y el método de investigación-acción participativa.

Con base en lo expuesto, esta investigación se estructuró de la siguiente manera: planteamiento y descripción del problema, justificación, objetivos, marco de referencia (que incluye antecedentes, conceptualización y marco legal) y metodología. Esta última abarca la línea de investigación, el paradigma, el enfoque, el método, la población y muestra, así como las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de datos. Finalmente, se presenta el cronograma de actividades, la bibliografía y los anexos.

## DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El acto de leer, fundamental para nuestro desarrollo mental, va más allá del ámbito escolar y permea cada aspecto de la vida. Su relevancia es tal que incluso entidades a nivel internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)<sup>1</sup>, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)<sup>2</sup> y el Consejo Nacional del Libro y la Lectura (CERLALC)<sup>3</sup>, impulsaron en 1986 la "*Ley para el Fomento de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas*", tal como lo señala el artículo 5 de la ley 1379 de 2010, emitida por el MEN. Esta normativa funciona como una hoja de ruta para las naciones de Latinoamérica, buscando que los planes de estudio de todos los niveles educativos incorporen el fomento de la lectura de manera transversal en todas las materias.

Sin embargo, aunque se le da el reconocimiento al proceso lector como una habilidad en la educación, que a su vez constituye uno de los instrumentos de desarrollo humano más representativos e importantes que posibilita la interacción entre personas, tal como lo afirma Plúa et al. (2024), es fundamental reflexionar en el cómo se aplica esta dentro del aula; puesto que, con frecuencia se percibe que la lectura se centra más en textos académicos, relegando el valor de la literatura; y es importante dar el debido reconocimiento, mostrando que esta puede aportar significativamente al aprendizaje. Ante esta situación, es preciso mencionar que, Jurado (2008) señala que:

La escuela (...) se dirige hacia la capacidad de leer y escribir, si consideramos que esto incluye el proceso de identificar las palabras junto a sus significados en el diccionario

---

<sup>1</sup> En adelante UNESCO

<sup>2</sup> En adelante OEI

<sup>3</sup> En adelante CERLALC

para poder comprender anuncios, titulares de periódicos, descripciones de objetos, datos que se puedan recordar y aprender de memoria, y poder firmar para participar en la votación. (p. 90)

En este contexto, es preciso destacar que la escuela debe ir más allá de estas prácticas, que, si bien son fundamentales, no deben ser el único enfoque; y la lectura, como herramienta clave para el pensamiento crítico ayudará a fortalecer dicha competencia, como lo menciona Zambrano-Navarrete & Chancay-Cedeño (2022), es necesario para el fortalecimiento de las capacidades y/o habilidades que involucran la comprensión lectora. Por lo tanto, no puede quedarse en un ejercicio mecánico y aburrido, “es un tema de reflexión directa e indirecta para la búsqueda de métodos que permitan un resultado exitoso, y de alguna manera medible, aunque al final lo importante es la formación integral y la construcción del conocimiento significativo” (Mendoza, 2015, como se citó en Zambrano-Navarrete & Chancay-Cedeño, 2022, p. 637). Añadiendo a lo mencionado, para que la literatura no sea un ejercicio tedioso, debe orientarse hacia una comprensión más profunda y divertida; por lo tanto, es preciso que, al desarrollar actividades de lectura con los estudiantes, se utilicen los recursos propios de la alfabetización, pero con el objetivo primordial de fomentar la interpretación y el análisis crítico del contenido.

Por otra parte, el teatro como una de las formas artísticas y culturales más antiguas y didácticas de la literatura, desempeña un papel fundamental y de gran importancia en el desarrollo de habilidades que fortalecen la competencia literaria dentro del contexto escolar, tal cual lo menciona Rey-Arandia (2023); por lo tanto, les permite a los estudiantes abordar distintos temas desde una perspectiva innovadora y divertida, donde pueden incluir temáticas comunes como el poder, la justicia, el amor, entre otros; transformándolos en una experiencia única dentro del aula, tal como lo precisa Ariza-Castiblanco (2020), quien afirma que: “el teatro resulta siendo

una muy buena opción a la hora de pensar en estrategias que dinamicen los contenidos de clase y potencien las habilidades intelectuales, afectivas, emocionales y relacionales de los estudiantes” (p.12). En este sentido, la estructura única del teatro, centrada en el intercambio directo entre personajes y la interacción con el público, crea una experiencia literaria que va más allá de la simple narración, combinando lenguaje, emoción y visualidad.

A pesar de la gran importancia de esta estrategia para fortalecer la competencia oral en las aulas de clase y a su vez fortalecer la competencia literaria, se ha dejado de lado la implementación de dicha técnica. Y, aun cuando desde el MEN (2006) se pretende “una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante” (p. 26), sigue existiendo un vacío en la educación básica primaria, dado que se menciona “el teatro” en el factor de literatura solo una vez en la sección de primer grado a tercero de primaria. Allí se puede observar que este factor enfatiza en la escritura de guiones para una puesta en escena con títeres, lo que deja de lado la oportunidad de que el estudiante sea el protagonista de la historia, haga contacto visual con un público y desarrolle la oralidad, como lo propone Rodríguez-Martínez & Riveros-Giraldo (2017). “Puede llegar a ser una herramienta para desarrollar las competencias lectoras y las habilidades comunicativas, pues este tipo de propuestas didácticas exige poner en juego todo el tiempo, la lectura, la escritura y la oralidad relacionadas entre sí”. (p.23). Por consiguiente, abordar el “teatro literario” como estrategia didáctica en el aula, representa a su vez esa fuente esencial de las competencias comunicativas.

En ese sentido, el contemplar la importancia de la literatura en el aula debe estar vinculado a un enfoque centrado en los procesos de interpretación, donde no se limite al estudiante a lo literal, sino guiarlo en un proceso lector que permita comprender y analizar

críticamente lo que lee, como lo menciona Zambrano-Navarrete & Chancay-Cedeño (2022). Pese a esto, en las instituciones oficiales y no oficiales del Estado colombiano, la enseñanza de la lengua materna y la literatura a menudo se imparten de manera conjunta, sin una clara distinción entre ambas, lo que resulta en una mayor atención al estudio de la lengua y relegando la literatura a un segundo plano. Aunque la literatura ocupa un lugar en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y en los Estándares Básicos de Competencias (EBC), sigue sin recibir la atención necesaria. Respecto a esto, Carrillo & Zúñiga (2020) mencionan que al analizar lo expuesto en estos documentos, se encuentra que:

Los verbos directivos se enfocan en áreas como: identificar, decidir, caracterizar, establecer o clasificar, lo que corresponde a las categorías mentales de recopilación de datos y comprensión (...). Para el MEN, el avance en las habilidades (intra, inter) analíticas, evaluativas y argumentativas en los temas y elementos literarios es de poca importancia (...). Parece que la literatura y sus autores se consideran una parte esencial del conocimiento cultural general e histórico, pero se ignora su propósito transformador, humanista, reflexivo, creativo, innovador y de formación identitaria tanto de individuos como de comunidades. (p. 7)

Teniendo en cuenta lo mencionado por el autor, más allá de que en las escuelas se imparta el teatro literario como una teoría, se busca que los estudiantes sean partícipes de las obras que leen a partir de sus creaciones teatrales, tal como lo proponen Rodríguez-Martínez & Riveros-Giraldo (2017). Por el contrario, se muestra un déficit tanto en la labor del docente que no sabe cómo enseñar a leer los textos literarios, como en los estudiantes que no saben cómo leer los mismos; situación que señala Sánchez (2013) al observar que los estudiantes se enfrentan a “la horrible tarea de leer para dentro de dos semanas El Mío Cid porque van a hacer un control

de lectura, sin estrategias para entender un texto clásico de la literatura española del siglo XI” (s. p); actividad que no solo frustra al estudiante sino que también hacen de esto “una experiencia de la lectura literaria no significativa, ni grata (...) que termina con estudiantes gritando que odian leer” (Sánchez, 2013, s. p).

El no saber cómo leer textos literarios -en este caso- imposibilita el desarrollo de la competencia literaria, entendida como “la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios” (Prado, 2004, como se citó en Álvarez & Vejo-Sainz, 2017, p.110); y esta debilidad se evidencia en los resultados de las pruebas SABER, desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), donde se evalúa la lectura crítica de los niños y jóvenes de los grados tercero, quinto, noveno y undécimo. Con respecto a esto, el Observatorio de Educación del Caribe Colombiano de la Universidad del Norte analizó el desempeño de la región caribe desde el 2016 hasta el 2024 y concluyó que hay una tendencia a que la media disminuya en lugar de aumentar, asegurando que: “en la evaluación (2024), sólo el 41% de los estudiantes de los colegios públicos de la región mostraron habilidades de lectura inferencial y crítica de textos. Este porcentaje es menor al de Colombia, en 12 puntos porcentuales”<sup>4</sup>.

Teniendo en cuenta lo observado en los resultados anteriores, se puede evidenciar que existe una falencia en los planes de mejoramiento enfocados en el desarrollo de la lectura, o en su defecto, no se están implementando de manera efectiva dentro de las aulas de clase; esto trae como consecuencia que los estudiantes continúen enfrentando dificultades en el fortalecimiento de las competencias literarias y haciendo que se pierda el enfoque de que el aula debería ser un

---

<sup>4</sup> ICFES. Datos del Observatorio de Educación del Caribe, OECC. Análisis del año 2024.

lugar de descubrimiento y valoración de la riqueza literaria, como lo menciona Grajales-Acevedo & Posada-Silva (2020), al mencionar que:

En un lugar donde se valora el gozo por adquirir conocimientos y se van dejando atrás ideas que ven al alumno solo como un pasivo receptor; de este modo, se avanza hacia un análisis crítico de las creaciones, ya sea de artistas autodidactas o de su análisis en instituciones educativas. (p. 193)

Dicho de otra manera, de acuerdo a los resultados mencionados con anterioridad y la postura en cuestión, se refleja poca capacidad para identificar la idea principal de un texto o párrafo después de una lectura, en la dificultad para resumir y explicar con sus propias palabras lo leído, y en su tendencia a responder de manera superficial a las preguntas del profesor.

Además, con base en lo afirmado, los alumnos no cuestionan el contenido, no toman notas, se nota una apatía hacia la literatura, no establecen conexiones entre la lectura y el contexto de la misma, y por obvias razones tampoco participan activamente en debates profundos sobre lo leído, mostrando con ello que son pocas las estrategias didácticas que se aplican para fortalecer la competencia literaria como lo menciona Robledo, E. T. (2006).

En este sentido, una de las razones más sobresalientes al observar los resultados podría estar vinculada tanto al desconocimiento de estrategias de lectura efectivas que aplican los docentes en el aula, como a la falta de una buena orientación didáctica y pedagógica adecuada para aplicarlas, hechos que son explicados por Martínez-Sierra et al. (2024), al afirmar que:

Los docentes deben mantenerse motivados y permanecer en constante innovación y formación; para así poder brindar al estudiantado las mejores herramientas en su desarrollo académico, social y emocional. La lectura debe verse en toda su totalidad

como la mejor estrategia didáctica de formación no solo cognitiva; también personal y emocional. (p. 74)

Un ejemplo claro de lo mencionado, se puede encontrar en el día a día dentro del aula, pues en el desarrollo de una clase, es muy común ver al docente solicitar a sus estudiantes que realicen lectura de un texto y luego respondan preguntas del mismo, asumiendo erróneamente que esto equivale a enseñar a leer literatura. Sin embargo, como se mencionó anteriormente por Martínez-Sierra et al. (2024), comprender literatura implica llevar a cabo procesos mentales más complejos que simplemente identificar personajes, estructura del texto, tiempos verbales o tipos de narradores en cuentos, novelas, etc.; como lo menciona Preciado & Pineda (2013). “El lenguaje literario, apunta a considerar la creatividad como un proceso mental orientado a generar nuevas visiones, a establecer relaciones poco comunes, introduciendo lo novedoso y/o lo inesperado” (p.181). Por tal razón, abordar el teatro literario permitirá en el estudiante un avance significativo en el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades y competencias útiles para la vida en sociedad fuera de los escenarios educativos.

De esta manera, se hace necesaria una transformación de la literatura como un proceso que sirve para “enriquecer, preparar, esclarecer, despejar y dotar a los hombres y mujeres de hoy y de cualquier momento de mayores y mejores armas para afrontar los desalientos y las contradicciones de la vida” (Carrillo & Zúñiga, 2020, p.32), este proceso no solo facilita el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también permite una comprensión más profunda de la realidad, ayudando a los individuos a enfrentar no solo los retos en el aula, sino también enfrentarlos en un entorno real con una mayor claridad y resiliencia, haciendo alusión a lo mencionado por Gladyshev et al. (2024). El no atender adecuadamente el espacio de lectura literaria en el aula podría implicar un posible abandono de la literatura inmersa en el aprendizaje

de la lengua castellana, lo que a su vez generaría un desinterés de los estudiantes por los libros que trascienden lo académico; en consecuencia, esta falta de enfoque en la literatura causa problemas en el desarrollo de capacidades fundamentales como el pensamiento crítico, analítico, reflexivo y la metacognición.

Ahora bien, dicho desarrollo es importante porque la literatura no sólo sensibiliza estéticamente, sino que también juega un papel clave en la formación integral de los estudiantes como lo señala Pazmiño-Sáenz et al. (2023); si estas capacidades no se fomentan adecuadamente, los estudiantes podrían enfrentar serias limitaciones en su habilidad interpretativa, lo que afectaría negativamente su destreza para asimilar información en diversas áreas académicas; por lo tanto, consideramos que es de suma importancia aplicar el diseño previo de la estrategia didáctica “Teatro literario” que abordamos en esta investigación, la cual podría actuar positivamente en el desarrollo de las competencias mencionadas; y como también lo menciona Grajales-Acevedo & Posada-Silva (2020), acompañando esto desde la creación de un ambiente propicio para el desarrollo y adaptación de las mismas, junto con la elección de obras pertinentes como *“Blancanieves y La Cenicienta”*, cuentos populares enfocados en la edad de la población observada dentro de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez, hecho que permitirá la ejecución de la estrategia didáctica que proponemos en este trabajo “Teatro literario”.

En resumen, se debe diseñar e implementar una metodología en el aula que no solo impulse a los estudiantes a aplicar estrategias de lectura adecuadas, sino que también se ajuste a las necesidades particulares de los estudiantes colombianos y promueva una cultura de lectura en el contexto educativo, que como lo mencionan Rodríguez Martínez & Riveros Giraldo (2017), “Es así como surge la idea de generar espacios dentro del aula donde el niño tenga la libertad de

expresar sus emociones y sentimientos a través del teatro”, esto mediante el uso del teatro como estrategia didáctica. A partir de esto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo favorece la implementación de la estrategia didáctica denominada “Teatro literario” al fortalecimiento de la competencia literaria en los estudiantes de tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez de Valledupar, Cesar?

## JUSTIFICACIÓN

La literatura es una de las manifestaciones del arte y la cultura que refleja todo lo que el ser humano lleva en su interior, sus momentos personales y compartidos, deseos y vivencias a lo largo del tiempo, tal como lo menciona Colomer, T. (2001), una muestra o representación cultural del mundo y una construcción social del hombre y de la colectividad. Por esto, es que, a través de ella, todos podemos conocer los sueños, preocupaciones y deseos de la humanidad e incluso cosas que no pensábamos que existían, lo que nos ayuda a entender mejor la vida, las relaciones sociales y culturales en el mundo, el poder de la imaginación, especialmente desde la adaptación de la misma a obras de teatro.

Además, la literatura abordada desde el teatro literario, es fundamental para que las personas aprendan a conocer el contexto, a ponerse en el lugar de otros y a pensar de forma crítica, tal cual lo menciona Rovira (2023), quien añade que: “Cualquier obra literaria es el fruto de un contexto cultural, histórico y social determinado, por lo que sólo conociendo dicho contexto se puede entender en su auténtica amplitud todo lo que la obra encierra en sus páginas” (s. p). Por eso, el establecer una estrategia didáctica desde la implementación del teatro literario ayudará a desarrollar habilidades en los alumnos que les permitirá analizar más allá de lo que se percibe de inmediato a simple vista, permitiendo que los mismos mejoren su capacidad para comprender y valorar la literatura. Al respecto, Jurado (2008) argumenta que:

La indefinición y la multifuncionalidad en su significado requieren la formación de un lector que no se limite a parafrasear lo que expresa “en esencia”, sino que, además, tiene la inquietud de que quizás falte algo en su interpretación del texto. Es en este punto donde se vuelve importante la figura del profesor de literatura, quien, gracias a su

experiencia en el manejo de los textos, debe poder plantear interrogantes que ayuden a los alumnos a desarrollar hipótesis interpretativas que se discuten y se examinan a través de diferentes caminos. (p. 6)

Por tal razón, al acercarse a un texto literario, es fundamental tener en cuenta los intereses de los estudiantes; a medida que ellos avanzan en su formación académica, se espera que desarrollen la habilidad de enfrentarse a lecturas que, por lo general, se tornan un poco más complejas.

Ahora bien, si hablamos de la motivación, esta se vincula directamente con el gusto por la lectura, promoviendo que el estudiante logre ir más allá de un nivel literal, que sea capaz de leer entre líneas para reinterpretar el contexto y construir nuevos significados que transformen su comprensión de las realidades que aborda, despertando ese espíritu crítico que lo ayudará a entender mejor lo que está leyendo, como lo menciona López Mendoza et al. (2022), así:

Esto demuestra que, aunque se implementan enfoques y acciones apropiadas para impulsar un pensamiento crítico mediante un aprendizaje atractivo y práctico, es necesario introducir ejercicios vinculados a la metacognición que promuevan la autorregulación en el aprendizaje, además de actividades que faciliten la aplicación de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de los saberes y habilidades que los alumnos desarrollan. (p. 171)

De este modo, se pretende formar un lector activo y comprometido, estudiantes que sean capaces de emitir juicios o argumentos bien fundamentados sobre los textos que analizan sin importar a qué tipología pertenece; es decir, que logren dar una correcta interpretación y les den una valoración de forma precisa y profunda.

Además, es esencial reconocer que las obras literarias funcionan como una ventana bien amplia que hace volar al lector hacia una infinidad de mundos imaginarios y reales como lo aborda Rovira (2023); y sería mucho más fácil si el mismo estudiante quien a través de una estrategia como la del teatro literario pudiera innovar, ser el protagonista y volar a todos esos mundos, así como lo menciona Grajales-Acevedo & Posada-Silva (2020), facilitando una exploración profunda del contexto literario, la condición humana, los valores culturales y la diversidad de experiencias de vida. Al interpretar este tipo de textos, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico, empatía hacia diversas perspectivas y mejoran tanto su expresión escrita como oral.

Por otro lado, es importante destacar el papel del docente en este proceso educativo; su labor como orientador, facilitador e inspirador resulta clave para guiar a los estudiantes en la comprensión y apreciación de la literatura como lo aborda Ley-Leyva (2022), permitiendo enriquecer las mentes de sus alumnos, preparar, esclarecer, despejar y dotarlos para afrontar la vida como lo menciona también Carrillo & Zúñiga (2020, p.32). Gracias a sus conocimientos especializados y su capacidad para transmitir la riqueza y complejidad de las obras literarias, el profesor contribuye de forma significativa a la formación integral de los estudiantes, impulsando su creatividad, fortaleciendo sus habilidades comunicativas y fomentando el gusto por la lectura y la reflexión literaria.

Considerando esto, Jurado (2004) en su libro *Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar*, analiza la función del docente de literatura en el avance cultural y científico del país; además, se da cuenta de la situación social, la falta de conexión entre las políticas del MEN y los nuevos enfoques en la enseñanza de la literatura y se enfoca en el hecho de que hay un desconocimiento sobre la forma de enseñar literatura; en este sentido, el autor indica la

importancia de que los educadores vinculen los intereses de los alumnos con las propuestas literarias empleadas en el aula y presenta los resultados significativos obtenidos por aquellos docentes que han conseguido fomentar la literatura desde otros contextos sociales o materiales según el entorno escolar.

A pesar de los esfuerzos realizados, es evidente que la situación actual, en relación al desarrollo de la competencia literaria, continúa siendo preocupante, como lo reflejan las diversas investigaciones y evaluaciones a nivel nacional. Entre estas se encuentran las *Pruebas Saber*<sup>5</sup> aplicadas en los grados tercero, quinto, noveno y undécimo, las cuales, desde sus estadísticas, se evidencia el bajo desempeño en el desarrollo de las habilidades de lectura crítica y en la competencia literaria de los estudiantes. Esta realidad, como lo menciona Huilca & Melo (2024), tiene un impacto significativo en su rendimiento académico y en sus oportunidades futuras a nivel profesional.

Ahora bien, la lectura y la competencia comunicativa (oralidad), según lo expuesto por Sánchez-Pérez (2020), son dos instancias de suma importancia que trabajan de la mano dentro del proceso de análisis e interpretación de textos literarios, que fortalecen la competencia mencionada y, pese a ser procesos completamente diferentes, terminan siendo complementarios. Por un lado, Solé (como se citó en Ramos, 2008) sugiere que la lectura incluye diversos subprocesos, los cuales se perciben como fases dentro del proceso de lectura:

Primero, hay una etapa de preparación emocional, afectiva y de definición de objetivos; en segundo lugar, la acción en sí misma, que abarca el uso de estrategias de comprensión;

---

<sup>2</sup> ICFES. Datos del Observatorio de Educación del Caribe, OECC. Análisis del año 2024.

para la creación del significado, y, en tercer lugar, la fijación de este; utilizando otros procesos cognitivos para resumir, generalizar y trasladar esos significados. (s. p)

En este sentido, para consolidar lo que menciona Huillca & Melo (2024), el aprendizaje significativo, se hace necesario destacar también la importancia de la oralidad, que como lo menciona Ochoa Sierra (2022) “es una competencia comunicativa fundamental para los seres humanos ya que las esferas personales, sociales y laborales están atravesadas por ella” (p. 56). Por ejemplo, el teatro como una estrategia didáctica y pedagógica que no solo alimenta el entusiasmo por la lectura, sino que como lo mencionan Grajales-Acevedo & Posada-Silva (2020) y Nóquez-Gualavisí et al. (2025) involucra activamente al estudiante durante los momentos de lectura, de forma creativa, y que a la vez demuestre que el proceso lectura, análisis e interpretación, mediante la estrategia implementada, da resultados favorables, innovadores y enriquecedores para el aprendizaje de los educandos, haciendo que los mismos desarrollen activamente su competencia comunicativa desde la oralidad, en lo cual “desempeña un papel fundamental la institución escolar, ya que en ella se pueden programar y planificar –de forma adecuada al alumnado concreto– formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes y aumentará el “capital” comunicativo de la futura ciudadanía” (Calsamiglia y Tusón, 1999, como se citó en Ochoa-Sierra, 2022, p.58)

Entonces, la relevancia de abordar la enseñanza de textos literarios a través de un enfoque novedoso como el “*Teatro literario*” que, como lo menciona Ochoa-Sierra (2022) tiene que ver con estrategias que salen de lo común o tradicional para aumentar la competencia comunicativa; en este caso particular, en la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez, donde radicará en su impacto transversal en la vida personal y académica del estudiante y en el fortalecimiento de sus habilidades críticas y comunicativas. Además, se debe tener en cuenta que, los desafíos

contemporáneos en la sociedad digital han influido en la disminución de la lectura de textos largos y la preferencia por la información fragmentada como lo menciona Soto (2019). Por esta razón, los estudiantes a menudo están expuestos a una gran cantidad de información en línea, no obstante, no desarrollan la capacidad de leer textos largos y complejos con atención y análisis, mostrando con esto la urgencia de abordar la enseñanza desde un enfoque que involucre estrategias de lectura de textos literarios, vinculados a los tres momentos propuestos por Solé (1992); antes, durante y después de la lectura, que según la autora, “en cada momento existe un objetivo o intención y, además, responden a un proceso cuyo objetivo es que el lector desarrolle una lectura autorregulada y metacognitiva” (p. 77).

En consecuencia, se propone llevar a cabo el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad o competencia literaria de los estudiantes de tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez (sector público), ubicada en Valledupar, Cesar, desde una estrategia didáctica denominada “*Teatro literario*”. Sin embargo, antes de profundizar en lo mencionado, dicha estrategia va acompañada de la debida orientación por parte del docente, mostrando de forma divertida al estudiante, ejemplificando cómo por medio del teatro se puede aprender literatura, así como lo menciona Rodríguez-Martínez & Riveros-Giraldo (2017). En este sentido, se proporciona un marco estructurado que guía a los estudiantes a través de la lectura, análisis, interpretación y reflexión de textos literarios. Asimismo, al implementar dicha estrategia y fomentar la lectura; lo que se busca es que el estudiante no solo logre captar e identificar las ideas principales de una obra literaria. Por el contrario, el estudiante debe ir más allá como lo manifiesta también Ochoa-Sierra (2022), apuntando a la inferencia de significados a partir del contexto, la inferencia de finales en las historias, la síntesis de información y la adaptación del texto a la obra de teatro, con el propósito de lograr un aprendizaje duradero, pleno

y significativo como lo menciona Huilca & Melo (2024). La relación entre el texto leído con su entorno, la identificación de las ideologías del autor, la reflexión y formulación de comentarios críticos, entre otras.

