

Tú y yo en escena potenciamos nuestra expresión oral

Yury Carolina Ocampo Roa

Monografía presentada para optar al título de Licenciada en Español e Inglés

Asesora
Cecilia Dimaté

Universidad pedagógica nacional
Facultad de humanidades - Departamento de lenguas
2017

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado 1

Jurado 2

BOGOTÁ D.C. 2017


DEDICATORIA

Este trabajo se lo dedico a mi esposo y a mi hijo quienes siempre estuvieron ahí apoyándome, esperándome con una sonrisa después de un largo día de trabajo y estudio. Sólo ellos saben todo el esfuerzo que implicó para mí este trabajo y en general la carrera. Los amo.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, le doy gracias a Dios por permitirme llegar tan lejos. Agradezco a mi esposo por su apoyo incondicional desde el primer momento en que entré a la universidad, por darme aliento cuando decaí y consuelo cuando creí que no lo lograría. Le doy gracias a los niños del curso 201 de colegio Villemar el Carmen, por permitirme ser su amiga y mostrarme que hay algo más allá en la relación docente – estudiante. A la profesora Ángela Figueroa por su apoyo y sus consejos y en general a toda la planta docente y el personal del colegio.

A mi familia y amigos quienes siempre estuvieron ahí para darme un empujoncito cuando más lo necesite, gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD AL SERVICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 101	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Tú y yo en escena potenciamos nuestra expresión oral
Autor(es)	Ocampo Roa, Yury Carolina
Director	Dimaté, Cecilia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 101 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EXPRESIÓN ORAL, JUEGO DRAMÁTICO

2. Descripción
<p>Investigación que se propone como objetivo determinar cómo se fortalece la expresión oral de los estudiantes del grado 201 de la institución educativa Villemar El Carmen, a través del juego dramático como estrategia didáctica. Este estudio cualitativo se desarrolla bajo los parámetros de la investigación acción en el aula, con enfoque cualitativo y enmarcado en el paradigma socio-crítico. Los fundamentos teóricos que soportan esta investigación son la expresión oral, entendida como una destreza lingüística y el uso del juego dramático como estrategia didáctica. A través de ejercicios escénicos evaluados a la luz de una rúbrica de valoración, los diarios de campo y la encuesta, se registra y analiza el desarrollo de la expresión oral de los participantes mediante el uso del juego dramático, evidenciado que la expresión oral se fortalece paulatinamente a través de estrategias didácticas que le permitan al estudiante desenvolverse en situaciones muy cercanas a su contexto comunicativo y social. Asimismo, se evidencia que el juego dramático demuestra ser una herramienta valiosa para el desarrollo de experiencias cercanas a la realidad que permiten el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades propios de la expresión oral evidenciando una relación entre el desarrollo de la expresión oral y la implementación de propuestas basadas en el juego dramático.</p>

3. Fuentes
<p>Adan, F. S. (2010). <i>Pedagogía Teatral una propuesta didáctica cargada de innovación</i>.</p> <p>[Documento en línea] Recuperado de:</p>

<https://tallerdeexpresionesintegradas.files.wordpress.com/2010/10/pedagogia-teatral-y-didactica.pdf>

Aguilar, S. & Barroso, J. (2015) *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. Revista de Medios y Educación, 47, 73-88. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/html/368/36841180005/>

Alcaldía local de Fontibón. (2015). *Fontibón observatorio social*. Recuperado de:

<http://www.fontibonaldia.co/observatorio/index.php/la-localidad/upz-y-barrios/barrios/article/183-santa-cecilia#ubicación>

Almudena, S. M. (2014). *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*. España: Secretaría General Técnica.

Alvarado, L. & 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, ISSN 1317-5815. Recuperado de:

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

Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid, España: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

Bermeo, M. & Oviedo, N. (2010). *Enseñanza Y Aprendizaje De La Oralidad A Través Del Juego, En El Grado Primero De Educación Básica Primaria En La Institución Educativa Albania Del Municipio De Albania Caquetá* (Tesis de grado) Universidad de la Amazonía, Caquetá, Colombia.

- Campoy, T. & Gomes, E. (2015) Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja, A. (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*, pp. 273-300. España: Editorial EOS
- Casas, M. P.-C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cestero, M. A. (2006). *La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía*. ELUA, 57-77.
- Chaves, T. & Cortés, L. (2013). *La oralidad en el trabajo por rincones de juego una experiencia pedagógica con niños y niñas del nivel infancia temprana de aldeas infantiles SOS Colombia centro Social Cazucá* (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cherrepano, M. R. (2012). *Relación entre el teatro pedagógico y la expresión oral de los estudiantes del 1° grado de secundaria de la I.E. Luis Fabio Xammar jurado de la Ugel N° 09 Huara*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional José Faustino, Sánchez Carrión, Huachu, Perú.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition ed.). Boston, United States of America: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Vols. ISBN 978-1-4522-2610-1). United States of America: SAGE Publications, Inc.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>.

García-Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Chile: Los Andes.

I.E.D. Villemar El Carmen. (2016). *Consolidado desempeños*. Bogotá, Colombia.

I.E.D. Villemar el Carmen. (2016). *Manual de Convivencia*. Bogotá: Sub Dirección Imprenta Distrital.

Iglesias, I. (2000). *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE:*

caracterización y aplicaciones. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), 2. España.

Instituto Cervantes. (1997 - 2017). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm

Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno*. (M. A. Garmarini, Trad.) México: Paidós.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao, Barcelona.

López, C. M. (2007). *Guía básica para la elaboración de rúbricas. Innovación Educativa*, 1-15. Obtenido de Guía básica para la elaboración de rúbricas.

López, R. & Deslauriers, J.P. (2011) La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Revista Margen*, 61, pp. 1-19.

Martínez, D. I. (2012), *El teatro como estrategia para fortalecer la competencia comunicativa a nivel oral y escrito* (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Melero, N. (2012). *Cuestiones Pedagógicas. El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales*, 21, pp. 339-355. Recuperado de:
https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (2015). *Contenidos para aprender*. Recuperado de:
http://contenidosparaaprender.mineducacion.gov.co/G_5/L/SM/SM_L_G05_U06_L04.pdf
- MEN. (2016). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Recuperado de:
<http://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325394>
- Navarro Gil, A. (2013). *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suárez* (Tesis de grado) Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia
- Peersman, G. (2014). Sinopsis: Métodos de recolección y análisis de datos en la evaluación de Impacto, *Síntesis metodológica*. No. 10, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.
- Pérez, M. I. (2014). *Procesos de aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas*. España.
Recuperado de http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf
- Pino, M. (2007). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos* [Documento en línea] Recuperado de: <http://mpino.webs.uvigo.es/tecnicasdeinv.pdf>

Rodemberg, I. (1973). Papel que juega el teatro infantil en el desarrollo de la imaginación creadora. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 5-13.

Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/papel-que-juega-el-teatro-infantil-en-el-desarrollo-de-la-imaginacion-creadora-2/>.

Romagnoli, C., Mena, I., & Valdés, A. (2007). *¿Qué son las habilidades socioafectivas y ética?*

Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Que-son-las-habilidades-socioafectivas-y-eticas.pdf>

Sánchez, B. G. (2009). La comunicación no verbal. *Suplementos Marco ELE*, 8, ISSN 1885-2211), pp.1-15. Recuperado de:

http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf

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

Secretaría de Educación de Bogotá. (28 de Noviembre de 2015). *Colegio Villemar el Carmen (IED)*. Bogotá. Recuperado el Octubre de 2016

4. Contenidos

El documento está compuesto por siete capítulos. El primer capítulo contiene la caracterización de la población, y la delimitación del problema. El segundo capítulo presenta los antecedentes y el marco teórico que sustentan la propuesta de intervención pedagógica diseñada para alcanzar los objetivos propuestos para esta investigación. En el tercer capítulo se encuentra la metodología de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como la unidad de análisis con sus respectivas categorías, subcategorías e indicadores. El cuarto capítulo contiene todo lo relacionado con la organización y análisis de la información, en la cual se presenta el trabajo realizado en cada fase del proyecto, así como la organización y análisis de los datos encontrados en relación con las categorías, subcategorías e indicadores de la unidad de análisis. En el quinto capítulo se presentan los resultados encontrados con base en el análisis, en función de dar respuesta a los

objetivos trazados para esta investigación. En el capítulo seis y siete se presentan las conclusiones y recomendaciones respectivamente.

5. Metodología

Este trabajo investigativo fue realizado con 28 estudiantes del grado 201 del I.E.D. Villemar el Carmen sede B jornada mañana. Para el análisis de la información se tomó una muestra de variedad máxima conformada por 10 estudiantes. Este estudio cualitativo se desarrolla bajo los parámetros de la investigación acción en el aula, con enfoque cualitativo y enmarcado en el paradigma socio-crítico. Entre los instrumentos de recolección de datos se encuentran la grabación por muestra digresiva, la matriz o rúbrica de valoración, el diario de campo y la entrevista. Atendiendo a las fases de la investigación acción en el aula, este estudio se desarrolló en cuatro fases: Observación y diagnóstico, planeación y diseño de la propuesta, implementación de la propuesta y reflexión e interpretación en torno a los resultados obtenidos.

6. Conclusiones

La expresión oral no se desarrolla a través de un proceso de imitación sino, a través de un proceso de aprendizaje continuo que le permita al estudiante adquirir y fortalecer estrategias y conocimientos adecuados para cada momento comunicativo y de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje puesto que no todos desarrollan esta destreza de la misma manera. Por esta razón, la expresión oral se fortalece paulatinamente a través de estrategias didácticas que le permiten al estudiante desenvolverse en situaciones muy cercanas a su contexto comunicativo y social. De esta manera, el estudiante logra reconocer la relación de lo aprendido en la escuela con su realidad a través de experiencias significativas que le permiten poner en práctica los conocimientos y habilidades que va adquiriendo.

Por consiguiente, el juego dramático como estrategia didáctica demuestra ser una herramienta valiosa para el desarrollo de experiencias cercanas a la realidad puesto que, invita al estudiante a reconocerse a sí mismo dentro del grupo, a través de su realidad, permitiéndole integrar el conocimiento que ya tiene, a las diversas actividades y ejercicios presentados en el aula. Además de lo anterior, el juego dramático demuestra su potencial no solo para el desarrollo de un tema académico en específico, sino también, para el fortalecimiento de otros factores que condicionan el aprendizaje de los estudiantes, como el ambiente del aula, el desarrollo de la creatividad y la confianza, el trabajo en equipo y el respeto por el trabajo tanto individual como colectivo, entre otras.

Elaborado por: Ocampo Roa, Yury Carolina

Revisado por: Dimaté, Cecilia

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

27

09

2017

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.1 Caracterización.....	2
1.1.1 Contexto local:	2
1.1.2 La institución:.....	2
1.1.3 La población:.....	3
1.2 Diagnóstico.....	6
1.3 Delimitación del problema	12
1.4 Pregunta problema.....	14
1.5 Objetivos	14
1.5.1 Objetivo general	14
1.5.2 Objetivos específicos.....	14
1.6 Justificación.....	14
CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA.....	15
2.1 Antecedentes	16
2.2 Marco Teórico	20
2.2.1 Expresión oral	20
2.2.2 Pedagogía teatral	29
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	34
3.1 Paradigma de investigación.....	34
3.2 Enfoque	35

3.3 Tipo de Investigación	35
3.3.1 Fase I: Observación y diagnóstico.....	36
3.3.2 Fase II: Planeación y diseño de la propuesta.....	36
3.3.3 Fase III: Implementación de la propuesta	36
3.3.4 Fase IV: Reflexión e interpretación en torno a los resultados obtenidos	37
3.4 Población.....	37
3.5 Población muestra	37
3.6 Consideraciones éticas	37
3.7 Instrumentos de recolección de datos.....	37
3.7.1 Grabaciones por muestra digresiva	38
3.7.2 Matriz de valoración.....	38
3.7.3 Diarios de campo.....	39
3.7.4 Entrevista.....	39
3.8 Unidad, categorías de análisis y matriz categorial	39
3.8.1 Unidad de análisis	40
3.8.2 Categorías de análisis	40
3.8.3 Matriz categorial.....	40
3.9 Hipótesis de acción.....	40
CAPÍTULO IV: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	41
4.1 Fases desarrolladas	41

4.1.1 Primera fase: Observación y Diagnóstico	41
4.1.2 Segunda fase: Planeación y diseño.....	42
4.1.3 Tercera fase: Implementación de la propuesta	43
4.1.4 Cuarta fase: Reflexión e interpretación	65
CAPÍTULO V: RESULTADOS	66
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	68
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES.....	69
REFERENCIAS	71
ANEXOS.....	76
Anexo 1: Formato de Diario de Campo	76
Anexo 2: Encuesta No. 1	77
Anexo 3: Matriz de Observación.....	78
Anexo 4: Rúbrica de evaluación	79
Anexo 5: Diagnóstico.....	80
Anexo 6: Tabla de resultados	81
Anexo 7: Consentimiento informado	82
Anexo 8: Ejemplo planeación	83
Anexo 9: Rúbrica de evaluación	84
Anexo 10: Encuesta No. 2.....	86
Anexo 11: Ficha Institucional	87

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió de la necesidad de potenciar la habilidad de expresión oral de los niños del curso 201 del I.E.D Villemar el Carmen sede B, a través de una estrategia didáctica que potenciara no solo la comunicación oral, sino también, el uso de elementos básicos de la comunicación no verbal, los cuales le permiten al estudiante comunicarse efectivamente en su diario vivir. Lo anterior, debido a que actualmente el desarrollo de la expresión oral es un tema que carece de importancia en las aulas, puesto que se considera que el estudiante la aprende y desarrolla por repetición en su entorno comunicativo. De esta manera, este estudio cualitativo de investigación acción se propuso como objetivo fortalecer la expresión oral a través del uso del juego dramático en el aula como estrategia pedagógica. Considerando que, el juego dramático puede aportar experiencias significativas al aula cuando es usado como estrategia didáctica.

El presente documento está constituido por siete capítulos. En el primero de ellos se presenta todo lo relacionado con el planteamiento del problema, la caracterización de la población, la delimitación del problema y los objetivos que guiaron esta investigación. En el segundo capítulo, se mencionan algunos antecedentes del problema de estudio, así como también, los referentes teóricos que soportaron la legitimidad de este proyecto investigativo. En el siguiente capítulo, es decir el número tres, se presenta el diseño metodológico de la investigación exponiendo los temas relacionados con el paradigma, enfoque y tipo de investigación así como también, los instrumentos de recolección de datos y las categorías de análisis delimitadas. En el capítulo cuatro, se presenta todo lo relacionado con la organización y análisis de la información, exponiendo con detalle las fases de la investigación, el diseño y desarrollo de la propuesta de intervención y los resultados encontrados para cada categoría, subcategoría y sus indicadores. En el capítulo cinco se presentan los resultados obtenidos con base en los objetivos propuestos para

esta investigación. Por último, en los capítulos seis y siete, se dan a conocer las conclusiones y recomendaciones respectivamente.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Caracterización

El presente estudio tuvo lugar en la ciudad de Bogotá, en el Colegio Villemar El Carmen I.E.D sede B. La caracterización del contexto local se basó en un proceso de observación consignado en diarios de campo (Anexo 1. Formato de Diario de Campo) y una encuesta realizada a los participantes (Anexo 2. Encuesta No. 1).

1.1.1 Contexto local:

El colegio Villemar El Carmen I.E.D. sede B se encuentra ubicado en la localidad nueve de Bogotá (Fontibón) en el barrio Santa Cecilia (al occidente de Modelia) perteneciente a la UPZ 114 de Modelia. La mayor parte del barrio está conformado por urbanizaciones de propiedad horizontal, bodegas y locales comerciales. En este sector de estratos 3 y 4 se encuentra una fuerte actividad comercial y empresarial debido a la presencia de industrias textiles, importadoras y exportadoras, y empresas de mensajería entre otras. Debido a lo anterior, la industria y el arrendamiento de casas y bodegas son las dos actividades comerciales predominantes en el sector (Alcaldía local de Fontibón, 2015).

1.1.2 La institución:

El colegio fue fundado en 1962, bajo el nombre Villemar, por ser el nombre del barrio que vio nacer la sede A y en honor a la Virgen del Carmen. Actualmente cuenta con tres sedes distribuidas de la siguiente manera: *Sede A: Calle 20 D No 96 G 51, Sede B: Calle 25 B No 83 – 14, Sede C: Carrera 97 No 22 G – 15* (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015). El presente estudio, tuvo lugar en la sede B, la cual cuenta con los niveles de pre-escolar y básica en jornada

mañana y tarde, atendiendo *población flotante*¹ principalmente de estratos socioeconómicos 3 – 4. En cuanto al horizonte institucional, el Proyecto Educativo Institucional es *Villemaristas líderes en comunicación, convivencia y participación* y su filosofía se basa en la formación de seres humanos éticos, sociales, históricos y culturales con sentido crítico capaces de transformar su entorno (I.E.D. Villemar el Carmen, 2016b). Su misión es “formar jóvenes en competencias, habilidades y saberes comunicativos y de convivencia democrática para contribuir al éxito en su proyecto de vida y en la transformación de su entorno, incluyendo estudiantes con necesidades cognitivas especiales” (I.E.D. Villemar el Carmen, 2016b, pág. 23) para lo cual dispone de dos modalidades para la integración de niños con discapacidad: *Aula regular* y *Aulas diferenciales*. En cuanto a la malla curricular se propone una serie de desempeños e indicadores a alcanzar por ciclos, en tres trimestres enmarcados por campos de desarrollo: campo de comunicación, arte y expresión, campo del pensamiento matemático, campo del pensamiento histórico-social, campo de ciencia y tecnología y aulas diferenciales (I.E.D. Villemar el Carmen, 2016a).

En relación a la planta física, cada salón de la sede B cuenta con recursos tecnológicos como computador, video beam, proyector, sistema de audio e internet, además de dos tableros y un armario de materiales y recursos físicos para cada jordana.

1.1.3 La población:

Para el registro de información sobre los aspectos más relevantes de la población se utilizó una encuesta (Anexo 2. Encuesta No. 1), una matriz orientadora de observación (Anexo 3. Matriz de observación) y un diario de campo por sesión (Anexo 1. Formato de diario de campo).

¹ De acuerdo con la Coordinadora de la institución (*durante la reunión de bienvenida a los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, 2017*) la población de esta sede es población flotante debido a que depende de estudiantes que vienen de otros barrios para poder seguir prestando sus servicios como colegio público en un sector tan comercial y privatizado como es la UPZ Modelia.

A continuación se presentan los datos obtenidos como resultado de dicha implementación de instrumentos:

Este proyecto investigativo fue realizado con 13 niños y 17 niñas para un total de 34 estudiantes en el curso 101 (2016), 18 estudiantes de 6 años y 12 estudiantes de 7 años. Sin embargo, para el año 2017 cuando el curso pasó a ser 201 la población quedó conformada por 28 estudiantes: 20 antiguos, 2 repitentes y 6 estudiantes nuevos, con 14 niñas y 14 niños.