Además, un aspecto fundamental es la estrategia didáctica, que, desde la postura de Gutiérrez & Álvarez (2023), quienes afirman que: "Las estrategias didácticas en la educación generan un gran efecto en el desarrollo del aprendizaje por parte de los estudiantes, donde se reflejan resultados positivos que generan beneficio tanto al profesor como al alumno" (p. 758), se puede implementar a un contexto específico de la educación básica primaria, como apunta esta investigación, ya que, cada grupo de estudiantes tiene sus propias características individuales, niveles de habilidad y preferencias de lectura. Una estrategia permite a los docentes diseñar actividades y enfoques que se ajusten a las necesidades y capacidades de sus estudiantes, lo que es esencial para una enseñanza efectiva. Jurado (2008) expresa este asunto así:

Realmente, existe una fricción entre estos dos ámbitos; la realidad del lector siempre está presente e impulsa la búsqueda de conexiones con el universo que se muestra en la obra literaria. Lo esencial es que el estudiante tenga un marco de referencia, lo cual resulta complicado de conseguir cuando el educador no implementa una iniciativa personal, sino que se limita a un plan de contenidos que se espera "impartir". Desarrollar una iniciativa propia requiere haber logrado un control y una "confianza" intelectual en el área en la que trabaja como educador. (p. 7)

Así, este proyecto no solo favorecería a los estudiantes, sino también a los docentes, al ofrecer un recurso didáctico para enfrentar los retos al leer textos de carácter literario en el aula de manera eficiente. Por lo tanto, el objetivo es crear una estrategia de enseñanza sólida y

debidamente estructurada, enfocadas en el estudiante, fundamentadas en la evidencia y en el entorno para poder tener un impacto positivo dentro del ámbito educativo, logrando que los estudiantes de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez, de Valledupar, aprendan a leer, interpretar y adaptar al teatro los textos literarios desde una postura crítico-reflexiva.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Desarrollar la estrategia didáctica denominada “Teatro literario” con los estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez para fortalecer la competencia literaria.

### **Objetivos Específicos**

Identificar el nivel de competencia literaria que tienen los estudiantes de grado tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa seleccionada por medio de un cuestionario estandarizado que permita evaluar el índice de comprensión, interpretación y expresión oral.

Implementar la estrategia didáctica “Teatro literario”, a través de la adaptación de textos narrativos a guiones teatrales y su posterior puesta en escena, para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes.

Evaluar el efecto de la estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria de la institución.

## MARCO DE REFERENCIA

### **Antecedentes**

Este estudio se sitúa en el ámbito de la literatura y tiene como objetivo aplicar métodos de enseñanza novedosos, como el teatro, para que los alumnos obtengan y/o mejoren la habilidad literaria necesaria para su crecimiento completo. De esta manera, se consideran algunos trabajos a nivel internacional como los presentados por Ezquerro (2018) y Escartín (2020); a nivel nacional, en Colombia, como los presentados por Rodríguez Martínez y Riveros Giraldo (2017) y Cardozo y Yustres (2017); y a nivel local, más exactamente trabajos investigativos realizados en Valledupar, Cesar, como los presentados por Baquero-Ballena (2018) y Nupan-Caicedo, L. D., & Mendoza-Murgas, Y. P. (2020), investigaciones y autores que han abordado temáticas relacionadas con lo mencionado, pues toda su experiencia, metodologías implementadas, hallazgos, etc., proporcionarán gran solidez para una excelente implementación de este proyecto; además, ayudarán a contextualizar la importancia de este trabajo en el panorama de la investigación educativa.

### ***Internacionales***

En primer lugar, encontramos el trabajo investigativo realizado por Ezquerro (2018), el cual lleva como título “*De la lectura y escritura al juego teatral: educación, valores y ecología*”, en el cual propone una iniciativa educativa en España en la cual se integran la lectura, la escritura y los juegos teatrales como estrategia didáctica para el fortalecimiento y desarrollo integral del estudiante en el aula. Ezquerro (2018) propone una experiencia desde una perspectiva interdisciplinaria, humanista y ecológica, presenta el teatro desde una dimensión cultural y que beneficia a una colectividad, respondiendo a cómo esto puede convertirse en una herramienta

para fomentar las distintas competencias literarias y comunicativas, y a la vez despertando el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes. La propuesta mencionada inicia desde un primer momento en la lectura de textos narrativos, luego, se acompaña de la reescritura que, posteriormente termina en la adaptación teatral o dramatización, mediante la cual todos los estudiantes pueden representar sus propias creaciones literarias desde una visión personal y colectiva.

Aquí, la investigación se enmarca en la práctica docente reflexiva y apuesta por un enfoque cualitativo, más basado en la experiencia real y directa. El juego teatral cobra protagonismo porque abre la puerta a distintas formas de pensar, despierta la creatividad y ayuda a ponerse en el lugar del otro. Así lo reconoce el autor, que destaca cómo el teatro impulsa aspectos clave para que la competencia literaria avance de verdad. Cuando hablamos de competencia literaria, nos referimos a la habilidad de leer, entender, valorar y crear textos literarios. Colomer (2005) lo deja claro: esta habilidad crece cuando se conecta con experiencias que tienen significado, que son artísticas, estéticas. No basta con analizar un texto; el lector también debe adaptarlo, llevarlo a su terreno. En este caso, el teatro literario ofrece ese espacio. Ezquerro (2018) suma otra idea: el teatro funciona como un puente para que los estudiantes se acerquen al universo simbólico de la literatura, pero de un modo más sensible, más cercano. Y esto, a la vez, fortalece su mirada crítica y hace que disfruten más de la lectura.

Ahora bien, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, Ezquerro (2018) relaciona su propuesta investigativa con las ideas planteadas por Boal (2001, como se citó en Ezquerro, 2018), quien afirma que el teatro es más que solo una representación, presentando a este como acción y transformación. Y con las de Vygotsky (1978, como se citó en Ezquerro, 2018) plantea que, especialmente, el teatro constituye un sector que gira en pro del desarrollo donde los niños

proyectan situaciones sociales, donde elaboran conflictos y logran construir sentido en interacción con los demás. El juego teatral, tal como lo concibe Ezquerro (2018), plantea un espacio de experimentación ética y estética, en el cual los estudiantes logran construir identidad y desarrollo de pensamiento crítico.

La autora también enmarca la eficiencia de valores como la cooperación, la escucha activa, el respeto por el otro y la conciencia ecológica; aspectos que son fundamentales en las dinámicas teatrales de equipo. Así, la dramatización no solo comprende un enfoque estratégico para mejorar la lectura y escritura de textos, sino que se convierte en una práctica formativa integral. También, destaca que, al dramatizar cuentos con temáticas ecológicas, los estudiantes no solo comprenden el contenido literario, sino que también aprenden valores y desarrollan conciencia para el cuidado de su entorno.

En relación con esto, la propuesta de Ezquerro (2018) se torna indispensable como antecedente investigativo, pues se centra fundamentalmente en el fortalecimiento de la competencia literaria mediante la implementación del teatro, y a su vez, articula lectura, la escritura y competencia comunicativa (oralidad) con las capacidades emocionales, culturales, corporales y críticas del aprendizaje. Además, por medio de esta investigación se demuestra cómo las prácticas artísticas como el teatro puede trabajar como mediadoras de procesos cognitivos en los estudiantes, favoreciendo no solo la comprensión textual, sino que permite la atribución emocional y simbólica del lenguaje literario. Así, esta investigación es valiosa para el presente estudio, cuya finalidad es explorar el teatro como estrategia didáctica para fortalecer la competencia literaria. De esta manera, al mostrar cómo el juego teatral puede contribuir al vínculo del niño con la literatura, guiándolo desde la lectura pasiva hasta la acción escénica y

motivadora; genera una base conceptual y metodológica significativa para sustentar propuestas pedagógicas con énfasis en el arte.

En segundo lugar, el trabajo llevado a cabo por Escartín (2020), titulada: “*La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4o de ESO: resultados de una investigación-acción*”, consiste en una estrategia didáctica en la cual propone una serie de actividades como la conversación literaria y la escritura creativa para el desarrollo de la competencia literaria en sus estudiantes. Para ello, el autor utilizó referentes importantes como Dueñas (2013), quien defiende la importancia de la lectura y la escritura como unión que permite el refuerzo de las competencias literarias, también encontramos a Mendoza (1998) quien nos habla sobre el concepto de competencia literaria, asimismo, los conceptos de Jover (2009) que permiten la elección de las obras literarias que se abordaron en este trabajo, y finalmente, se apoyó en lo propuesto por Chambers (2007) para desarrollar las conversaciones literarias.

El trabajo de investigación se desarrolló con 26 alumnos de grado cuarto de primaria en la ESO, instituto público, manejó un enfoque de investigación-acción y desarrollo etnográfico. En este contexto, los hallazgos del estudio mostraron un avance significativo en la habilidad literaria de los alumnos de la institución mencionada, lo que sugiere que la enseñanza y la aplicación de la literatura deben ir más allá de los límites de la educación convencional; además, la autora destaca cómo la lectura y la escritura son fundamentales para generar nuevas vivencias.

Los aportes de Escartín (2020) resultan precisos en esta investigación, pues representa principalmente el soporte teórico relacionado con el concepto de competencia literaria, presentando el mismo como el tema principal o base de la investigación. Además, el pensar el desarrollo de la lectura y escritura, permite mostrar que una estrategia didáctica como el teatro

literario siempre va acompañada ambos procesos, pues la realización ambos permiten la innovación por medio de la representación teatral.

Sin duda alguna, la búsqueda y análisis de antecedentes relacionados con el desarrollo de las habilidades y capacidades que le competen al ámbito literario en estudiantes permiten identificar aquellas estrategias exitosas que han sido implementadas para entender el valor de la literatura en el aula y fuera de ella. En este caso, tanto la investigación de Escartín (2020) como el trabajo presentado por Ezquerro (2018) destacan puntos de gran valor, como la importancia de la enseñanza de la literatura, ella, vista como un proceso que busca romper los límites de los métodos tradicionales y la aplicación de actividades como la conversación literaria y la escritura, que resultan en parte fundamental del desarrollo significativo previo a la adaptación a nuevas propuestas innovadoras como lo es el “teatro literario”.

En términos generales, ambos trabajos de investigación destacan como requisito probar nuevos enfoques didácticos, pedagógicos e innovadores que favorezcan el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes; por tal motivo, existe ciertos referentes de calidad que permiten formular el uso de estrategias enfocadas en este proyecto investigativo, que en este sentido, pretende estimular el objetivo de cultivar no solo lectores y escritores competentes, sino también, lectores apasionados por la creatividad e innovación por medio de estrategias didácticas que permitan explorar el arte y la cultura, haciendo de la literatura una delicia, sacándola de lo tradicional a lo divertido.

### *Nacionales*

Por otro lado, encontramos el trabajo realizado por Rodríguez-Martínez & Riveros-Giraldo (2017), que se torna fundamental dentro de los antecedentes de esta investigación,

puesto que en su tesis titulada “*Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora a través de textos narrativos dramatizados mediante teatro callejero en el grado tercero del Colegio Santos Apóstoles de Cúcuta*”, es una propuesta pedagógica basada en la dramatización de textos literarios mediante obras de teatro. En este sentido, el estudio realizado presentó un enfoque cualitativo de tipo investigación acción, y tuvo como propósito principal el mejoramiento la competencia relacionada con el proceso lector de los estudiantes que cursan los niveles de básica, especialmente de primaria; aplicando estrategias didácticas innovadoras que involucran la participación activa, el trabajo colectivo, el análisis y adaptación de textos narrativos y su puesta en escena.

La investigación traza un camino con diversas etapas: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación. Esto permite examinar detenidamente el efecto de la presentación. Las actividades de lectura, los ejercicios teatrales y las representaciones en diversos lugares de la institución brindaron a los estudiantes la ocasión de crecer. Ahora identifican mejor las estructuras narrativas, diferencian a los personajes, hacen inferencias y reconstruyen el sentido de los textos desde su propia mirada. Al final, este estudio deja claro que el teatro, más allá de ser solo arte, funciona como una herramienta educativa poderosa. Hace que la lectura cobre vida fuera del aula y la conecta con el día a día de los estudiantes.

La propuesta de Rodríguez-Martínez & Riveros-Giraldo (2017) encuentra sustento en las propuestas de Paulo Freire (1970), el cual afirma que, el conocimiento no puede transferirse como si fuera una entidad bancaria, sino que debe construirse por medio del diálogo, a través de experiencias significativas y transformadoras. El teatro, como esa forma de expresión artística, cultural y popular, rompe con la clasificación del aula tradicional, convirtiendo al estudiante en agente activo de su propio aprendizaje, en un constructor de su realidad. De igual manera,

Augusto Boal (2001) protege el valor del teatro y sus distintas formas comunitarias, favoreciendo una conciencia crítica, estética y social; por lo cual, la postura del teatro empleado por las autoras se aproxima a ese enfoque crítico-transformador que es necesario no solo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino también para la sensibilidad y participación de la comunidad.

De esta manera, la competencia literaria comprende desde un ámbito específico, Cerrillo (2001) y Colomer (2005) comprende que el aprendizaje literario no debe limitarse a la lectura o análisis de textos, sino que debe integrarse con procesos de recreación, dramatización y producción para generar un ambiente dinámico y significativo. En este sentido, la literatura puede ser vivenciada, expresada y replanteada desde diversas perspectivas. En este caso, los textos narrativos que se llevan a la escenografía se transforman en ambientes de recreación gestual, vocal y emocional, lo que fortalece tanto la imaginación como la comprensión de las obras de tipología literaria.

Además, el trabajo de las autoras, Rodríguez & Riveros, evidencia que el uso del teatro en el aula crea un gran impacto, choque que motiva hacia la lectura, oralidad y al trabajo colectivo. El llevar cuentos, fábulas y relatos a la obra de teatro permitió un fiel desarrollo de habilidades para el análisis textual, y al tiempo la construcción del discurso propio y la argumentación. Según Solé (1992), el comprender un texto implica la activación de una serie de procesos cognitivos que van más allá de la decodificación, pues en ellos se trata de anticipar, se busca inferir, interpretar, relacionar y construir significados. Los procesos mencionados, son facilitados por medio de la lectura dramatizada y el contacto físico-emocional con los textos leídos. Además, estos procesos se potencian aún más cuando el estudiante asume un rol protagonista como el del personaje y reconstruye el relato desde la acción.

En consecuencia, este antecedente se adecua al presente estudio, ya que, está vinculado al ámbito conceptual y metodológico con el uso del teatro como estrategia didáctica para fortalecer la competencia literaria. Aunque se enfoca principalmente en la competencia lectora, el eje de dramatizar, su aplicación a textos narrativos y su forma de sustentación en la participación activa y crítica del estudiante, lo hace un referente valioso. Por tanto, es una pieza clave para desarrollar trabajos que abordan la lectura desde un énfasis artístico, expresivo e integral. En síntesis, este trabajo investigativo evidencia que la importancia del teatro puede convertirse en una estrategia transformadora del acto de leer, pues hace que el estudiante se convierta en protagonista de su proceso de comprensión y expresión corporal y artística. Su integración con los textos narrativos demuestra que el teatro fortalece las habilidades cognitivas y comunicativas esenciales para el desarrollo de las capacidades y habilidades que giran en torno al ámbito literario en los estudiantes.

De la misma manera, otro de los antecedentes es el de Cardozo & Yustres (2017) con su estudio titulado: “*Estrategias didácticas para fortalecer la lectura y escritura a través de los géneros literarios en las escuelas multigrado de la institución educativa El Cisne del municipio de Santa María, Huila*”, quienes buscaban aplicar diferentes estrategias didácticas desde la práctica pedagógica y la enseñanza, esto con la intención de lograr fortalecer los procesos de lectura y escritura, abordando distintos géneros literarios con los estudiantes de *la Institución Educativa El Cisne, del municipio de Santa María, Huila*. Para el fiel desarrollo de esta investigación, los autores en cuestión se apoyaron en cuatro ejes teóricos fundamentales, tales como: la didáctica, donde sirvieron de soporte los conceptos presentados por Camilloni (2017); la didáctica de la literatura, fueron importantes desde la perspectiva de Bombini (1993); la enseñanza de la lectura, se apoyó en la postura presentada por Duarte (2012); y en última

instancia, la enseñanza de la escritura, que fue tenida en cuenta desde las posturas planteadas por Lerner (2001).

En este sentido, Cardozo & Yustres (2017) desarrollaron su trabajo investigativo desde la observación de un grupo de nueve docentes; además, los autores en cuestión se apoyan en herramientas como la entrevista y otros instrumentos para la obtención de los datos, en la observación directa, enfocando su estudio hacia la investigación acción pedagógica, representando características cualitativas. Los autores analizaron y reflexionaron sobre la práctica de la didáctica de la literatura en el aula; en dichas observaciones, se evidenciaron grandes fortalezas, pero también falencias, las cuales fueron presentadas por los docentes al momento de desarrollar la enseñanza, esto por medio de la lectura y la escritura creativa. Además, por medio de su trabajo, los autores demostraron la importancia de incluir dentro del proceso formativo, de enseñanza y aprendizaje a los padres de familia, pues resultaba interesante encontrar en ellos un apoyo, permitiendo con esto que los estudiantes se sientan seguros y motivados.

Con lo anterior, Cardozo & Yustres (2017) señalan que la didáctica debe asimilarse como un instrumento indispensable en la enseñanza y que es necesario transformar la experiencia pedagógica y generar una enseñanza activa, participativa e innovadora que incluya los intereses del estudiante. Así, proponen una estrategia didáctica para fomentar el desarrollo de la literatura y la escritura en el aula, llamada *Leer para escribir, escribir para vivir*, con un cronograma de actividades que van desde el reconocimiento del valor del género narrativo, hasta espacios para practicar la escritura creativa.

En consecuencia, el estudio resulta relevante por varias razones: en primer lugar, porque reconoce la importancia de leer textos literarios en el aula para lograr un pensamiento crítico y el desarrollo integral de los estudiantes; en segundo lugar, porque demuestra que la enseñanza de la literatura no se está llevando a cabo de manera adecuada en ciertos contextos educativos. Estas falencias resulta un punto de partida para; en tercer lugar, diseñar una estrategia didáctica que funcione como una herramienta para abordar los problemas de la enseñanza tanto de la literatura, como de la escritura. Este diseño, permite ser adaptado y modificado para el presente proyecto, ya que el enfoque de unión entre la literatura y la escritura es algo que se pretende en la estrategia “Teatro literario”.

### ***Locales***

Otro de los antecedentes que resulta indispensable para el desarrollo de este trabajo lo presenta Baquero Ballena (2018), en su tesis titulada “*Diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 4 01 de la Institución Educativa Rafael Valle Meza, sede Mixta 3, Valledupar, Cesar*”. En el cual, el autor desarrolló una propuesta didáctica innovadora donde toma el juego dramático como una técnica para fortalecer la comprensión de lectura. El diseño de las actividades desarrolladas incluyó presentaciones teatrales donde los estudiantes tomaban un rol activo como la personificación de personajes, la modificación de situaciones narrativas y el uso de la improvisación en el escenario, roles que permitieron a los alumnos no solo leer, reescribir e interpretar textos, sino también ir más allá al mostrar una mejora significativa en las habilidades de interpretación, de oralidad, de argumentación y de participación grupal, evidenciando cómo el teatro literario puede funcionar como un camino divertido entre la lectura y la producción expresiva.

Asimismo, el estudio en cuestión llevó a cabo desde una perspectiva socio constructivista del aprendizaje, fundamentada en las ideas de Lev Vygotsky (1978), quien plantea que el lenguaje y la comprensión son funciones psicológicas sobresalientes del niño, las cuales se desarrollan en primera instancia en el ámbito social y luego en el interpersonal. Asimismo, el juego dramático, en ese sentido, se transforma en un mecanismo que le permite al estudiante acoger el texto no solo desde el silencio, sino desde la creación y los sentidos. Esta mediación contribuye a lo que Isabel Solé (1992) denomina como el desarrollo de estrategias lectoras activas, que implica realizar indagaciones, la inferencia de significados, conectar el texto con el contexto y con los saberes previos del lector.

Por otra parte, encontramos autoras como Spolin (1999), de la cual podemos decir que fue una de las pioneras en la implementación de estrategias pedagógicas como el teatro, sus posturas argumentan que el juego dramático permite a los participantes desarrollar habilidades comunicativas, explorar múltiples realidades y construir narrativas colectivas. La visión presentada es compartida por Boal (2001), quien señala que el teatro es herramienta para el aprendizaje, es decir, es una forma de conocimiento, de mirar el mundo y transformarlo; por tal motivo, en el aula, el teatro se convierte en una metodología que activa en cada estudiante los procesos cognitivos, afectivos y sociales.

Dando continuidad a lo planteado, desde la perspectiva literaria, se reconoce que la competencia literaria (vista como la habilidad para leer, para interpretar y producir textos literarios en distintos estilos y formatos) es necesario una perspectiva integral que vaya más allá de la textualidad, es decir, una visión hacia la parte emocional y la expresiva del estudiante (Cerrillo, 2001). El trabajo de Baquero Ballena (2018) responde también a esta exigencia al buscar que los involucrados en el proceso educativo incorporen el cuerpo, la voz y la emoción

dentro del proceso de lectura, cosa que favorece y brinda una experiencia más profunda junto con el texto. Cuando los alumnos tienen la oportunidad de reconstruir y transformar los relatos a su manera, usan su creatividad, afinan su sentido crítico y se adueñan del lenguaje desde lo estético.

Vale la pena mencionar este antecedente aquí porque trata de una experiencia en la misma zona, Valledupar, Cesar, dentro de una escuela pública y con estudiantes de primaria. Esto le da más peso a la idea de que el teatro funciona como una técnica didáctica y efectiva para enseñar literatura. Además, muestra que la comprensión lectora no tiene por qué quedarse en lo tradicional o separado de la realidad; todo lo contrario, crece mucho más en prácticas vivas, donde los estudiantes participan de verdad, tanto con la cabeza como con el corazón. Así, la experiencia de Baquero Ballena (2018) se vuelve un referente clave para quienes quieran explorar una pedagogía activa y creativa en literatura, poniendo al teatro como punto central y camino enriquecedor para fortalecer la competencia literaria en los estudiantes.

Por otro lado, como parte de los antecedentes, también encontramos el trabajo realizado por Nupan Caicedo & Mendoza Murgas (2020), quienes realizan una investigación titulada *“La literatura infantil como estrategia didáctica para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de lectura y escritura en los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Mayor de Valledupar “César Pompeyo Mendoza Hinojosa”*, dentro de la cual se evidencia cómo la literatura infantil, analizada desde un punto de vista lúdico y la didáctica, se transforma en una estrategia pedagógica positiva que potencia las diferentes habilidades comunicativas de lectura y escritura en pro de los estudiantes de grado transición de la Institución Educativa Mayor de Valledupar “César Pompeyo Mendoza Hinojosa”. Las autoras en cuestión, dentro del desarrollo de su trabajo presentan un proceso pedagógico que se basa en

actividades como la lectura de cuentos, narraciones orales y actividades recreativas como el teatro, donde el estudiante más que solo escuchar o leer un cuento, se toma el trabajo de interpretar y dar un nuevo sentido a los textos literarios de forma divertida, a través del juego, el diálogo, la interacción y actividades como los dramatizado.

Lo más valioso de este estudio es cómo integra recursos creativos y expresivos del lenguaje literario, tomando como referencia a autores como Aterrosi (2009). Él señala que propuestas como esta enriquecen la educación porque usan estrategias que realmente captan la atención y marcan una diferencia en los estudiantes. Esto ayuda a que, desde pequeños, los niños empiecen a mejorar su comprensión lectora y su habilidad para escribir, desarrollando esas competencias comunicativas que tanto necesitan. Por otro lado, aunque el trabajo de Nupan Caicedo y Mendoza Murgas (2020) se enfoca sobre todo en la literatura infantil escrita y en la narración oral, también ofrece un enfoque metodológico útil para crear estrategias expresivas y culturales como el teatro literario. Así, los estudiantes pueden explorar diferentes maneras de expresarse y experimentar la literatura, ampliando sus formas de interpretar los textos.