De acuerdo con la encuesta realizada (Anexo 2. Encuesta) 22 estudiantes viven en la localidad de Fontibón, en barrios como Zona Franca, Hayuelos y Modelia, mientras que 6 estudiantes viven en otras localidades como Restrepo (2), Kennedy (2) y Barrios Unidos (2), lo cual muestra que efectivamente, la población de la sede B es *flotante*, es decir, que depende de estudiantes de otros barrios e incluso localidades para seguir funcionando.

1.1.3.1 Procesos académicos:

De acuerdo al plan de estudios del colegio, para el final del curso los estudiantes deben saber leer y escribir siguiendo procesos de dictado, creación de historias cortas a partir de imágenes y reconocimiento de artículos, sustantivos y palabras semejantes. Para alcanzar estos logros se encontró que las actividades más usuales en el proceso de alfabetización son las actividades de dictado de PILEO² y ejercicios propios del libro de español y el libro de comprensión de lectura³.

En lo que concierne al proceso lecto - escritor se encontró que quienes presentan mayor dificultad son dos estudiantes que aún se encuentran en el proceso inicial de lectura silábica y reconocimiento de grafemas. Mientras que el resto de la población reconoce las combinaciones

² Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) (MEN, 2016) , actividad que se realiza diariamente antes de iniciar las clases. La actividad principal se basaba en un dictado y en realizar un dibujo a partir del dictado.

³ Libro de trabajo *Casa del saber, Lenguaje 2*

silábicas y logra escribir en un nivel básico omitiendo algunas consonantes y con algunos problemas de ortografía comunes en esta etapa.

1.1.3.2 Interacción en el aula:

En este aspecto se encontró que aunque la mitad de los estudiantes respondió en la encuesta que le gustaba el dictado y el ejercicio de escribir, en varias sesiones se mostraron dispersos y faltos de interés por realizar las actividades de escritura propuestas por la docente. Además, se observó que la participación en clase es activa en 6 estudiantes, mientras que el resto del grupo se queda callado y participa solo cuando la docente lo exige (Diario de campo 4, Comunicación personal, 12, 09, 2016, 15-20). Por otro lado, se encontró que los estudiantes mantienen una relación cordial con todas las docentes del plantel y con los estudiantes del servicio social.

Finalmente, se pudo observar que debido a sus cortos periodos de atención, a la mayoría de ellos les cuesta mucho seguir instrucciones, sin embargo, por su organización de mesas de trabajo tienden a ayudarse entre ellos recordando qué hay que hacer, qué fue lo que dictó la docente o de qué se trata el ejercicio que estén realizando en el momento (Diario de campo 5, Comunicación personal, 22, 09, 2016, 1-8)

1.1.3.3 Interacción personal:

En este aspecto se pudo observar que no hay casos de *matoneo* en el aula (Diarios de campo) y que, de acuerdo con la encuesta, la mitad de los estudiantes prefieren trabajar solos. Además de ello y teniendo en cuenta que de acuerdo con Piaget (como se cita en Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía, 2011) en esta etapa del desarrollo el niño tiende a ser egocéntrico se encontró que muy pocos niños (5-6) realmente escuchan lo que dicen sus compañeros cuando participan en clase o expresan sus ideas y/o sentimientos en otros espacios

como el descanso o las pausas en clase (Diarios de campo). Por último, se observó que los estudiantes comparten más intereses, ideas y emociones con su grupo de amigos habitual por lo que aquellos estudiantes que prefieren estar solos se comunican muy poco con sus compañeros (Diario de campo 5, Comunicación personal, 22, 09, 2016, 20-25).

1.2 Diagnóstico

Con el fin de identificar las necesidades de aprendizaje del grupo de estudio, en relación con la lengua materna, se elaboró una rúbrica de evaluación con tres indicadores por cada habilidad (Anexo 4. Rúbrica de evaluación) basada en los logros a alcanzar que disponen los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (MEN, 2006) y el plan de estudios de la institución (IED Villemar El Carmen, 2016) la cual orientó la elaboración de una prueba diagnóstica (Anexo 5. Diagnóstico) que abarcó las cuatro habilidades básicas del lenguaje: escritura, oralidad, lectura y escucha.

Las actividades del diagnóstico estuvieron basadas en la escucha de un fragmento del capítulo *Frio Jack* de la serie infantil *Jake y los piratas de nunca jamás*. La primera actividad registró el nivel de escucha y producción oral de los estudiantes con base en la rúbrica de evaluación previamente diseñada, a través de preguntas como *¿De qué se trataba la historia? ¿Qué pasa en la historia? Imagina y comparte un final para la historia*. En un segundo momento, la siguiente actividad apuntó a registrar el nivel de producción escrita y lectura a través de ejercicios como *Lee atentamente el siguiente cuento e inventa y escribe un final alternativo para lo que acabas de leer*. A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos (Anexo 6. Tabla de resultados) durante la realización del diagnóstico:

1.2.1 Escritura:

En cuanto al primer indicador *Escribe su nombre y apellido* se encontró que 9 estudiantes se encuentran en nivel básico, es decir aún tienen dificultad en cuanto al orden de las letras y las combinaciones vocálicas, 17 estudiantes se encuentran en nivel alto, es decir que escriben su nombre con algunas letras faltantes y 2 de ellos se encuentran en un nivel superior.

Respecto al segundo indicador *Expone sus ideas de forma escrita* se obtuvo como resultado que 19 estudiantes se encuentran en nivel básico puesto que aún hay dificultad en las combinaciones vocálicas y el orden de las oraciones, 9 estudiantes están en nivel alto puesto que logran formar oraciones pero carecen de orden secuencial.

Finalmente, para el tercer indicador *Construye historias con sentido de manera escrita y gráfica* se encontró que 18 estudiantes se encuentran en nivel básico puesto que como se aprecia en los siguientes ejemplos, aún hay dificultad para articular sus ideas de forma escrita y gráfica:

<<el dragon es de yelo frio Jack e ramalo corazón de yelo mandia el capita es carcha>>
<<sal ba mos al mando quebi en lleit salbo al mando con sus amigos piratas este cuento se acabo>> (Fragmentos actividad escrita diagnóstico)

Como se ve en ambos casos, el sentido del texto no es muy claro y aún está en proceso el reconocimiento y división de las palabras, por lo que se tiende a unir o separar como es el caso de *quebi en* en vez de *que bien*. Así mismo, es necesario precisar que en tres casos fue necesario copiar por el estudiante ya que dos se encontraban en el proceso de escritura vocálico y uno en el proceso consonántico:

<<uenoempapapa (un león se congeló)>> <<codi yisiy es coli dan (Codi y Jesy esconden el tesoro)>> (Fragmentos actividad escrita diagnóstico)

Por otro lado, los 10 estudiantes restantes se encuentran en nivel alto puesto que logran articular oraciones completas con sentido aunque presentan algunas dificultades en la separación de las palabras y el uso de *y/ll* y *t/d*:

<<el tragon fue liberado pero en sierra a jake y a cobi y solo que da yesi y frio llak quiere congelar a yesi ba a enfrentar el tragon y el bol can y ba a ser erucion (...)>>

<<covi alludo a jake el bolcan y va aser erucion el rio secongelo y el barco de jake se quedo atrapado>> (Fragmentos actividad escrita diagnóstico)

En los ejemplos anteriores se puede ver que aunque hay sentido en las oraciones aún se presenta la dificultad de distinguir entre el uso de *y/ll* (*alludo* y *llak*) y el uso de *t/d* (*tragon/dragon*) ambos casos propios del proceso inicial de alfabetización.

1.2.2 Oralidad:

Respecto al primer indicador *Expresa con propiedad sus ideas y sentimientos de forma oral* se encontró que 23 estudiantes están en un nivel básico puesto que presentan dificultades de entonación, disposición y claridad a la hora de expresarse oralmente:

<<mmmm queee... un frío, ehh, el pirata lo atrapaban y fin, ehhh, y no más>>

<<[con la cabeza encogida hacia el pecho]queee una vez (...)el capitán escarcha hizo y se hicieron amigos y... [niega con la cabeza]>> (Diario de campo 5, Comunicación personal, 22, 09, 2016, 30-33)

Como se aprecia en ambos casos los niños presentan dificultades para expresar sus ideas con buena entonación, puesto que el volumen de su registro es muy bajo. En cuanto a la disposición se evidencia negación y una postura tímida a la hora de hablar delante del grupo, así como también, la falta de claridad en el discurso.

Por otro lado, se encontró que los 5 estudiantes restantes presentan un nivel alto ya que logran expresarse con claridad pero aún tienen problemas de entonación, sin embargo, cabe resaltar que estos estudiantes pertenecen al grupo de niños que se unió al grupo en el año 2017 (Diario de campo 4, Comunicación personal, 12, 09, 2016, 1-10)

En cuanto al segundo indicador *Describe eventos de manera secuencial* se obtuvo como resultado que 18 estudiantes se encuentran en nivel básico puesto que aún no logran describir eventos o situaciones de forma secuencial. Mientras que los 10 estudiantes restantes alcanzan un nivel alto por cuanto logran describir algunos eventos secuencialmente y se encuentran en el proceso de adquisición de vocabulario (Diario de campo 5, Comunicación personal, 22, 09, 2016, 35-40)

Por último, para el tercer indicador *Opina sobre el tema* se encontró que 20 estudiantes presentan un nivel básico, ya que se pudo observar que los niños solo opinan cuando se les *obliga*, es decir, que no opinan porque así lo deseen sino solo cuando se les pide estrictamente que lo hagan (Diario de campo 5, Comunicación personal, 22, 09, 2016, 42-45). Por otro lado, los 8 estudiantes restantes presentan un nivel alto debido a que opinan frecuentemente pero en ocasiones su opinión no está directamente relacionada con el tema sino que, tienden a desviarse. Por ejemplo, durante la actividad de *lee tu final alternativo*, se les pidió a los niños que expresaran su opinión respecto a las creaciones de sus compañeros:

<< pues a mí me parece que el malo era Escarcha y por eso no podía ser bueno >>

<< a mí me gusta mucho los piratas de nunca jamás >>

En los ejemplos presentados anteriormente, se evidencia que aunque los niños expresaron su opinión esta no estaba directamente relacionada con las creaciones de sus compañeros, se podría decir, que es más una intervención libre sobre lo que estaban pensando en ese momento.

1.2.3 Lectura:

En cuanto al primer indicador *Lee y comprende textos cortos*, 9 estudiantes se encuentran en nivel básico puesto que han avanzado en el proceso de decodificación pero todavía no logran alcanzar procesos de comprensión. Lo anterior fue evidenciado no solo durante el diagnóstico sino durante la realización de la encuesta, ya que aunque los niños decodificaban la pregunta no lograban entender que se les estaba preguntando (Diario de campo 4, Comunicación personal, 12, 09, 2016, 11-15). Por otra parte, 19 estudiantes se encuentran en nivel alto ya que han interiorizado el proceso de decodificación y alcanzan procesos de comprensión de lectura en la mayoría de los casos, lo cual fue evidenciado no solo durante la realización de la prueba diagnóstica sino también, a lo largo del proceso de observación de las clases de PILEO.

Para el segundo indicador *Relaciona el título y los paratextos intentando interpretar de que puede tratar el texto*, 11 niños se encuentran en nivel básico debido a que aún presentan dificultades en cuanto a la relación e interpretación. Mientras que, 17 niños presentan un nivel alto ya que logran relacionar el título y los paratextos e intentan interpretar de qué se puede tratar el texto aunque todavía tienen algunas dificultades relacionadas con la falta de vocabulario.

Finalmente, para el tercer indicador *Lee en voz alta y en silencio con fluidez* se obtuvo como resultado que 24 estudiantes presentan nivel básico, ya que se encuentran en pleno proceso de decodificación y aún tienen dificultades para recordar las diferentes combinaciones y el sonido de algunos fonemas. A continuación se presentan dos ejemplos tomados de la actividad de *comparte tu final con el grupo*:

<< cue ... le ... bolcan y... ba ...ser... rug...cion... muy...juerte (que el volvan iba a hacer erupción muy fuerte)>>

<<el...a...i...tan...esta...ba...con...guel...ado (el capitán estaba cogelado)>>

Como se puede ver, los estudiantes tienden a leer la *qu-* como *cu-* y confunden el sonido de *f-* en fuerte con el de la *j-*. Así mismo, otros estudiantes no logran leer las combinaciones de vocal y consonante y tienden a leer solo las vocales. En tres casos fue necesario leerle al estudiante para que pudiera continuar con la actividad.

Por otro lado, 4 estudiantes están en nivel alto ya que logran decodificar con fluidez frases cortas o grupos de tres palabras:

<<un... día frío... Jack congeló a todos...menos a los...piratas>>

<<el capitán...estaba en la...playa y se...encontró con su...amigo>>

En los ejemplos presentados anteriormente, se evidencia como los estudiantes logran leer con fluidez grupos de 2 y tres palabras haciendo uso de los acentos para expresar el tiempo pasado (Diario de campo 4, Comunicación personal, 12, 09, 2016, 1-10)

1.2.4 Escucha:

En cuanto al primer indicador *escucha y sigue instrucciones*, se encontró que 26 estudiantes se encuentran en nivel básico, ya que no logran seguir las instrucciones dadas para cada actividad, así mismo, fue necesario repetir entre dos y tres veces cada instrucción (Diario de campo 5, Comunicación personal, 22, 09, 2016, 50-55). Por otro lado, 2 estudiantes se encuentran en nivel alto ya que además de escuchar y seguir la mayoría de las instrucciones le repetían a sus compañeros más cercanos lo que debían hacer.

En cuanto al segundo indicador *comprende la importancia del respeto por la opinión del otro*, 24 estudiantes están en nivel básico ya que aún no comprenden la relevancia de escuchar la opinión del compañero y tienden a caer en el egocentrismo propio de la edad. Además, durante la actividad de escuchar la creación del compañero se observó que los estudiantes no prestaban atención o solo escuchaban a sus amigos. Por otra parte, 4 estudiantes presentan nivel alto ya que

intentan escuchar la opinión del otro pero se dispersan fácilmente debido al ruido y la falta de atención de los demás (Diario de campo 5, Comunicación personal, 22, 09, 2016, 62-67).

Finalmente, para el tercer indicador, *identifica el propósito comunicativo y la idea general de un texto*, 11 estudiantes presentan nivel básico ya que todavía no logran identificar la idea general del texto y es necesario recurrir al uso de imágenes o material audiovisual para que logren captar la idea (Diario de campo 5, Comunicación personal, 22, 09, 2016, 12-15).

Además de ello, 17 estudiantes están en nivel alto debido a que logran identificar la idea general pero aún tienen ciertas dificultades en cuanto a identificar el propósito comunicativo del texto.

En resumen, se pudo concluir que aunque hay ciertas dificultades en todas las habilidades, esto se debe al momento en el que se encuentra la población, puesto que los niños están iniciando su proceso de alfabetización y nos todos aprenden al mismo ritmo.

1.3 Delimitación del problema

Teniendo en cuenta el análisis de los datos recogidos a través de la prueba diagnóstica, la matriz categorial y el proceso de observación de la población de estudio, en función de las necesidades académicas para el desarrollo las competencias de la lengua se evidenció que existen diversas dificultades en cada una de las habilidades del lenguaje, sin embargo, cabe resaltar que estas dificultades son propias del momento de aprendizaje en que se encuentra la población de estudio.

Por otro lado, el registro de observaciones de campo permitió evidenciar que más allá de estas debilidades los niños presentan dificultades en su manera de comunicarse oralmente con sus pares y con la docente, lo cual merece especial atención puesto que en el aula no hay un espacio delimitado para desarrollar y fortalecer habilidades de expresión oral, lo anterior debido a que, el proceso lecto-escritor es la prioridad en el proceso de aprendizaje de los niños en este grado.

Así mismo, aunque la producción oral está enmarcada dentro los Estándares Básicos de Competencias como uno de los aspectos a desarrollar en todos los grados escolares (MEN, 2006), el plan de estudios de la institución se centra en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura (I.E.D. Villemar El Carmen, 2016a).

De la misma forma, Cassany, Luna & Sanz (1994) señalan que el desarrollo de la habilidad oral ha sido siempre excluido de la clase de lengua para dar paso al desarrollo de la gramática y la lectoescritura. Lo anterior debido a la concepción de que los niños aprenden a hablar por cuenta propia y no hace falta enseñarles en la escuela, sin embargo, el desarrollo de la habilidad oral le permite al niño tomar consciencia de su participación en la realidad comunicativa de su entorno, reconociéndose a sí mismo como locutor y como interlocutor para el otro, asimilando de esta manera la importancia de ambos en el proceso de comunicación (Bermeo & Oviedo, 2010).

Finalmente, de acuerdo con el documento de *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* (2010) es necesario guiar al niño en la construcción de su voz para la participación en la vida social, pues de esta manera se reconocerá a sí mismo como sujeto y como parte de un grupo social, reconociendo también al otro y su voz. Así, el niño construye su identidad reconociéndose a sí mismo como parte de un grupo en el que es escuchado, valorado y tenido en cuenta, lo cual lo lleva al mismo tiempo, a respetar al otro escuchándolo y valorándolo. Por esta razón, el éxito o fracaso de las interacciones del niño en esta etapa de su formación como sujeto, afectarán su desempeño a futuro en otros grupos sociales (Casas, 2010).

De esta manera, se hace necesario trabajar en el desarrollo de procesos que potencien la expresión oral en función de la comunicación, con el fin de reconocer no solo la importancia de expresar ideas propias, sino también reconociendo la importancia del otro como ser comunicativo y elemento esencial para la transformación colectiva de la realidad.

1.4 Pregunta problema

¿De qué manera se fortalece la expresión oral de los estudiantes del grado 201 de la institución educativa Villemar El Carmen a través del uso del juego dramático como estrategia didáctica?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Determinar cómo se fortalece la expresión oral de los estudiantes del grado 201 de la institución educativa Villemar El Carmen a través del juego dramático como estrategia didáctica.

1.5.2 Objetivos específicos

Describir las particularidades de la expresión oral en el grado 101 de la institución educativa Villemar El Carmen sede B.

Analizar los progresos en el desarrollo y fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes a partir de la implementación de una propuesta de intervención pedagógica que permita fortalecer la expresión oral a través del juego dramático.

Establecer relaciones entre el fortalecimiento de la expresión oral y el uso del juego dramático como estrategia didáctica en la enseñanza de la lengua.

1.6 Justificación

Dado el momento de aprendizaje en que se encuentran los estudiantes y teniendo en cuenta que, en este punto el niño empieza a desarrollar su identidad y su voz como recursos inherentes en él, necesarios para participar en los procesos de transformación de su realidad (Almudena, 2014), se hace necesario reflexionar sobre el desarrollo de sus habilidades comunicativas desde una mirada integradora, es decir, que el proceso de alfabetización supere la

barrera de la adquisición del código lingüístico y lleve al niño a adquirir un desarrollo integral de todas sus habilidades comunicativas.