Es preciso mencionar que, en relación con el presente trabajo de grado, este antecedente resulta pertinente pues respalda la importancia del uso de estrategias didácticas creativas como el teatro literario que, en el trabajo de Nupan Caicedo & Mendoza Murgas (2020), Lara (2012) destaca estos aportes son esenciales para desarrollo cognitivo, comparándolos con las posturas actuales de algunos críticos, invitando a pensar y a apropiarse de estas estrategias innovadoras; que en este sentido, desde el teatro literario, presenta un método de enseñanza que permiten a los estudiantes experimentar la literatura desde un rol activo, donde ellos involucran no sólo su comprensión lectora y producción escrita sino también su cuerpo, voz y emociones a la hora de interpretar los textos. De esta manera, el teatro literario dentro del contexto escolar no solo posee

el mismo fin comunicativo y expresivo de la literatura infantil, sino que adiciona la faceta escénica que ayuda al fortalecimiento de la competencia literaria, pensada como la habilidad de comprender, interpretar y recrear los textos literarios.

En este sentido, son muchos los aportes que cada uno de los antecedentes antes mencionados, tanto los presentados por Baquero Ballena (2018) como los presentados por Nupan-Caicedo & Mendoza-Murgas (2020), pueden brindar al desarrollo de este trabajo investigativo, puesto que respalda el enfoque didáctico desde la implementación del teatro, desde la literatura infantil como recurso que favorece el desarrollo de aprendizajes significativos y motivadores; fomenta la comprensión lectora, esto desde los distintos procesos de lectura, los cuales van más allá de la simple decodificación textos, promoviendo la interpretación y producción creativa, que son aspectos clave en la competencia literaria; promueve aprendizajes lúdicos e innovadores, donde se subraya la importancia del juego dramatizado como métodos facilitadores del aprendizaje, lo cual resulta coherente con el uso del teatro como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia literaria.

### **Conceptualización**

El marco teórico que se presenta a continuación ofrece la base conceptual para esta investigación, cuyo objetivo es fomentar la competencia literaria en los alumnos mediante un estrategia didáctica centrada en el teatro literario, y cuando hablamos de estrategia didáctica debemos entender Herrera-Gutiérrez & Villafuerte-Álvarez (2023), menciona que esta sirve para “establecer un modelo de enseñanza mediante la educación, utilizando recursos innovadores y diferentes estrategias didácticas en la enseñanza en el aula, de esta manera captar la atención de los alumnos para indagar en el conocimiento” (p. 764). En este aspecto, para entender la

importancia de este estudio, es fundamental tener en cuenta de qué manera las varias categorías presentadas a continuación se conectan y ayudan al avance de la habilidad literaria y, en última instancia, al estímulo de una valoración intensa y significativa de la literatura.

De esta manera, el apartado se organizó así: en primer lugar y como foco central de la investigación, se ubicó la categoría de competencia literaria, seguido de la competencia comunicativa (oralidad), de la cual se desprenden sus dimensiones. En segundo lugar, aparece la categoría de lectura, con una subcategoría denominada estrategias de lectura, vinculada a los tres momentos y/o subcategorías (la preparación antes de la lectura, la inmersión durante la lectura y la reflexión crítica después de la lectura), que se adaptarán y utilizarán los estudiantes para desarrollar el proceso de análisis e interpretación de textos literarios que permitirán el resultado final, el teatro literario. En tercer lugar, aparece la categoría de escritura, con su respectiva subcategoría de escritura creativa que permitirá elaboración del guion y posterior adaptación teatral. En cuarto lugar, se establece las categorías de teatro; y en último lugar, una categoría muy importante, estrategia didáctica.

### ***Competencia Literaria***

La competencia literaria es definida por Mendoza (2004, como se citó en Cáceres-Garzón, 2022) como “una potencialidad que incluye diferentes aspectos: capacidades, habilidades, actitudes, conocimientos, necesidades” (p. 69). En ese sentido, integrar la literatura en el salón de clases significa promover procesos o tareas donde los alumnos puedan, por un lado, acercarse a la obra y entenderla, y por otro, explorar la creación literaria gracias a diversos conocimientos. Es un proceso educativo en el que la función del profesor no es interferir entre el texto y el alumno, sino facilitar la conexión entre el lector y la obra literaria. Esto surge de la

problemática de la investigación que se enfocaba en la necesidad de tratar la literatura sin utilizarla de forma instrumental (enseñar las normas del idioma), ya que, en la práctica docente, se recurría principalmente a ejercicios de gramática después de la lectura de obras literarias.

Por esta razón, según Mendoza (2004, como se citó en Cáceres-Garzón, 2022), el lector con competencia literaria es aquel que:

Reconoce y comprende el discurso literario (sus estructuras), cuenta con conocimientos sobre la cultura, crea hipótesis de lectura a partir de sus saberes y de los indicios que aporta el autor, relaciona lo leído con otros tipos de textos (películas, publicidad, programas de televisión), interpreta sin contradecir lo dicho por la obra y, lo más importante, disfruta con la lectura. (p. 70)

Por otro lado, es preciso reconocer que la literatura es la fuente de fortalecimiento de las competencias lectoras que permite el desarrollo de habilidades narrativas como la poesía, la retórica, entre otros, como lo menciona Zayas (2011), quien precisa que, la competencia literaria crea lectores competentes, debido a que:

Los estudiantes, con una educación literaria, desarrollarán competencias esenciales desde dos direcciones: una que atiende a las competencias que posibilitan comprender el signo estético literario y dotar de una elemental preparación sobre teoría literaria (poética y retórica); y la otra es: la que se ocupa del conjunto de saberes que permiten conocer la historia de la literatura para realizar valoraciones. (p. 9)

Entonces, es fundamental destacar que la enseñanza de la literatura está en línea con el desarrollo cognitivo, estético y emocional de los lectores. Solo de esta manera se puede hablar

de un lector calificado, quien dominará los aspectos conceptuales, teóricos y metodológicos de la literatura, pero al mismo tiempo poseerá una sensibilidad y una capacidad crítica.

En esa misma línea, en años más recientes, autores como Fierro-Chong & Díaz Domínguez (2018) definen la competencia literaria como:

Un proceso gradual, sistémico, sistemático, coherente con un fuerte componente emocional y vivencial que propicia la formación y desarrollo de un lector, al facilitarle la adquisición de conocimientos, las habilidades de interacción con un texto de valores literarios, el desarrollo de un pensamiento crítico, que no reside en transmitir los sentimientos y estados de ánimo del autor, sino orientar y provocar en los lectores estudiantes la percepción de significados y sentidos personales, con la originalidad, que los lleve a transitar desde la palabra autoral a la palabra propia y que entre en el universo de la recepción que provoque en ellos una experiencia estético-cultural. (p.3)

Es decir, abarca procedimientos, formas de actuar y operar, en una secuencia de acciones que consideran el progreso o evolución y que llevan a la adquisición de conocimiento, costumbres y habilidades (proceso gradual); que en su asimilación toma en cuenta el marco teórico, conceptual y metodológico del ámbito literario, con base en la historia, la crítica y la teoría de la literatura (enfoque sistémico), la experiencia diaria, los análisis de la obra leída y la emisión de juicios valorativos. Todo esto fundamentado en la metodología utilizada para estudiar los fenómenos literarios, y en relación con la experiencia de la obra literaria y su deber moral en el ámbito dialógico de los espacios de aprendizaje y socialización, que en su práctica cotidiana permite el camino de lo cognitivo hacia lo metacognitivo.

Por último, Cassany et al. (1998) precisan que, la competencia literaria procede del:

Conocimiento sobre el hecho literario (obra, autor, época, estilo, referentes culturales), la posesión de hábitos de lectura, de criterios para seleccionar una obra según sus intereses y preferencias, de una competencia comunicativa superior en lo lingüístico, estratégico, discursivo y sociocultural, de capacidades para el disfrute y la incorporación de la literatura a la vida cotidiana. Por ello, Mendoza igualmente es del criterio que la competencia literaria depende mucho de las características del texto que es objeto de análisis, del género, del estilo, de la intencionalidad del lector, etc. (p. 98)

Reflejando la complejidad y multidimensionalidad del concepto, que abarca no únicamente la comprensión de la creación literaria (texto, escritor, periodo, forma, influencias culturales), sino también costumbres de lectura establecidas, parámetros para elegir textos, y una habilidad comunicativa superior en múltiples aspectos (lingüístico, estratégico, discursivo y sociocultural). Asimismo, enfatiza el valor del placer y la incorporación de la literatura en la cotidianidad, lo cual enlaza la competencia literaria con una vivencia personal y cultural apreciada y activa.

### ***Competencia Comunicativa (Oralidad)***

La oralidad es una competencia fundamental en las personas, por esta razón es necesario fortalecerla en los primeros grados de enseñanza. Sánchez Pérez (2020) dice que la oralidad es mucho más que hablar por hablar, “es un instrumento para el uso de la comunicación en el cual el hablante logra sus objetivos; es un elemento valioso de todos los actos de habla que pretende mejorar la expresión oral” (p. 20). Es una herramienta que le permite a la gente lograr lo que se propone cuando se comunica. Hablar bien, en serio, marca la diferencia en cómo nos relacionamos y, además, empuja el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes. Cuando

los niños practican la oralidad, organizan mejor sus ideas, defienden lo que piensan y ganan seguridad en sí mismos, ya sea en clase o fuera de ella. Esta habilidad es esencial en la educación porque, al conversar y debatir, los alumnos crean conocimiento juntos. Por eso, conviene que en el aula se den espacios para hablar, debatir y exponer ideas, porque ahí es donde los estudiantes realmente crecen.

La oralidad existe para lograr un acto comunicativo, como dice Loàsga Manzanares (2021): “El acto comunicativo es un proceso de interacción entre interlocutores en un contexto determinado, todos nos comunicamos diariamente con diferentes propósitos, contextos e intenciones, es ahí donde la competencia comunicativa se vuelve relevante para alcanzar este fin” (p. 4). No se trata solo de saber hablar; También hay que entender y adaptarse a los diferentes contextos en los que uno participa. Al final, la comunicación oral funciona bien cuando usamos el lenguaje de forma adecuada, expresamos las ideas con claridad y prestamos atención activa a lo que los demás dicen.

En el ámbito de la educación, el fomento de habilidades orales ayuda a los alumnos a potenciar su habilidad de argumentar, comunicar sus ideas con mayor confianza e intervenir de manera eficiente en discusiones y presentaciones. Además, fortalece habilidades sociales esenciales, como la empatía y el respeto por las ideas de los demás. Castillo (2008, como se citó en Loàsga-Manzanares, 2021) argumenta que:

Los principales problemas presentes en los estudiantes en relación a la expresión oral, manifestado por las últimas investigaciones en Latinoamericana y España, se resumen: vocabulario poco enriquecido, muletillas, vicios lingüísticos como dequeísmo y queísmo, fenómenos fonéticos de supresión o de incrementación frecuentes,

preferencia de un registro lingüístico informal coloquial, desarrollo incompleto del tema que se discute, dicción imprecisa, excesiva gesticulación, tono de voz bajo o muy alto, mezcla de ideas, escasa atención, falta de comprensión en lo que se les dice, timidez a la hora de hablar frente a los demás, falta de fluidez verbal, ideas incoherentes y desorganizadas y ausencia de estrategias para organizar el discurso. (p.5)

Por ello, es necesario que los docentes implementen estrategias didácticas que fomenten la práctica de la oralidad, tales como dinámicas de conversación, presentaciones en público y juegos de roles, con el propósito de que los estudiantes puedan desenvolverse de manera efectiva en diferentes situaciones comunicativas.

De esta manera, la oralidad se consolida como un eje transversal en la educación, ya que, no solo impacta en el ámbito académico, sino que también prepara a los estudiantes para interactuar de manera efectiva en su vida profesional y social. En adición, su fortalecimiento debe ser una prioridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, garantizando que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para expresar sus ideas con claridad, fluidez y coherencia en distintos escenarios comunicativos. Según el MEN (2006):

La pedagogía de la lengua Castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en sentido que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia saber cuándo hablar, sobre que, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen en todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con lo demás a partir de la lengua y, desde luego del lenguaje. (p. 24 - 25)

Como se observa, el Ministerio de Educación ha sincronizado las competencias del área de comunicación en todos los ciclos de formación de la Educación Básica Regular; en otras palabras, las competencias son idénticas en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Los resultados varían según el grado de educación. En esta investigación, hablar en público es más que solo pararse frente a un grupo; es una forma de comunicación que ayuda a los estudiantes a expresarse con claridad y precisión, siempre tomando en cuenta el entorno social y cultural donde están.

Aquí, saber comunicarse — o la oralidad — importa mucho. Les permite a los estudiantes conectar mejor con los demás, entender lo que otros quieren decir y evitar malentendidos. Por eso, la educación necesita crear espacios donde estas habilidades puedan crecer, ayudando a los alumnos a aprender de forma completa y preparándolos para comunicarse con soltura y coherencia en distintas situaciones. Una de esas situaciones es el teatro, que en este caso será la técnica de enseñanza que vamos a usar. Así, los estudiantes mejoran no solo en lo académico, sino también en lo profesional y social.

La oralidad es una de esas habilidades que marcan la diferencia en cómo se comunican los estudiantes. No se trata solo de hablar, sino de hacerlo de manera efectiva, sin importar el contexto. Para lograrlo, hay que saber elegir el registro correcto, entender los mensajes de los demás y mantener un discurso coherente. Cassany (1999) lo explica bien: “no basta con hablar bien; hay que adaptar lo leído a la situación, organizar las ideas y captar las intenciones del otro. La oralidad es mucho más que palabras: mezcla lo lingüístico, lo sociolingüístico, lo pragmático y hasta lo paralingüístico” (s. p). Por eso, enseñarla exige una mirada completa, que no solo tome en cuenta las reglas del idioma, sino también todo lo social y cultural que rodea la comunicación.

El empleo del teatro literario en la educación primaria ofrece una oportunidad para mejorar la oralidad de forma creativa y amena, ya que proporciona a los alumnos la oportunidad de ejercitar el lenguaje en situaciones comunicativas relevantes y contextualizadas. La actuación de obras literarias, a su vez, requiere que los niños empleen el lenguaje de acuerdo con el personaje, la audiencia y el entorno, lo que implica una comprensión profunda del habla como medio de interacción. Desde el enfoque de la competencia comunicativa planteada por Hymes (1972), la oralidad se entiende como:

La habilidad del hablante para emplear el idioma en situaciones reales, considerando las normas sociales, culturales y discursivas. De este modo, hablar no consiste únicamente en emitir sonidos, sino en actuar mediante palabras en un contexto específico, interpretando y generando significados con una intención comunicativa definida. (p. 164)

De esta manera, el teatro se transforma en un espacio ideal donde los alumnos no solo aprenden a comunicarse, sino que también pueden observar e interpretar discursos, fomentando habilidades lingüísticas clave para su desarrollo integral.

En esta perspectiva, el teatro literario se transforma en una herramienta pedagógica muy valiosa, puesto que integra tres elementos esenciales en el infante: el lenguaje, el cuerpo y la emoción en entornos colaborativos. Así, en la educación primaria, el refuerzo de la oralidad capacita a los alumnos para organizar ideas, formular argumentos, manifestar sentimientos, cultivar un criterio e involucrarse activamente en la comunidad escolar. Sin embargo, diversos estudios han señalado dificultades frecuentes entre los niños, como el uso limitado del vocabulario, falta de fluidez al hablar, incongruencia discursiva, timidez o poca comprensión de los mensajes (Castillo et al, 2025, p. 26). Lo que revela la complejidad del desarrollo verbal y la

necesidad de crear metodologías que lo enfoquen desde diversas perspectivas. En este ámbito, el teatro no solo potencia habilidades técnicas, sino que también consolidan la autoconfianza, la estructuración del discurso y la comprensión del lenguaje como instrumento de comunicación.

Por ello, se deben implementar dinámicas o técnicas que promuevan el desarrollo sistemático de esta competencia; diversas actividades como conversaciones dirigidas, debates, narraciones orales, presentaciones o dramatizaciones posibilitan a los estudiantes ejercer la oralidad en contextos significativos, lo que aporta una mejora en su fluidez verbal, seguridad al hablar y habilidad para interactuar con otros.

En palabras del *Ministerio de Educación Nacional* (2006), “el desarrollo de la competencia comunicativa debe garantizar que los estudiantes puedan identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y saber cuándo hablar, sobre qué y cómo hacerlo, reconociendo las intenciones que subyacen en todo discurso” (p. 24-25). Este enfoque plantea una visión integral del lenguaje oral como instrumento para actuar en el mundo, construir identidad y participar colectivamente. En este sentido, formar estudiantes competentes en oralidad no solo responde a una obligación académica, sino también a un compromiso ético y social de la educación, pues capacita a las personas para departir, convivir y modificar su realidad a través de las palabras.

### ***Dimensiones de la Competencia Comunicativa***

La competencia comunicativa, que es entendida como el uso apropiado del lenguaje en diferentes situaciones o contextos, abarca varios aspectos que van desde el entendimiento del sistema de lenguaje hasta la adaptabilidad a diversas circunstancias comunicativas. Estas áreas son fundamentales en el contexto educativo, especialmente al buscar promover la literatura

mediante métodos pedagógicos como el teatro. Según Canale y Swain (1980, como se citó en Sánchez, 2021), la habilidad comunicativa está formada por componentes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que interactúan de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 89)

En ese orden de ideas, la dimensión lingüística que según Barranco (2022), “implica la correcta utilización del lenguaje tanto en comunicación oral como escrita en diferentes contextos” (p. 22). Por lo tanto, se debe tener en cuenta que es ir más allá del conocimiento que se tiene de las reglas gramaticales, se trata de aplicarlas en contextos reales de comunicación, lo cual a su vez incluye la competencia discursiva y sociolingüística, que incluyen elementos como la continuidad, la unión y la relevancia en relación a la cultura del mensaje.

En esa misma línea, Hymes (1974) afirma que la competencia lingüística se enfoca en el aspecto verbal y pragmático; es “la habilidad para usar la lengua”, pero vinculada a la actuación del sujeto dentro de un espacio sociocultural. Además, en la competencia comunicativa se espera que:

El orador tenga la capacidad de comprender un amplio repertorio lingüístico dentro de un contexto determinado, lo cual le implica conocer bien un sistema lingüístico, los códigos verbales, sintácticos, semánticos, morfológicos y léxicos en función de contextos distintos y de situaciones de comunicación determinadas (Hymes, 1974, s. p)

Así que, esta parte se relaciona con la comprensión y el uso de las normas y estructuras del idioma (gramática, vocabulario, fonética, etc.) que se aplican de forma práctica y contextual para una comunicación efectiva en el ámbito de la competencia comunicativa. Esta parte es

fundamental para que la comunicación sea lógica, apropiada y relevante en distintas situaciones sociales y culturales.

Por otra parte, la dimensión sociolingüística, según diversos autores, se refiere a la facultad conceptual y manejo adecuado de las normas socioculturales y contextuales que regulan el uso del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas. Según Bermúdez & González (2011), “todos los componentes sobre los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje”, los cuales constan de tres elementos básicos: “el saber, conceptos teóricos y empíricos; el saber hacer: procedimientos, habilidades y destrezas; saber ser o querer hacer: actitudes que abarca la competencia existencial del ser” (p. 6). De este modo, esta dimensión hace posible, por ejemplo, seleccionar el registro formal o informal según el interlocutor, manejar adecuadamente la cortesía, interpretar ironías o dobles sentidos, y cumplir con las expectativas sociales de una conversación. Es una competencia dinámica que conecta el uso lingüístico con factores sociales, culturales y emocionales para lograr una comunicación efectiva y coherente.

De igual forma, esta competencia posee, desde la perspectiva de Hymes (1971), las reglas de interacción social y la competencia cultural que conllevan a comprender las normas de comportamiento de todos los miembros de una cultura específica, la asimilación de todos los aspectos de la cultura, específicamente los que se refieren a la estructura social, los valores, y creencias (s. p). Que permiten a los hablantes adaptar su lenguaje a contextos sociales variables y normas culturales, garantizando la adecuación y efectividad de su comunicación más allá del correcto uso gramatical.

Además, la competencia sociolingüística, contiene una variedad de reglas socioculturales y de comunicación requeridas para el intercambio verbal. Por un lado, las reglas socioculturales establecen cómo el aspecto gramatical se ajusta al contexto de la comunicación, el estilo, las funciones de los interlocutores y el tema en discusión. Gracias a estas pautas, entendemos que al hablar con alguien que no conocemos, se debe utilizar un estilo formal, por citar un caso. (Canale, 1980, p. 29). En ese sentido, esta hace posible seleccionar el registro formal o informal según el interlocutor, manejar adecuadamente la cortesía, interpretar ironías o dobles sentidos, y cumplir con las expectativas sociales de una conversación.

Asimismo, la dimensión discursiva, desde la óptica de Canale (1980, como se citó en Soliman, 2021) se define como:

La capacidad para combinar formas gramaticales y significados para lograr un discurso unificado en diferentes géneros. Esto significa que el hablante o escritor debe ser capaz de crear textos coherentes, cohesivos y claros, prestando atención a la estructura macrotextual que da sentido al mensaje. (p. 31)

Desde esa mirada, la dimensión discursiva es esencial para que los mensajes no sean solo gramaticalmente correctos, sino también estructuralmente organizados y conceptualmente claros, garantizando una interacción comunicativa eficaz y enriquecedora en diversos contextos y modalidades comunicativas.

Ahora bien, el desarrollo de las distintas competencias literarias va ligado de las diferentes circunstancias comunicativas y características de los textos que los estudiantes leen, Cervantes (2025) esta dimensión hace referencia a:

La habilidad de un individuo para comunicarse de forma efectiva y apropiada en un idioma, fusionando estructuras gramaticales y significados para crear un texto coherente (tanto hablado como escrito), en diversas circunstancias comunicativas. Esto abarca, por ende, el control de las competencias y tácticas que facilitan a los comunicantes generar y comprender textos, así como reconocer las particularidades y elementos distintivos de los diferentes géneros discursivos en la comunidad lingüística en la que el individuo interactúa. (s. p)

Por lo tanto, esta perspectiva incluye el uso práctico del lenguaje, en el que el emisor necesita organizar mensajes que posean cohesión interna y que satisfagan las demandas comunicativas de variados entornos sociales y culturales. Asimismo, enfatiza la parte interactiva de la conversación, donde la comprensión también se basa en el entendimiento de estas particularidades del discurso y las reglas sociales.

Finalmente, la dimensión estratégica, según Canele (1980, como se citó en Soliman, 2021), abarca los factores relacionados con el uso efectivo de la lengua. Por lo tanto, se asume como: “la capacidad de hacer uso de recursos verbales y no verbales para favorecer la comunicación y compensar errores en ella, derivados de falta de conocimiento o de otras condiciones que la limitan” (p. 7). Refiriéndose entonces, a la capacidad para utilizar recursos y estrategias comunicativas que permitan superar dificultades y optimizar la efectividad del mensaje en diversas situaciones comunicativas.

En ese sentido, Bermúdez & González (2011) explican que se trata de “la capacidad de hacer uso de recursos verbales y no verbales para favorecer la comunicación y compensar errores en ella, derivados de falta de conocimiento o de otras condiciones que la limitan” (p. 7). Es decir,

del empleo adecuado de recursos lingüísticos y elementos visuales para mejorar la comunicación y subsanar posibles fallos ocasionados por la falta de información o circunstancias restrictivas. De este modo, esta habilidad permite al comunicador modificar su forma de expresarse para sostener la conexión y la comprensión entre las partes.

Por último, tal como lo señala Bachman (1990, como se citó en Bermúdez & González, 2011), la competencia estratégica es “una habilidad que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles, al llevar a cabo una tarea determinada, tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como con tareas no verbales” (p. 7). Convirtiéndose en una herramienta indispensable para la comunicación real y cotidiana, donde el hablante debe ser capaz de enfrentar imprevistos y limitaciones mediante recursos adaptativos, asegurando que el mensaje llegue con claridad y coherencia. Es una competencia dinámica que complementa las dimensiones lingüística, sociolingüística y discursiva, haciendo posible la interacción comunicativa eficaz en contextos variados.

Ahora bien, cada dimensión de la competencia comunicativa halla en el teatro un entorno ideal para su crecimiento. El uso del lenguaje se mejora y se afina a través del desempeño en el escenario; el entendimiento de la realidad social se refuerza gracias a la interpretación de personajes y situaciones; la coherencia en la argumentación se desarrolla mediante la estructuración de las escenas y la asimilación de las obras; y la dimensión táctica se estimula con la improvisación y los métodos expresivos. Así, el teatro no solo activa el aprendizaje literario, sino que lo transforma en una vivencia completa, significativa y transformadora para los alumnos.