En este sentido, el juego dramático podría arrojar resultados favorables frente al desarrollo no solo de la expresión oral, sino también, en el desarrollo de las habilidades de escucha, lectura y escritura. Lo anterior partiendo del hecho que, la inclusión de elementos teatrales en el aula implica no solo el uso de habilidades de expresión oral, sino que, envuelve a las cuatro habilidades del lenguaje por cuanto es necesario escuchar al otro, leer textos para producir nuevas representaciones simbólicas y escribir una y otra vez textos base de los cuales se partirá para representar en escena. En la misma medida, el juego dramático favorece procesos de integración colectiva, trabajo en equipo y apreciación del trabajo del otro al mismo tiempo que el estudiante logra desinhibirse y reconocerse como un integrante activo del grupo escolar en el que se encuentra (García-Huidobro, 1996). De esta manera, el juego dramático le permite al niño acercarse a su contexto real, brindándole las estrategias necesarias para expresarse y hacerse entender mientras se identifica con los personajes, sentimientos y emociones puestos en escena (Rodemberg, 1973)

Así, esta investigación analiza si podría cambiarse la perspectiva de la enseñanza de la expresión oral como algo inherente en el niño, hacia una perspectiva que integre estrategias de enseñanza de la misma y qué implicaciones tendría este cambio en el desarrollo social de los niños, como parte del inicio de la creación de su identidad en un grupo social básico como es el aula de clase. De igual manera, este trabajo servirá como apoyo a la misión de la institución en su interés por formar seres comunicativos que participen activamente en su realidad, la comprendan y la transformen, partiendo del hecho de que primero es necesario reconocer mi voz y la del otro para luego generar procesos de formación y transformación de la realidad (Casas, 2010).

CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

Teniendo en cuenta que la expresión oral es una destreza lingüística que no ha sido muy trabajada en el aula, en conjunto con el juego dramático como estrategia didáctica, se presenta a continuación una serie de antecedentes que se acercan a las referencias más inmediatas de la expresión oral y el juego dramático, como son la oralidad y el teatro. En un segundo apartado, se presenta además el soporte teórico sobre el cual se cimentó este trabajo investigativo.

2.1 Antecedentes

En primer lugar en la investigación acción cualitativa titulada *El Teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa I.E.D Tomás Carrasquilla jornada tarde* de Leidy Sánchez (2013) en la Universidad Pedagógica Nacional, se parte de la pregunta problema *¿De qué manera el teatro potencia la competencia comunicativa en los estudiantes de grado segundo 301 del colegio I.E.D Tomás Carrasquilla jornada tarde?* con el fin de desarrollar, a partir de los supuestos teatrales de Stanislavski, estrategias que permitan potenciar la competencia comunicativa de niños con problemas de fluidez y cohibición a la hora de participar activamente en el aula.

Entre los resultados a destacar, se encuentra que la incorporación del teatro desde el teatro de sombras, los títeres y la caracterización permite alcanzar un uso real de la lengua desde el contexto sociocultural de cada estudiante, permitiéndole al niño desarrollarse como sujeto social en la interacción en el aula. Así mismo, se destaca el trabajo cooperativo como una estrategia que fomenta la interacción en el grupo y la desinhibición a la hora de compartir ideas, emociones y sentimientos con los compañeros, por lo cual Sánchez (2013) recomienda seguir trabajando en el campo del teatro puesto que se debe seguir trabajando en el desarrollo del niño como sujeto social incluso desde grados inferiores.

En un segundo trabajo investigativo de acción participativa de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado *El teatro como estrategia para fortalecer la competencia comunicativa a nivel oral y escrito* de Dayra Martínez (2012) se parte de la pregunta problema *¿Cómo fortalecer la competencia comunicativa a nivel oral y escrito a través del uso del teatro como estrategia?* para aprovechar el nivel de expresión oral que tienen los estudiantes en pro del desarrollo de habilidades de lectura y escritura en las cuales presentan algunas falencias. Para responder a esta pregunta, Martínez (2012) implementó una propuesta en la que a través de la creación de textos basados en experiencias motivadoras de improvisación y dramatización, los estudiantes podían plasmar sus ideas de forma escrita mejorando su competencia comunicativa.

Dentro de los resultados a destacar de este trabajo, se encuentra que la creación de guiones teatrales en conjunto con el trabajo cooperativo, permite evidenciar una mejoría en la producción textual de los estudiantes puesto que la planificación y creación de estos guiones concientizó a los estudiantes de la importancia de la edición, la planeación y la pos lectura de sus propios textos. Por otro lado, se evidenció que el teatro ayudó a que los estudiantes fueran perdiendo el miedo a producir sus propios textos, evitando la mera transcripción de ideas a través del dictado tradicional o la copia de otros textos.

Así mismo, en la tesis titulada *La oralidad en el trabajo por rincones de juego una experiencia pedagógica con niños y niñas del nivel infancia temprana de aldeas infantiles SOS Colombia centro Social Cazucá* de Thania Chaves y Leidy Cortés (2013) en la Universidad Pedagógica Nacional, se postula la pregunta problema: *¿Cómo favorecer los procesos orales de los niños y niñas de infancia temprana 1 y 2 a través de los rincones de juego en Aldeas Infantiles SOS Colombia: Centro Social Cazucá?* a partir de la cual se desarrolla una investigación cualitativa que busca fortalecer la oralidad en niños y niñas de infancia temprana uno y dos del Centro Social Cazucá Aldeas Infantiles SOS, desde la estrategia de los Rincones de

juego. En cuanto a los resultados más relevantes se encuentra que, el trabajo por rincones de juego alentó en gran medida a los niños y niñas de ambos grupos (infancia 1 y 2) a utilizar la oralidad con mayor frecuencia para comunicar sentimientos, sensaciones, deseos y acciones entre otras, lo cual logró afianzar las relaciones comunicativas de los niños con las maestras y sus compañeros. Así mismo, además de aportar al crecimiento y desarrollo oral de los niños, los rincones de juego generaron diversos espacios de aprendizaje en los que los participantes lograron crear normas, relaciones de amistad y de colaboración permeando no solo la oralidad sino también, el entorno socio afectivo en el aula.

Por otro lado, a nivel nacional se encuentra la tesis de grado titulada *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suárez*, desarrollada por Alina Navarro Gil (2013) en la Universidad de Antioquia. En esta investigación de tipo acción participativa, Navarro (2013) se propone generar espacios que ayuden a los estudiantes inseguros a mejorar sus niveles de producción oral a través de la pregunta problema: *¿Cómo mejorar la habilidad de la oralidad a través de una estrategia didáctica centrada en algunos instrumentos del teatro para los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Santo Cristo de Zaragoza?* Para responder a la pregunta, Navarro (2013) propone integrar elementos del teatro como la caracterización, la improvisación, el uso de sistemas paralingüísticos y la escenificación para potenciar la producción oral de los participantes.

Dentro de los resultados más relevantes para este caso, se encontró que el teatro motivó a los estudiantes a interesarse más en la participación de sus compañeros en cuanto a la expresión oral y corporal, lo que acompañado de trabajo en equipo, fomentó el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes disminuyendo la discriminación e indiferencia entre el grupo. De igual manera, se resalta que el uso del teatro como estrategia pedagógica permitió no

solo potenciar la habilidad oral sino también, otras habilidades como la lectura, la escritura y la apropiación de sistemas lingüísticos no verbales.

Por último, a nivel internacional se encuentra la investigación de tipo descriptiva no experimental titulada *Relación entre el teatro pedagógico y la expresión oral de los estudiantes del grado 1° de secundaria de la I.E Luis Fabio Xammar Jurado de la Ugel N° 09 Huaura* del profesor Reynaldo Francisco Cherrepano Manrique (2012) en la Universidad José Faustino Sánchez Carrión de Perú. Basado en la pregunta problema *¿Qué relación existe entre el teatro pedagógico y la expresión oral de los estudiantes del 1° grado de secundaria de la I.E. Luis Fabio Xammar Jurado de la UGEL N° 09 – Huaura?*, Cherrepano (2012) analiza qué relación existe entre el teatro pedagógico y el desarrollo de la expresión oral en estudiantes con niveles bajos de habilidad oral basado en categorías tomadas de lo que suponen algunas técnicas teatrales como la dicción, el tono, la improvisación, la entonación etc. en relación con algunos aspectos de la lengua como la elocuencia, la fluidez y el léxico.

De los resultados a destacar de esta investigación, se encuentra que efectivamente hay una relación entre el teatro, la dramatización y el desarrollo de la expresión oral por cuanto el uso del teatro como estrategia metodológica, contribuye a desarrollar la expresión oral y la capacidad comunicativa básica ya que, elementos como la mímica y el monólogo le permiten al estudiante vivenciar la lengua en un contexto real de uso práctico. De igual manera, el uso del teatro logró una participación activa de los estudiantes puesto que los convierte en protagonistas de la comunicación afectando no solo el ámbito del desarrollo de la lengua sino también, el ámbito afectivo.

En resumen, el uso del teatro y/o la inclusión de elementos y juegos teatrales en el aula y el fortalecimiento de la oralidad, la producción y la expresión oral se encuentran estrechamente relacionados puesto que el primero, proporciona espacios significativos en el aula que pueden ser

aprovechados para alentar al estudiante a fortalecer su habilidad oral de manera significativa. Así mismo, es evidente que no solo se logra fortalecer la oralidad o la habilidad de la lengua que se esté trabajando, sino que también, es posible favorecer otros aspectos como el ambiente socio afectivo del aula y la interacción de los estudiantes con sus pares, además de que se trabajan las otras habilidades del lenguaje de manera integral.

2.2 Marco Teórico

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de esta investigación es la expresión oral, fortalecida a través del juego dramático como estrategia didáctica, se presentan a continuación los fundamentos teóricos que soportaron esta investigación.

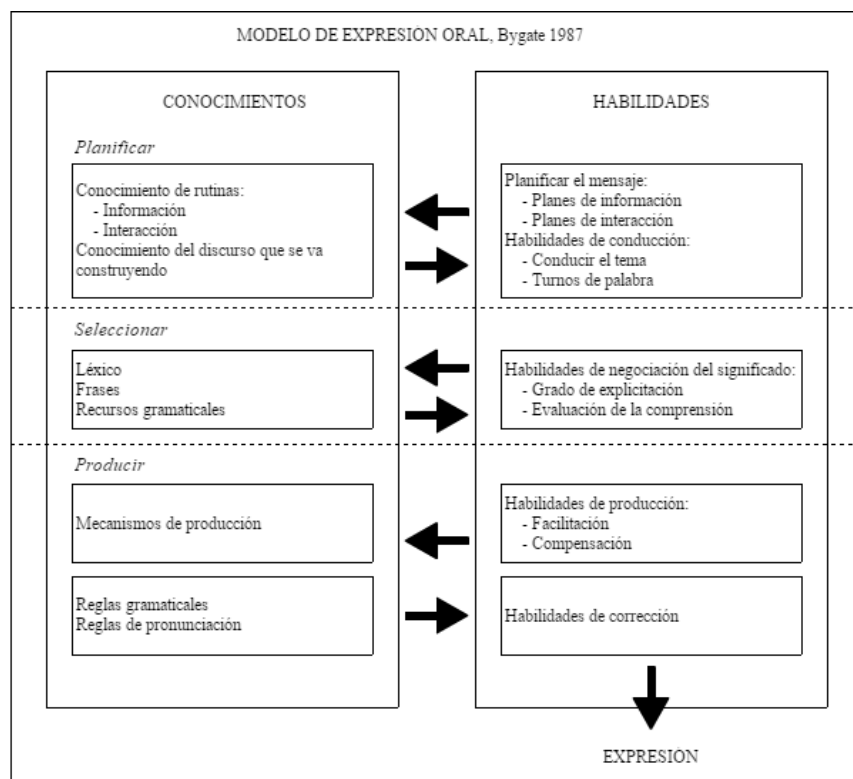
2.2.1 Expresión oral

Para este trabajo investigativo, la expresión oral es entendida como una destreza lingüística, refiriéndose con *destreza* al uso efectivo de la lengua (Pérez, 2014). Sin embargo, es preciso mencionar, que la expresión oral no implica únicamente el dominio adecuado de la gramática y el léxico, también implica una serie de conocimientos socioculturales y pragmáticos (Instituto Cervantes, 1997 - 2017). Según Cassany, et al. (1994) la profundización en el campo de la lengua oral ha sido descuidada en el campo de la investigación, debido a que la atención de la mayoría de estudiosos del lenguaje se ha centrado en el desarrollo de la lengua escrita. Sin embargo, Cassany et al. (1994) presenta una serie de postulados sobre cómo trabajar la lengua oral, y específicamente para este estudio, la expresión oral, a partir del *modelo teórico de expresión oral* propuesto por Martin Bygate en 1987 (como se cita en Cassany et al., 1994).

2.2.1.1 Modelo de expresión oral

De acuerdo con Bygate (como se citó en Cassany et al., 1994) es necesario distinguir entre *conocimientos* y *habilidades* a la hora de trabajar la expresión oral en el aula. Por un lado,

los conocimientos hacen referencia a toda la información con que ya cuenta el sujeto en su memoria, en este caso, la gramática, el léxico, la estructura morfosintáctica, etc., propias del sistema de la lengua, además de algunos conocimientos culturales propios del contexto del sujeto. Por otro lado, *las habilidades* hacen referencia a los comportamientos que tiene el sujeto durante la realización del acto de expresión, tales como la adecuación al tema y el turno de habla entre otras (Cassany et al., 1994). En la siguiente ilustración, tomada de Cassany et al. (1994, p. 142) se presenta el modelo de Bygate:



2.2.1.2 Conocimientos y habilidades:

Los conocimientos hacen referencia a aquella información que ya se tiene memorizada en torno al código lingüístico y algunos códigos de orden cultural, mientras que, las habilidades hacen referencia a los comportamientos del sujeto en el momento preciso de comunicación (Cassany et al., 1994). En ese sentido, los conocimientos se dividen en tres momentos: *planificar*, *seleccionar* y *producir* mientras que las habilidades se dividen en *microhabilidades de*

conducción de la interacción, negociación del significado, producción y corrección (Cassany et al, 1994).

En el primer momento, *planificar*, Bygate (como se cita en Cassany et al, 1994) hace referencia al conocimiento de *rutinas*. De acuerdo con Cassany et al. (1994) las rutinas son entendidas como:

Rutinas es el nombre que se le dan a estas estructuras comunicativas, en las que habitualmente se distingue entre la información (el contenido de la transacción) y la interacción (estructura de las intervenciones). Las rutinas son absolutamente culturales y varían entre las comunidades lingüísticas porque también varían las formas de relación de las personas. (Cassany et al, 1994, pág. 138)

El conocimiento de dichas rutinas le permite al sujeto planificar de antemano su discurso, basado en las experiencias previas que ha vivido en situaciones similares. A partir del conocimiento previo con que ya cuenta, el sujeto prevé su comportamiento durante el acto comunicativo. En este sentido, el sujeto planifica sobre qué tema hablar, que en este caso es *la información* y de qué se expresará, lo cual viene siendo *la interacción* (Cassany et al, 1994).

En este momento, entra en juego la *microhabilidad de conducción de la interacción*. Esta microhabilidad apunta al dominio que tiene el sujeto a la hora de seleccionar el tema, cómo lo presenta, lo complementa, lo termina, etc. y cómo se desenvuelve en los turnos de habla, es decir, cuando interviene, cuando cede la palabra etc., de acuerdo a la rutina (Cassany et al., 1994). De acuerdo con Bygate (citado en Cassany et al., 1994) se pueden distinguir cinco estrategias para esta microhabilidad:

Saber indicar que se quiere hablar (gestos, sonidos, saludos, que muestren la intención), saber tomar la palabra en el momento idóneo (no interrumpir), saber aprovechar la palabra (decir lo necesario en el espacio que se le dé), saber reconocer las indicaciones de

los demás para tomar la palabra y saber dejar la palabra a otro. (Cassany, et al, 1994, pág. 144).

Después de haber seleccionado qué se va a decir, cómo se va a decir en función de la rutina, entra en juego *la microhabilidad de negociación del significado*, la cual se divide en *selección del nivel de explicación y evaluación o confirmación de la comprensión* (Cassany et al., 1994). Con el primero, se empieza a adaptar el discurso de acuerdo al grado de detalle y desarrollo con que se vaya a explicar. De acuerdo con Cassany et al. (1994):

El defecto de información provoca incompreensión, pero el exceso es reiterativo, cansa y aleja la atención de lo que es relevante. Para encontrar el grado adecuado de explicitación hay que tener nociones sobre lo que sabe el receptor y sobre lo que le interesa. (Cassany et al., 1994, p.145).

De esta manera, ambos interlocutores seleccionan el nivel de explicación sobre cualquier tema teniendo en cuenta qué sabe el otro sobre ello, cuánto le interesa saber o cuánto necesita que desarrolle la idea para que pueda comprender el significado de lo que se pretende comunicar. En este momento, entra en juego *la evaluación o confirmación de la comprensión*, la cual evidencia un proceso de colaboración activo entre emisor y receptor con el fin de hacerle entender al otro que lo que está diciendo está siendo comprendido (Cassany et al., 1994). De acuerdo con Bygate (como se cita en Cassany et al., 1994) se pueden distinguir varias estrategias de confirmación de comprensión tanto para emisor como para receptor. En la siguiente tabla tomada de Cassany et al. (1994, p. 145) se presenta un ejemplo más claro de esta habilidad:

EMISOR yo	RECEPTOR tú
<ul style="list-style-type: none">- Explico mi propósito por adelantado- Te muestro cordialidad- Evalúo la información que compartimos- Preciso y autocorrijo mi mensaje- Compruebo que me entiendes	<ul style="list-style-type: none">- Me muestro cordial - Indicas que me entiendes (con gestos, asentimientos, expresión facial, etc.)- Indicas lo que no entiendes, o tus dudas

<ul style="list-style-type: none"> - Me adapto a tus indicaciones y clarifico el mensaje - Te pido tu opinión - Resumo lo que me has dicho 	<ul style="list-style-type: none"> - Si es necesario me cortas para matizar o contrastar algún punto
---	---

De esta manera, la microhabilidad de negociación del significado lleva al sujeto al momento de *selección* dentro de sus *conocimientos*, en el cual deberá seleccionar el léxico, las frases y los recursos gramaticales que le permitan explicar y desarrollar las ideas de su discurso, adaptándose a las indicaciones o necesidades de su interlocutor en el momento de negociación.

Finalmente, en el último componente del esquema de Bygate se presenta la producción real del discurso, la cual está conformada por los conocimientos de *mecanismos de producción*, *reglas gramaticales* y *de pronunciación* y las habilidades de *producción* y *corrección*. Dentro de la habilidad de producción se encuentran las microhabilidades de *facilitación* y *compensación*.

Para poder explicar este último componente, Cassany et al. (1994) afirman que es necesario comprender en primer lugar, que a diferencia del redactor y el lector, los interlocutores no siempre disponen de mucho tiempo para expresar y comprender lo que se dice. Por esta razón, “el emisor no piensa “ni prepara” lo que dice y el receptor no puede “releer” dos veces lo que se ha dicho” (Cassany et al., 1994, p. 146) debido a la espontaneidad misma de la expresión oral.