## ***Lectura***

Si analizamos este término, nos encontramos con posturas de años anteriores como la de Jiménez Hernández (1960), quien afirma que la lectura no es más que “un aspecto esencial de la vida lingüística e intelectual del hombre...un proceso de procesos, un complejo sistema de mecanismos y reacciones fisiológicas y psíquicas organizadas en una unidad funcional coherente” (. 37). Otorgándole un carácter trascendental en la vida de cualquier ser humano. Ahora bien, avanzando en el tiempo, nos encontramos con concepciones como la de Cassany (1999), quien afirma que se trata de “una acción que va más allá de la mera sonorización de las grafías” (p. 146).

En esta perspectiva, su interpretación de este concepto supera esa antigua costumbre donde se consideraba que leer era solo decodificar y reconocer lo escrito. Así, para el autor, el proceso de leer solo tiene relevancia si se produce un verdadero entendimiento, y para alcanzar este entendimiento, es esencial cultivar diversas habilidades mentales (procesos cognitivos: conocimientos existentes, formulación de hipótesis, creación de inferencias) que conduzcan a la elaboración de todos los significados que una lectura puede ofrecer. (Beltrán et al, 2023, p. 7). Por lo tanto, leer viene siendo una actividad intrínseca en la edificación de los múltiples significados que emergen de la vida del ser humano, la cual, como es evidente, se basa en todo lo que concierne a su cultura, creencias, preferencias y deseos. En otras palabras, el que insufla significado a los textos es el lector, y esa significación puede transformarse, dado que el ser humano está en constante evolución. Cada nueva lectura representa una nueva expresión de sí mismo en su contexto específico, ya que todo acto de entendimiento se alimenta de la experiencia anterior que el lector incorpora al texto.

Asimismo, lo plantea Solé (2010), al considerar la lectura como un proceso “dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema” (p.18), de esta manera se consigue que todos los componentes del texto interactúen, facilitando la comprensión y el desarrollo de un significado. Por este motivo, según Solé (2010), la lectura:

Implica una nueva actitud ante el conocimiento, una nueva forma de leer y aprender en la que lo meramente reproductivo o lo estrictamente interpretativo dan paso a una actitud epistémica en la que el lector busca racionalmente un significado plausible para el texto. Podemos acercarnos a los textos como lectores distintos: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo y de pensar acerca de lo que comprende. Una lectura reproductiva tendrá como producto la recapitulación oral o la paráfrasis escrita, más o menos mimética del texto leído (en respuesta a preguntas literales, en resumen, o incluso en comentario). Una lectura crítica y profunda tendrá productos distintos, a veces inesperados, pero más personales. Su huella, más o menos perceptible, sin embargo, se encuentra en los procesos de reflexión que ha generado, en la posibilidad de haber cuestionado o modificado conocimientos previos, de generar aprendizaje, o al menos dudas. En muchas ocasiones, nuestros objetivos de lectura requieren una lectura reproductiva (si quiero seguir las instrucciones para instalar un determinado programa informático, por ejemplo), y en otras necesitamos una lectura epistémica (cuando estamos ampliando nuestros conocimientos sobre un determinado tema). Ambas son necesarias, pero es importante percibir que persiguen finalidades distintas, desencadenan procesos y exigen estrategias diferentes que es necesario aprender. (p. 19)

Como resultado de lo anterior, la actividad de la lectura involucra al maestro que orienta a los estudiantes en su emocionante descubrimiento del libro, por lo cual es necesaria una figura docente con una perspectiva amplia como lector que le facilite relacionar las tareas educativas con la relevancia contextual de los pequeños lectores.

### *Estrategias de lectura*

Solé (1992) define las estrategias de lectura como “procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos” (p. 68). En ese sentido, dichas estrategias son acciones que son realizadas activamente por el lector; en los momentos antes, durante y después de la lectura. La cuales, le permitirán construir el sentido al texto, ampliar sus competencias y ser más eficiente. Asimismo, añade Solé (1992) que:

Las metodologías que presentaremos deben ayudar al estudiante a organizar la actividad general de lectura y su posición personal, interés y disposición hacia la misma. Esto facilitará la verificación, el análisis y la supervisión de lo que se lee, así como la toma de decisiones adecuadas según los objetivos que se detectan. (p. 30)

Por lo tanto, es recomendable aplicarse a lo largo de todo el proceso de lectura, para asegurar que se mantenga la motivación y una idea clara de lo que se pretende alcanzar. Esto ayudará al estudiante a entender el texto, dándole al docente la oportunidad de orientar todo el proceso.

En ese orden de ideas, Solé (1992) sostiene que: “Enseñar a leer no es absolutamente fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. Y

también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender” (p. 34). Por lo tanto, se hace necesario explicar estos tres momentos del proceso de lectura.

### **Antes de la lectura**

Durante este primer momento de lectura, Solé (1999) recomienda que cuando se inicia una lectura, se acostumbre a contestar las siguientes preguntas:

- ¿Para qué voy a leer? (Lo cual ayuda a determinar los objetivos de la lectura)
- ¿Qué sé de este texto? (Sirve para activar los conocimientos previos)
- ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Funciona para formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Esto se debe a que, este momento de la lectura, es donde se da la preparación para el acercamiento al texto. Se activan conocimientos previos, se realizan predicciones o inferencias, además de posibles interrogantes en torno a lo que se va a leer.

Generalmente, este momento se lleva a cabo teniendo a la mano únicamente el título y posiblemente, nombre del autor del texto. Para que la experiencia sea acorde a lo estipulado por el momento antes de la lectura. Lo que se pretende en sí, es que el estudiante se familiarice con el texto, se sienta atraído y motivado por leer.

### ***Durante la lectura***

Este momento de la lectura es el centro o eje fundamental del proceso, sin restar importancia a los otros dos momentos, debido a que es aquí donde se emplean estrategias cognitivas para entender, comprender, analizar y relacionar ideas. En ese sentido, el lector realiza

inferencias y predicciones, comprueba las hechas durante el momento antes de leer, controla su ritmo de lectura y ajusta sus siguientes predicciones según el contexto y lo que lleva leído. En esta fase, se estimula una lectura participativa y analítica para identificar los mensajes tanto claros como ocultos del escrito, combinando información nueva con la que ya se posee. Para lograr esto, Solé (1999) sugiere las siguientes preguntas:

- ¿Corresponde lo leído a lo supuesto inicialmente?
- ¿Qué dudas tengo del texto?
- ¿Cómo se identifican en la lectura los planteamientos y mensajes explícitos e implícitos del texto?

Para lograr esto, la persona que lee puede volver a leer secciones que no entiende, utilizar un diccionario, verbalizar sus pensamientos para confirmar su entendimiento y formar imágenes en su mente para representar las descripciones.

### ***Después de la lectura***

En este último instante, según Solé (1999), es fundamental considerar las siguientes preguntas:

- ¿Qué intención tienes al realizar un resumen del texto?
- ¿Cómo verificas que has entendido lo que leíste?
- ¿Qué razones piensas que dificultaron la comprensión del texto?

En esta etapa, el lector refuerza y piensa sobre lo que ha entendido, empleando diferentes recursos como esquemas, resúmenes o análisis. Se valora la comprensión y se trasladan los conocimientos a contextos distintos, fomentando una reflexión más intensa y relevante.

También, esta fase puede involucrar la conversación, el intercambio de ideas o la práctica, favoreciendo un aprendizaje más efectivo y permanente. Se busca, por lo tanto, verificar que se lograron los propósitos de la lectura.

### ***Escritura***

La escritura no debe limitarse a una simple transcripción o al ejercicio mecánico de la codificación. Por el contrario, desde la estrategia "*Teatro literario*", se asume como una herramienta cognitiva que le permite al estudiante transitar desde la recepción pasiva de un texto hacia la creación activa y creativa de significados. En ese sentido, la redacción del guion teatral actúa como un puente donde el estudiante debe reorganizar sus procesos cognitivos para comunicar una visión personal de la obra literaria analizada.

Al respecto, Vygotsky (1977) argumenta que:

La redacción se entiende como un medio semiótico que contribuye al crecimiento psicológico de las personas, lo que conlleva un proceso intencional y autogestionado enfocado en metas establecidas con antelación. A lo largo de este proceso, la intención consciente de la persona se enfocará en dos elementos de distintos niveles. El primero son los conceptos que se quieren comunicar. El segundo abarca los recursos para su comunicación externa, es decir, el lenguaje escrito y sus normas gramaticales y sintácticas, cuyo conocimiento resulta esencial para su efectiva ejecución. (s. p)

Por ello, la escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que además están involucradas en el proceso de composición escrita.

Teniendo en cuenta lo postulado por Vygotsky (1977), la escritura es asumida por Valéry (2000), como:

Un tipo de comunicación, un conjunto de símbolos, y en consecuencia, se considera un recurso mental. Estos recursos son métodos de operación interna que, al integrarse en una función mental, como es el caso del razonamiento, cambian de manera significativa. Debido a su naturaleza como recurso mental, el aprendizaje del idioma escrito altera la configuración de los procesos de pensamiento, conduciendo a las personas desde el razonamiento práctico y contextual hacia una forma de pensar más teórica, conceptual y narrativa, lo cual significa el surgimiento de nuevas y superiores maneras de pensar. (p. 40)

En ese sentido, la escritura es un instrumento cognitivo para el aprendizaje y practicar la escritura ayuda a comprender mejor. Es decir, el proceso de escritura no es solo un medio de codificación o de expresión, sino un proceso activo de pensamiento que consolida la comprensión y la asimilación de un conocimiento. (Cassany, 1993, p. 9). Así, el acto de escribir no es un objetivo en sí mismo, sino que se considera una herramienta para crear significado junto con la lectura, concepto que apoyan Cisneros & Vega (2011), quienes indican que:

La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y contribuyen a la creación y producción de la subjetividad. (p.23)

En otras palabras, ambos procedimientos se establecen como destrezas esenciales que no solo facilitan el acceso a la información, sino que también funcionan como bases fundamentales en el desarrollo y la mejora de la identidad y la subjetividad de las personas.

### ***Escritura creativa***

Carcedo (2011, como se citó en Martínez, 2020) argumenta que, la escritura creativa es la unión de una acción (la de escribir) y un adjetivo (creativa) y que a este último se debe hacer énfasis, ya que escribir de forma creativa alude a “la facultad de crear, por lo que desborda y supera a la escritura profesional, periodística, académica o técnica, dándole más preponderancia al hecho literario que al informativo” (p. 82); lo que indica la escritura creativa es una práctica extensa y abierta, en la que se valora la manifestación individual, la fantasía y la innovación literaria, distanciándose de las limitaciones inherentes a otros géneros narrativos. Este método faculta al aprendiz para encontrar su propia voz, indagar en la creatividad e involucrarse activamente en la creación de significados.

Asimismo, la autora plantea que la creación literaria trasciende las fronteras de la redacción profesional, informativa, académica y técnica; abarca la literatura y sus diversos géneros y subgéneros. La distinción radica en que en este estilo de escritura prevalecen la inventiva, el valor estético y la novedad, a diferencia del objetivo comúnmente informativo que caracteriza a la escritura no literaria (Carcedo, 2011, como se citó en Martínez, 2020, p. 50).

En ese sentido, el propósito principal es que los estudiantes se conecten con la lectura y la literatura de forma disfrutable, que se transformen en lectores comprometidos y escritores entusiastas y que permitan a su creatividad expresarse libremente.

### ***Teatro***

Según Reina (2009), el teatro es “una rama de las artes escénicas, que consiste en la representación o actuación de historias en frente del público, usando para estos fines el habla, gestos, la mímica, la danza, la música y otros elementos” (p. 18). Resaltando la naturaleza multifacética del teatro como una forma de arte escénica cuya esencia radica en actuar o representar ante un público. Además, expresando que este no se limita exclusivamente al diálogo, sino que incorpora diferentes medios de expresión como la palabra, los movimientos, la actuación física, la danza y la música.

Algo parecido menciona Rudin (2016), al mencionar que: “El teatro se compone de dos manifestaciones, texto y puesta en escena, que coexisten y se nutren mutuamente; es un arte paradójico que involucra la creación artística desde el texto hasta la representación, ambas han coexistido desde la Edad Media en la práctica teatral” (s. p). Refiriéndose a la coexistencia y mutua alimentación del texto y la puesta en escena, donde expone que el teatro es un arte paradójico que involucra tanto el texto literario fijo y analizable como la puesta en escena creativa y única de cada montaje. Además, enfatiza que desde la Edad Media estas dos manifestaciones coexisten inseparablemente en la práctica teatral, aunque en la academia el enfoque tradicionalmente haya privilegiado solo el texto dramático como género literario, dejando de lado las posibilidades expresivas y plásticas de su puesta en escena.

### ***Estrategia Didáctica***

Una estrategia didáctica va más allá de simplemente utilizar un método con un conjunto de actividades o tareas a realizar. Según Mansilla & Beltrán (2013), se define como: “la organización de actividades que hacen que los objetivos y contenidos se materialicen”

(p. 29). Esta organización implica una secuencia que comienza con un elemento inicial, que puede ser información nueva o conocimiento previo que los participantes ya tengan sobre el tema; y de ahí, se avanza hacia el objetivo final que se busca alcanzar, es decir, concretar el objetivo y alcanzar lo deseado al plantear el desarrollo de un enfoque pedagógico.

En ese sentido, Zabala (2008) señala que: “son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”. (p. 16). Lo cual deja por sentado, que toda estrategia didáctica tiene un objetivo claro definido y una ruta que se debe seguir para alcanzarlo.

Ahora bien, respecto a la construcción o elaboración de una estrategia didáctica, Díaz (2013), argumenta que:

La creación de una metodología educativa constituye una labor crucial para estructurar las experiencias de aprendizaje que realizarán los alumnos. La conversación pedagógica actual resalta que es deber del profesor ofrecer a sus estudiantes tareas organizadas que faciliten un ambiente propicio para el aprendizaje, reflejando así la noción en tendencia hoy en día en el ámbito educativo: enfocado en el proceso de aprendizaje. Esta herramienta requiere un dominio de la materia, la asimilación del plan de estudios y la experiencia y perspectiva pedagógica del docente, así como su capacidad para idear actividades que fomenten el aprendizaje de los estudiantes. (p. 1)

Por consiguiente, la creación y planificación de una estrategia educativa, como indica Díaz (2013), es fundamental para cualquier profesor, ya que le facilita organizar de forma

coherente y sistemática las vivencias de aprendizaje de sus alumnos. Esto convierte al docente en un guía enfocado en el aprendizaje del estudiante, en lugar de ser solo un divulgador de datos. Esta función requiere un entendimiento profundo del contenido, del plan de estudios y una perspectiva pedagógica que combine la experiencia del maestro para crear actividades que se adapten a las necesidades y circunstancias de los estudiantes, promoviendo un entorno adecuado para un aprendizaje significativo y efectivo, lo que es esencial para una educación inclusiva y de gran calidad.

### **Marco Legal**

El presente marco legal da cuenta de los decretos, normativas y leyes que respaldan la educación en Colombia, los cuales sirven de apoyo y sustento legal a la presente investigación.

En ese orden de ideas, la Ley 115 de febrero 8 de 1994, también conocida como la Ley General de la Educación, en su artículo N° 20 establece los objetivos generales de la educación básica, entre ellos estipula que:

- a) Fomentar una educación integral a través de un acceso crítico y creativo al saber científico, tecnológico, artístico y humanístico, así como a sus conexiones con la vida social y el entorno natural, de modo que el estudiante esté preparado para etapas educativas avanzadas y su interacción con la comunidad y el ámbito laboral; b) Cultivar las destrezas comunicativas para leer, entender, redactar, oír, hablar y expresarse adecuadamente. (p. 6)

Teniendo en cuenta este último aspecto mencionado, durante la etapa de la educación básica es donde el estudiante debe desarrollar sus habilidades comunicativas, que le ayudaran a afrontar los retos futuros. Esto resalta la necesidad de fortalecer, mediante estrategias didácticas,

la competencia literaria en los estudiantes, ayudándoles a hacerse a los textos de manera crítica y creativa.

Asimismo, el Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Establece en su artículo N° 1, que: “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes” (p. 1). En ese sentido, se debe recordar también que, en Colombia actualmente en las Pruebas Saber se Lenguaje se evalúan dos competencias: la textual, relacionada a la capacidad para comprender e interpretar el sentido y la estructura de diferentes textos; y la discursiva, que implica la capacidad para asumir una posición frente a la lectura, usando diferentes estrategias de pensamiento y produciendo nuevos significados.

En la misma línea, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2020), establecen que:

La enseñanza de la literatura responde a la urgencia de establecer una costumbre de lectura en los alumnos mediante la implementación de procesos estructurados que fomenten el aprecio por leer. Esto implica disfrutar de poemas, novelas, relatos y otras obras literarias que den significado a la experiencia vital de los estudiantes y, a su vez, les ofrezcan la oportunidad de expandir su humanidad, sus perspectivas de vida y su entendimiento social a través de la autoexpresión, enriquecida por la belleza del lenguaje. Pero, al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el

mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (p. 8)

Teniendo esto en cuenta, se busca alcanzar dos objetivos claros: en primer lugar, despertar el aprecio y disfrute por la lectura, aumentando el desarrollo humano de los estudiantes y su perspectiva del mundo mediante la estética del lenguaje; y, en segundo lugar, fomentar su capacidad crítica y lograr transformarlo en un lector activo, capaz de inferir, cuestionar e ir más allá de lo leído, reflexionando, reinterpretando y emitiendo juicios críticos que le ayuden a crear nuevos significados.

Por último, los Lineamientos Curriculares del Lenguaje (2006), estipulan que:

En este marco, la lectura se verá como un proceso profundo y culturalmente contextualizado que implica varios elementos, superando la mera búsqueda de entendimiento y, en última instancia, influyendo en el lector. Esta perspectiva tiene importantes consecuencias educativas, ya que las actividades de lectura que se fomentan en las instituciones deben reflejar esta complejidad de factores; de lo contrario, solo estaremos formando personas que decodifican sin entender los aspectos que van más allá del propio texto. (p. 27)

Acción que estará íntimamente relacionada con el fortalecimiento de la capacidad literaria de los alumnos y que, a su vez, se encuentra conectado de manera estrecha con la escritura, la cual: No es únicamente una conversión de significados mediante normas del idioma. Es un proceso que es a la vez social y personal, donde se construye una realidad y se involucran

conocimientos, habilidades, intereses, y que está influenciado por un contexto cultural y práctico que impacta el acto de escribir: escribir implica crear el mundo (Lineamientos Curriculares del Lenguaje, 2006, p. 27).

Por lo tanto, la habilidad de leer y la de escribir son dos capacidades que están íntimamente relacionadas y que constituyen el fundamento crucial para desarrollar la aptitud literaria: en cierto modo, leer permite acceder a un vasto mundo de conocimiento y creatividad, brindando a los lectores la chance de explorar diferentes enfoques, estilos y géneros. Al mismo tiempo, escribir significa convertir ideas, reflexiones y emociones personales en texto. Es a través de la práctica continua de la escritura que se afianzan las destrezas literarias, se forja un estilo particular y se mejora la habilidad para comunicar mensajes con efectividad. Así, leer y escribir son las herramientas clave que fomentan la competencia literaria, la cual se entiende como “la capacidad de emplear, en los procesos de lectura y escritura, un conocimiento literario que proviene de la experiencia de leer y analizar las obras mismas, además de la familiaridad directa con un número considerable de estas” (Lineamientos Curriculares del Lenguaje, 2006, p. 28), promoviendo así la creatividad expresiva y el pensamiento crítico entre los estudiantes.

## MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio se inscribe en la línea de investigación Pedagogía y Didáctica del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Popular del Cesar y en la sublínea de Literatura y Estudios Culturales. Utilizando un paradigma sociocrítico, que intenta entender las dinámicas culturales y sociales que influyen en la educación y el aprendizaje de la literatura. La metodología empleada es de carácter cualitativo, lo que posibilita un análisis exhaustivo de las relaciones y significados que se forman durante el proceso educativo. Asimismo, se aplica la investigación - acción participativa, que implica a los involucrados de forma activa en la investigación, con el objetivo de generar cambios y avances en el ámbito analizado.

De esta manera, este apartado se organiza de la siguiente manera: paradigma, enfoque, método, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos (observación participante, diario de campo, entrevista semiestructurada, cuestionario y encuesta), cronograma y descripción de las actividades, los cuales orientan las acciones para el fortalecimiento de la competencia literaria a partir de la implementación de una estrategia didáctica denominada "*Teatro literario*", para potencial el proceso de lectura de textos literarios en el aula.

### **Paradigma**

La adopción del paradigma sociocrítico en esta investigación ofrece un método reflexivo que ayuda a analizar las complejidades de las relaciones sociales, culturales y de poder que afectan el fenómeno o tema investigado. Este modelo, fundamentado en la herencia crítica y sociológica, tiene como objetivo no solo entender las realidades sociales, sino también desafiarlas y cambiarlas. Desde esta óptica, se acepta que cualquier fenómeno, ya sea en el

ámbito educativo, cultural o social, está profundamente relacionado con sistemas de poder que establecen y mantienen ciertas normas y puntos de vista.

Desde la postura de Alvarado & García (2008) la investigación que se ciñe al paradigma sociocrítico, se embarca en:

Una exploración profunda de las dinámicas sociales que rodean al objeto de estudio, revelando las influencias y tensiones que moldean su desarrollo. El enfoque socio-crítico se basa en una crítica social que es profundamente autorreflexiva. Este paradigma sostiene que el conocimiento se elabora según los intereses que surgen de las necesidades de las colectividades. Busca promover la autonomía racional y la liberación del ser humano, lo que se logra capacitándolos para participar y hacer cambios en la sociedad. Fomenta la autorreflexión y el aprendizaje personal para que cada individuo reconozca su función dentro del grupo. Para ello, se plantea la crítica ideológica y se aplican métodos psicoanalíticos que permiten entender la particular situación de cada persona, revelando sus intereses a través de la evaluación crítica. El saber se genera a través de un proceso continuo de creación y reevaluación de la teoría y la práctica. (p.5)

De acuerdo con esto, la adopción del paradigma sociocrítico en la investigación sobre el desarrollo de la competencia literaria a través de la estrategia didáctica *Teatro Literario*, implica una mirada profunda hacia las interacciones sociales, culturales y de poder que moldean este proceso educativo. Desde este punto de vista, se entiende que la habilidad para escribir no se desarrolla de forma independiente, sino que está íntimamente ligada a contextos compartidos y narrativas culturales que establecen lo que se considera como literatura significativa. Este método impulsa a analizar de manera crítica cómo las dinámicas de poder influyen en la elección

de textos, la valoración de voces literarias y la generación de conocimiento. La estrategia de enseñanza no se considera únicamente un método para enseñar habilidades literarias, sino que se presenta como una herramienta para la reflexión crítica. Esto permite a los estudiantes explorar y desafiar las narrativas dominantes, participar de forma activa en el proceso de dar significado y, al final, contribuir a una evaluación e interpretación más equitativa e integral de la literatura en el contexto social y cultural en el que se encuentran.

### **Enfoque**

Este análisis se basa en un enfoque cualitativo, orientado a comprender los fenómenos desde el punto de vista de quienes participan en un ambiente auténtico y relacionado con su entorno. Es relevante mencionar que, como señala Hernández et al. (2014), este enfoque se aplica “cuando se desea investigar cómo los individuos perciben y experimentan los fenómenos que les rodean, profundizando en sus visiones, interpretaciones y significados” (p. 142). De esta manera, la investigación cualitativa en este estudio se centra en explorar y entender en profundidad cómo se manifiesta la competencia literaria en alumnos de educación primaria, lo que permite el análisis e interpretación de la literatura y su ajuste a experiencias artísticas como el teatro.

Por otro lado, mediante la observación activa, un cuestionario y un diario de campo, se intenta captar las opiniones de los alumnos, creando un contexto cualitativo que favorezca una adecuada interpretación de los hallazgos. Igualmente, se pretende descubrir los retos que emergen en el aprendizaje literario, ofreciendo una perspectiva integral de cómo el “*Teatro literario*” como herramienta pedagógica puede influir en el fortalecimiento de la competencia literaria.

## Método

En esta investigación, se utilizó el enfoque de investigación-acción, el cual se caracteriza por ser un método dinámico y cooperativo para mejorar las habilidades literarias. Esto implica la colaboración de todos los participantes, incluyendo a docentes y estudiantes, en la planificación, ejecución y evaluación de la iniciativa.