Teniendo en cuenta lo anterior, los interlocutores deben valerse de las microhabilidades de *la facilitación de la producción* y *la compensación de las dificultades* para poder adaptarse mutuamente a las dificultades que se presentan en momento de hacerse entender (Cassany et al., 1994). En cuanto a la *facilitación*, dice Cassany et al. (1994):

Lo que hace el emisor, para lograr que el receptor entienda, es simplificar tanto como le sea posible los trabajos gramaticales o condicionamientos del sistema lingüístico (...) De esta manera, simplifica la estructura de la frase (...) hace elipsis (frases incompletas, información implícita, códigos no verbales, etc.), utiliza fórmulas y expresiones fijadas por la rutina (...) repite muletillas o hace pausas diversas. (Cassany et al., 1994, p. 146).

En resumen, el sujeto economiza y agiliza a conveniencia el proceso mecánico de producción, para dedicar más tiempo a los procesos de planeación y selección. Por consiguiente, la *compensación*, le permite al sujeto suplirle a su interlocutor lo que no pudo ofrecer con mayor detalle durante la facilitación, es decir, que el emisor refuerza su discurso en función de que el receptor comprenda lo que se le dice. Cassany et al. (1994) afirman que en este punto el emisor tiende a afinar y pulir significados que no pudo expresar perfectamente, repetir los puntos más importantes, resumir y reformular con otras palabras lo que se dijo, y utilizar ejemplos y comparaciones.

Finalmente, la habilidad de *corrección gramatical* le permite al sujeto corregir errores de forma en su discurso relacionados con las reglas gramaticales y de pronunciación, por ejemplo, una palabra mal dicha o una oración mal estructurada. De acuerdo con Cassany et al. (1994), el conjunto de habilidades explicado anteriormente se interrelaciona todo el tiempo que dura el acto comunicativo, por lo cual, es necesario entender que la expresión oral no puede ser concebida como “un proceso lineal en donde las habilidades se usan una tras otra, sino como un acto global en el que cada componente depende de los demás” (Cassany et al, 1994, pág. 147).

2.2.1.3 Microhabilidades

Basado en el modelo de expresión oral de Bygate, Cassany et al. (1994) proponen un esquema de los objetivos que deben guiar el desarrollo de las habilidades y microhabilidades del modelo en el aula, haciendo un aporte de gran valor para esta investigación como es el componente de *Aspectos no verbales*. A continuación se presenta una adaptación al esquema desarrollado por Cassany et al. (1994) en la cual se rescatan los más relevantes para este estudio considerando el momento de aprendizaje y desarrollo de los participantes teniendo en cuenta que como lo menciona Cassany et al. (1994) los más pequeños deben trabajar en los aspectos más globales de la comunicación:

Microhabilidades de la expresión oral

Planificar el discurso

- Analizar la situación (rutina, estado del discurso, anticipación, etc.) para preparar la intervención.
- Anticipar y preparar el tema (información y estructura, lenguaje, etc.).

Conducir el discurso

Conducir el tema

- Iniciar o proponer un tema.
- Desarrollar un tema.
- Dar por terminada una conversación.

Conducir la interacción

- Escoger el momento adecuado para intervenir.
- Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado

Negociar el significado

- Evaluar la comprensión del interlocutor.

Producir el texto

Facilitar la producción

- Usar expresiones y fórmulas de las rutinas.
- Usar muletillas, pausas y repeticiones.

Compensar la producción

- Autocorregirse.
- Repetir y resumir las ideas importantes.

Aspectos no verbales

- Controla la voz: maneja el tono y volumen para darle un significado preciso al mensaje.
- Usar códigos no verbales adecuados: ilustradores y reguladores.

Tomado y adaptado de: Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*.

Barcelona: Grao, pp. 148-149.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, respecto a los aportes de Cassany et al. (1994) a la teoría de Bygate (1987), es necesario presentar a fondo los aspectos de la comunicación no verbal que acompañan el desarrollo de la expresión oral. También, cabe resaltar que aunque el campo de la comunicación no verbal es extenso solo se presentarán a continuación los aspectos que están directamente relacionados con el propósito de esta investigación.

2.2.1.2 La comunicación no verbal

De acuerdo con Cestero (2006) el concepto de *comunicación no verbal* hace referencia a “todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar” (Cestero, 2006, pág. 57). En este sentido, todos estos signos y sistemas de comunicación se dividen en cuatro categorías o sistemas, dos primarios y dos secundarios: paralenguaje, quinésica, proxémica y cronémica (Cestero, 2006). En función de esta investigación se presentan a continuación los elementos que se tomarán como referencia dentro de la quinésica y el paralenguaje.

2.2.1.2.1 Quinésica

De acuerdo con Cestero (2006) la quinésica está constituida por los movimientos corporales y posturas que comunican, enfatizan o matizan el significado del mensaje en un enunciado verbal. Sin embargo, en función de este estudio solo se tendrán en cuenta los ilustradores y reguladores dentro del momento comunicativo.

2.2.1.2.1.1 Ilustradores

Los ilustradores son movimientos y/o gestos corporales que acompañan directamente al habla o que le sirven para ilustrar lo que se está diciendo de manera oral. Dichos movimientos/o gestos pueden enfatizar una palabra o una frase, señalar objetos presentes, mostrar una relación espacial o el ritmo de un acontecimiento, entre otras (Knapp, 1982). Los ilustradores se usan intencionadamente para ayudar a la comunicación y se encuentran presentes principalmente en la comunicación cara a cara, en situaciones de excitación, entusiasmo, exaltación y/o de difícil comunicación, puesto que le permiten al emisor hacerse entender con mayor efectividad (Knapp, 1982).

2.2.1.2.1.2 Reguladores

Los reguladores son aquellos movimientos y gestos corporales que regulan los turnos de habla en una situación comunicativa entre dos o más hablantes (Knapp, 1982). Estos actos no verbales “le indican al hablante que continúe, repita, se extienda en detalles, se apresure, conceda al interlocutor su turno de hablar, entre otras” (Knapp, 1982, pág. 22). Adicionalmente, los diversos tipos de saludos y despedidas son considerados también como reguladores puesto que indican el inicio o el fin de una situación comunicativa cara a cara.

2.2.1.2.2 Paralingüística

La paralingüística hace referencia a todas las cualidades y modificaciones fónicas y sonoras que alteran el significado del mensaje, es decir, que se refiere particularmente a cómo se dice algo (Cestero, 2006). De esta manera, el paralenguaje alude al volumen, el tono, el ritmo, los silencios y el timbre que afectan el significado de lo que se dice. Sin embargo, en este estudio solo se tendrán en cuenta el tono y el volumen:

2.2.1.2.2.1 Tono:

El tono influye en el significado de lo que se pretende decir, por ello, es de vital importancia emplearlo bien para lograr transmitir exactamente lo que se quiere comunicar, ya que emplear un tono de voz inadecuado puede distorsionar el significado del mensaje (Sánchez B. G., 2009). El tono puede ser: ascendente, usado para expresar duda, indecisión o interrogación, descendente, usado para transmitir firmeza, determinación y confianza o mixto, usado para sugerir ironía y sarcasmo (Knapp, 1982).

2.2.1.2.2.2 Volumen:

El volumen está relacionado con la intensidad que imprime el emisor al hablar (Knapp, 1982). El volumen es usado para dar énfasis o alterar el mensaje en la comunicación, aunque por

otro lado, dependiendo de si es bajo o alto puede significar timidez, sumisión y tristeza o autoridad, seguridad y dominio respectivamente (Sánchez B. G., 2009)

2.2.2 Pedagogía teatral

De acuerdo con García-Huidobro (como se cita en Adán, 2010) “la pedagogía teatral se puede definir como una metodología de enseñanza que utiliza el juego dramático o teatral para desarrollar aprendizajes” (Adan, 2010, p. 2). Esta metodología surge en Europa como una respuesta educativa a la necesidad de renovar la escuela y los procesos de aprendizaje de una sociedad profundamente afectada por la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias políticas, sociales, culturales y económicas, especialmente las víctimas infantiles inmersas en el post trauma de la tragedia (García-Huidobro, 1996, pág. 15). Su desarrollo empieza formalmente hacia 1959 cuando la Organización de las Naciones Unidas reconoce el juego como un derecho fundamental de los niños, dando lugar a las primeras experiencias estudiadas del uso de técnicas dramáticas en el aula en pro del aprendizaje, de la mano de Peter Slade en Inglaterra (Adan, 2010). Posteriormente, en la década de los 60’s, la profesora Dorothy Heathcote lleva a cabo los primeros intentos por investigar y ampliar la información que se tenía al momento sobre el uso del teatro y la dramatización en materia educativa (Adan, 2010). Sin embargo, es en los años 80 que Galvin Bolton proporciona argumentos sólidos que evidencian una relación concreta en la utilización del teatro en el aprendizaje de uno mismo y la sociedad (Adan, 2010).

Ya en América Latina, Augusto Boal introduce esta pedagogía a través de su propuesta *El Teatro del Oprimido*, la cual propone que a través del uso del juego teatral se viva críticamente la sociedad del juego teatral (Adan, 2010). Para Boal el teatro debe humanizar a la Humanidad considerando que “todo ser humano es teatro” (Flores, 2008 citado en Adan, 2010, p. 3). De esta

manera, el teatro acerca a las personas a la vida común a través de diversas experiencias, lo cual convierte al teatro en una herramienta que permite alcanzar nuevos aprendizajes (Adan, 2010).

2.2.2.1 Principios

De acuerdo con García-Huidobro (1996) Cualquiera que sea el objetivo que se pretenda alcanzar o el área de inserción, la pedagogía teatral debe responder a los siguientes principios:

- a) Ser una metodología activa que trabaja con todo lo relativo al mundo afectivo de las personas.
- b) Priorizar el desarrollo de la vocación humana de los individuos por sobre su vocación artística, es decir, ser una disciplina articulada para todos y no solo para los más dotados como futuros actores o actrices.
- c) Entender la capacidad de juego dramático del ser humano como el recurso educativo fundamental y el punto de partida obligatorio para cualquier indagación pedagógica. Dicho en otras palabras, el teatro no es un fin en sí mismo, sino un medio al servicio del alumno.
- d) Respetar la naturaleza y las posibilidades objetivas de los alumnos según su etapa de desarrollo del juego, estimulando sus intereses y capacidades individuales y colectivas en un clima de libre expresión.
- e) Entender la herramienta como una actitud educativa más que como una técnica pedagógica. Vivenciar la educación artística como un estado del espíritu y el impulso creativo como un acto de valentía.
- f) Privilegiar siempre el proceso de aprendizaje por sobre el resultado artístico-teatral.

(García-Huidobro, 1996, pág. 18)

2.2.2.2 Etapas:

Con el fin de implementar la pedagogía teatral en cualquier área de inserción (educativo, extracurricular, etc.) García-Huidobro (1996) propone un esquema sistemático de implementación, basada en los postulados de Peter Slade y sus etapas de desarrollo del juego en el hombre, segmentando el desarrollo del juego en cuatro etapas, cada una compuesta por dos subetapas de acuerdo a la edad de la población participante. A continuación, se presentan brevemente las etapas que conforman este esquema:

ETAPA	SUBETAPAS	TIPO DE JUEGO
Etapa I: 0 a 5 años	Subetapa I: 0 a 3 años	Juego personal
	Subetapa II: 3 a 5 años	Juego proyectado
Etapa II: 5 a 9 años	Subetapa I: 5 a 7 años	Juego dirigido
	Subetapa II: 7 a 9 años	Juego dramático
Etapa III: 9 a 15 años	Subetapa I: 9 a 12 años	Juego dramático
	Subetapa II: 12 a 15 años	Improvisación
Etapa IV: 15 a 25 años	Subetapa I: 15 a 18 años	Dramatización
	Subetapa II: 18 a 25 años	Teatro

Tomado y adaptado de: García-Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Chile: Los Andes, pp. 21-23.

2.2.2.3 El juego dramático

El juego en la pedagogía teatral es un espacio de investigación y experimentación del niño con su entorno. Este espacio le permite al individuo vivenciar una realidad imaginaria y otra concreta, con naturalidad y espontaneidad. El juego dramático es definido por García –Huidobro como “la práctica colectiva que reúne a un grupo que improvisa a partir de un tema” (1996, pág. 22). En medio de esta práctica colectiva, la actividad escénica apunta a que los participantes se liberen corporal y emotivamente tanto en el juego como en su vida personal mientras que se introducen grandes temas del inconsciente colectivo como los padres, la vida, la muerte, y los conceptos de bien y mal, entre otros (García-Huidobro, 1996, pág. 22).

El juego dramático tiene una serie de características que lo diferencian del teatro y que son indispensables a la hora de proceder con su uso en el aula como herramienta pedagógica, de esta manera, el docente puede velar con certeza por los principios de la pedagogía teatral. A continuación, se presentan las características del juego y el teatro para mostrar de manera más clara la diferencia entre ambas.

JUEGO DRAMÁTICO	TEATRO
a) Se pretende desarrollar la expresión artística	a) Se pretende una representación teatral
b) Se realiza en el aula o en cualquier espacio amplio	b) Se realiza en un escenario
c) Se desarrolla a partir de un proyecto oral que puede ser variado	c) Se desarrolla a partir de una obra dramática escrita
d) Los roles son autodesignados por los participantes	d) Los roles son impuestos por el director
e) Las acciones y diálogos son improvisados por los participantes	e) La planta de movimiento y el texto son aprendidos por los actores
f) Los actores y el público son intercambiables	f) Los actores y el público están diferenciados
g) El facilitador estimula el avance de la acción	g) El director plantea el desarrollo de la obra
h) El juego dramático puede no concretarse, si el tema no alcanza el desarrollo necesario	h) La obra dramática tiene escenas previstas que deben concretarse
i) Significa destacar el desarrollo y realización del proyecto que motivó al grupo	i) Significa destacar la presentación final de la obra dramática escrita
j) Se valoriza el proceso de aprendizaje	j) Se evalúa el espectáculo como resultado final
k) No existe el concepto de fracaso	k) Existe el concepto de fracaso

Tomado y adaptado de: García-Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Chile: Los

Andes, pp. 24-25.

2.2.2.3.1 *Objetivos del juego dramático*

El juego dramático dirige su atención “al desarrollo de las capacidades intelectuales, lingüísticas, afectivas, sociales, etc., que cualquier individuo debe poseer para realizarse y llevar una vida personal y comunitaria plena” (Arroyo, 2003, pág. 60). Estas capacidades son: capacidades cognitivas, capacidades afectivas, capacidades motrices, capacidades lingüísticas y capacidades sociales y de representación. A continuación, se hace una breve descripción de los aspectos más relevantes a los que apunta cada capacidad en relación con esta investigación, todo esto con base en lo postulado por Arroyo (2003):

2.2.2.3.1.1 Capacidades cognitivas

Son aquellas capacidades que se centran en el conocimiento de uno mismo y sus posibilidades (Arroyo, 2003). De éstas se rescatan: “aprender a observar la realidad y a captar los aspectos positivos que nos ofrece; entender y valorar la necesidad y utilidad de los conocimientos que se imparten en el colegio” (Arroyo, 2003, p. 60).

2.2.2.3.1.2 Capacidades afectivas

Son aquellas capacidades que se enfocan en el desarrollo de la autoestima y la expresión de los sentimientos (Arroyo, 2003). De éstas se rescatan: “estimular la expresión libre de los propios sentimientos; contribuir a la creación de un clima de cordialidad, sinceridad y afecto; valorar las actuaciones y los aciertos propios y del grupo” (Arroyo, 2003, p. 60).

2.2.2.3.1.3 Capacidades lingüísticas

Son las capacidades que se enfocan en la comunicación y expresión oral (Arroyo, 2003). De entre estas capacidades se rescatan: “estimular la expresión oral en: vocabulario, fluidez; creatividad y lógica en la invención de pequeños textos; seguridad y confianza en la propia expresión oral; actitud de escucha ante las expresiones ajenas; respeto por el discurso del otro” (Arroyo, 2003, p. 61).

2.2.2.3.1.4 Capacidades sociales

Son las capacidades que se centran en el contexto social de la situación comunicativa (Arroyo, 2003). De estas se rescatan: “contribuir a la creación de un clima de amistad, seguridad y confianza entre todos los miembros del grupo, estimular el interés por el bien de los demás” (Arroyo, 2003, p. 62)..

2.2.2.3.1.5 Capacidades motrices

Son las capacidades que se centran en el uso del cuerpo y el desarrollo de la motricidad fina y gruesa (Arroyo, 2003). De éstas se rescatan: “Afianzar el control del cuerpo y tomar conciencia de las posibilidades expresivas del cuerpo” (Arroyo, 2003, p. 61).

Por último, de acuerdo con Arroyo (2003) el juego dramático también apunta al desarrollo de la facilitación de la comprensión de mensajes, especialmente los lingüísticos, la adquisición o perfeccionamiento del lenguaje y la estimulación de la creatividad, del mismo modo que sirve para tratar otros aspectos como: la concentración en la acción, la desinhibición, el control de sí mismo, el respeto a la acción del grupo, la colaboración y actitud de ayuda y la amistad y camaradería (Arroyo, 2003, pág. 62).

Habiendo mencionado todo los soportes teóricos que guiaron el proceso de creación de una propuesta de intervención que permitiera abordar el problema delimitado dentro de esta investigación, se presenta a continuación, en el siguiente capítulo, todo lo relacionado con el diseño metodológico de este estudio.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de investigación

Este estudio se enmarca en el paradigma socio-crítico, puesto que se propone como meta, la transformación y desarrollo de las relaciones sociales de los estudiantes al mismo tiempo que fortalece su expresión oral. De acuerdo con Arnal (como es citado en Alvarado, 2008) el paradigma socio-crítico promueve la transformación social de las comunidades a través de la participación y reflexión de sus miembros en torno a los problemas específicos o necesidades de su grupo social, llevándolos a tomar conciencia de su rol en el mismo.

De esta manera, este trabajo investigativo buscó que a través de la participación y reflexión en torno a las actividades desarrolladas con el juego dramático en el aula, los estudiantes del grado 201 del I.E.D Villemar el Carmen sede B, tomarán conciencia de su rol como seres comunicativos en el aula al mismo tiempo que fortalecían su expresión oral.

3.2 Enfoque

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que de acuerdo con Tayler y Bodgan (como son citados en Melero, 2012), el enfoque cualitativo le permite al investigador comprender prácticas sociales con el fin de actuar en ellas mediante el acercamiento, descripción, análisis y comprensión de las actitudes y/o problemas de los individuos que vivencian tales prácticas. Todo esto mediante el uso de una metodología inductiva y flexible que trata de recoger la información que se considere más relevante extraída de ambientes de observación naturales o cotidianos (Aguilar & Barroso, 2015)

3.3 Tipo de Investigación

Teniendo en cuenta el objetivo general de este estudio, el tipo de investigación al cual pertenece es investigación acción en el aula. Mills (como es citado en Creswell 2012, p.577), afirma que la investigación acción le permite a los investigadores (principalmente docentes) obtener información acerca de un problema particular en el aula, con el fin de crear estrategias que le permitan a los estudiantes abordar dicho problema.

En este sentido, la presente investigación llevó a cabo un proceso de observación, intervención y reflexión en el curso 201 del I.E.D Villemar el Carmen sede B, con el fin de reflexionar sobre la información encontrada en torno al desarrollo de la expresión oral y a través de la implementación del juego dramático como estrategia didáctica.

Así, atendiendo a las fases que propone el modelo de Kemmins (como es citado en Latorre, 2003) se presenta a continuación una descripción detallada de cada una de las fases que constituyó esta investigación.

3.3.1 Fase I: Observación y diagnóstico

Esta primera fase se lleva a cabo durante el segundo semestre del 2016, en la cual se inició el proceso de observación y reconocimiento del grupo participante. En este punto, se implementa una matriz categorial de observación (Anexo 3. Matriz categorial de observación) centrando la atención en los aspectos cognitivos, socio-afectivos y comunicativos que permean el contexto de los estudiantes. Después, se realizó una encuesta (Anexo 2. Encuesta) para recolectar información más detallada de cada estudiante. Por último se concluyó con un diagnóstico (Anexo 5. Diagnóstico) que midió el nivel de competencia en cada una de las habilidades comunicativas.

3.3.2 Fase II: Planeación y diseño de la propuesta

Esta segunda fase, tiene lugar durante el segundo semestre del 2016. Después de haber detectado el problema de investigación, se dio lugar a un proceso de revisión de antecedentes, proyección de los objetivos general y específicos y desarrollo del marco teórico que soporta la propuesta diseñada para abordar el problema de estudio. Seguido de lo anterior, se establecieron las categorías de análisis que guiaron el proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos obtenidos durante la implementación de la misma.

3.3.3 Fase III: Implementación de la propuesta

La tercera fase de esta investigación tiene lugar en el primer y segundo semestre del 2017, en la cual se llevó a cabo la implementación de la propuesta diseñada en la fase II.

3.3.4 Fase IV: Reflexión e interpretación en torno a los resultados obtenidos

Durante esta última fase, la cual se llevó a cabo durante el segundo semestre del 2017, se dio lugar al análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de datos, a lo largo de la implementación.

3.4 Población

La población participante en este estudio estuvo conformada por 28 estudiantes (14 niñas y 14 niños) del grado 201 del I.E.D. Villemar el Carmen sede B jornada mañana.

3.5 Población muestra

La muestra inicial de esta investigación fueron los 28 estudiantes del curso 201. Sin embargo, a lo largo de la investigación y con el fin de evidenciar con mayor exactitud el desarrollo de los participantes, se tomó una muestra de variedad máxima (Peersman, 2014) de 10 estudiantes, seis niñas y cuatro niños. La elección de los mismos fue definida con base en los siguientes criterios: asistencia de 90 a 100% a lo largo de la investigación, nivel de desarrollo de su expresión oral (inadecuado, puede mejorar, satisfactorio) y su participación en el grupo durante la realización de los ejercicios (alta, media y baja).

3.6 Consideraciones éticas

Todos los participantes de esta investigación, contaron con la autorización expresa de sus padres y/o acudientes, quienes firmaron y consintieron su participación en este proyecto investigativo, así como el uso de imágenes, fotografías, videos y demás información tomada a lo largo de la investigación (Anexo 7. Consentimiento informado).

3.7 Instrumentos de recolección de datos

En función de garantizar la validez y credibilidad de esta investigación, se optó por la triangulación como metodología de análisis de datos. De acuerdo con Rodríguez, Pozo & Gutiérrez (como se cita en Aguilar & Barroso, 2015) la triangulación puede definirse como una

“técnica y/o herramienta de comparación y confrontación de diferentes tipos de análisis de datos con un mismo objetivo la cual contribuye a validar un estudio y potenciar las conclusiones que de él se derivan” (Aguilar & Barroso, 2015, pág. 75). De esta manera, se optó por la *triangulación de datos*, la cual consiste en utilizar diferentes estrategias y fuentes de información durante la recolección de datos con el fin de contrastar la información obtenida (Aguilar & Barroso, 2015, pág. 75).

En este sentido, se utilizaron cuatro instrumentos de recolección de datos para respaldar el proceso de triangulación. Estos instrumentos fueron elegidos debido a la pertinencia de sus características en relación con los objetivos de esta investigación.

3.7.1 Grabaciones por muestra digresiva

De acuerdo con Marshall y Rossman (Citado por Pino, 2007) dentro de las grabaciones como método de recolección de datos se pueden considerar tres tipos de muestras: muestra de oportunidad, muestra programada y muestra digresiva. Para este caso puntual se usó la muestra digresiva, la cual es definida como una muestra de video deliberada que busca ir más allá de lo obvio de la situación o eventos que están fuera de lo reconocido típicamente por el público (Pino, 2007). De esta manera, se tomaron muestras digresivas de video de las representaciones escénicas de los niños para transcribir y analizar.

3.7.2 Matriz de valoración

La rúbrica o matriz de valoración es una estrategia de evaluación alternativa que permite valorar, a través de criterios específicos establecidos por el docente, el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, alcanzados por un estudiante en un trabajo o materia particular (López, 2007). De acuerdo con Arens (como es citado en López, 2007) permiten describir de manera detallada el tipo de desempeño esperado de los estudiantes con base

en criterios específicos que permiten al mismo tiempo su análisis. Así, las matrices de valoración definieron los criterios de análisis de las muestras de video tomadas, basadas en tres niveles de desempeño como son: *satisfactorio, puede mejorar e inadecuado* (López, 2007).

3.7.3 Diarios de campo

Los diarios de campo son considerados por Creswell (2014) como una herramienta de gran valor para investigaciones como esta, debido a que le permiten al investigador registrar las interacciones, comportamientos y hábitos de la población de estudio, mientras que esta participa en las sesiones programadas de la propuesta diseñada para abordar el problema de análisis. Teniendo en cuenta lo anterior, se tomaron diarios de campo por cada sesión de la intervención pedagógica con una columna para descripción y una para comentarios de los fenómenos registrados.

3.7.4 Entrevista

Se acuerdo con Taylor y Bogdan (como se cita en López & Deslauriers 2011), la entrevista es un intercambio recíproco de información a través de una conversación íntima en la cual el informante proporciona datos acerca de sus vivencias, sentimientos, experiencias, etc. en torno a las situaciones que al investigador le interesa conocer. En este sentido, la entrevista es de gran valor para esta investigación ya que permite conocer aspectos más cercanos a la perspectiva de los participantes. De esta manera, se opta por la entrevista estructurada, la cual basa la recolección de datos en una serie de preguntas establecidas de antemano por el investigador (Campoy & Gomes, 2015). Esta entrevista fue implementada al final de la segunda fase.

3.8 Unidad, categorías de análisis y matriz categorial

3.8.1 Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación fue la expresión oral, entendida como una destreza lingüística, refiriéndose con *destreza* al uso efectivo de la lengua (Pérez, 2014).

3.8.2 Categorías de análisis

Las categorías de análisis que sirvieron a esta investigación fueron el desarrollo de la expresión oral, entendida como el fortalecimiento de la expresión oral con base en el modelo de Cassany et al. (1994) y el juego dramático como estrategia didáctica con base en los postulados de García-Huidobro (1999).

3.8.3 Matriz categorial

U. ANÁLISIS & CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS	
La expresión oral	Desarrollo de la expresión oral	Planificación del discurso	Analiza la situación (rutina) para preparar la intervención. Anticipa y prepara el tema	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muestras de video ➤ Matriz de valoración de las grabaciones ➤ Diario de campo ➤ Entrevista
		Conducción del discurso	Conduce el tema Conduce la interacción	
		Negociación del significado	Evalúa la comprensión del interlocutor.	
		Producción del discurso	Facilita y compensa la producción	
		Aspectos no verbales	Hace uso de ilustradores Hace uso de reguladores Hace uso del tono y volumen	
	El juego dramático como estrategia didáctica	Capacidades cognitivas	Observa su realidad y la relaciona con el contexto escolar Entiende la relación de lo aprendido en el colegio con su realidad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muestras de video ➤ Matriz de valoración de las grabaciones ➤ Diario de campo ➤ Entrevista
		Capacidades afectivas	Aporta ideas y opiniones al grupo Valora su trabajo y el del grupo	
		Capacidades lingüísticas	Utiliza vocabulario adecuado a la situación comunicativa Crea pequeños textos orales creativos y lógicos	
		Capacidades sociales	Contribuye a la creación de un clima de amistad, seguridad y confianza entre sus compañeros	
		Capacidades motrices	Toma conciencia de las posibilidades expresivas del cuerpo.	

3.9 Hipótesis de acción

Considerando la magnitud del problema del cual deriva esta investigación, y la herramienta pedagógica que se propone, una posible solución podría vislumbrarse al final del proceso, considerando que es necesario continuar investigando este tema y que el tiempo designado limita un poco los alcances de la propuesta. Dicha solución, podría ser que en el momento en que el niño reconozca su voz y la de su compañero, a través de las diferentes actividades que implica el juego dramático, no solo fortalezca su expresión oral sino que también logre romper las barreras afectivas que le impiden desenvolverse en el aula y en el grupo social escolar de manera oral.

CAPÍTULO IV: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 Fases desarrolladas

Teniendo en cuenta que este proyecto se basó en la investigación acción como metodología de investigación, a continuación se describe brevemente en qué consistió cada una de las fases desarrolladas en la investigación.

4.1.1 Primera fase: Observación y Diagnóstico

Como se menciona en el capítulo tres, esta fase consistió en la recolección primaria de información acerca del contexto educativo y social de los participantes a través del uso de fuentes documentales tales como documentos escolares, manual de convivencia, agenda escolar y entrevista a los participantes de la institución en conjunto con la observación directa de algunos espacios académicos, los cuales fueron registrados en diarios de campo. Así mismo, durante esta fase se llevó a cabo el diagnóstico de las habilidades en lengua materna a los participantes. La información completa de resultados e implementación se encuentran en el capítulo uno del presente documento.

4.1.2 Segunda fase: Planeación y diseño

En la segunda fase, se hizo el diseño de la propuesta de intervención con base en el objetivo general y los resultados del diagnóstico aplicado a los participantes. A continuación, se presenta con mayor detalle en qué consistió la propuesta de intervención.

4.1.2.1 Estrategia didáctica

La estrategia didáctica sobre la cual se basó esta propuesta de intervención es la pedagogía teatral, tomando como punto de referencia a Verónica García-Huidobro (1996) y específicamente, el juego dramático en el aula.

4.1.2.2 Propuesta de intervención

La propuesta de intervención pedagógica diseñada se titula *Tú y yo en escena*. Esta propuesta, es concebida como un espacio abierto para el fortalecimiento de la expresión oral de los niños del grado 201 del I.E.D Villemar el Carmen sede B, el cual se dividió en dos fases, las cuales responden las fases de preparación y desarrollo propuestas por García-Huidobro (1996).

A través de este espacio, los niños desarrollaron actividades propias del juego dramático en función de fortalecer las habilidades y microhabilidades necesarias para fortalecer su expresión oral. Por esta razón, el objetivo general de esta propuesta fue lograr que los estudiantes reconocieran e internalizaran las estrategias necesarias para expresarse oralmente con propiedad, en función del objetivo general de esta investigación. A continuación se presenta con detalle en qué consistió cada fase con el fin de dar mayor claridad a lo que apuntó esta propuesta de intervención.

4.1.2.1 Fase I: Fase de preparación: Se abre el telón

Esta primera fase tuvo como objetivo lograr que los estudiantes reconocieran su cuerpo y su voz como elementos indispensables para la comunicación desde la expresión oral y la

comunicación no verbal, a través de ejercicios propios del juego dramático como son los ejercicios de preparación, estimulación, creación de personajes y reconocimiento del otro.

4.2.2 Fase II: Fase de desarrollo: Del escenario a la realidad

Esta segunda fase tuvo por objetivo desarrollar las diferentes microhabilidades de la expresión oral, a través de diversos ejercicios de improvisación y representación dramática de temas reales y cotidianos elegidos por los estudiantes.

4.1.3 Tercera fase: Implementación de la propuesta

En esta tercera fase se llevó a cabo la implementación de la propuesta diseñada. Para ello, se dispuso de un total de 17 sesiones en las cuales, se trabajó sobre cuatro ejercicios constantes en la propuesta: ejercicio de preparación, ejercicio de reconocimiento, ejercicio de estimulación y ejercicio de representación escénica (Anexo 8. Ejemplo planeación), todos ellos basados en los postulados de García – Huidobro (1996) para el desarrollo de la pedagogía teatral en el aula. A través de estos ejercicios se preparaba a los participantes comenzando con ejercicios de desinhibición y calentamiento. Luego, a través del ejercicio de reconocimiento se les presentaba la microhabilidad o conocimiento que se iba a desarrollar en la sesión. A continuación, se hacía un ejercicio de estimulación y retroalimentación, en el cual se identificaban las características de cada microhabilidad o conocimiento a través de ejemplos reales hechos con los mismos estudiantes. Finalmente, se conformaban grupos de trabajo para representar una escena, en la cual se buscaba esencialmente, la improvisación. Por otro lado, durante la segunda fase, se empezó a usar un objeto estimulante, el cual debía ser integrado por los estudiantes, en sus ejercicios de representación. A medida que se iban desarrollando las diferentes microhabilidades y conocimientos, estos debían ser integrados a los ejercicios de representación escénica. Al final de la segunda fase, se llevó a cabo un ejercicio final a manera de evaluación en el cual los

estudiantes debían integrar la mayor cantidad de microhabilidades desarrolladas a lo largo del proceso, esto con el fin de evidenciar, el desarrollo de su expresión oral. Además, se realizó una encuesta a los estudiantes con el fin de obtener más información sobre su experiencia en torno al juego dramático como espacio de aprendizaje.

Luego de haber recogido toda la información producto de la implementación de la propuesta de intervención, se organizaron y codificaron los datos recolectados para su respectivo análisis, con base en los indicadores establecidos para cada subcategoría y categorías delimitadas en la matriz categorial y a la luz de los referentes teóricos que sustentaron esta investigación en función del objetivo general. En este sentido, la unidad de análisis *La expresión oral*, se divide en dos categorías, la primera *Desarrollo de la expresión oral* y la segunda *El juego dramático como estrategia didáctica*. A continuación se presenta el análisis de cada una con base en sus subcategorías e indicadores.

4.1.3.1 Desarrollo de la expresión oral

Esta categoría se divide en cinco subcategorías. En cuanto a la primera subcategoría *planificación del discurso*, se tuvieron en cuenta dos indicadores. Para el análisis de estos indicadores se tuvieron en cuenta los diarios de campo, las muestras de video y algunos soportes escritos producidos por los estudiantes de muestra, en un total de siete ejercicios realizados durante la fase de desarrollo, los cuales fueron evaluados a través de una Rúbrica de evaluación (Anexo 9. Rúbrica de evaluación).

En cuanto al primer indicador *Analiza la situación (rutina) para preparar la intervención*, Cassany et al. (1994) sugiere que el conocimiento de rutinas (estructuras comunicativas habituales) le permite al sujeto planificar de antemano su discurso, tomando el conocimiento previo con el que ya cuenta y así, prever su comportamiento durante el acto comunicativo para

planificar sobre qué tema va a hablar. En el siguiente fragmento, tomado del estudiante de muestra número seis (M06), se evidencia como la estudiante planifica su discurso, e incluso la interacción del momento, con base en una rutina básica como es *encontrarse con un amigo e invitarlo a salir*.

M06: *Hola ratoncita vamos a un restaurante en la calle 11 con 85 alas 6:00 devajo de la mesa grande ¡sapateas! Y sale una escalera pero como sale la ¿escalera? Es fácil tu sapateas* (Diario de campo 10, comunicación personal, 17, 07, 2017, 67-78)

Por otro lado, en otro ejercicio en el cual no se usaron soportes escritos, se puede evidenciar como M07 planea su intervención en torno a otra rutina, propuesta por su grupo de trabajo, *visita a un campesino*. En este fragmento tomado del ejercicio escénico de M07 se puede ver cómo la estudiante logra prever un saludo formal de acuerdo a la situación:

M07: [acercándose a S1, S2 y S3] *buenas tardes, ¿cómo están? ¿Necesitan algo en que les ayude?* **S1:** [dirigiéndose a M07] *si, necesitamos leche* **M07:** *síganme, yo tengo una vaca* [caminando hacia un costado del escenario] *pueden entrar a mi casa* [señala hacia atrás] *está solitaria, igualmente estoy sola con mi perro.* (Transcripción de video, comunicación personal, 24, 07, 2017)

En cuanto al segundo indicador, *Anticipa y prepara el tema (información y estructura)* Cassany et al. (1994) afirman que además de prever su comportamiento en el acto comunicativo, el sujeto también se anticipa a la situación y elige la información, es decir, el tema del que va a hablar y luego, controla la estructura de la intervención, es decir, el desarrollo de la interacción con el otro. En el siguiente fragmento tomado de un ejercicio escénico, en el cual se pidió a los estudiantes que improvisaran una escena en torno a un teléfono antiguo, se puede evidenciar como M03 prepara el tema y la interacción con sus interlocutores:

M03: [usando el teléfono] *¿aló?* **SX:** [usando un borrador como teléfono] *aló* **M03:** [usando el teléfono] *hola Juan David* [carcajada] *es que si nos puedes traer unos helados* **SX:** [usando un borrador como teléfono] *¿de qué sabor?* **M03:** *eeeehh* [tapa la bocina y se dirige a S1 y S2] *¿de qué sabor quieren?* **S1:** [mirando a M03 y levantando la mano] *yo quiero de fresa* **M03:** [usando el teléfono] *uno de fresa* **S1:** [mirando a M03 y señalando su pecho] *yo uno de limón* **M03:** [usando el teléfono] *uno de limón y ¿Juan David?* **SX:** [sin el borrador] *de chocolate* **M03:** [usando el teléfono] *y uno de chocolate* **SX:** [usando un borrador como teléfono] *bueno ya se los llevo* **M03:** [usando el teléfono] *¡pero rápido papito!* (Transcripción de video, comunicación personal, 31, 07, 2017)

Así mismo, de acuerdo con la rúbrica, en el primer ejercicio se obtuvo un total de 7 estudiantes con nivel *Satisfactorio* (S), es decir, que lograron integrar esta microhabilidad en su ejercicio escénico. 2 estudiantes con nivel *Puede Mejorar* (PM), puesto que aunque reconocieron el elemento no lograron desarrollarlo a mayor escala y un estudiante que no aplicó por inasistencia. Estos resultados se mantuvieron para el ejercicio final, con un total de 7 estudiantes con nivel S y 3 con nivel PM.

En este sentido, se puede evidenciar que los estudiantes efectivamente lograron integrar este *conocimiento* en sus ejercicios escénicos, puesto que la mayoría alcanzó el nivel satisfactorio y ninguno se mantuvo en nivel inadecuado, demostrando que efectivamente lograron reconocer estructuras básicas de las rutinas, como son los saludos, el manejo de la información y la interacción en función de prever y preparar su comportamiento en el momento comunicativo.