En este marco, los educadores asumen el rol de investigadores con el objetivo de generar un cambio significativo e innovador, permitiendo el diseño de una estrategia educativa donde las obras literarias se adapten al teatro, teniendo en cuenta las necesidades particulares del grupo y del contexto escolar. Este tipo de estudio facilita una comprensión profunda y contextual de cómo la aplicación del "Teatro literario" afecta el desarrollo de las habilidades literarias, al mismo tiempo que fomenta la participación activa de los alumnos en la formación de su propio conocimiento literario.

Además, a través de la observación participativa, la aplicación de un cuestionario y el mantenimiento de un diario de campo, se busca captar las opiniones de los estudiantes, creando un ambiente cualitativo que favorezca una interpretación adecuada de los resultados. Asimismo, se pretende identificar las dificultades que aparecen en el aprendizaje de la literatura, ofreciendo una perspectiva integral sobre el impacto que tiene el uso del "*Teatro literario*" como técnica educativa en el fortalecimiento de las competencias literarias. A través de ciclos sucesivos de observación, reflexión y acción, este enfoque busca no solo evaluar los resultados, sino también mejorar continuamente las estrategias pedagógicas para optimizar la promoción de la lectura y análisis literario en el aula.

## **Población**

El proceso de investigación se desarrolló en un contexto local, con estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez, ubicada en la zona sur y en la Calle 29 # 26-37 del Barrio Siete de Agosto de la ciudad de Valledupar. Es una institución educativa de carácter oficial y mixta, la cual ofrece los niveles educativos de: Preescolar, Básica primaria, Básica Secundaria y Media, con las jornadas mañana, tarde, nocturna y sabatina.

## **Muestra**

La muestra estuvo compuesta por 30 estudiantes de los grados tercero y quinto de la institución, los cuales oscilan en edades entre los 9 y 12 años. Fue una muestra intencionada y contó con la previa autorización de la institución y del consentimiento informado y firmado de los padres de familia de los alumnos participantes.

## **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

Las técnicas e instrumentos que se describen a continuación, dan cuenta de un proceso minucioso y exhaustivo de recolección de información, como parte fundamental del proyecto de investigación realizado en torno al fortalecimiento de la competencia literaria a través de la estrategia didáctica denominada "*Teatro literario*".

### ***Observación participante***

De acuerdo con Hernández et al. (2014), cuando se quiere acudir a esta técnica para recolectar información, "en la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para

observar, que es diferente de ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la “observación investigativa” no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos” (p. 432).

En ese sentido, al aplicar esta técnica, nos permitió capturar la dinámica real y contextualizada de la implementación. Al ser una estrategia basada en la acción y la interacción, la observación hizo posible evaluar directamente cómo los estudiantes participaban, se motivaban, interpretaban y expresaban la literatura a través del teatro, lo cual es vital para medir el fortalecimiento de su competencia literaria más allá de las respuestas escritas. Los investigadores pudieron registrar las reacciones emocionales, las estrategias de colaboración y el cambio en el comportamiento ante los textos, utilizando todos sus sentidos, como sugieren Hernández et al. (2014), para obtener una visión holística del impacto de la estrategia didáctica.

### ***Diario de campo***

Al respecto, Luna-Gijón et al. (2022), plantea que, el diario de campo es:

Un método que, a través de realizar anotaciones, actúa como un respaldo para la memoria, promoviendo la reproducción de las experiencias vividas, invitando a quien escribe a la introspección y a la evaluación crítica a través de un proceso liberador, y tiene relevancia en el aprendizaje, ya que ofrece un resumen de las ideas propias, las insatisfacciones y los éxitos del escritor. (p. 246)

Al utilizar esta técnica, el investigador cualitativo obtiene un registro íntimo y subjetivo que va más allá de la simple documentación de hechos, el cual fue esencial en el desarrollo del presente proyecto. Debido a que, en este contexto de intervención didáctica, el diario de campo

sirvió como un instrumento de autocrítica y reflexión para los investigadores (docentes), permitiendo documentar no solo lo observado de la interacción y el fortalecimiento de la competencia literaria de los estudiantes, sino también el impacto emocional y las opiniones personales que la implementación generaba en ellos. Esto abarcó registrar las dificultades al lidiar con la resistencia de algunos alumnos o errores en la planificación, así como los logros y la satisfacción por la participación activa. Este proceso, según lo mencionan Luna-Gijón et al. (2022) resultó indispensable para ajustar la estrategia didáctica de manera inmediata y, al final, enriquecer el análisis de la información obtenida sobre el desarrollo de las habilidades literarias en la educación primaria.

### ***Entrevista semi estructurada***

Según Hernández et al. (2014), la entrevista cualitativa es:

Más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa y se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). Además, los autores también añaden que, las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. (p. 436)

Por lo tanto, al llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas exclusivamente a los docentes del área de lengua castellana de la institución, en el marco del proyecto, se lograron obtener datos para una comprensión más detallada y matizada de la estrategia desde la visión docente. Dado que se trató de un enfoque más personal, adaptable y transparente, permitió no solo seguir un conjunto de preguntas ya establecido (por ejemplo, acerca de la administración del

tiempo, el uso de materiales o el cumplimiento de metas), sino también agregar preguntas pertinentes en el momento para aclarar términos y examinar las opiniones y desafíos pedagógicos de los docentes.

En ese orden de ideas, para la elaboración y validación del guion de la entrevista se tomó en consideración un modelo implantado por Babativa et al. (2024), el cual fue avalado por expertos de la Revista Lasallista de Investigación. Cabe mencionar que, para la implementación en el presente proyecto, se le hicieron algunos ajustes pertinentes, únicamente en relación con la temática, debido a que, en este caso puntual, se buscaba obtener una perspectiva detallada de la experiencia del docente del área de lengua castellana.

Por consiguiente, siguiendo el modelo propuesto por Babativa et al. (2024), se inició con una pregunta dirigida a la narración del inicio de las experiencias dadas con relación al asunto estudiado. Luego, una pregunta abierta encaminada a hallar la percepción del entrevistado sobre su experiencia. Seguidamente, se preguntó acerca de posibles limitaciones frente al tema en cuestión. Siguiendo el mismo orden, una pregunta direccionada a buscar la narración sobre la influencia dada en el contexto por medio de la experiencia. Y, por último, una pregunta tipo reflexiva para cerrar la entrevista y determinar la perspectiva del entrevistado.

### ***Cuestionario***

El cuestionario se concibe como la herramienta que se crea dentro del contexto de un estudio, desarrollado a partir de objetivos específicos que se quieren alcanzar. En ese sentido, González (2007, como se citó en Rodríguez de Andrade, 2021), manifiesta que:

Uno de los métodos más comunes en las diversas disciplinas de las ciencias sociales es el cuestionario, que se relaciona con el análisis de las percepciones y creencias que el individuo tiene. Frente a este instrumento, el sujeto elabora sus respuestas influenciado por su propósito. Para examinar las percepciones que el individuo tiene, así como para entender aspectos que pueda expresar directamente, el cuestionario resulta ser un recurso valioso; no obstante, es importante considerar que las respuestas que brinda una persona al cuestionario están influidas por las creencias sociales y las ideas dominantes en el contexto social en el que se utiliza este instrumento. (p. 28)

De esta manera, para la elaboración del cuestionario se tomó como referente el trabajo desarrollado por Ríos (2023), quien plantea una evaluación integral de la competencia literaria estructurada en tres componentes fundamentales: el cognitivo, el procedimental y el actitudinal; cada uno de ellos relacionado con una dimensión particular del acto lector literario. Además, su articulación permite obtener una mirada holística de cómo los estudiantes se relacionan con la literatura.

En ese orden de ideas, el componente cognitivo se refiere a los conocimientos conceptuales que posee el lector sobre la literatura, lo que incluye el reconocimiento de géneros, estructuras narrativas, recursos literarios, tipos de personajes y de narrador, etc.; al evaluarlo se conoce hasta qué punto los estudiantes han logrado interiorizar conceptos que son fundamentales para el análisis literario. Por otro lado, el componente procedimental hace referencia a las habilidades que el lector pone en juego durante el proceso lector: su capacidad de inferencia, interpretación, construcción de hipótesis, relaciones intertextuales, etc.; es decir, se centra en el saber hacer con el texto, lo que para la autora es fundamental porque permite evaluar si el lector es capaz de activar estrategias para una comprensión profunda que va más allá del sentido literal

del texto. Finalmente, el actitudinal se enfoca en las disposiciones afectivas, motivacionales y valorativas que el lector tiene hacia la lectura literaria, incluyendo aspectos como el gusto por leer, por explorar nuevas obras, la curiosidad por comprender las voces narrativas, la apertura a la reflexión, etc.; lo que permite observar si existe un vínculo significativo y emocional con la literatura.

En cuanto a la validez del instrumento, Ríos (2023) explica que la prueba fue revisada por evaluadores expertos en el área de Lengua y Literatura, quienes ofrecieron observaciones que permitieron ajustar la prueba en términos de redacción, claridad de los ítems y alineación con los objetivos, lo que le otorgó al diseño una validez académica y metodológica resultado de un proceso investigativo construido y respaldado por la comunidad académica. En sus palabras, la evaluación externa buscó garantizar que “el cuestionario cumpliera con criterios de validez de contenido, es decir, que los ítems realmente evaluaran los aspectos planteados por los objetivos específicos de la investigación” (Ríos, 2023, p. 35).

El respaldo fortalece la decisión de tomar su instrumento como base para el presente estudio porque se sustenta en una perspectiva teórica sólida y cuenta con una estructura metodológicamente avalada, ofreciendo un punto de partida confiable para adaptar, bajo las condiciones del nuevo contexto, la herramienta. Así, aunque la prueba original cuenta con una duración de 90 minutos y con 100 preguntas, se realizaron ajustes tanto en el número de preguntas como en su formato y en cuando a las obras puntualmente leídas. También se tuvieron en cuenta las edades y el grado de los estudiantes, dado que una prueba de tantas preguntas y una duración tan extensa, no es completamente acorde, por eso se hicieron los ajustes pertinentes.

En ese sentido, el cuestionario fue diseñado y ajustado, quedando con un total de 8 preguntas de selección múltiple con única respuesta (tipo ABCD); de las primeras, 4 correspondieron al componente cognitivo y 2 al procedimental, enfocadas en evaluar la capacidad de identificar elementos literarios, comprender estructuras narrativas, interpretar sentidos implícitos y reconocer intenciones comunicativas, entre otros. Las 2 preguntas restantes fueron formuladas para indagar el componente actitudinal y se orientaron a explorar las creencias, motivaciones y disposición del estudiante frente a la lectura de textos literarios (ver Anexo 3).

### ***Encuesta***

Dentro de la investigación científica es importante implementar encuestas que permitan conocer con mayor detalle los aspectos importantes de la población o muestra que se está observando. Según Duarte-Sánchez & Guerrero-Barreto (2024), “la encuesta en la investigación científica se define como una técnica que emplea un conjunto de procedimientos estandarizados para recopilar y analizar datos de una muestra representativa de una población” (p. 94).

Así, la encuesta se empleó para obtener una visión estandarizada y cuantificable del impacto de la herramienta didáctica en una selección que sea representativa de los alumnos de educación primaria, en este caso, de los 30 estudiantes de los grados tercero y quinto de la institución. Al emplear un conjunto de procedimientos estandarizados, como señalan Duarte-Sánchez & Guerrero-Barreto (2024), se pudieron recopilar datos de manera eficiente y uniforme sobre variables específicas como la frecuencia de lectura, el nivel de interés en textos literarios y la autopercepción de su competencia comunicativa.

En cuanto a la elaboración y validación del instrumento, se optó por tomar una encuesta previamente realizada por Hernández y Morales (2024) en la cual estipulaban que se trataba de una encuesta “dirigida a los estudiantes para identificar sus percepciones sobre el teatro, su participación en las actividades y cómo estas influyen su expresión oral, autoestima y habilidades sociales” (p. 33). Además, en concordancia con los autores, la encuesta, que en este caso se implementó para evaluar el efecto de la estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria de la institución, fue tomada tal cual de su modelo y ajustada ligeramente, para obtener una comprensión general de las preferencias y expectativas de los estudiantes en relación al teatro como herramienta pedagógica. En ese sentido, la encuesta de Hernández y Morales (2024) abarcaba preguntas cerradas sobre la experiencia de los estudiantes al realizar obras de teatro, también acerca de si preferían o no que se incorporaran seguidamente dentro de las actividades de lectura, las cuales se mantuvieron exactamente iguales.

La aplicación de la encuesta se llevó a cabo en una sesión de clase, de manera anónima, para garantizar la honestidad en las respuestas. Además, cabe mencionar que la encuesta fue validada previamente por la Universidad de Córdoba, como parte de la tesis de pregrado de los autores mencionados, lo cual otorga validez en la implementación del presente estudio. Ahora bien, el presente proyecto de investigación se desarrolló en varias etapas o fases directamente relacionadas con los objetivos específicos y con las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados, las cuales se muestran a continuación:

**Tabla 1.** Fases, objetivos específicos y técnicas e instrumentos de recolección de datos.

| FASES O ETAPAS  | OBJETIVOS ESPECÍFICOS   | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS  |
|---|---|--|
| <b>FASE 1. PREPARACIÓN INICIAL.</b>                             | Diagnosticar el nivel de competencia literaria que tienen los estudiantes por medio de un cuestionario que evalúe sus capacidades de identificación de personajes, comprensión de estructuras narrativas e interpretación de sentidos implícitos. | Observación participante.<br>Cuestionario.<br>Entrevista a los docentes.<br>Diario de campo. |
| <b>FASE 2. IMPLEMENTACIÓN DE OTRAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.</b> |   | Cronograma de actividades.<br>Descripción de las actividades.                                |
| <b>FASE 3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.</b>         | Implementar la estrategia didáctica <i>Teatro literario</i> , a través de la adaptación de textos narrativos a guiones teatrales y su posterior puesta en escena, para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes.              | Observación participante.<br>Diario de campo.<br>Encuesta.                                   |
| <b>FASE 4. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.</b>                   | Evaluar el efecto de la estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria de la institución.  | Todas las técnicas e instrumentos.   |
| <b>FASE 5. ANÁLISIS DE DATOS.</b>                               |   |  |

**Fuente:** Elaboración propia.

### **Cronograma de Actividades**

En este apartado, se enumeran las actividades propuestas como parte de la estrategia didáctica denominada “*Teatro literario*”, además de los objetivos de cada una y las fechas de ejecución.

**Cuadro 1***Cronograma de actividades*

| Actividad   | Año 2024 |            |         |           |
|---|----------|------------|---------|-----------|
|   | Agosto   | Septiembre | Octubre | Noviembre |
| Lectura con voz y emoción   |          |            |         |           |
| Mi máscara es mi cuento   |          |            |         |           |
| Escritura creativa (elaboración de un cuento)                       |          |            |         |           |
| Lectura y adaptación al teatro literario de la obra “Blanca Nieves” |          |            |         |           |
| Prácticas de la obra de teatro                                      |          |            |         |           |
| Disfraces literarios (Personajes que cobran vida)                   |          |            |         |           |
| Presentación final (teatro literario y desfile)                     |          |            |         |           |

*Fuente: Elaboración propia.***Descripción de las Actividades**

Teniendo en cuenta el cronograma de anterior, a continuación se describen cada una de las actividades, con sus respectivos objetivos y materiales.

**Cuadro 2***Actividades*

| Actividad                        | Objetivo   | Descripción                                   | Materiales                     |
|----------------------------------|--|---|--------------------------------|
| <b>Lectura con voz y emoción</b> | Esta actividad invita a los estudiantes a descubrir la magia detrás de las palabras cuando se combinan con | -Fomentar la lectura comprensiva y expresiva. | -Fragmentos impresos<br>-Papel |

| <b>Actividad</b>   | <b>Objetivo</b>  | <b>Descripción</b>   | <b>Materiales</b>  |
|--|--|--|--|
|  | ritmo, vida y sentimiento. El docente propone fragmentos cortos del cuento “Blanca Nieves” y les muestra una pequeña interpretación por medio del cambio de voces, es decir, hablar como un gigante, un ratoncito, entre otros. Luego, cada niño lee su fragmento frente al grupo usando diversos tipos de entonación y gestos. Una vez hecho esto, los estudiantes realizan una tarjeta dibujando el personaje y escribiendo cómo se sintieron. | -Reconocer el valor del gesto, la voz y la emoción como herramienta de comunicación.<br><br>-Desarrollar la competencia comunicativa (oralidad). | -Lápiz<br>-Colores   |
| <b>Mi máscara es mi cuento</b>                             | Los niños escogen su personaje favorito, por medio de diversas máscaras que lleva el docente. Luego, en una hoja de color escriben una historia imaginando lo que pasaría con esos personajes. Por último, improvisan un diálogo breve en relación a un contexto creado por ellos mismos.  | -Potenciar la imaginación y la participación activa a través del juego teatral.<br><br>-Desarrollar la confianza para hablar en público.         | -Máscaras<br>-Papel<br>-Lápiz                                |
| <b>Escritura creativa (elaboración de un cuento)</b>       | Los estudiantes apoyándose en sus experiencias en el colegio, en la casa o con sus amigos, escriben un cuento. A su vez, se apoyan en la implementación de figuras literarias, que fue uno de los temas vistos durante el desarrollo de las prácticas profesionales.   | -Desarrollar la producción escrita.<br><br>-Fortalecer la creatividad.   | -Papel<br>-Lápiz<br>-Colores<br>-Imágenes                    |
| <b>Lectura y adaptación al teatro literario de la obra</b> | Se realiza una lectura conjunta en compañía del docente. Luego, bajo la supervisión del profesor(a), los niños realizan la adaptación del cuento “Blanca Nieves” al teatro.  | -Analizar el cuento y transformarlo en una puesta en escena que permita fortalecer la competencia literaria.                                     | -Presentación en formato PDF del cuento.<br>-Papel<br>-Lápiz |

| <b>Actividad</b>   | <b>Objetivo</b>  | <b>Descripción</b>   | <b>Materiales</b>  |
|--|--|--|--|
| <b>“Blanca Nieves”</b>                                   |  |  |  |
| <b>Prácticas de la obra de teatro</b>                    | Una vez creado el guion, con la participación de todos los estudiantes involucrados en el proyecto, se realizan prácticas o ensayos de la obra teatral.  | -Desarrollar competencia comunicativa (oralidad).  | la -Guion teatral  |
| <b>Disfraces literarios (Personajes que cobran vida)</b> | Los estudiantes haciendo gala de su creatividad, se disfrazarán de su personaje literario favorito, lo cual, será el complemento de los elementos escenográficos.  | -Fomentar la expresión por medio de juego de roles.<br><br>-Examinar el vestuario del personaje según las pistas de una obra.                | -Vestuarios<br>-Maquillajes creativos<br>-Libros                   |
| <b>Presentación final (teatro literario y desfile)</b>   | Para el cierre de este proyecto los estudiantes presentan el resultado del “teatro literario” frente a toda la comunidad educativa, incluyendo a padres de familia. Asimismo, se lleva a cabo un desfile de disfraces, en el cual, muestran desde su perspectiva el personaje literario que eligieron por medio de la lectura de su obra favorita. | -Representar una obra teatral para compartir con la comunidad educativa el trabajo creativo de los niños y su comprensión de los personajes. | -Vestuarios<br>- Ambientación musical<br>-Elementos escenográficos |

*Fuente: Elaboración propia.*

## CONSIDERACIONES ÉTICAS

Dentro del marco de cualquier investigación realizada en torno al método cualitativo, según la información proporcionada por ATLAS. Ti (2025), la importancia de la ética radica en:

La naturaleza intensamente personal y subjetiva de las metodologías utilizadas. Los investigadores cualitativos frecuentemente entablan diálogos extensos y cercanos con los participantes, sumergiéndose en sus entornos, a veces incluso en sus vidas. Por esta razón, la posibilidad de que surjan dilemas o problemas éticos podría ser mayor, lo que hace crucial que los investigadores cualitativos tengan una comprensión profunda de la ética. (s. p)

Con base en lo mencionado, es de suma importancia tener un conocimiento claro a cerca de la ética para evitar errores y resaltar así las virtudes más profundas de la población que está investigando, desde lo cualitativo.

En ese sentido, también se resalta que:

Un elemento fundamental de la moralidad en la investigación es la consideración hacia los individuos. Este concepto subraya la importancia de reconocer y honrar la libertad de elección de quienes participan en el estudio, aceptando su habilidad para decidir sobre su involucramiento en la investigación. Además, conlleva ofrecer una protección adicional a aquellos que tienen una libertad de decisión reducida y que podrían ser susceptibles a la presión o a la manipulación indebida, como ocurre con los menores, los reclusos o las personas con discapacidades mentales (s. p).

Es por eso, que se hace necesaria la implementación del consentimiento informado, sobre todo si los participantes son niños o menores de edad. Teniendo esto en cuenta, es importante contar con la autorización previa de la institución y de los padres o tutores responsables de los niños. Cabe mencionar que la participación debe ser completamente libre y en caso de no querer participar, no genera ningún inconveniente, se debe respetar la decisión.

Teniendo esto presente, para llevar a cabo la presente investigación, se solicitaron los consentimientos informados necesarios, ya que según ATLAS. Ti (2025), se trata de “una piedra angular de la práctica ética de la investigación. En la práctica, el consentimiento es tan necesario que las universidades y los institutos nacionales suelen exigir que figure en la propuesta de investigación antes de conceder la aprobación ética” (s. p). En ese orden de ideas, en primer lugar, se solicitó el permiso pertinente a la institución para llevar a cabo la implementación de la propuesta pedagógica, obteniendo un consentimiento informado por el rector (Ver Anexo 1.)

Asimismo, se solicitó el consentimiento informado de los padres o tutores de los treinta niños que voluntariamente participaron del proyecto y de todas las actividades realizadas (Ver Anexo 2.)

## RESULTADOS

En el presente apartado se detallan cada uno de los hallazgos y resultados obtenidos luego de la aplicación de la estrategia didáctica "Teatro Literario", llevada a cabo con los estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez de Valledupar. Los hallazgos se analizan según los objetivos específicos y las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados en la investigación, lo que facilita la valoración del fortalecimiento de la competencia literaria tras la intervención.

En ese orden de ideas, en cuanto al primer objetivo específico, que consistía Diagnosticar el nivel de competencia literaria que tienen los estudiantes, las técnicas e instrumentos empleados fueron el cuestionario, la entrevista semiestructurada a los dos docentes del área de lengua castellana y el diario de campo.

El cuestionario aplicado a los estudiantes constó de ocho preguntas de opción múltiple relacionadas con los cuentos e historias que ya habían leído recientemente en la institución. En el caso particular del grado tercero, fueron en total 15 niños participantes y se trataba del cuento "*Charlie y la fábrica de chocolates*" y en el grado quinto, que también fueron 15 niños participantes, la obra "*El principito*". El cuestionario fue implementado, con preguntas relacionadas al contexto de los textos, los personajes, las situaciones, las ideologías o mensajes, finalizando con una pregunta tipo reflexión. (Ver Anexo 3.)

Estas escalas de valoración permitieron captar los conocimientos explícitos, los afectos e intereses de los estudiantes y aquello que condiciona su relación con la literatura, aspecto que, como advierte Ríos (2023) "resulta imprescindible considerar, si se desea incidir en una enseñanza verdaderamente significativa de la literatura" (p. 35). En suma, el diseño y la

aplicación del cuestionario permitieron identificar el estado inicial de las habilidades literarias de los estudiantes y obtener una lectura afinada del tipo de acompañamiento pedagógico que requerían. Por lo tanto, realizando un análisis detallado se pudo visualizar patrones de lectura y orientar la construcción de la estrategia didáctica “Teatro literario” a partir de las evidencias contextualizadas y significativas.

### Resultados cuestionario aplicado a los estudiantes del grado tercero

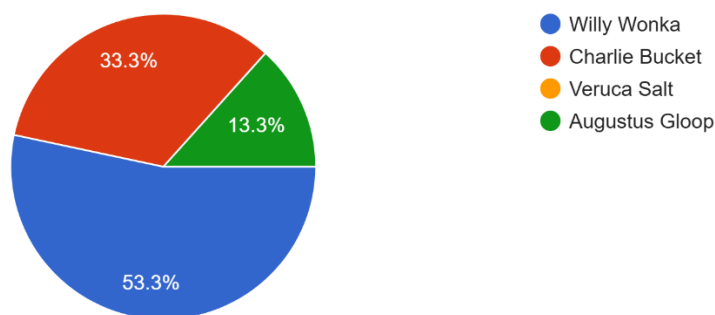
La primera pregunta del cuestionario evaluaba la identificación del protagonista principal de la historia.

#### Ilustración 1.

##### *Pregunta N° 1.*

1. ¿Quién es el personaje principal de la historia?

15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

De acuerdo con la información de la gráfica, se evidencia una divergencia en los puntos de vista, con una pequeña mayoría (7 respuestas) que confunde a Willy Wonka como el personaje principal, mientras que 5 respuestas reconocen a Charlie Bucket. Este hallazgo implica que un número considerable de alumnos confunde al protagonista (el niño que experimenta la

aventura) con el personaje más destacado o central de la historia (el propietario de la fábrica). La distribución de las respuestas señala un nivel de competencia fundamental en la identificación del personaje principal que no está firmemente establecido.

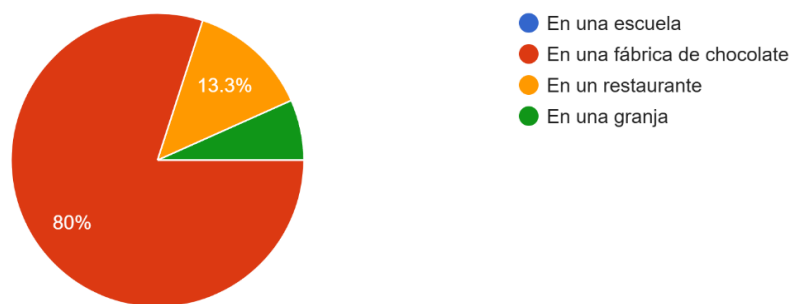
La segunda pregunta estaba enfocada a la comprensión del escenario principal de la historia.

## Ilustración 2.

### Pregunta N° 2.

2. ¿Dónde trabaja Willy Wonka?

15 respuestas



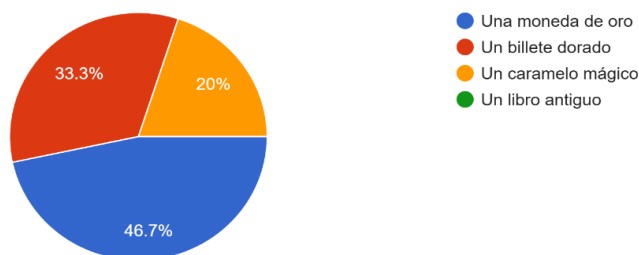
**Fuente:** elaboración propia

Este hallazgo revela un notable acuerdo (11 respuestas correctas) en torno al sitio laboral de Willy Wonka. Una porción considerable de los estudiantes es capaz de identificar la ubicación central del relato (la chocolatería), lo que indica una comprensión fundamental bastante firme respecto al contexto principal.

La tercera pregunta examinaba un acontecimiento determinante en la narrativa (momento decisivo).

### Ilustración 3. Pregunta N° 3.

3. ¿Qué encontró Charlie que le cambió la vida?  
15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

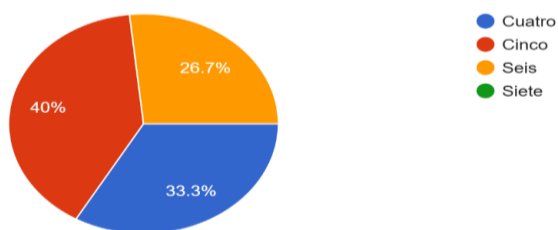
Revelando que existe una significativa confusión entre el primer objeto que Charlie encuentra (la moneda) y el último que le permite entrar a la fábrica (el boleto dorado). Siete alumnos se enfocan en la moneda dorada, mientras que cinco se aciertan con el boleto dorado.

Este reparto sugiere que los estudiantes son conscientes de haber encontrado un elemento financiero importante, pero la mayoría no logra señalar de manera exacta el objeto específico que representa el cambio en su vida (el boleto de entrada), lo que resalta una falta de comprensión sobre la causa y efecto en la historia.

La cuarta pregunta determinó la retención de detalles numéricos fundamentales de la trama.

### Ilustración 4. Pregunta N° 4.

4. ¿Cuántos niños ganaron el billete dorado?  
15 respuestas



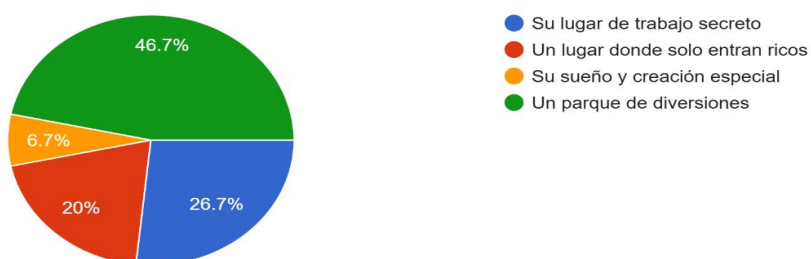
**Fuente:** elaboración propia

Las respuestas se distribuyen de manera casi ideal entre las alternativas Cuatro, Cinco y Seis (5, 5 y 4 respuestas, en ese orden). La ausencia de un acuerdo revela una considerable dificultad para recordar aspectos concretos de la historia, lo que señala un nivel reducido de habilidad en la recuperación de datos claros.

La quinta pregunta evaluaba la comprensión de la simbología y el significado emocional o profesional de un elemento clave para un personaje.

### Ilustración 5. Pregunta N° 5.

5. ¿Qué representa la fábrica para Willy Wonka?  
15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

La mayoría alumnos (7 respuestas) prefieren "Un parque de diversiones", lo que indica una visión simple de la fábrica como un sitio de entretenimiento, en vez de considerarlo como lo que en realidad representa para Willy Wonka, su sueño y creación especial.

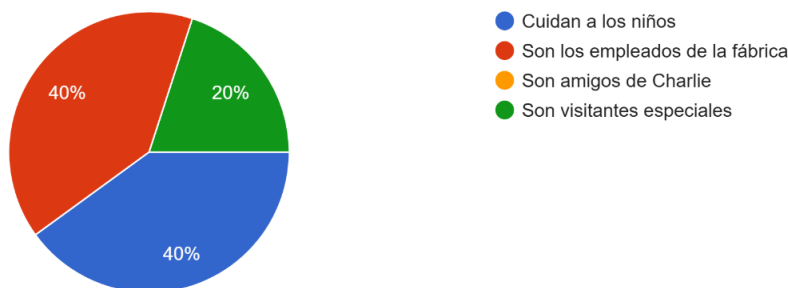
Esta inclinación hacia seleccionar la opción más directa o llamativa (parque de diversiones) en lugar de una comprensión más rica (sueño/creación) sugiere que su habilidad interpretativa o para hacer inferencias sobre el significado es limitada.

La sexta pregunta consistía en determinar la identificación del rol y función de los personajes secundarios de la historia.

### Ilustración 6. Pregunta N° 6.

6. ¿Qué hacen los Oompa-Loompas en la historia?

15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

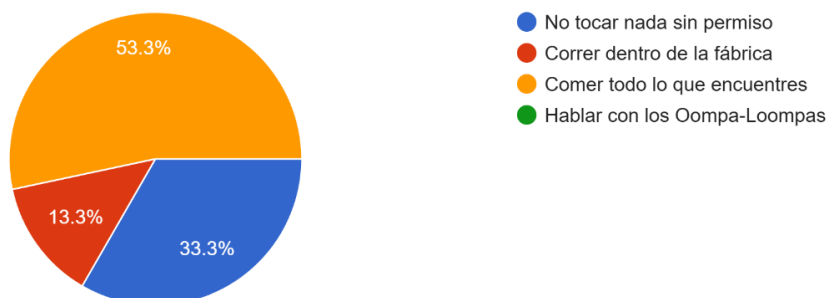
Las respuestas se distribuyen de manera equitativa (6 y 6) entre reconocer a los Oompa-Loompas como trabajadores y como supervisores de niños. Aunque ambos papeles se presentan durante la visita, únicamente el papel de "trabajadores" define su función fundamental y continua en la fábrica. La elevada aparición de la respuesta "Supervisan a los niños" indica que los alumnos fundamentaron su respuesta en la actividad momentánea que presenciaron, en lugar de su rol principal en la historia, lo que señala una falta de comprensión del contexto general del personaje.

La séptima pregunta evaluaba la comprensión de normas y restricciones de la trama.

### Ilustración 7. Pregunta N° 7.

7. ¿Cuál es una de las reglas importantes dentro de la fábrica?

15 respuestas



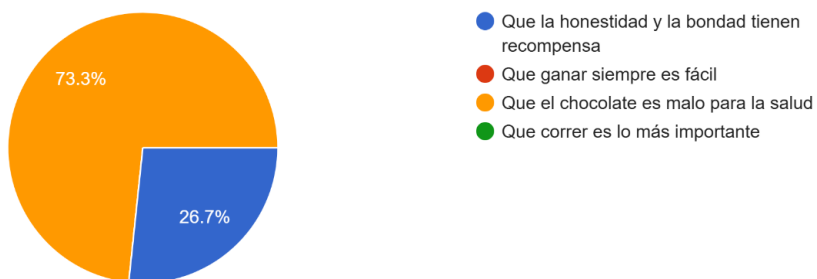
**Fuente:** elaboración propia

La mayoría de los alumnos (7 en total) eligieron "Comer todo lo que encuentres" como una regla significativa, lo que va en contra de la ética y las advertencias de Wonka, dado que el problema es resultado de la desobediencia y el consumo no permitido (como el río de chocolate y las golosinas de chicle). Solo cinco alumnos optaron por "No tocar nada sin autorización", lo cual se alinea más con el espíritu de las limitaciones que establece Wonka. Este patrón sugiere que los estudiantes confunden su anhelo (comer todo lo que ven) con la regla o no logran recordar la prohibición, lo que señala una falta de atención a las normas narrativas que son esenciales para el avance de la trama.

La octava pregunta evaluaba la competencia literaria de manera un poco más profunda, abarcando: la comprensión del tema, el mensaje moral o la enseñanza de la obra.

### Ilustración 8. Pregunta N° 8.

8. ¿Qué aprendemos con esta historia?  
15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

La grafica muestra una de las distribuciones más esclarecedoras. Nueve alumnos, que representan la mayoría, piensan que la lección es que "el chocolate perjudica la salud", centrándose en las repercusiones directas que padecen los niños glotones como Augustus Gloop,

lo que constituye una interpretación simplista y literal. Solo cinco estudiantes reconocen el mensaje principal sobre la recompensa que ofrece la honestidad y la bondad, que es el principio moral que permite que Charlie se convierta en heredero de la fábrica. Esta observación indica que la mayor parte de los estudiantes no puede ir más allá del significado literal de la narración para captar el mensaje temático o moral, lo que pone de manifiesto una escasa habilidad interpretativa literaria.

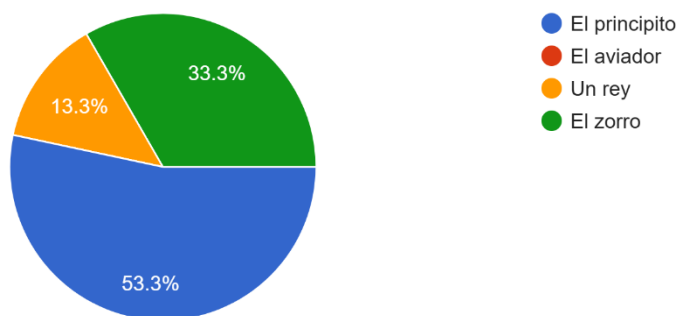
### Resultados cuestionario aplicado a los estudiantes del grado quinto

La primera pregunta buscaba determinar el nivel de comprensión básica sobre la estructura narrativa de la obra.

#### Ilustración 9. Pregunta N° 1.

1. ¿Quién es el narrador de la historia?

15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

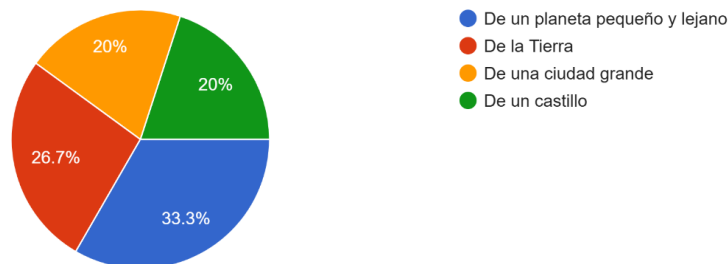
La gráfica evidencia que, la respuesta que más se repitió fue "El principito" (7 menciones), seguida de "El zorro" (5 menciones). Esto muestra que la mitad de los alumnos creen incorrectamente que el personaje principal es el que narra, lo que implica una posible confusión entre el personaje central y la narración, o una no identificación clara del aviador como el que cuenta la historia.

La segunda pregunta estaba enfocada en la comprensión de los antecedentes del personaje principal.

### Ilustración 10. Pregunta N° 2.

2. ¿De dónde viene el principito?

15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

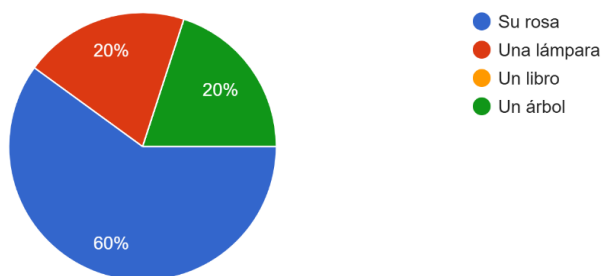
Respecto a la gráfica, se evidencia que las respuestas estuvieron bastante fragmentadas, con un empate en la opción más elegida: "De un planeta distante y pequeño" (4 opciones) y "De un palacio" (4 opciones). La distribución equitativa de las respuestas entre varios lugares (la Tierra, una ciudad, un palacio) indica que una parte importante de los alumnos no pudo identificar con claridad el origen único y alienígena del personaje.

La tercera pregunta buscaba medir la comprensión sobre los elementos centrales de la trama y los objetos de afecto del protagonista.

### Ilustración 11. Pregunta N° 3.

3. ¿Qué cosa importante cuida el principito en su planeta?

15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

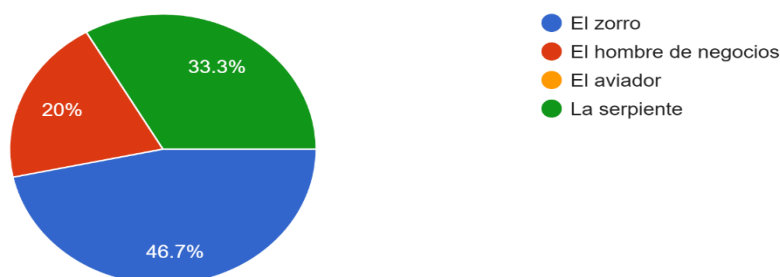
La grafica demuestra que, hay un gran acuerdo en esta cuestión, con "Su rosa" siendo la respuesta más común (9 de 15). Esto indica una sólida comprensión de la conexión principal que impulsa las decisiones del principito. Las alternativas de "Una lámpara" (3 respuestas) y "Un árbol" (2 respuestas) fueron menos relevantes.

La cuarta pregunta evaluaba la identificación del personaje clave que transmite una de las enseñanzas fundamentales de la obra.

### Ilustración 12. Pregunta N° 4.

4. ¿Quién ayuda al principito a entender el valor de la amistad?

15 respuestas



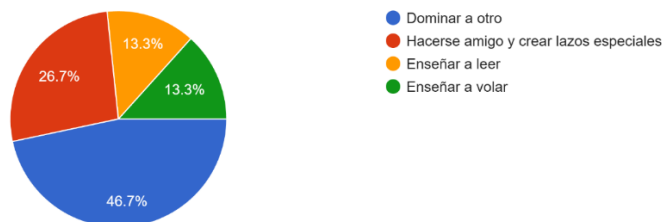
**Fuente:** elaboración propia

La grafica muestra que, "El zorro" se reconoce sin duda (8 de 15 respuestas) como el personaje principal para entender la amistad. Las alternativas de "El hombre de negocios" (3 respuestas) y "La serpiente" (3 respuestas) fueron elegidas por un grupo menor, lo que sugiere que, aunque la mayoría identificó correctamente al personaje, algunos estudiantes confunden las funciones simbólicas.

La quinta pregunta evaluaba la competencia para interpretar un concepto clave y central en la obra, que va más allá de su significado literal.

### Ilustración 13. Pregunta N° 5.

5. ¿Qué significa "domesticar" según el zorro?  
15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

La grafica confirma que, la opción más elegida fue "Controlar a otro" (6 respuestas), lo que indica que la mayoría de los alumnos entendió "domesticar" de manera literal o como opuesta al significado simbólico del zorro. Solo 4 estudiantes optaron por la respuesta "Formar amistad y establecer conexiones únicas", lo que señala que menos de un tercio comprendió la riqueza interpretativa del concepto literario fundamental.

La sexta pregunta buscaba determinar la capacidad de identificar el tema principal de la sátira social presente en el libro.

### Ilustración 14. Pregunta N° 6.

6. ¿Cuál es la crítica que hace el principito a los adultos?  
15 respuestas



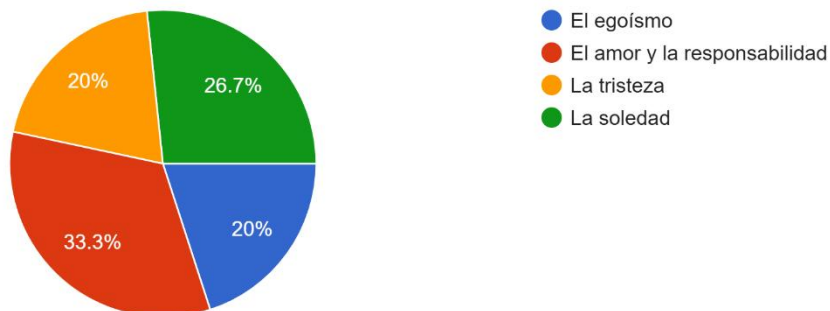
**Fuente:** elaboración propia

La mayoría de los alumnos (8 de 15) reconoció adecuadamente que la objeción principal es que "faltan de creatividad y no comprenden lo fundamental". Esto muestra que más de la mitad de los participantes entendió bien la crítica principal hacia la perspectiva adulta, mientras que las demás quejas menores o menos claras ("Que no leen relatos", "Que no viajan nunca") fueron elegidas por el resto.

La séptima pregunta buscada determinar la capacidad de interpretación simbólica de un elemento narrativo.

### Ilustración 15. Pregunta N° 7.

7. ¿Qué simboliza la rosa en la historia?  
15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

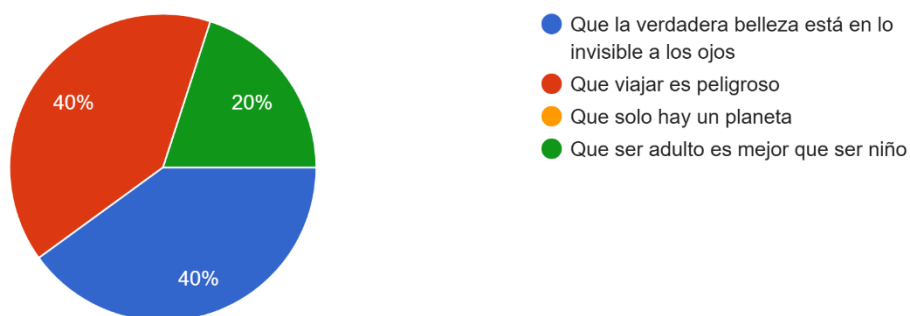
La gráfica demuestra que, las respuestas se encuentran divididas. La alternativa más seleccionada, aunque con una pequeña mayoría, fue "La responsabilidad y el amor" (5 contestaciones correctas). "La soledad" (4 contestaciones) y "La tristeza" (3 contestaciones) le sigue de cerca. La variedad de respuestas entre estos cuatro temas abstractos (amor, soledad, tristeza, egoísmo) indica que la percepción simbólica de la rosa difiere notablemente entre los estudiantes.

La octava pregunta buscaba determinar la capacidad de sintetizar el mensaje o la moraleja principal de la obra.

### Ilustración 16. Pregunta N° 8.

8. ¿Qué nos enseña "El principito"?

15 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

La gráfica confirma que, un número significativo de los estudiantes (7 de 15) señala el mensaje clave como: "La auténtica hermosura es lo que no se puede ver. " Esta es una de las citas más representativas de la obra, mostrando que se recuerda bien la lección principal. Sin embargo, 5 alumnos eligieron la alternativa "Que es arriesgado viajar," un aprendizaje que no coincide con la esencia filosófica del texto, lo que podría representar una comprensión superficial de los riesgos que enfrenta el principito.

En cuanto a la implementación de la entrevista semiestructurada, a los dos docentes del área de lengua castellana de la institución, esta se realizó con la intención de conocer sus percepciones y perspectivas en torno a la enseñanza de la literatura en el aula, el conocimiento sobre estrategias didácticas de aprendizaje y en cuanto al fortalecimiento de las habilidades literarias de los estudiantes, tal como se evidencia a continuación:

### Ilustración 17. Entrevista Semiestructurada Docente 1.



#### ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA DOCENTES DE LENGUA CASTELLANA

##### DOCENTE 1.

**Pregunta 1:** ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se utilizan comúnmente para enseñar literatura en los grados tercero y quinto de primaria?

**Respuesta:**

Generalmente, me baso en la lectura de los textos en clase y en la explicación del contenido. A veces hago preguntas a los estudiantes, pero no utilizo métodos específicos para trabajar la literatura de forma más dinámica o creativa.

**Pregunta 2:** ¿Ha utilizado alguna vez el teatro o la dramatización como estrategia para fortalecer la competencia literaria? ¿Qué experiencias ha tenido?

**Respuesta:**

No he utilizado el teatro como estrategia. Sé que podría ser útil, pero no estoy seguro de cómo implementarla en el aula y no he recibido formación en este sentido.

**Pregunta 3:** ¿Qué dificultades encuentra al incentivar el interés de los estudiantes por la lectura y el análisis literario?

**Respuesta:**

Principalmente, la atención y el poco interés de los estudiantes. En ocasiones, los textos no son lo suficientemente atractivos para ellos y siento que con las estrategias que empleo no logro motivarlos adecuadamente.

**Pregunta 4:** ¿Conoce o ha utilizado alguna metodología que combine elementos creativos, como el teatro, para la enseñanza de la literatura?

**Respuesta:**

No, realmente desconozco las metodologías que integran el teatro como parte de la enseñanza literaria. Me gustaría aprender más, pero no sé por dónde empezar.

**Pregunta 5:** ¿Cuál cree que sería el principal beneficio de implementar una estrategia didáctica como "Teatro Literario" en su aula?

**Respuesta:**

Supongo que podría ayudar a que los estudiantes se interesen más en la literatura y hagan la clase más dinámica, aunque me siento un poco inseguro sobre cómo llevar a cabo.

*Fuente: Adaptada de Babativa et al. (2024).*

## **Análisis del Docente 1**

El Docente 1 ofrece un método que se basa en una educación convencional y poco activa, admitiendo la necesidad de incorporar técnicas más participativas, aunque muestra una considerable falta de confianza y carencias en su formación continua y actualizada sobre enfoques y métodos innovadores.

### **1. Estrategias Didácticas (Pregunta 1)**

Las técnicas de enseñanza del Docente 1 se basan, en gran medida, en la utilización de lecturas durante las lecciones y en la descripción del contenido. Indica que a veces formula interrogantes a los estudiantes, sin embargo, no aplica métodos específicos para tratar la literatura de forma más activa o imaginativa.

### **2. Experiencia con el Teatro (Pregunta 2)**

El Docente 1 manifiesta no haber incluido el teatro o la dramatización como una estrategia dentro de sus clases o planeaciones, asume que se trata de una estrategia para las artes. Aunque admite que el teatro podría ser ventajoso, enfatiza su temor sobre cómo aplicarlo en el entorno del aula y reitera no haber recibido formación en este ámbito.

### **3. Dificultades Identificadas (Pregunta 3)**

Los retos que enfrenta este educador al intentar captar la atención de sus estudiantes están relacionados con la falta de concentración y el bajo nivel de entusiasmo que manifiestan. Piensa que en ocasiones los materiales no son lo suficientemente interesantes para ellos y que las estrategias que aplica actualmente no son efectivas para incentivarlos adecuadamente.

#### **4. Conocimiento Metodológico (Pregunta 4)**

El Docente 1 no tiene experiencia con enfoques que integran el teatro como un recurso en la enseñanza literaria en su campo de trabajo, y considera que deberían emplearse más en disciplinas como el arte. Sin embargo, expresa su deseo de adquirir más conocimientos, aunque no tiene claridad sobre cómo empezar.

#### **5. Percepción de Beneficios y Necesidades (Pregunta 5)**

Este educador considera que la adopción de una técnica como el "*Teatro Literario*" podría tener beneficios, dado que incentivaría a los alumnos a interesarse más por la lectura de textos literarios y por la literatura en general, haciendo las lecciones más interactivas. No obstante, termina enfatizando que tiene algunas reservas sobre cómo llevarla a cabo.