Para la segunda subcategoría *Conducción del discurso*, se registraron dos indicadores. En cuanto al primero, *Conduce el tema* Bygate (1987, citado en Cassany et al., 1994) afirma que esta microhabilidad apunta al dominio que tiene el sujeto a la hora de seleccionar el tema, cómo lo presenta, lo complementa, lo termina, etc. Para este indicador únicamente se tuvieron en cuenta

tres características: *Inicia o propone el tema, desarrolla el tema y da por terminada la conversación*, las cuales fueron registradas en seis ejercicios durante la fase de desarrollo. Para el análisis de este indicador se tuvieron en cuenta los diarios de campo y las muestras de video de los ejercicios de representación escénica, que fueron evaluados a través de la Rúbrica de evaluación.

De acuerdo con la rúbrica, para el primer ejercicio se obtuvieron 7 estudiantes para PM y 3 estudiantes para I, lo cual puede atribuirse a que los estudiantes confundieron las tres características de inicio, desarrollo y terminación con las partes del cuento, inicio, desarrollo y desenlace como se puede ver en el siguiente apartado:

A pesar de que durante el ejercicio de reconocimiento y el ejercicio estimulante los estudiantes identificaron las características de la microhabilidad, durante las escenas confundieron el manejo del tema en la conversación con el manejo del tema en el cuento, por inicio, desarrollo y desenlace. (Diario de Campo 11, Comunicación personal, 24, 07, 2017, 16-23)

Sin embargo, a través del trabajo desarrollado en los siguientes ejercicios se obtuvo una mejoría para el ejercicio final, con 5 estudiantes para nivel S, 2 para nivel PM y 3 para nivel I.

En cuanto a los tres casos que se mantuvieron en I, se evidenció que este nivel fue constante en los mismos tres estudiantes, ya que en ninguno de los ejercicios lograron iniciar, desarrollar y terminar un tema cualquiera de manera eficaz. Por otra parte, este resultado se atribuye a la personalidad de los tres estudiantes quienes a lo largo de la propuesta se mostraron tímidos frente a la interacción con otros compañeros, aun cuando estos eran sus amigos.

En cuanto al segundo indicador *Conduce la interacción*, se tuvieron en cuenta dos características con base en el modelo de Bygate (1987): *escoge el momento adecuado para intervenir y cede el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado*, las cuales

fueron registradas en cinco ejercicios durante la fase de desarrollo. Para el análisis de este indicador se tuvieron en cuenta los diarios de campo y las representaciones escénicas (videos) en los cuales se debía integrar esta habilidad en los ejercicios de representación escénica, los cuales fueron evaluados a través de la Rúbrica de evaluación.

En el siguiente fragmento tomado de una escena en la que unos amigos celebran el cumpleaños de una de sus amigas se puede evidenciar como M09 interviene en el momento adecuado, cede la palabra y espera a que su interlocutor termine para hablar:

M09: [acercándose a S1] *hola Jhork* **S1:** [acercándose a M09] *hola Nicol, ¿cómo estás?*

M09: [dirigiéndose a S1] *¡bien!* **S1:** [entregándole flores a M09] *ehh, te traje este regalo*

M09: [recibe las flores] *ah gracias* [abraza a S1] *qué buen amigo* [mira a M06 y se dirige a ella] *ah, hola Ayelen* **M06:** [intenta abrazar a M09 pero se retracta] *hola Nicol* **M09:**

[dirigiéndose a M06] *¿cómo te va?* **M06:** [dirigiéndose a M09] *bien* **M09:** [dirigiéndose a M06] *a bueno* [llama a S2 para que entre en la escena] **S1:** [mirando a S2 que se acerca] *ay miren llegó Nicolás* **M09:** [mirando a S2] *qué bueno*

De acuerdo con la rúbrica en el primer ejercicio se obtuvo como resultado 8 estudiantes para PM y 2 para S, mientras que para el ejercicio final se obtuvo como resultado una mejoría de 6 estudiantes para S, 1 para PM y 3 para I. Este resultado de 3 estudiantes para I (quienes fueron los mismos con resultado I en el anterior indicador), no fue constante puesto que en ejercicios anteriores llegaron a alcanzar el nivel S. Este resultado se atribuye al comportamiento de los estudiantes en escena, quienes se vieron afectados por factores externos que causaron inseguridad en ellos impidiéndoles interactuar con sus interlocutores en escena.

Algunos estudiantes que tenían un buen manejo en escena bajaron un poco su performance debido a los nervios de que era la última escena y debido a que la docente titular estuvo presente a diferencia de las otras sesiones. En algunos ejercicios otras

docentes interrumpieron y cortaron un poco el ambiente del grupo que se estaba presentando. (Diario de campo 16, Comunicación personal, 28, 08, 2017, 24-31)

En este sentido, los estudiantes logran integrar esta microhabilidad satisfactoriamente en sus ejercicios escénicos. Sin embargo, como se evidencia en el fragmento anterior, cuando se rompió el ambiente de confianza que se generó en el espacio, algunos estudiantes bajaron de nivel.

En cuanto a la tercer subcategoría *Negociación del significado*, se empleó un único indicador, *Evalúa la comprensión del interlocutor*. Al igual que las subcategorías ya mencionadas, esta subcategoría se trabajó durante la fase de desarrollo en cuatro ejercicios. Para su análisis, se tuvieron en cuenta los diarios de campo y los registros audiovisuales de las muestras. De acuerdo con Bygate (como se cita en Cassany et al., 1994) la negociación en la expresión oral, consiste básicamente en la estrategias que usan tanto el emisor como el interlocutor para confirmar o demostrar el nivel de comprensión en el otro, es decir, cómo el sujeto se adecua a su interlocutor, en términos de léxico y estructuras gramaticales, en función de explicar o desarrollar un tema y/o indicarle que entiende o no la información que está recibiendo. Para ello, se pueden emplear algunas estrategias básicas tales como: Explicar el propósito por adelantado, mostrar cordialidad, evaluar la información que compartimos, precisar y autocorregir el mensaje, comprobar que me entienden, adaptarse a las indicaciones del interlocutor y resumir lo que se ha dicho (Cassany et al, 1994, pág. 145). En el siguiente fragmento tomado de una escena realizada por M06, M07 y su grupo de trabajo, se encuentran características de esta microhabilidad:

S1: [dirigiéndose a M06] *¿podemos salir al parque a montar bicicleta?* **M06:** [asintiendo con la cabeza] *bueno hijas* **S1:** [dirigiéndose a M06] *pero ¿nos puedes enseñar?* **M08:** [dirigiéndose a M06] *es que no sabemos cómo montar bicicleta* **M06:** [mirando a sus tres

compañeras] *traigan sus bicicletas* [S1, M07, M08 se retiran, simulan que toman las bicicletas y regresan con M06] **S1:** [dirigiéndose a M06] *aquí están* **M06:** [tomando la bicicleta] *dame la tuya* [pone sus manos como si fuera a manejar un manubrio] *primero ponen sus manos... después ponen sus pies en los pedales* [abre sus piernas] *si van en bajada, tienen que frenar con la palanquita y le hacen así* [presiona con su puño cerrado como si frenara en una bicicleta] *¿bueno?* **M07:** [dirigiéndose a M06] *okay* **M06:** [con las manos adelante] *y si quieren bajarse, solo quiten un pie* [zapatea] *y pongan un pie en el piso... y ya* [S1, M07, M08 siguen los pasos que les enseñó M06] **M06:** [dirigiéndose a sus compañeras] *ah y otra cosa, ¿llevan sus cascos?* **M07:** [asintiendo] *ujum* [M08 y S1 simulan que están apretando las correas de sus cascos] (Transcripción de video, comunicación personal, 07, 08, 2017)

En el anterior ejemplo, se evidencia cómo M06 se vale de gestos, movimientos y un léxico muy básico para explicar a sus hijas, en la escena, cómo montar en bicicleta. También, se asegura de que sus compañeras la siguen a través de la pregunta *¿bueno?*, en función de asegurarse de que su mensaje está siendo recibido. Por otro lado, los interlocutores también colaboraron con el emisor al mostrar con su cuerpo la repetición de los pasos que M06 les iba explicando.

Con respecto a este indicador, la rúbrica de evaluación arrojó como resultado 1 estudiante para I, 3 para PM y 4 para S en el primer ejercicio, mientras que en los dos últimos ejercicios reveló una mejoría notable con 6 estudiantes para S, 1 para I que subió a PM y 1 para PM que se mantuvo. En cuanto a los dos estudiantes faltantes que no lograron aplicar a este ejercicio uno obtuvo S en el ejercicio final, mientras que M05 no logró aplicarlo. Esto se atribuye a que no en todos los casos se necesita esta microhabilidad, razón por la cual no fue usada en los cuatro ejercicios de registro y los datos obtenidos son escasos en muestras como M05.

Para la cuarta subcategoría *Producción del discurso* se empleó el indicador *Facilita y compensa la producción*. Cassany et al. (1994) define la *facilitación* como:

Lo que hace el emisor, para lograr que el receptor entienda, es simplificar tanto como le sea posible los trabajos gramaticales o condicionamientos del sistema lingüístico (...) De esta manera, simplifica la estructura de la frase (...) hace elipsis (frases incompletas, información implícita, códigos no verbales, etc.), utiliza fórmulas y expresiones fijadas por la rutina (...) repite muletillas o hace pausas diversas (Cassany et al., 1994, p. 146).

Este indicador se registró en tres ejercicios de representación escénica a través de las muestras de video y la rúbrica de evaluación. Para ello, se propuso a los estudiantes un primer ejercicio en el que debían explicar un concepto o tema entregado a ellos de forma escrita y formal, a su pareja de trabajo, valiéndose de esta microhabilidad para hacerse entender. En el siguiente ejemplo M10 explica el concepto del respeto basado en texto que se le entregó:

El respeto Mafe es... respetar a las otras personas... como... yo te respeto [abre su mano para señalar a S1 quien es la persona a quien le está explicando] ah, te respeto que vas a ir a otro colegio [abre su mano de nuevo para señalar a S1] em... también el respeto es que tú debes respetar a los demás, a tu familia, a tus pa... pas, a tu profe, a todo el mundo... [...] (Transcripción de video, comunicación personal, 28, 08, 2017)

Adaptando su producción M10 explica el tema a su compañera de trabajo, simplificando lo más que puede el texto, valiéndose de ejemplos que su interlocutora pueda entender fácilmente, haciendo pausas y apoyándose en gestos y movimientos hechos con sus manos.

Es en este punto en el que entra en juego la *compensación*. De acuerdo con Cassany et al. (1994) el sujeto debe compensar al interlocutor lo que omitió al agilizar y simplificar tanto la producción, para lo cual afina y pule significados que no pudo expresar perfectamente, repite puntos importantes, resume y reformula con otras palabras lo que se dijo y/o utiliza ejemplos y

comparaciones. En este caso, se encuentra el siguiente ejemplo tomado de M09 cuando intenta explicar por qué es recomendable adoptar un perro:

[Leyendo la pregunta] *por qué es recomendable adoptar un perro... cuando una persona [abre sus manos y las mueve] o sea cuando... un tío, una tía, cualquiera [retoma la lectura] adopta un perro... [de nuevo abre sus manos en señal de obviedad] pues o sea no va a una veterinaria sino que se lo encuentra en la calle [abre sus manos en señal de obviedad] y pues lo adopta, entonces le está dando una segunda oportunidad [retomando la lectura]...a un perro... que en algún momento de su vida... tal vez... fue abandonado [mirando a S1] o sea que tal vez lo dejaron en la calle... enn... algún lugar [retomando la lectura] maltratado o simplemente olvidado... o sea... que le pegaron... o... lo olvidaron [retoma la lectura] adoptar es sin duda... una excelente opción [asintiendo] una excelente opción [retomando la lectura] no debemos dejarnos llevar... por como lucen los perros antes de ser adoptados... [mirando a S1] o sea como que les falte el pelo, o les falte algo [retomando la lectura] ya que por haber estado olvidados ... puede que no luzcan... muy bien pero eso no importa... [Mirando a S1] o sea que... no importa que luzcan bien o no [retomando la lectura] ya que esto se puede solucionar... [Mirando a S1] o sea, se... se les puede cortar el pelo y ya.*

Como se puede observar, M09 reformula constantemente lo que dice a su interlocutor y se vale de ejemplos para clarificar aún más lo que está diciendo. Finalmente, M09 repite el punto del aspecto físico de los perros dándole valor como punto importante en su explicación.

Por otro lado, la rúbrica de evaluación mostró una mejoría positiva a lo largo de los tres ejercicios comenzando con 3 estudiantes para S, 4 para PM y 3 para I en el primer ejercicio, mientras que para el ejercicio final se obtuvieron 7 para S, 1 para I y 2 estudiantes que no lo aplicaron en su representación escénica, esto debido a que no siempre es necesario usar esta

microhabilidad durante la producción. En este sentido, se puede observar que los estudiantes lograron incorporar este indicador en sus ejercicios de representación, reconociendo las necesidades de comprensión del interlocutor, a través del uso de ambas características, facilitar y compensar.

En cuanto a la quinta subcategoría *Aspectos no verbales*, esta fue desarrollada en su totalidad durante la fase de preparación, con base en tres indicadores. Así mismo, fue evaluada durante las dos fases de la propuesta y registrada a través de diarios de campo, registros audiovisuales y la rúbrica de evaluación.

El primer indicador *Usa códigos no verbales adecuados: ilustradores*, es definido como los movimientos y/o gestos corporales que acompañan directamente al habla o que sirven para ilustrar lo que se está diciendo de manera oral. Dichos movimientos y/o gestos pueden enfatizar una palabra o una frase, señalar objetos presentes, mostrar una relación espacial o el ritmo de un acontecimiento, entre otras (Knapp, 1982, pág. 20). En el siguiente ejemplo, se evidencia como M01 incorpora satisfactoriamente varios ilustradores en su ejercicio escénico:

M01: [levantando sus manos en señal de reproche y gritando] *¡me contaron lo que hiciste en el colegio!* [Señalando al aire con rabia] *¡Vete para tu cuarto ya!*

S1: [cubriendo su cara con sus manos y haciendo ruido de llanto] *¡bueno!*

En el fragmento anterior, tomado de una escena en la que un padre regaña a su hijo, se evidencia el uso de dos ilustradores por parte de M01 como son el levantar su mano en señal de reproché y el señalar hacia el aire para reforzar el mensaje de *¡vete para tu cuarto ya!*

En este otro fragmento, tomado de M08 cuando intenta explicar a su compañera de trabajo qué es el calentamiento global se ve el uso satisfactorio de ilustradores:

[...] *el calentamiento global es un ecosistema que hace temblar la tierra* [abre sus brazos y manos para ejemplificar la tierra] *producido por gas* [enumera con sus dedos] y...

combustible... a que me refiero yo... [Abre de nuevo sus manos] que con todos esos productos puedo crear químicos que pueden dañar nuestro cuerpo [con una mano toca su pecho] y dañar... [Se queda en silencio] entonces... entonces como esos productos... como tan químicos pueden dañar la piel [toca su mano con la otra mano] la tierra, y la tierra está en peligro.

En este caso, se observa el uso de cuatro ilustradores que le permiten a M08 ejemplificar la Tierra, enumerar, enfatizar en el daño químico que se produce en el cuerpo y también en la piel. De esta manera, acompaña con ilustradores el mensaje que está transmitiendo y de esta manera le facilita la comprensión a su interlocutor.

Del mismo modo, la rúbrica de evaluación muestra un desarrollo satisfactorio a lo largo del proceso comenzando con 1 estudiante para I, 3 para PM y 5 para S (un estudiante no aplicó por inasistencia), mientras que para el ejercicio final se obtuvo como resultado 9 estudiantes para S y solo 1 para I, el cual se le atribuye al nerviosismo y factores externos que afectaron el *performance* de la muestra en escena, puesto que en general obtuvo resultados de PM y S en ejercicios anteriores.

Con respecto al segundo indicador *Usa códigos no verbales adecuados: reguladores*, éste es definido por Knapp (1982) como aquellos movimientos y gestos corporales que regulan los turnos de habla en una situación comunicativa., de esta manera “le indican al hablante que continúe, repita, se extienda en detalles, se apresure, conceda al interlocutor su turno de hablar, entre otras” (Knapp, 1982, pág. 22). Adicionalmente, los saludos y despedidas se consideran reguladores puesto que indican el inicio o el fin de una situación comunicativa.

Para este indicador, la rúbrica de evaluación arrojó resultados satisfactorios puesto que al inicio del proceso se obtuvieron 5 estudiantes para el nivel I, 1 para PM y 2 para S (dos no aplicaron por inasistencia), mientras que para el último ejercicio se obtuvieron 9 estudiantes para S y solo 1 para PM. En el siguiente fragmento se evidencia el uso de reguladores por parte de

M09 cuando realizó un ejercicio de representación escénica basado en la fábula del león y el ratón, con un saludo y una despedida logra iniciar y terminar el acto comunicativo:

S1: [saluda con su mano] *¡hola león!* **M09:** [saludando con la mano] *¡hola ratón!*

S1: *y ¿qué estás haciendo?* **M09:** *esperando el bus para ir a mi casa...* [Mueve sus manos mostrando inquietud] *¿Y tú que estás haciendo?* **S1:** *esperando a mis amigos ratones*

M09: *OK, me voy para mi casa* [despidiéndose con la mano] *¡chao cuídate!* **S1:** *¡chao!*
[Despidiéndose con la mano]

Con base en lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes lograron integrar reguladores a su ejercicio escénico de manera satisfactoria, encontrando que los saludos y las despedidas fueron los reguladores más usados.

Para analizar el tercer indicador *Usa códigos no verbales adecuados: tono y volumen*, se distinguen características particulares para tono y volumen. En cuanto al tono, (Sánchez B. G., 2009) asegura que este influye en el significado de lo que se pretende decir, por ello, es de vital importancia usarlo adecuadamente para lograr transmitir exactamente lo que se quiere comunicar, sin distorsionar el significado del mensaje. El tono puede ser: ascendente, usado para expresar duda, indecisión o interrogación, descendente, usado para transmitir firmeza, determinación y confianza o mixto, usado para sugerir ironía y sarcasmo (Knapp, 1982). Mientras que, el volumen está relacionado con la intensidad que imprime el emisor al hablar en función de darle énfasis o alterar el mensaje en la comunicación, aunque por otro lado, dependiendo de si es bajo o alto puede significar timidez, sumisión y tristeza o autoridad, seguridad y dominio respectivamente (Sánchez B. G., 2009).

En el siguiente fragmento tomado de una escena en la que dos niños están jugando fútbol se evidencia el uso de tono y volumen:

S1: [corre y esquiva a M01 como si llevara un balón en los pies] **M01:** [poniendo sus manos en su cabeza] *¡no, gol, no!* **S1:** [agitando sus brazos en señal de celebración] *¡gool!*

M01: [toma a S1 de los brazos y lo empuja] *¡gol qué, perdí!* [S1 cae al piso y se vuelve a levantar] **M01:** [tomando a S1 de los hombros] *¿me disculpas?* **S1:** *¡no!*

En el ejemplo anterior, M01 se enoja con S1 porque este le anota un gol y luego lo empuja. V

Como se puede observar, M01 usa un tono ascendente para expresar interrogación y volumen bajo para expresar sumisión en el momento en que le pide disculpas a S1.