## Ilustración 18. Entrevista Semiestructurada Docente 2.



### ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA DOCENTES DE LENGUA CASTELLANA

#### DOCENTE 2.

**Pregunta 1:** ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se utilizan comúnmente para enseñar literatura en los grados tercero y quinto de primaria?

**Respuesta:**

Suelo utilizar la lectura guiada y la memorización de algunos poemas o fragmentos. La mayor parte del tiempo se centra en que los estudiantes comprendan la historia, pero no empleo muchas actividades que permitan una mayor interacción con el texto.

**Pregunta 2:** ¿Ha utilizado alguna vez el teatro o la dramatización como estrategia para fortalecer la competencia literaria? ¿Qué experiencias ha tenido?

**Respuesta:**

Intenté hacer algunas representaciones simples, pero sin mucha preparación y los resultados no fueron los esperados. Creo que hacer teatro requiere más recursos y tiempo del que disponemos.

**Pregunta 3:** ¿Qué dificultades encuentra al incentivar el interés de los estudiantes por la lectura y el análisis literario?

**Respuesta:**

A veces los estudiantes no entienden bien los textos, y no tengo muchas estrategias para ayudarlos a interpretar las obras o para hacer que se sientan parte de la historia.

**Pregunta 4:** ¿Conoce o ha utilizado alguna metodología que combine elementos creativos, como el teatro, para la enseñanza de la literatura?

**Respuesta:**

Escuché que existen algunas metodologías integradas, pero no he tenido suficiente oportunidad de aplicarlas ni tengo capacitación para hacerlo.

**Pregunta 5:** ¿Cuál cree que sería el principal beneficio de implementar una estrategia didáctica como "Teatro Literario" en su aula?

**Respuesta:**

Creo que facilitaría la comprensión de los textos al vivirlas, pero pienso que necesitaría apoyo y capacitación para aplicarla bien y que sea efectiva.

*Fuente: Adaptada de Babativa et al. (2024).*

## **Análisis del Docente 2**

El Docente 2 emplea técnicas tradicionales; sin embargo, a diferencia del Docente 1, ha buscado involucrarse en el teatro, aunque no ha tenido éxito, lo que refuerza su creencia de que este método requiere herramientas y capacitación específica.

### **1. Métodos Didácticos (Pregunta 1)**

Generalmente, el Docente 2 utiliza la lectura guiada y memoriza algunos poemas o fragmentos. Su principal objetivo es que los alumnos comprendan la narrativa, aunque admite que no implementa muchas actividades que fomenten una mayor interacción con el texto.

### **2. Experiencia con el Teatro (Pregunta 2)**

Este docente ha tenido una experiencia previa, aunque breve y poco exitosa: Intentó llevar a cabo algunas actuaciones sencillas, pero se hicieron sin preparación adecuada y los resultados no fueron los deseados. A raíz de esta experiencia, considera que realizar teatro requiere más recursos y tiempo del que pensaba.

### **3. Retos Identificados (Pregunta 3)**

Las dificultades que el docente manifestó se enfocan en la comprensión e interpretación de los textos literarios. En ese sentido, el docente menciona que los estudiantes, en su mayoría, no comprenden adecuadamente los textos que leen. También reconoce que no dispone de suficientes recursos para ayudarles a interpretar las obras o para que se sientan involucrados en su proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura.

#### **4. Conocimiento Metodológico (Pregunta 4)**

El Docente 2 ha oído hablar de algunas metodologías integradas que combinan elementos creativos; sin embargo, señala que no ha tenido suficientes oportunidades para ponerlas en práctica y, al igual que el Docente 1, carece de capacitación para hacerlo.

#### **5. Valoración de Beneficios y Necesidades (Pregunta 5)**

El beneficio más significativo que ve el Docente 2 es que la estrategia de "*Teatro Literario*" podría facilitar la comprensión de los textos al experimentarlos. No obstante, señala que es esencial contar con apoyo y formación para aplicarla de manera efectiva.

En definitiva, el análisis general de las entrevistas realizadas a los dos docentes del área de lengua castellana, indican que la enseñanza de la literatura en el aula se fundamenta mayormente en métodos didácticos pasivos y receptivos, tales como la lectura y la explicación magistral, la lectura guiada y la memorización; no se utilizan enfoques concretos para abordar los textos de manera activa o creativa. La ausencia de esta actividad se relaciona específicamente con las dificultades que se han mencionado: la falta de interés y atención en los alumnos y su incapacidad para comprender las obras o experimentar la historia. En lo que respecta a la solución planteada, hay un déficit importante en experiencia y formación, puesto que ninguno ha logrado aplicar el teatro de manera efectiva o posee la instrucción necesaria en metodologías integradas, incluso experimentan inseguridad sobre cómo comenzar. Sin embargo, ambos reconocen el potencial del "*Teatro Literario*" para hacer las clases más interactivas, aumentar la motivación y proporcionar una mejor comprensión de los textos al experimentar con ellos, concluyendo que el éxito del proyecto depende directamente de recibir el apoyo y formación necesaria para implementarlo con efectividad.

Asimismo, en cuanto a la implementación del diario de campo (Ver Anexo 4.), la evidencia demuestra que, como herramienta de recopilación, es fundamental para contextualizar y fundamentar teóricamente el presente proyecto. Su uso durante la fase de inducción le permitió al investigador resumir y meditar sobre la base normativa y pedagógica necesaria para cualquier intervención educativa. La documentación de los Principales aprendizajes abarcó la Comprensión de los Lineamientos Curriculares fijados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), lo cual es indispensable para validar la relevancia del teatro como método para mejorar la competencia literaria en los grados tercero y quinto.

Además, el instrumento pone de relieve la importancia de la innovación y planificación en la docencia, apoyando la naturaleza creativa del "*Teatro Literario*", y resalta la relevancia de las competencias socioemocionales, habilidades importantes que el teatro fomenta junto con las literarias. La incorporación del PIAR y el Currículo Oculto en el glosario y la reflexión, resaltan que, el investigador tenga en cuenta los aspectos de inclusión y las influencias implícitas al crear las sesiones de teatro, evidenciando que el diario establece las bases teóricas y normativas necesarias para desarrollar un proyecto educativo integral.

Ahora bien, en relación con el segundo objetivo específico, que consistía en implementar la estrategia didáctica *Teatro literario*, a través de la adaptación de textos narrativos a guiones teatrales y su posterior puesta en escena, para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes, las técnicas e instrumentos implementados fueron el cronograma y la descripción de las actividades. A continuación, se detallan los resultados del diseño y la planificación de cada actividad.

**Lectura con voz y emoción:** La implementación de esta primera actividad logró establecer una relación directa entre el acto de leer y la expresión de emociones, lo cual es clave para potenciar la competencia socioemocional mencionada en la introducción. El resultado fue la activación de la oralidad y el lenguaje corporal como formas de comunicación, permitiendo a los alumnos trascender la lectura mecánica y reflexionar sobre su vivencia personal con el personaje.

### Ilustración 19. Lectura con voz y emoción 1.



*Nota: Estudiante leyendo en voz alta.*

### Ilustración 20. Lectura con voz y emoción 2.



*Nota: Docentes practicantes leyendo en voz alta y con emoción.*

**Mi máscara es mi cuento:** El empleo de máscaras estimuló la ampliación de la imaginación y la participación activa. La conclusión principal fue el refuerzo de la confianza para hablar en público mediante la improvisación, que es un aspecto fundamental de la habilidad comunicativa y un antecedente para las futuras prácticas teatrales. Asimismo, el ejercicio de crear una narración personal basada en la máscara estableció un primer paso hacia la producción escrita creativa.

### Ilustración 21. Mi máscara es mi cuento 1.



*Nota: Docentes haciendo la demostración de la actividad.*

### Ilustración 22. Mi máscara es mi cuento 2.



*Nota: Docentes haciendo la demostración de la actividad.*

**Escritura creativa (redacción de un cuento):** El resultado más relevante al implementar esta actividad, fue el fortalecimiento de la producción escrita y el aumento de la creatividad al unir la narración con las experiencias vivenciales de los estudiantes. La incorporación de recursos literarios elevó la calidad del resultado, garantizando que la escritura fuera intencionada y formal, conectando la creación artística con la aplicación de conceptos académicos concretos.

### **Ilustración 23. Escritura creativa 1.**



*Nota: Estudiantes realizando la actividad de redacción de un cuento.*

### **Ilustración 24. Escritura creativa 2.**



*Nota: Estudiantes realizando la actividad de redacción de un cuento.*

### **Ilustración 25. Escritura creativa 3.**



*Nota: Estudiantes realizando la actividad de redacción de un cuento.*

**Lectura y adaptación al teatro literario de “Blanca Nieves”:** Esta actividad fue determinante y necesaria para el análisis literario realizado con los estudiantes. En cuanto a los resultados, se obtuvo una transformación efectiva de la historia popular “Blanca Nieves” en un guion teatral elaborado por los mismos estudiantes. Esto significó que los estudiantes no solo asimilaron la narrativa original, sino que también llevaron a cabo un análisis de sus componentes (diálogos, personajes, acciones) para adaptarlos a una presentación escénica, reforzando directamente la competencia literaria.

#### **Ilustración 26. Lectura y adaptación al teatro 1.**



*Nota: Estudiantes realizando la actividad de transformación de la historia.*

#### **Ilustración 27. Lectura y adaptación al teatro 2.**



*Nota: Estudiantes realizando la actividad de transformación de la historia.*

**Prácticas de la obra teatral:** El resultado de las practicas que se llevaron a cabo en torno a la obra de teatro, fueron en resumidas palabras: la consolidación y mejora de la competencia comunicativa (oralidad). A través de la repetición, los estudiantes asimilaron el guion y adquirieron la coordinación necesaria para la representación escénica.

#### **Ilustración 28. Prácticas de la obra teatral.**



*Nota: Estudiantes practicando la obra de teatro.*

**Disfraces literarios (Personajes que cobran vida):** La experiencia de disfrazarse y usar vestuario promovió la expresión a través del juego de roles. Al tener que investigar el vestuario del personaje según las pautas de la obra, los estudiantes alcanzaron un resultado que resonó en un análisis y comprensión profunda del personaje (sus características y contexto), llevando el conocimiento textual a una manifestación tangible y creativa.

#### **Ilustración 29. Disfraces literarios estudiantes.**



*Nota: Estudiantes disfrazados listos para presentar la obra de teatro.*

### ***Ilustración 30. Disfraces literarios docentes.***



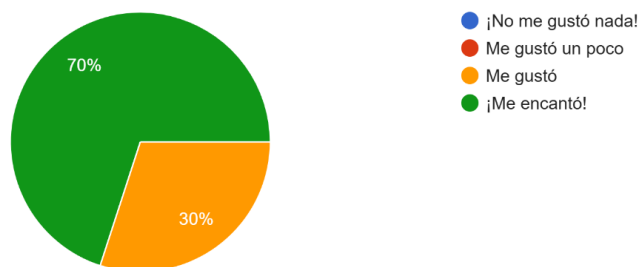
*Nota: Docentes disfrazados para presentar a los estudiantes (actores) la obra de teatro.*

Por último, en relación con el tercer objetivo específico, que consistía en evaluar el efecto de la estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria de la institución, la técnica e instrumento decisiva durante esta fase del proyecto fue la encuesta a los estudiantes, la cual sirvió para determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes con la implementación de la estrategias didáctica, al mismo tiempo que fue útil para determinar el efecto de la intervención. Los resultados de las encuestas demuestran:

### **Ilustración 31. Pregunta 1 de la encuesta.**

1. Disfruté mucho participando en el proceso de creación y actuación de la obra de teatro (incluyendo disfraces y la presentación final).

30 respuestas



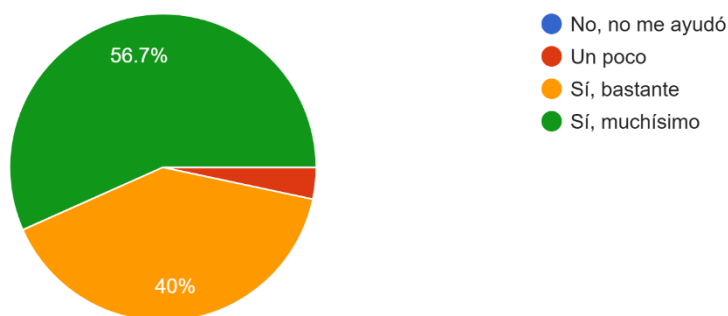
**Fuente:** elaboración propia

La gráfica evidencia que, 23 estudiantes (77%) respondieron con la opción: "¡Me encantó!" y 7 estudiantes (23%) respondieron "Me gustó". Así, no se observaron respuestas desfavorables o en términos neutros en las fuentes. Este destacado nivel de placer y entusiasmo sugiere que la estrategia es altamente motivadora, un factor fundamental para el aprendizaje constante y el progreso de las destrezas lingüísticas en la educación básica.

### Ilustración 32. Pregunta 2 de la encuesta.

2. Al leer con voz y emoción, o al actuar, sentí que podía expresar mis ideas y sentimientos con más confianza.

30 respuestas



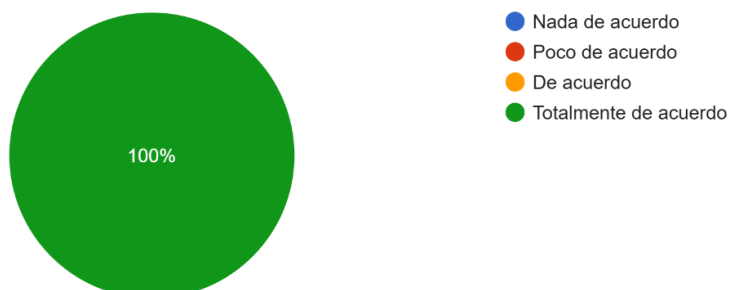
**Fuente:** elaboración propia

La gráfica demuestra que, 18 estudiantes (60%) indicaron que sintieron un aumento de confianza "Sí, muchísimo" y 12 estudiantes (40%) indicaron "Sí, bastante". Todos los alumnos notaron una mejora en su habilidad para expresarse con seguridad (el 100% respondió "Sí, mucho" o "Sí, bastante"). Esto es esencial, ya que la autoconfianza en el habla y en la lectura en público es un elemento clave de la capacidad comunicativa y literaria.

### Ilustración 33. Pregunta 3 de la encuesta.

3. Las actividades de teatro (como adaptaciones, disfraces o hacer tu máscara) me ayudaron a entender mejor los cuentos y sus personajes.

30 respuestas



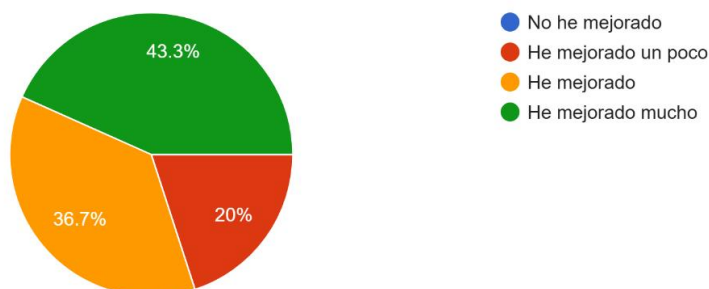
**Fuente:** elaboración propia

La gráfica confirma que, los 30 estudiantes (100%) respondieron "Totalmente de acuerdo". Este es el descubrimiento más sólido de la investigación, sugiriendo que el empleo de recursos teatrales (modificaciones, vestuario, caretas) actúa como un fuerte facilitador educativo para la profundización en el sentido y la caracterización de los personajes. La participación activa en la historia mejora la comprensión, influyendo de manera directa en las habilidades literarias de los alumnos.

### Ilustración 34. Pregunta 4 de la encuesta.

4. Siento que ahora soy mejor para inventar, crear o escribir mis propios cuentos después de hacer las actividades de escritura creativa y teatro.

30 respuestas



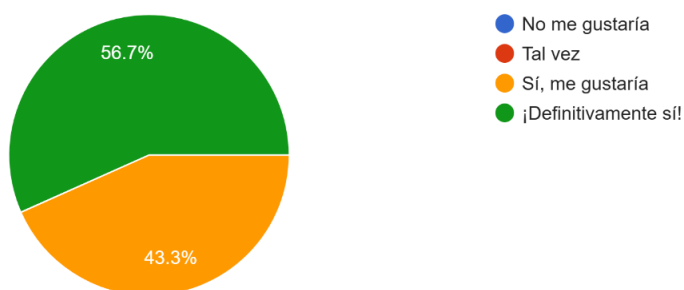
**Fuente:** elaboración propia

La gráfica demuestra que, 15 estudiantes (50%) reportaron la mejora más alta: "He mejorado mucho", 8 estudiantes (27%) respondieron "He mejorado" y 7 estudiantes (23%) respondieron "He mejorado un poco". Un 77% de los alumnos (la combinación de "He mejorado mucho" y "He mejorado") opina que el método de Teatro Literario tuvo una influencia considerable en sus habilidades de creación y redacción. Esto implica que la dinámica de adaptar, interpretar y redactar, que forma parte de la técnica, promovió de manera directa la generación de textos y la creatividad.

### Ilustración 35. Pregunta 5 de la encuesta.

5. Me gustaría que mi profesor/a siguiera utilizando el "Teatro Literario" para aprender sobre lectura y escritura en el futuro.

30 respuestas



**Fuente:** elaboración propia

Por último, esta gráfica evidencia que, 17 estudiantes (57%) respondieron con el máximo entusiasmo: "¡Definitivamente sí!" y 13 estudiantes (43%) respondieron "Sí, me gustaría". La circunstancia de que todos los estudiantes apoyen la persistencia de la estrategia confirma su eficacia como recurso educativo interesante y resalta su capacidad para integrarse de forma continua en las actividades de enseñanza de la lectura y la escritura.

Este análisis de resultados señala que hay carencias o limitaciones notables en cuando al desempeño de los estudiantes entorno a las competencias de lectura en los grados tercero y

quinto de la institución. Estas carencias se evidencian en problemas para reconocer al personaje principal, entender la evolución de la historia y descifrar los significados simbólicos y éticos que aparecen en los materiales que han estudiado. Este problema se origina en el enfoque tradicional y pasivo que utilizan los educadores para enseñar literatura, el cual se centra en la lectura guiada, explicaciones directas y técnicas de memorizar, impactando negativamente el interés, la atención y la comprensión lectora de los alumnos. Aunque los maestros no están capacitados en métodos integradores, reconocieron el potencial que tiene el "Teatro Literario" para motivar y mejorar la comprensión entre los estudiantes.

La implementación de este enfoque educativo demostró ser eficaz y fundamental para abordar los problemas mencionados, ya que actividades tales como la lectura expresiva, la escritura imaginativa y la dramatización contribuyeron a potenciar la oralidad, la expresión física y el análisis de las historias. Al final, la valoración mostró el impacto positivo y estimulante de la intervención, con todos los estudiantes disfrutando del proceso y la totalidad (100%) observando un incremento en su seguridad al comunicarse. El descubrimiento más relevante es que el 100% de los alumnos coincidió en que el uso de elementos teatrales favorece una mejor comprensión de los personajes, y el 77% notó una mejora considerable en sus competencias de escritura y creación, lo que avala la eficacia del *"Teatro Literario"* como un recurso educativo valioso y plenamente justificado para su futura aplicación.

## CONCLUSIONES

El presente proyecto de investigación titulado: *“Teatro Literario”*: Una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia literaria en los estudiantes del grado tercero y quinto de primaria de la Institución Enrique Pupo Martínez de Valledupar, logró cumplir a cabalidad y de manera efectiva con el primer objetivo específico propuesto, al determinar el nivel inicial de habilidades literarias en los estudiantes a través de la técnica utilizada, un cuestionario, que demostró rotundamente las carencias existentes en su capacidad para analizar los textos literarios que habían leído.

De manera particular y específica, en tercer grado, los estudiantes tuvieron que enfrentar diversas dificultades entorno a diferenciar entre el protagonista (Charlie Bucket) y el personaje principal (Willy Wonka), y la mayoría de ellos no pudo identificar correctamente el objeto en cuestión (el boleto dorado) que representaba el cambio en la vida del personaje, lo cual evidencia una falta o falencia en el nivel de comprensión sobre la relación causal en la narrativa. En comparación, en el grado quinto, las deficiencias se ubicaron precisamente en la interpretación simbólica: menos de un tercio de los estudiantes analizó y entendió la riqueza interpretativa del concepto presente en el texto: "domesticar", entendiéndolo de manera literal como "Controlar a otro", y en general, se observó que la mayoría se inclinaba a una interpretación simplista o literal de la moraleja de la historia, como evidencian las respuestas sobre la obra *"Charlie y la fábrica de chocolates"*.

En relación al contexto pedagógico que orientaba esta problemática, se concluye que la enseñanza y aprendizaje de la literatura se basaba predominantemente en métodos pasivos y receptivos, tales como la lectura descontextualizada, la clase magistral y la memorización. En ese

sentido, el análisis de las entrevistas corroboró que, a los dos docentes del área de lengua castellana de la institución en cuestión, emplean una instrucción aun de tipo tradicional, resultando en una falta de interés y escasa motivación por parte de los alumnos, además de su incapacidad para interpretar las obras. Ambos docentes admitieron una carencia en su propio proceso de formación y una notable inseguridad sobre cómo implementar metodologías o herramientas más novedosas, como el “*Teatro literario*”, a pesar de que reconocieron su potencial para aumentar la motivación y hacer las clases más dinámicas.

En cuanto al segundo objetivo planteado, que se basaba en el diseño e implementación de la estrategia o herramienta didáctica, se cumplió de manera exitosa a través de una serie de actividades previamente pensadas y planificadas. Además, se puede comprobar la efectividad de las actividades, por ejemplo, la actividad "Lectura con voz y emoción" creó un vínculo claro entre el acto de leer y el de comunicar sentimientos, fortaleciendo sus capacidades orientadas a la oralidad y el uso del lenguaje no verbal. De hecho, la experiencia de lectura de los textos y luego la adaptación teatral de "Blanca Nieves" resultó ser pertinente, puesto que, al tener que convertir la historia en un guion de teatro, los estudiantes realizaron un análisis detallado y en profundidad de los elementos narrativos (personajes, diálogos, escenas), lo que potenció de manera directa su habilidad literaria.

La valoración llevada a cabo (encuesta) al concluir la implementación de la estrategia de enseñanza logró alcanzar el tercer objetivo y demostró el efecto favorable de la intervención en el avance de la habilidad literaria de los alumnos. El descubrimiento más significativo de la investigación radica en la aprobación unánime de la metodología: los 30 alumnos encuestados (100%) señalaron "Totalmente de acuerdo" en que el uso de elementos teatrales, como disfraces y mascarillas, ayuda a profundizar en la interpretación y el desarrollo de los personajes.

Este resultado resalta que, la participación activa de los estudiantes proporcionada por el teatro literario, es un fuerte facilitador educativo para el análisis profundo de los personajes. A un nivel socioemocional y comunicativo, la intervención también demostró un impacto total en la autoconfianza y la motivación de los estudiantes. Se concluye que la estrategia es altamente inspiradora, dado que el 100% de los estudiantes reportó un alto grado de disfrute y emoción con la actividad ("¡Me encantó!" o "Me gustó"). Además, la totalidad de los alumnos (100%) notó una mejora en su habilidad para expresarse con seguridad, siendo un 60% quienes reportaron haber mejorado "muchísimo" su confianza, demostrando que el "*Teatro Literario*" fortalece un elemento clave de la capacidad comunicativa y literaria: la autoconfianza en el habla y la lectura en público.

En relación al fortalecimiento de la comprensión y la oralidad, se concluye que la estrategia también promovió de manera directa la generación de textos y la creatividad. De hecho, los resultados de la evaluación indicaron que el 77% de los estudiantes opinó que estas actividades impactaron de manera importante en sus capacidades de creación y redacción, lo que ratifica que la incorporación de elementos académicos de manera artística mejora la calidad de la escritura realizada con propósito.

Finalmente, el proyecto "*Teatro Literario*" se considera una estrategia didáctica altamente efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura, así como del fortalecimiento de la competencia literaria de los estudiantes. El hecho de que la totalidad de los alumnos (100%) respaldara la continuidad de la estrategia ("¡Claro que sí!" o "Sí, me interesa") valida su efectividad como una herramienta educativa valiosa y atractiva, y subraya su habilidad para incorporarse de manera constante en las actividades del plan de estudios dedicadas a la enseñanza de la lectura y la escritura.