Sumado a lo anterior, la rúbrica de evaluación no mostró una gran diferencia entre el primer y último ejercicio puesto que desde el comienzo se obtuvieron resultados positivos con 2 para PM y 8 para S durante el primer ejercicio, mientras que, al final del proceso se obtuvieron 9 para S y solo 1 para PM. Con base en esto, se concluye que el tono y volumen fueron satisfactoriamente incorporados en los ejercicios escénicos a lo largo del proceso.

4.1.3.2 El juego dramático como estrategia didáctica

Esta categoría se divide en cinco subcategorías la cuales fueron registradas a lo largo de las dos fases de la propuesta, *preparación* y *desarrollo*. Para la primera categoría *Capacidades cognitivas* se registraron 2 indicadores. El primer indicador *Observa su realidad y la relaciona con el contexto escolar* fue registrado a través de las representaciones escénicas en las cuales, los estudiantes recurrían a elementos propios de sus contextos reales para desarrollar las escenas, entre estos elementos se encuentran: la autoridad de los padres, la situación económica, los pasatiempos en familia, las fiestas de cumpleaños e incluso la religión, en los siguientes registros de diarios de campo se evidencia este comportamiento:

A pesar de que la instrucción era una escena en el colegio, relacionada con el primer día de clases, los niños desarrollaron representaciones en la casa con el tema común de la

familia, el cumpleaños y los regalos (Diario de campo 5, Comunicación personal, 27, 03, 2017, 75-76)

Predomina fuertemente el tema de los padres y la autoridad, así mismo, otra vez no se atendió al tema motivador de la clase y se optó de nuevo por un tema que los niños eligieron. De nuevo el tema de los castigos se hace presente al igual que en la sesión anterior. (Diario de campo 6, Comunicación personal, 17, 04, 2017, 140-218)

Además, en el siguiente fragmento tomado de M02, se ve un ejemplo claro:

S1: *¿por qué no tendiste tu cama?* [Con reproche y las manos en los bolsillos]

M02: [subiendo el volumen de su voz] *¡porque no quería!* **S1:** [contando con los dedos] *ahora te dejaré sin Tablet, sin internet y sin Play Station, sin internet y sin perros* [señalando a M02] **M02:** [cubre sus ojos con sus manos y finge llanto] *¡estoy muy triste!* [Sale corriendo hacia la puerta]

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, el elemento efectivamente logró estimular en los estudiantes el reconocimiento de su realidad en relación con el las representaciones escénicas, a un nivel tan alto, que incluso cuando la instrucción era otra los estudiantes recurrían a sus contextos reales para participar en los diversos ejercicios.

En cuanto al segundo indicador, *Entiende la relación de lo aprendido en el colegio con su realidad comunicativa*, este fue registrado con base en la encuesta realizada a los estudiantes al final de la propuesta (Anexo 10. Encuesta No. 2), a través de las preguntas *¿qué aprendiste en este espacio?* y *¿crees que lo que aprendiste en este espacio lo puedes usar en tu vida diaria?*, *¿Por qué?* y *¿cómo?* En cuanto a la primera pregunta, se obtuvieron respuestas similares tales como:

Los ilustradores, los reguladores, el tono, interrumpir, no interrumpir, escuchar a mi profesora, expresar los sentimientos (M05)

Valor de hablar en público, reguladores, ilustradores, tono, autocorregirse, preguntar si me están entendiendo (M06)

En las respuestas presentadas, se evidencia cómo los estudiantes reconocen no solo los temas relacionados con la expresión oral, sino que también reconocen otros elementos significativos en su experiencia, tales como el *valor de hablar en público y el expresar los sentimientos*.

Por otro lado, con respecto a la segunda pregunta se obtuvieron 9 respuestas para SI y 1 para NO. En el siguiente ejemplo tomado de M10, se puede observar como el estudiante logra relacionar los conocimientos que ha adquirido con un uso práctico diario:

SI. ¿Por qué?: si cuando hablamos. ¿Cómo?: a la familia, a los amigos, a la mamá y el papá y mi hermana y los profesores, los abuelos o al tío, a la tía, a los primos (M10)

Por otro lado, en cuanto a la estudiante que afirmó NO, su respuesta fue:

NO. ¿Por qué?: porque necesito tiempo para hacer mis deberes (M08)

En este caso, la estudiante no logró reconocer un valor más allá de lo académico, en los conocimientos que adquirió en el espacio. Sin embargo, esta respuesta pudo haber sido influida por el tiempo que se le dio a la estudiante para responder la encuesta, ya que debido a una incapacidad, M08 tuvo que realizar la encuesta con límite de tiempo (a diferencia del resto del grupo) durante una clase de matemáticas.

Con base en lo anterior, y de acuerdo con Dewey (como se cita en Díaz, 2006) la estrategia didáctica logró alcanzar un aprendizaje activo del cual se pudieron extraer experiencias valiosas que lograron establecer un vínculo entre la escuela y la vida, es decir, que “generó un cambio sustancial entre la persona y su entorno” (Díaz, 2006, p. 3)

Para la subcategoría *Capacidades afectivas* se emplearon dos indicadores. El primero *Aporta ideas y opiniones al grupo* fue registrado a través de los diarios de campo y la encuesta

realizada al final de las dos fases, a través de la pregunta *Cuando trabajaste en equipo ¿proponías ideas libremente a tus compañeros de trabajo? SI - NO ¿Por qué?* Con respecto a esta pregunta todas las muestras afirmaron que sí, entre los casos más destacados se encuentra M02 quien argumentó que:

SI. Porque cuando hablan me dan ideas (M02)

En esta respuesta se evidencia como el estudiante logró reconocer las voces de sus compañeros para participar activamente en los ejercicios valiéndose de sus propias ideas, después de que era uno de los estudiantes más apartados del grupo. Este comportamiento también es evidenciado en los diarios de campo luego de que M02 pasara toda la primera fase aislado y se desinhibiera cerca de la mitad de la segunda fase:

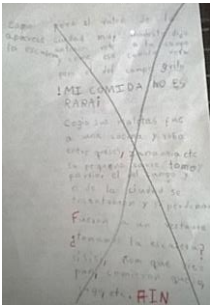
Durante la clase M02 comentó las obras de sus compañeros, estuvo más integrado al grupo que de costumbre y se mostró desinhibido a la hora de hablar sobre el trabajo de sus compañeros y otros temas personales de su vida. (Diario de campo 13, Comunicación personal, 07, 08, 2017, 7-13)

Como se puede ver, M02 llegó a participar activamente en el espacio, comentando el trabajo de sus compañeros e incluso, hablando de temas personales. De acuerdo con Romagnoli, Mena & Valdés (2007):

Habilidades como éstas se aprenden y se desarrollan; y ellas, como toda dimensión del desarrollo humano, van evolucionando a lo largo del tiempo. Es por esto que no es posible enseñarlas o desarrollarlas de una vez, sino que al igual que las habilidades intelectuales requiere de estimulación continua que les permita ir evolucionando a etapas de mayor desarrollo. (Romagnoli, Mena , & Valdés, 2007, pág. 1)

En este sentido, se evidencia cómo el estudiante logró desarrollar su capacidad afectiva a lo largo del proceso, no en su totalidad, pero sí mostró una evolución considerable a lo largo del desarrollo de la propuesta.

Con respecto al segundo indicador, *Valora su trabajo y el del grupo* se destaca el caso de M07, quien al comienzo del proceso tendía a subestimar su trabajo como se evidencia en el siguiente ejemplo, en el cual M07 en compañía de M06 debían planificar su discurso para un ejercicio de representación escénica basado en el cuento del ratón de la ciudad y el ratón del campo:



Este texto está tachado, de acuerdo con la estudiante autora, porque ella escribió algo muy diferente a su pareja y no era lo apropiado para la obra (Diario de Campo 10, Comunicación personal, 17, 07, 2017, 44-66)

Como se puede ver, M07 consideró su producción como inapropiada subestimando el valor de su trabajo para la escena, dándole todo el mérito a su compañera de trabajo, siguiendo sus instrucciones y su producción. Sin embargo, en ejercicios posteriores la estudiante mostró una mayor participación en escena con base en sus propias ideas:

M07 se arriesgó con una idea improvisada en la escena al notar que sus compañeras de grupo se quedaron en silencio y no sabían cómo integrar la campana en la escena.

Posteriormente, se observó que M07 empezó a liderar los equipos con los que trabajó, llevando a escena la gran mayoría de sus ideas.

Por otro lado, en cuanto a la valoración del trabajo del grupo, se registraron respuestas positivas a través de la encuesta, con la pregunta *Cuando trabajas en grupo ¿Qué es más importante para ti? Tu Nota - La Nota del Grupo ¿Por qué?*, puesto que de los diez estudiantes de muestra 9 respondieron que para ellos era más importante la nota del grupo, mientras que solo

1 respondió que era más importante su propia nota. En cuanto a los argumentos para la nota del grupo, se encuentra: *Porque en la nota en grupo trabajamos todos juntos* (M01)

En este caso, se observa cómo el estudiante reconoce que si todos trabajan juntos vale el esfuerzo de todos juntos, mientras que, la estudiante que afirma que su nota es más importante, argumentó lo siguiente: *Me dan regalos* (M06)

A diferencia del caso anterior, para esta estudiante primó más su propio beneficio que el de su equipo de trabajo. Evidentemente, la estudiante no logra reconocer un valor significativo para su trabajo y el del grupo más allá de la nota cuantitativa o los premios que puede recibir en casa.

Para la subcategoría *Capacidades lingüísticas* se emplearon dos indicadores los cuales fueron registrados a través de los diarios de campo y las muestras audiovisuales a lo largo de las dos fases de la propuesta. Para el primero, *Utiliza vocabulario adecuado a la situación comunicativa* es necesario definir en primer lugar, qué es una situación comunicativa. De acuerdo con el MEN, éstas se definen como:

Una situación de comunicación es el contexto dentro del cual se realiza la comunicación.

Para entender una situación de comunicación se debe tener en cuenta: 1. Las personas que participan en el acto comunicativo, es decir, quien habla y quien escucha) 2. El propósito o intención comunicativa que tienen los participantes del acto. 3. El espacio o lugar donde se realiza la comunicación. (MEN, 2015, pág. 3)

Con base en lo anterior, se distingue en los ejercicios escénicos de los participantes, el reconocimiento de los interlocutores, el propósito y el espacio donde tienen lugar el acto comunicativo para la selección y utilización del vocabulario pertinente. El siguiente ejemplo, tomado de un ejercicio escénico de M03, el cual tiene lugar en una escuela, representa una situación comunicativa entre la maestra y un estudiante:

S1: [levantándose del puesto] *bueno* [hace tropezar a M03] **M03:** [levantándose del suelo y gritando a S1] *¡ay niño! ¡No sea tan grosero!* **S1:** [con tono descendente] *lo siento, ¿la lastime?* **M03:** [tocando su rodilla] *si mire, aquí, me lastimé duro* [S1 se acerca a S2 mientras M03 lo observa] **S1:** [dirigiéndose a S2] *buenas, ¿cuánto valen esas flores?* **S2:** [dirigiéndose a S1] *a mil* **S1:** [dirigiéndose a S2] *muy bien, tenga* [extiende su mano y le entrega algo]... [Dándole las flores a M03] *toma, son para ti* **M03:** [tomando las flores] *gracias, te disculpo*

En el ejemplo anterior, se evidencia cómo los participantes reconocen a su interlocutor como estudiante para el caso de S1, maestra para M03 y vendedor para S2. Así mismo, la utilización del vocabulario es pertinente de acuerdo con la situación, por ejemplo, en el momento en que S1 hace tropezar a M03, está lo regaña usando un lenguaje airado y con la fórmula de *usted*, mientras que cuando S1 se acerca con las flores a pedir disculpas, M03 cambia a hablar de *tu* y agradece cortésmente.

Con respecto al segundo indicador *Crea pequeños textos orales creativos y lógicos*, se observa en los diarios un gran avance en cuanto a la creación, puesto que, al inicio de la propuesta los estudiantes tendían a copiar los ejercicios de sus compañeros: *El nivel de creación propia de los niños muestra un nivel muy bajo puesto que los niños tienden a copiarse todo el tiempo de lo que hacen sus compañeros* (Diario de campo 1. Comunicación personal, 20, 02, 2017, 88-90)

Así mismo, cuando la propuesta se retomó luego de un largo periodo de vacaciones y paro, en el cual no se pudo trabajar, los estudiantes incurrieron de nuevo en este comportamiento:

El tiempo que no se pudo trabajar afectó el trabajo de representación de los niños, puesto que, volvieron al recurso de copiarse de los compañeros en los ejercicios de

dramatización y bajaron su timbre de voz y confianza en escena (Diario de campo 9, Comunicación personal, 10, 07, 2017, 52-144)

Sin embargo, con el desarrollo de la segunda fase se evidencia una mejoría notable en la creación creativa y lógica de los participantes encontrando ejercicios variados en torno al mismo elemento estimulante el cual, como ya se había mencionado, era un objeto que los estudiantes debían integrar en sus ejercicios escénicos. En el diario de campo No. 11, se evidencian algunos de los distintos ejercicios que se dieron en torno al elemento estimulante de un sombrero:



Grupo 2: *unas amigas se reúnen para ir a una finca en la cual la casera les enseña a ordeñar una vaca. El sombrero es usado para representar a una campesina.* (Diario de campo 11, Comunicación personal, 24, 07, 2017, 67-73)



Grupo 6: *dos policías ayudan a un hombre que acaba de ser asaltado por un ladrón. El sombrero es usado como el objeto que roba el ladrón.* (Diario de campo 11, Comunicación personal, 24, 07, 2017, 102-109)

Como se observa en el ejemplo anterior, el espacio logró desarrollar la capacidad creativa de los estudiantes, ya que como se evidencia no se incurrió en la copia y se presentaron ejercicios escénicos variados en torno al uso del mismo sombrero pero con diferentes aplicaciones en cada escena. Además, el orden lógico en que fueron presentados los ejercicios atiende a secuencias lógicas claras que permitieron entender fácilmente de qué se trataba cada escena. Este comportamiento puede atribuirse a que el juego dramático generó un espacio propicio para el desarrollo de la creatividad. De acuerdo con Balart & Céspedes (como se citan en Iglesias, 2000):

(...) algunos factores que intervienen en el desarrollo de la creatividad son el aprendizaje a través de error y acierto, la flexibilidad frente a lo innovador, un ambiente fomentador del intercambio creativo, donde se valore lo intuitivo, lo lúdico, lo imaginativo, lo poético. Impedirán su desarrollo una excesiva disciplina formal, la rigidez intelectual, el

apoyo exclusivo a lo racional y la presión que se genera por descalificaciones, ridículo o rechazo. (Iglesias, 2000, págs. 945-946)

En cuanto a la subcategoría *Capacidades sociales* se empleó un indicador el cual fue registrado a través de los diarios de campo y la encuesta final. Para el primer indicador, *Contribuye a la creación de un clima de amistad, seguridad y confianza entre sus compañeros* se tuvieron en cuenta tres preguntas. Para la primera *¿Cómo te sentiste al trabajar en grupo con tus amigos? ¿Por qué?* Se encontraron respuestas muy parecidas, entre ellas: *Feliz. Porque compartí con ellos y ellas y compartimos lindos momentos* (M09) e *Increíble. Porque trabajamos juntos en equipo* (M02).

En este sentido, se evidencia cómo el trabajar con amigos permite el desarrollo de un clima de amistad y confianza de manera satisfactoria. Por otro lado, cuando los estudiantes fueron expuestos a trabajar con compañeros que no eran sus amigos, se obtuvieron resultados positivos a mayor plazo. En cuanto a la pregunta *¿Cómo te sentiste al trabajar con otros compañeros? ¿Por qué?*, se obtuvieron respuestas como: *Maravilloso. Porque conocí lo que les gusta y conocí cosas que no sabía de ellos* (M07) y *No tan bien. Porque no sabía cómo eran mis compañeros* (M09). En relación con la respuesta de M07, este comportamiento también se observó en el diario de campo No. 5:

Se evidencia el interés por compartir y escuchar historias reales de los compañeros, encontrando que mucho de ellos tenían cosas en común. A pesar de que los niños estudian todos los días juntos aún no conocían esas experiencias tan significativas de sus compañeros (Diario de campo 5, Comunicación personal, 27, 03, 2017, 62 -71)

Por otro lado, en relación con la respuesta de M09 se encontró que a pesar de no sentirse cómoda con la idea de trabajar con compañeros que no eran sus amigos, la estudiante logró pasar de la incomodidad a la curiosidad, como se evidencia en su respuesta a la pregunta *Cuando había*

trabajo en grupo ¿Intentaste trabajar con personas diferentes cada vez? ¿Por qué?: SI. ¿Por qué? Yo intente trabajar con otras personas porque quería conocer y saber cómo eran (M09)

Este comportamiento no solo se evidenció en esta estudiante, M02 también mostró un gran avance en este sentido:

El estudiante de baja participación (M02) que conformó un grupo la sesión anterior (grupo de baja participación) logró representar de nuevo una escena larga y coherente trabajando de nuevo con una integrante de este grupo y otro estudiante con el cual nunca había trabajado. (Diario de campo 12, Comunicación personal, 31, 07, 2017, 84-92)

Finalmente, para la subcategoría *Capacidades motrices* se empleó el indicador: *Toma conciencia de las posibilidades expresivas del cuerpo*. Este indicador se registró principalmente a través de los diarios de campo y registros audiovisuales, en los cuales se encontró un desarrollo significativo de esta capacidad en los estudiantes. Lo anterior, debido a que este indicador estaba estrechamente relacionado con la subcategoría *aspectos no verbales* de la categoría *desarrollo de la expresión oral*. En este sentido, retomando los resultados encontrados en esta subcategoría, se evidencia cómo los estudiantes tomaron conciencia de su cuerpo a la hora de expresar emociones, sentimientos, relación de espacialidad e incluso mostrar objetos que no estaban en el salón a través del uso de reguladores, ilustradores y manejo del tono y volumen.

4.1.4 Cuarta fase: Reflexión e interpretación

Con base en los resultados obtenidos se puede afirmar que el juego dramático es una herramienta de gran valor para el docente que busca diseñar espacios de aprendizaje diferentes a lo tradicional, en los cuales los estudiantes encuentren un estímulo intrínseco en el aula de clase para participar activa y espontáneamente superando la barrera del error. En este sentido, para el caso particular de este ejercicio investigativo, el juego dramático fomentó el desarrollo de un

espacio ameno en el aula, en el cual la docente y los estudiantes colaboraban entre sí para explotar las diversas posibilidades de aprendizaje que se podían encontrar en cada ejercicio. Asimismo, la integración de elementos reales, experiencias y situaciones cotidianas acercan a los estudiantes entre sí, puesto que les permite encontrar o confrontar situaciones de su diario vivir con otros compañeros, permitiéndoles sentirse identificados con el grupo y al mismo tiempo únicos por el valor de sus experiencias.