## RECOMENDACIONES

Se recomienda la incorporación formal y constante de la estrategia didáctica "*Teatro Literario*" en las actividades curriculares destinadas a la lectura y escritura en la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez y en cualquier otro contexto educativo, señalando la importancia de hacer los ajustes pertinentes relacionados con las necesidades y el contexto específico de los estudiantes. Esta iniciativa se basa en los hallazgos decisivos de la evaluación, donde la totalidad de los estudiantes respaldó la continuidad de la técnica y afirmaron que el uso de recursos teatrales sirve como herramienta para la comprensión profunda de los textos literarios y la caracterización de los personajes, contextos y mensajes, lo cual es el hallazgo más contundente de la investigación. La implementación de esta técnica activa debe buscar sustituir los enfoques didácticos tradicionales, pasivos y de recepción (como la lectura guiada y la memorización) que predominaban en la enseñanza de la literatura y que ocasionaban desinterés y débil habilidad interpretativa en los estudiantes.

Por lo tanto y con el fin de asegurar la perdurabilidad de esta estrategia institucional, es necesario abordar la necesidad apremiante de capacitación y apoyo metodológico para los dos docentes de lengua castellana. Por consiguiente, se recomienda que las instituciones desarrollen programas de formación continua enfocados en la didáctica del "*Teatro Literario*", con el objetivo de proporcionar a los profesores la seguridad y el conocimiento requeridos, para llevarlo a cabo dicha estrategia con éxito.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, Año 9, No. 2.

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>

Álvarez, C & Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122.

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S156247302017000300008&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S156247302017000300008&script=sci_abstract)

Ariza-Castiblanco, N. (2020). *El teatro como estrategia pedagógica para lograr un impacto positivo en el proyecto de vida de los estudiantes*. [Tesis de especialización]. Fundación

Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/items/31ff3f20-2b39-4dce-894f-c74b607fbc7e>

ATLAS. ti. (2025, 11 febrero). *Consideraciones éticas en la investigación cualitativa*.

<https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-1/consideraciones-eticas#que-es-la-etica-de-la-investigacion>

Babativa, H., P. Rubiano, T. Velásquez, J. González, M. Vega. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 21 (2024), n.º 1.

Bajaña, M. E. S., Ruiz, I. M. C., Chávez, L. E. P., Pilay, P. F. T., & Solórzano, F. M. C. (2024). El impacto de la motivación estudiantil en su habilidad para la comprensión lectora: Un

- análisis de la literatura. *Ciencia y Educación*, 687-699.  
<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.14550005>
- Baquero-Ballena, M. A. (2018). *Diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 4 01 de la Institución Educativa Rafael Valle Meza, sede Mixta 3, Valledupar, Cesar* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/16415>
- Barranco, S. (2022). *El teatro como recurso educativo: competencia en comunicación lingüística y educación emocional*. [Trabajo de grado]. Universidad de Valladolid.  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57850/TFG-O-2206.pdf?sequence=1>
- Beltrán, A., Beltrán, C & Duffy, K. (2023). El arte de la lectura. *Revista El Astrolabio Edición No. 22-2*. <https://revistaelastrolabio.com/wp-content/uploads/2024/02/7.-El-arte-de-la-lectura.pdf>
- Bermúdez, L & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *QUÓRUM ACADÉMICO*. Vol. 8, N.º 15. Universidad del Zulia.  
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3998947.pdf>
- Cáceres-Garzón, P. A. (2022). La competencia literaria desde la biblioteca escolar. *Enunciación*, 27(1), 67-79. <https://doi.org/10.14483/22486798.17792>
- Carrillo, S. y Zúñiga, J. (2020). Panoramas actuales de la didáctica de la literatura en Colombia: Oportunidades y retos en la educación básica secundaria y media. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Panamá, Panamá*, 22, 2.  
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3411797001/3411797001.pdf>

Cardozo, A. y Yustres, Y. (2017). *Estrategias didácticas para fortalecer la lectura y escritura a través de los géneros literarios en las escuelas multigrado de la institución educativa El Cisne del municipio de Santa María, Huila*. Universidad Santo Tomás de Aquino.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12914/Cardozoalbarocio2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura: enseñanza y aprendizaje en español como lengua materna*. Paidós Educador.

Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

[https://dpe.upnfm.edu.hn/espacios\\_formativos/LENGUA\\_Y\\_LITERATURA/Ense%C3%B1ar%20Lengua%20-%20Daniel%20Cassany.pdf](https://dpe.upnfm.edu.hn/espacios_formativos/LENGUA_Y_LITERATURA/Ense%C3%B1ar%20Lengua%20-%20Daniel%20Cassany.pdf)

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/287-la-cocina-de-la-escrioturpdf-2vEUo-libro.pdf>

Castillo, L., Cortez, K & Mesa, L. (2025). *Club de lectura como estrategia didáctica para fortalecer las habilidades comunicativas en estudiantes de grado preescolar 1, de la Institución Educativa Instituto Técnico Popular de la Costa ITPC, sede 2 jornada de la tarde, municipio de Tumaco Nariño*. [Trabajo de grado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/67884/lmcastillome.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Cervantes, C. C. V. (2025). *Competencia discursiva*. Instituto Cervantes.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm)

Cisneros, M. y Vega, V. (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-calidad-educativa-lectura-y-escriturapdf-LmddQ-libro.pdf>

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22(1), 6-23.

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf)

Duarte-Sánchez, D. D., & Guerrero-Barreto, R. (2024). La encuesta como instrumento de recolección de datos, confiabilidad y validez en investigación científica. *Revista De Ciencias Empresariales, Tributarias, Comerciales Y Administrativas*, 3(2), 94–107.

<https://educaciontributaria.com.py/revista/index.php/rcetca/article/view/70>

Escartín, T. (2020). *La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4o de ESO: resultados de una investigación-acción*. Universidad de Zaragoza.

<https://zagan.unizar.es/record/101348>

Ezquerro, A. M. (2018). De la lectura y escritura al juego teatral: educación, valores y ecología. *Hecho teatral. Revista de teoría y práctica del teatro hispánico*, (18), 43-68.

<https://www.hechoteatral.com/index.php/hteatral/article/view/169>

- Fierr-Chong, B & Díaz-Domínguez, L. (2018). La educación literaria o el prisma complejo con que se nos devuelve el mundo. *Revista Atenas. Vol. 2. No. 42*. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos
- Hernández, J y Morales, M. (2024). *El teatro como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales en el grado 3° de la Institución Santa María Goretti*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/80132cb1-a579-42c2-8233-1da1c481e9b1/content>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Herrera-Gutiérrez, C & Villafuerte-Álvarez, C. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 758-772. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552>
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Huillca, M. C., & Melo, G. Z. (2024). *El aprendizaje significativo y el teatro en los estudiantes de la 5° sección "C" de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 51029 Paucartambo–2022*. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142022000300007](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000300007)

Jiménez-Hernández, A. (1960). Concepto y definición de la lectura. *Pedagogía*, 8(1), 55-66.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9652661>

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista iberoamericana de educación*. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>

Jurado, F. (2004). *Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar*. Literatura: teoría, historia y crítica. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/30607>

Gutiérrez, C. H., & Álvarez, C. A. V. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 758-772.

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S261679642023000200758&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S261679642023000200758&script=sci_abstract)

Gladyshev, V., Milyaeva, E., & Rezvushkina, S. (2024). El pensamiento crítico como requisito para la alfabetización digital en el contexto sociocultural actual. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (15), 121-152.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9289231>

Grajales-Acevedo, C., & Posada-Silva, W. Y. (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 16(1), 187-210.

<https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565009/134166565009.pdf>

Ley-Leyva, N. V. (2022). El papel del docente de educación básica en el contexto actual. *Portal de la Ciencia*, 3(1), 27-37.

<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/view/308>

Ley 1379 de 2010 - Gestor Normativo. (2010). Función Pública.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38695>

López Mendoza, M., Moreno Moreno, E. M., Uyaguari Flores, J. F., & Barrera Mendoza, M. P.

(2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 8(15),

161-180. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2443-](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-)

[45662022000100161](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662022000100161)

Loáisiga Manzanares, V. (2021). Estado del arte sobre la oralidad desde una perspectiva comunicativa. *Revista Lengua y Literatura*, 7(2), 16-28.

<https://portal.amelica.org/ameli/journal/468/4682500002/4682500002.pdf>

Luna-Gijón, Gerardo, Nava-Cuahutle, Anahí Abysai, & Martínez-Cantero, Diana Angélica.

(2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-)

[84372022000100245](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372022000100245)

Martínez-Sierra, I. M., Otero, A., María, Z., & Chamorro-Herrera, M. E. (2024). *El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la competencia literaria a través de la literatura regional en los estudiantes de grado 2 del Centro Educativo San Rafael*. Corporación Universitaria del Caribe - CECAR.

<https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/10369>

- Martínez, J. (2020). *Revisión teórica sobre la escritura creativa como metodología didáctica en las aulas de secundaria en la asignatura de Lengua y Literatura*. Universidad a distancia de Madrid. <https://udimundus.udima.es/bitstream/handle/20.500>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Lineamientos Curriculares de Lenguaje*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar*. República de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de abril de 2009). *Decreto 1290 de 2009*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Nóñez Gualavisí, D. M., Viracocha Ruiz, L. M., & Romero Obando, M. F. (2025). La importancia del teatro en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(2), 269–284. <http://soeici.org/index.php/alcon/article/view/504>
- Nupan Caicedo, L. D., & Mendoza Murgas, Y. P. (2020). *La literatura infantil como estrategia didáctica para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de lectura y*

*escritura en los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Mayor de Valledupar “César Pompeyo Mendoza Hinojosa”* [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás.

<https://repository.usta.edu.co/items/cdcc527f-5019-4b24-89b4-36ef16374be4>

Ochoa-Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 55-78.

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/11613>

Pazmiño-Sáenz, R. E., Macías Veliz, C. L., & Rodríguez Cantos, M. del R. (2023). Formación integral en niños con NEE: Una revisión de la literatura de los últimos 5 años:

Comprehensive training in children with SEN: A review of the literature of the last 5 years. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 1994–2009. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.393>

Pérez Fernández, L. M., & Jorge, R. (2024). *Entrelazando lenguas y culturas: perspectivas actuales en torno a la adquisición y didáctica de lenguas, estudios lingüísticos y traducción, y estudios culturales y literatura.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9381308>

Plúa, M. A. O., Taípe, A. M. G., López, L. Á. T., & Orrala, N. E. S. (2024). La lectura y la escritura creativa para el desarrollo de habilidades comunicativas en educación preparatoria. *CIENCIAMATRIA*, 10(1), 31.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9502310.pdf>

- Preciado, Z. M., & Pineda, Á. R. M. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía*, 10(1), 175-194.  
<https://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/165>
- Ramos, E. (2008). *El proceso de la comprensión lectora*. <https://www.gestiopolis.com/el-proceso-de-la-comprension-lectora/>
- Reina, C. (2009). El teatro infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_15/CRISTINA\\_REINA\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/CRISTINA_REINA_2.pdf)
- Rey Arandía, K. V. (2023). *Fortalecimiento de la competencia literaria a través de una estrategia transmedia*. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19352>
- Ríos, G. (2023). La evaluación de la competencia literaria: diseño de una prueba diagnóstica. *ADMIN*, 16(30), 29–48. <https://doi.org/10.35588/admin.n30a3>
- Robledo, E. T. (2006). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 18, 339-343.
- Rodríguez de Andrade, F. (2023). El cuestionario en una investigación cualitativa: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 11(26), 28–49.  
<https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.467>
- Rodríguez, G. Y. & Riveros, S. M. (2017). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora a través de textos narrativos dramatizados mediante*

*teatro callejero en el grado tercero del Colegio Santos Apóstoles de Cúcuta.*

[Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Maestría en Educación]. Repositorio Institucional UNAB. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2416>

Rovira, J. M. S. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação e Pesquisa*, 49, e251005.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8903775.pdf>

Rudin, E. (2016). Conceptos básicos para el análisis del teatro. Universidad de Friburgo.

<https://es.scribd.com/document/331216801/2013-Teatro-Conceptos-Basicos>

Sánchez, A. (2021). Dramatización y aprendizaje literario en la escuela primaria. *Lenguaje y Educación*, 35(2), 205–223. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1908765>

Sánchez Pérez, M. R. (2020). *La oralidad en el desarrollo de la competencia comunicativa.*

[Tesis de maestría]. Universidad Técnica de Ambato.

<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/31608>

Sánchez, C. (2013). *Formación de lectores, competencia literaria y evaluación: un reto*

*pendiente.* Ruta Maestra. <https://rutamaestra.santillana.com.co/formacion-de-lectores-competencia-literaria-y-evaluacionun-reto-pendiente/>

Soto, R. C. (2019). Uso desmedido de dispositivos tecnológicos móviles en niños, un daño silencioso a largo plazo. *Revista Enfermería la Vanguardia*, 7(2), 27-28.

<https://revistas.unica.edu.pe/index.php/vanguardia/article/view/202>

Sevilla-Vallejo, S. (2023). *La identidad en la literatura infantil: María del Pilar Contreras y Carolina de Soto y Corro en el aula de primaria.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=925479>

Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. *En Confirma 2010. Leer para aprender Leer en la era digital.* (17- 24). Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

[https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/\\_media/fic/cco/ccp03/fase\\_1/material\\_complementari\\_proces\\_lector\\_i\\_estrategies\\_lectura.\\_i.\\_sole\\_8\\_preguntas\\_i\\_8\\_respuestas.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/fic/cco/ccp03/fase_1/material_complementari_proces_lector_i_estrategies_lectura._i._sole_8_preguntas_i_8_respuestas.pdf)

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura.* Editorial GRAÓ.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Valéry, O., (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3 (9), 38-43.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>

Zambrano-Navarrete, J. V., & Chancay-Cedeño, C. H. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 635-647.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8637979>

## ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado por parte de la institución.



Valledupar, 18 de agosto de 2025



**ASUNTO: SOLICITUD DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA  
IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

Institución Educativa Enrique Pupo Martínez  
**Esp. LUIS ARTURO ESCOBAR CARO**  
**Rector**

Reciba un cordial y respetuoso saludo.

Nosotros, **ELÍAS JOSÉ GIL PEREA** y **HILARY CAROLINA SUÁREZ RODRÍGUEZ**, estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en la Universidad Popular del Cesar, nos dirigimos a ustedes con el propósito de solicitar su apoyo y autorización para llevar a cabo nuestro proyecto, titulado: "TEATRO LITERARIO": UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO Y QUINTO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ENRIQUE PUPO MARTÍNEZ DE VALLEDUPAR.

El objetivo principal de esta investigación es desarrollar la estrategia didáctica denominada *Teatro literario* con los estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez para fortalecer la competencia literaria. Para lograrlo, se realizarán diversas actividades como parte de la estrategia didáctica. Con el fin de documentar de forma adecuada el desarrollo de este trabajo y los resultados obtenidos, planeamos utilizar los siguientes medios de recolección de datos: toma de fotografías, grabaciones de audio y video, entrevistas y la realización del *Teatro literario*.

Todo el material visual y auditivo, así como cualquier información recolectada, será utilizado exclusivamente con fines académicos para la elaboración del proyecto. Nos comprometemos a mantener la confidencialidad y a proteger la privacidad de todos los participantes. La identidad de los estudiantes y la información que compartan se manejarán con la mayor discreción. Entendemos que la participación es completamente voluntaria y que cualquier persona puede decidir retirarse del estudio en cualquier momento.

Agradecemos de antemano su atención y colaboración. Su autorización es fundamental para el éxito de esta investigación.

Atentamente,

**ELÍAS JOSÉ GIL PEREA**  
**HILARY CAROLINA SUÁREZ RODRÍGUEZ**

**LUIS ARTURO ESCOBAR CARO**  
**RECTOR**

## Anexo 2. Consentimiento informado de los padres o tutores.



Valledupar, 18 de agosto de 2025



### Consentimiento informado para padres de familia

Proyecto de Investigación: "Teatro Literario": una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia literaria en los estudiantes del grado tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez de Valledupar.

Investigadores: Elias José Gil Perea y Hilary Carolina Suárez Rodríguez.

Grados participantes: Tercero y quinto.

#### 1. Presentación del proyecto

La presente es para informarles que su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en un proyecto pedagógico con fines investigativos, "Teatro Literario": una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia literaria en los estudiantes del grado tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez de Valledupar, el cual forma parte de un trabajo de grado desarrollado en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Popular del Cesar.

Este proyecto tiene como propósito desarrollar la estrategia didáctica denominada *Teatro literario* con los estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez para fortalecer la competencia literaria.

#### 2. Confidencialidad y anonimato

La información recolectada será tratada con estricta confidencialidad. Ningún dato personal será divulgado ni relacionado con los nombres reales de los estudiantes. Todos los resultados serán presentados de forma anónima, garantizando la protección de la identidad y privacidad de los participantes, conforme a la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales en Colombia.

#### 3. Voluntariedad y retiro

La participación en el proyecto es completamente voluntaria. Ustedes, como padres o acudientes, tienen el derecho de aceptar o rechazar la participación de su hijo(a) en cualquier momento, sin que esto genere ningún tipo de sanción ni afecte su rendimiento académico. De igual forma, los estudiantes podrán retirarse del proceso si así lo desean.

#### 4. Autorización

Luego de haber leído esta información, y comprendiendo la naturaleza, los objetivos y condiciones de la participación de mi hijo(a) en este proyecto, declaro que:

Autorizo la participación de mi hijo(a) en el proyecto.

No autorizo la participación de mi hijo(a) en el proyecto.

Nombre del estudiante:

Nombre del padre/madre o acudiente:

Firma:

C.C:

Anexo 3. Cuestionario aplicado a los estudiantes de los grados tercero y quinto.



**Cuestionario para tercer grado: Charlie y la fábrica de chocolate**

1. ¿Quién es el personaje principal de la historia?
  - a) Willy Wonka
  - b) Charlie Bucket
  - c) Veruca Salt
  - d) Augustus Gloop
2. ¿Dónde trabaja Willy Wonka?
  - a) En una escuela
  - b) En una fábrica de chocolate
  - c) En un restaurante
  - d) En una granja
3. ¿Qué encontró Charlie que le cambió la vida?
  - a) Una moneda de oro
  - b) Un billete dorado
  - c) Un caramelo mágico
  - d) Un libro antiguo
4. ¿Cuántos niños ganaron el billete dorado?
  - a) Cuatro
  - b) Cinco
  - c) Seis
  - d) Siete
5. ¿Qué representa la fábrica para Willy Wonka?
  - a) Su lugar de trabajo secreto
  - b) Un lugar donde solo entran ricos
  - c) Su sueño y creación especial
  - d) Un parque de diversiones
6. ¿Qué hacen los Oompa-Loompas en la historia?
  - a) Cuidan a los niños
  - b) Son los empleados de la fábrica
  - c) Son amigos de Charlie
  - d) Son visitantes especiales
7. ¿Cuál es una de las reglas importantes dentro de la fábrica?
  - a) No tocar nada sin permiso
  - b) Correr dentro de la fábrica
  - c) Comer todo lo que encuentres
  - d) Hablar con los Oompa-Loompas
8. ¿Qué aprendemos con esta historia?
  - a) Que la honestidad y la bondad tienen recompensa
  - b) Que ganar siempre es fácil
  - c) Que el chocolate es malo para la salud
  - d) Que correr es lo más importante

*Fuente: Adaptado de Ríos (2023).*



### Cuestionario para quinto grado: El Principito

1. ¿Quién es el narrador de la historia?
  - a) El principito
  - b) El aviador
  - c) Un rey
  - d) El zorro
2. ¿De dónde viene el principito?
  - a) De un planeta pequeño y lejano
  - b) De la Tierra
  - c) De una ciudad grande
  - d) De un castillo
3. ¿Qué cosa importante cuida el principito en su planeta?
  - a) Su rosa
  - b) Una lámpara
  - c) Un libro
  - d) Un árbol
4. ¿Quién ayuda al principito a entender el valor de la amistad?
  - a) El zorro
  - b) El hombre de negocios
  - c) El aviador
  - d) La serpiente
5. ¿Qué significa “domesticar” según el zorro?
  - a) Dominar a otro
  - b) Hacerse amigo y crear lazos especiales
  - c) Enseñar a leer
  - d) Enseñar a volar
6. ¿Cuál es la crítica que hace el principito a los adultos?
  - a) Que no tienen imaginación ni entienden lo esencial
  - b) Que son muy divertidos
  - c) Que no leen cuentos
  - d) Que nunca viajan
7. ¿Qué simboliza la rosa en la historia?
  - a) El egoísmo
  - b) El amor y la responsabilidad
  - c) La tristeza
  - d) La soledad
8. ¿Qué nos enseña “El principito”?
  - a) Que la verdadera belleza está en lo invisible a los ojos
  - b) Que viajar es peligroso
  - c) Que solo hay un planeta
  - d) Que ser adulto es mejor que ser niño

Fuente: Adaptado de Ríos (2023).

Anexo 4. Diario de campo.



**DIARIO DE CAMPO**  
*Práctica Pedagógica Y Educativa Profesional I*

**SEMANA N°:** 1

**NOMBRE:** Elias José Gil Perea

**Fecha:** 12 al 16 de agosto

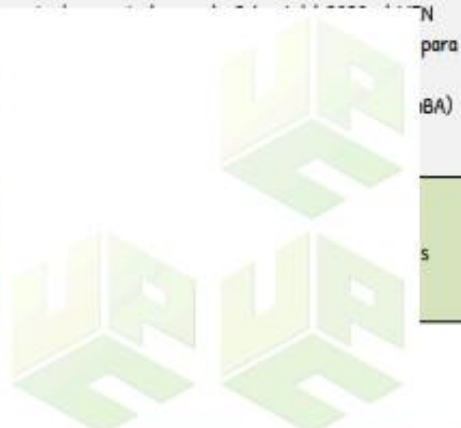
**Tema abordado:** durante las fechas mencionadas, se desarrollaron varios temas en relación a la inducción de las Prácticas Pedagógicas Y Educativas Profesionales 2024-2, las cuales he abordado a través de una relatoría que adjuntaré como evidencia de lo mencionado.

**Reflexión:**  
Después de participar de la inducción a las Prácticas Pedagógicas y Educativas Profesionales, puedo sacar una conclusión general de lo importante que fue para mí esta experiencia enriquecedora que ha dejado una huella significativa en mi camino hacia la práctica docente. Desde el primer día, con la socialización de los Lineamientos para el desarrollo de las prácticas, se nos brindó una base sólida sobre la cual construir nuestras futuras experiencias educativas. La presentación de la Mg. Karina Margarita González Navarro no solo amplió nuestros conocimientos, sino que también nos ofreció pautas claves para llevar a cabo una labor docente efectiva y de calidad. Por otro lado, el énfasis en las competencias socioemocionales y en la profesionalización docente, abordado en los días siguientes, me hizo reflexionar sobre la importancia de estas habilidades en la formación integral de los estudiantes. La intervención del Dr. Benjamín Herrera, me motivó a seguir buscando la excelencia en mi carrera, mientras que el tema del PIAR me recordó la importancia de la inclusión.

**Principales aprendizajes:**  
Los principales aprendizajes obtenidos durante la inducción a las Prácticas Profesionales fueron:  
**Comprensión de los Lineamientos Curriculares:** La importancia de conocer y aplicar los lineamientos establecidos por el (MEN) para garantizar una educación de calidad.  
**Relevancia de las Competencias Socioemocionales:** Aprendí que el manejo adecuado de las emociones, tanto de los estudiantes como de los docentes.  
**Importancia de la Profesionalización Continua:** La presentación sobre el Estatuto de Profesionalización, Innovación y Planificación en la Docencia: La necesidad de innovar constantemente en la enseñanza. Entre otras.

**Autores abordados en la sesión:**  
**Ministerio de Educación Nacional (MEN):** A través de los  
Lit  
pr  
la  
so  
Ei  
N  
para  
IBA)

**GLOSARIO:** PIAR (Plan Individual de Ajuste Razonable), Co habilidades emocionales y sociales que permiten a una pe relaciones interpersonales saludables, y tomar decisiones aprendizajes, valores y normas que los estudiantes adquie escolar, las interacciones sociales y las prácticas pedagógic



CO-SC-CER918726

Campus universitario – sede Sabanas U1.302 D  
Tel: 5850223 Extensión 1106  
5850276 Extensión 1107  
idiomas@unicesar.edu.co  
acreditacionlenguas@unicesar.edu.co  
Valledupar, Cesar - Colombia

Anexo 5. Evidencias fotográficas de la estrategia didáctica “Teatro literario”.



*Nota: Presentación de la obra de teatro por parte de los estudiantes.*



*Nota: Estudiantes de otros grados y padres de familia presentes en la presentación de la obra.*