Por otro lado, esta estrategia explota no solo la imaginación y creatividad del estudiante, sino también del docente, puesto que al no tener grandes recursos, talentos excepcionales o ser un actor nato, el docente se encuentra en la misma posición del estudiante valiéndose de su imaginación y creatividad para crear e incluso participar en cada uno de los ejercicios que proponga, en otras palabras, el docente también debe jugar para explotar el potencial del ejercicio, participar como si fuera un estudiante más y contagiarse de la imaginación de los niños para alcanzar experiencias enriquecedoras no solo a nivel académico, sino también humano.

Finalmente, se puede decir que este espacio no solo potenció el desarrollo de la expresión oral en función de la comunicación, sino que también abrió un espacio para la comunicación entre la docente y los estudiantes, entre las experiencias propias y las ajenas, entre mi vida y la vida del otro, entre mis amigos y mis compañeros, entre mis ideas y las ideas del otro, entre el yo como individuo y el yo como parte de un grupo.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos al finalizar la aplicación de la de la propuesta de intervención, con base en los datos anteriormente presentados y analizados en función de los objetivos propuestos para esta investigación.

En cuanto al primer objetivo específico, *Describir las particularidades de la expresión oral en el grado 201 de la institución educativa Villemar El Carmen sede B* se encontró que al

inicio de la investigación, los estudiantes no contaban con los conocimientos y microhabilidades básicas para desarrollar su expresión oral adecuadamente, tanto a nivel verbal como no verbal. Lo cual se evidencia en las rúbricas de evaluación y diarios de campo que registraron las falencias de los primeros ejercicios realizados durante las dos fases de la propuesta de intervención.

Con respecto al segundo objetivo específico, *Analizar los progresos en el desarrollo y fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes a partir de la implementación de una propuesta de intervención pedagógica que permita fortalecer la expresión oral a través del juego dramático* se evidenció que los participantes efectivamente adquirieron e incluso fortalecieron su expresión oral gracias a los ejercicios de reconocimiento, estimulación y representación escénica propuestos con base en el desarrollo de una propuesta sustentada en el juego dramático como estrategia didáctica ya que, como se observó en el capítulo anterior, se alcanzaron niveles satisfactorios al final de la fase de implementación de la propuesta en todos los conocimientos y microhabilidades de la expresión oral trabajados en cada sesión. Asimismo, se observó que no solo la expresión oral se vio favorecida por el juego dramático, sino que también, se evidenció un desarrollo positivo de las capacidades cognitivas, afectivas, sociales, lingüísticas y motrices de los participantes.

En cuanto al tercer objetivo específico, *Establecer relaciones entre el fortalecimiento de la expresión oral y el uso del juego dramático como estrategia didáctica en la enseñanza de la lengua* se puede afirmar que efectivamente se evidenció una relación entre el fortalecimiento de la expresión oral y el juego dramático, puesto que la implementación de ejercicios basados en los postulados del juego dramático en el aula, como la improvisación, permitieron que los participantes se desarrollaran oralmente en situaciones reales que viven a diario, en las cuales pudieron poner en práctica conocimientos y habilidades básicos que dieron lugar al fortalecimiento de su expresión oral.

Finalmente, con respecto al objetivo general, *Determinar cómo se fortalece la expresión oral de los estudiantes del grado 201 de la institución educativa Villemar El Carmen a través del juego dramático como estrategia didáctica* se pudo determinar que la expresión oral de los participantes se fortaleció paulatinamente a medida que se iba implementado la propuesta de intervención, ya que esta, permitió que los participantes no solo adquirieran habilidades y conocimientos propios de la expresión oral, sino que también, lograron ponerlos en práctica a través de ejercicios propuestos por ellos mismos en los cuales se reflejaba su realidad comunicativa. De esta manera, el juego dramático como estrategia didáctica generó un espacio de aprendizaje en el cual los estudiantes fortalecieron su expresión oral a través de la participación activa, libre y espontánea.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Con respecto a los objetivos de esta investigación se puede concluir que la expresión oral no se desarrolla a través de un proceso de imitación sino, a través de un proceso de aprendizaje continuo que le permita al estudiante adquirir y fortalecer estrategias y conocimientos adecuados para cada momento comunicativo y de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje puesto que, no todos desarrollan esta destreza de la misma manera. Por esta razón, la expresión oral se fortalece paulatinamente a través de estrategias didácticas que le permiten al estudiante desenvolverse en situaciones muy cercanas a su contexto comunicativo y social. De esta manera, el estudiante logra reconocer la relación de lo aprendido en la escuela con su realidad a través de experiencias significativas que le permiten poner en práctica los conocimientos y habilidades que va adquiriendo.

Por consiguiente, el juego dramático como estrategia didáctica demuestra ser una herramienta valiosa para el desarrollo de experiencias cercanas a la realidad puesto que, invita al

estudiante a reconocerse a sí mismo dentro del grupo, a través de su realidad, permitiéndole integrar el conocimiento que ya tiene a las diversas actividades y ejercicios presentados en el aula. Además de lo anterior, el juego dramático demuestra su potencial no solo para el desarrollo de un tema académico en específico, sino también, para el fortalecimiento de otros factores que condicionan el aprendizaje de los estudiantes, como el ambiente del aula, el desarrollo de la creatividad y la confianza, el trabajo en equipo y el respeto por el trabajo tanto individual como colectivo, entre otras.

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

Para el desarrollo y continuidad a futuro de investigaciones como esta se hacen las siguientes recomendaciones:

El docente/investigador debe estar abierto mentalmente a todas las posibilidades que el juego permite en el aula no solo en términos positivos, también debe estar abierto al desorden, el ruido e incluso la irracionalidad, puesto que en medio de este ambiente se logra un acercamiento a los estudiantes, menos condicionado y más real, en el cual se pueden visualizar muchas características de los estudiantes que en ejercicios extremadamente disciplinados no se alcanzan a percibir.

Por otro lado, la institución en la cual se realice la investigación debe asegurar el espacio en términos de tiempo, puesto que investigaciones como esta requieren de un proceso secuencial ininterrumpido (en lo posible) con el fin de obtener resultados significativos en la totalidad de los participantes, esto teniendo en cuenta que no todos van al mismo ritmo.

Asimismo, se recomienda optar por estrategias como esta que cambien el ritmo en el aula y permitan, tanto al docente como al estudiante, recuperar esa curiosidad por descubrir el

conocimiento, puesto que ni el docente ni el estudiante necesitan ser actores, saber de teatro o tener habilidades histriónicas para adentrarse en el juego dramático y explotar su potencial.

Finalmente, se recomienda seguir trabajando en la expresión oral como destreza, puesto que como se evidencia es una necesidad innata que no se trabaja en el colegio pero que está en constante uso tanto en el docente como en el estudiante.

REFERENCIAS

- Adan, F. S. (2010). *Pedagogía Teatral una propuesta didáctica cargada de innovación*.
[Documento en línea] Recuperado de:
<https://tallerdeexpresionesintegradas.files.wordpress.com/2010/10/pedagogia-teatral-y-didactica.pdf>
- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015) *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. Revista de Medios y Educación, 47, 73-88. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/368/36841180005/>
- Alcaldía local de Fontibón. (2015). *Fontibon observatorio social*. Recuperado de:
<http://www.fontibonaldia.co/observatorio/index.php/la-localidad/upz-y-barrios/barrios/article/183-santa-cecilia#ubicación>
- Almudena, S. M. (2014). *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*. España: Secretaría General Técnica.
- Alvarado, L. & 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, ISSN 1317-5815. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid, España: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Bermeo, M. & Oviedo, N. (2010). *Enseñanza Y Aprendizaje De La Oralidad A Través Del Juego, En El Grado Primero De Educación Básica Primaria En La Institución Educativa Albania Del Municipio De Albania Caquetá* (Tesis de grado) Universidad de la Amazonía, Caquetá, Colombia.

- Campoy, T. & Gomes, E. (2015) Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja, A. (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*, pp. 273-300. España: Editorial EOS
- Casas, M. P.-C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cestero, M. A. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA*, 57-77.
- Chaves, T. & Cortés, L. (2013) *La oralidad en el trabajo por rincones de juego una experiencia pedagógica con niños y niñas del nivel infancia temprana de aldeas infantiles SOS Colombiacentro Social Cazuca* (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cherrepano, M. R. (2012). *Relación entre el teatro pedagógico y la expresión oral de los estudiantes del 1° grado de secundaria de la I.E. Luis Fabio Xammar jurado de la Ugel N° 09 Huara* (Tesis de Maestría) Universidad Nacional José Faustino, Sánchez Carrión, Huachu, Perú.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition ed.). Boston, United States of America: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Vols. ISBN 978-1-4522-2610-1). United States of America: SAGE Publications, Inc.

- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Recuperado de:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>.
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Chile: Los Andes.
- I.E.D. Villemar El Carmen. (2016a). *Consolidado desempeños*. Bogotá, Colombia.
- I.E.D. Villemar el Carmen. (2016b). *Manual de Convivencia*. Bogotá: Sub Dirección Imprenta Distrital.
- Iglesias, I. (2000). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera : actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, 2. España.
- Instituto Cervantes. (1997 - 2017). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm
- Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno*. (M. A. Garmarini, Trad.) México: Paidós.
- Latorre, A. (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao, Barcelona.
- López, C. M. (2007). Guía básica para la elaboración de rúbricas. *Innovación Educativa*, 1-15.
Obtenido de Guía básica para la elaboración de rúbricas.
- López, R. & Deslauriers, J.P. (2011) *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social*. Revista Margen, 61, pp. 1-19.
- Martínez, D. I. (2012), *El teatro como estrategia para fortalecer la competencia comunicativa a nivel oral y escrito* (Tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Melero, N. (2012) Cuestiones Pedagógicas. *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales*, 21, pp. 339-355. Recuperado de:
https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (2015). *Contenidos para aprender*. Recuperado de:
http://contenidosparaaprender.mineducacion.gov.co/G_5/L/SM/SM_L_G05_U06_L04.pdf
- MEN. (2016). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Recuperado de:
<http://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325394>
- Navarro Gil, A. (2013) *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Santo Cristo sede Marco Fidel Suárez* (Tesis de grado) Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia
- Peersman, G. (2014). Sinopsis: Métodos de recolección y análisis de datos en la evaluación de Impacto, *Síntesis metodológica n.º10*, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.
- Pérez, M. I. (2014). Procesos de aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas. España. Recuperado de http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf
- Pino, M. (2007). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos* [Documento en línea] Recuperado de: <http://mpino.webs.uvigo.es/tecnicasdeinv.pdf>

- Rodemberg, I. (1973). Papel que juega el teatro infantil en el desarrollo de la imaginación creadora. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 5-13.
Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/papel-que-juega-el-teatro-infantil-en-el-desarrollo-de-la-imaginacion-creadora-2/>.
- Romagnoli, C., Mena , I., & Valdés, A. (2007). *¿Qué son las habilidades socioafectivas y ética?*
Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Que-son-las-habilidades-socioafectivas-y-eticas.pdf> .
- Sánchez, B. G. (2009). La comunicación no verbal. *Suplementos Marco ELE*, 8, ISSN 1885-2211), pp.1-15. Recuperado de:
http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf
- Sánchez, B. L. (2013). *El Teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa IED Tomás Carrasquilla jornada tarde*. (Tesis de grado)
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (28 de Noviembre de 2015). Colegio Villemar el Carmen (IED) DANE: 111279000125. Bogotá. Recuperado el Octubre de 2016

ANEXOS

Anexo 1: Formato de Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO #			
Lugar: IED Villemar el Carmen Sede B		Curso: 201	Practicante: Carolina Ocampo
Fase:		Sesión:	Fecha: Hora:
Objetivo:			
Recursos:			
Elemento estimulante:			
Convenciones: S: <i>estudiante</i> T: <i>practicante</i> Varios: <i>diversas respuestas en un mismo registro</i>			
No.	Descripción	Comentarios – Interpretación	

Anexo 2: Encuesta No. 1

Encuesta estudiantes 101 I.E.D. Villemar el Carmen

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. Eres niño o niña.
4. ¿En qué barrio vives?
5. ¿Con quién vives?
6. ¿Quién te lleva al colegio?
7. ¿Quién te ayuda a hacer tus tareas en casa?
8. ¿Cuál es tu clase favorita? ¿Por qué?
9. ¿Cuáles de estas cosas te gusta hacer en clase? Puedes marcar más de una cosa.
 - a. Ver videos.
 - b. Hablar con tus compañeros.
 - c. Leer cuentos.
 - d. Hacer dibujos.
 - e. Escribir cartas o historias.
 - f. Ver imágenes.
10. ¿Qué te gustaría hacer en clase?
11. ¿Qué es lo que más te gusta de tus clases de PILEO y español? ¿Por qué?
12. ¿Qué es lo que menos te gusta hacer en clase? ¿Por qué?
13. ¿Te gusta trabajar solito o con tus compañeros?
 - a. Solo
 - b. Con tus compañeros¿Por qué?

Anexo 3: Matriz de Observación

Unidad de análisis	Categoría	Indicadores	Instrumentos
Estudiantes curso 101 del IED Villemar el Carmen	Proceso académico	¿Qué se espera que sepan hacer al final del curso? ¿Qué actividades realizan usualmente? ¿Cómo se encuentra su proceso lecto-escritor? ¿Qué objetivos tiene el plan de estudios?	Observación - Diario de campo
	Interacción en el aula	¿El estudiante se muestra motivado con las clases? (interés, atención, realización de actividades propuestas) ¿Participan activamente en clase? ¿Son curiosos por los temas? ¿Cómo es la relación con sus docentes? ¿Se les dificulta seguir instrucciones? ¿Se ayudan entre ellos? ¿De qué manera?	Observación - Diario de campo
	Interacción personal	¿Se evidencia Bullying entre los estudiantes? ¿Cómo es la relación con sus compañeros? ¿Cuáles son sus temas de interés?	Observación - Diario de campo

Anexo 4: Rúbrica de evaluación

Universidad Pedagógica Nacional	Colegio Villemar El Carmen	Curso: 101
Rúbrica de evaluación, registro de las cuatro habilidades comunicativas		
Categoría	Criterios de evaluación	
Escritura	Escribe su nombre y apellido Expone sus ideas de forma escrita Construye historias con sentido de manera escrita y gráfica	
Oralidad	Expresa con propiedad sus ideas y sentimientos de forma oral Describe eventos de manera secuencial Opina sobre el tema	
Lectura	Lee y comprende textos cortos Relaciona el título y los paratextos intentando interpretar de que puede tratar el texto Lee en voz alta y en silencio con fluidez	
Escucha	Escucha y sigue instrucciones Comprende la importancia del respeto por la opinión del otro Identifica el propósito comunicativo y la idea general de un texto	

Anexo 5: Diagnóstico

TEXTO BASE: Capítulo: “Frío Jack” del programa infantil: <i>Jake y los piratas de nunca jamás</i>		FECHA: Septiembre 22 de 2016
POBLACIÓN: 34 estudiantes del curso 101.		DURACIÓN: 90 minutos
OBJETIVO: Evidenciar el nivel de desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas en los estudiantes del curso 101 del grado primero a través de las actividades basadas en un fragmento auditivo tomado del Capítulo: “Frío Jack” del programa infantil: <i>Jake y los piratas de nunca jamás</i>		
TIEMPO	ACTIVIDAD	MATERIALES
20 min	<p>1. Los estudiantes escucharán un fragmento del capítulo <i>Frío Jack</i> del programa infantil <i>Jake y los piratas de nunca jamás</i>. Luego se hará las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo se llamaba la historia? ➤ ¿De qué se trataba la historia? ➤ ¿Qué pasa en la historia? ➤ ¿Cómo podría terminar la historia? 	PC, altavoces
30 min	<p>2. Los estudiantes leerán el siguiente texto basado en el capítulo anteriormente visto:</p> <p><i>Existieron una vez, en una isla lejana, tres amigos piratas que se dedicaban a ayudar a todas las personas que necesitaban su ayuda. Un día, alguien pedía ayuda a gritos. Era el capitán Escarcha. El pobre había sido atrapado en una prisión de hielo por el malvado pirata Frío Jack, el terror de los mares. Cuando los tres amigos piratas escucharon hablar de Frío Jack decidieron ir a enfrentarlo...</i></p>	Texto impreso
40 min	<p>3. Cada estudiante deberá escribir un posible final para la historia que acaba de leer y hará un dibujo que lo complementa. Luego, algunos estudiantes leerán en voz alta y compartirán sus historias con sus compañeros.</p>	Papel, lápiz y colores

Anexo 6: Tabla de resultados

Categoría de evaluación	Indicadores de evaluación	Resultados		
		Básico	Alto	Superior
Escritura	Escribe su nombre y apellido	9	17	2
	Expone sus ideas de forma escrita	19	9	0
	Construye historias con sentido de manera escrita y gráfica	18	10	0
Oralidad	Expresa con propiedad sus ideas y sentimientos de forma oral	23	5	0
	Describe eventos de manera secuencial	18	10	0
	Opina sobre el tema	20	8	0
Lectura	Lee y comprende textos cortos	9	19	0
	Relaciona el título y los paratextos intentando interpretar de que puede tratar el texto	11	17	0
	Lee en voz alta y en silencio con fluidez	24	4	0
Escucha	Escucha y sigue instrucciones	26	2	0
	Comprende la importancia del respeto por la opinión del otro	24	4	0
	Identifica el propósito comunicativo y la idea general de un texto	11	17	0

Anexo 7: Consentimiento informado

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades, Departamento de Español e Inglés.		
Título del proyecto de investigación	Tú y yo en escena potenciamos nuestra expresión oral		
Descripción breve y clara de la investigación	Esta investigación tiene por objetivo lograr que los niños y niñas mejoren su expresión oral en cuanto a sus niveles de confianza, seguridad, tono, volumen y coherencia a la hora de hablar. Esta investigación se divide en tres etapas enmarcadas en tres semestres. La primera fue una etapa de observación en la que se identificó la necesidad de los niños por expresarse mejor en español. La segunda etapa es donde se lleva a cabo un espacio de aprendizaje y desarrollo con los estudiantes a través del teatro y el juego dramático. Y finalmente, la tercera etapa es en la cual se obtendrán y expondrán los resultados del trabajo con los niños y las niñas la misma ante el colegio y la universidad.		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ningún riesgo.		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Al participar en esta investigación los niños y niñas mejorarán posiblemente su expresión oral, su nivel de confianza y seguridad a la hora de hablar, se estimulará su creatividad y se crearán ambientes de aprendizaje fraternos y cordiales en el aula de clase		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Yury Carolina Ocampo Roa		
	N° de Identificación: 1030630598	Teléfono:	3224440134
	Correo electrónico: lionhartangel@gmail.com		
	Dirección: Cra 103 # 75 – 56 Sur		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____ Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con Nombre(s) y Apellidos:
_____ Tipo de Identificación

N° _____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____

N° Identificación: _____ Fecha: _____

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: _____

N° de identificación: _____

Teléfono: _____

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos del menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable: Yury Carolina Ocampo Roa

N° Identificación: 1030630598

Fecha: Mayo 08 de 2017

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo 8: Ejemplo planeación

PLANEACIÓN DE CLASE			
<i>¡No me interrumpas!</i>			
Lugar: IED Villemar el Carmen Sede B	Curso: 201	Practicante: Carolina Ocampo	Sesión: N° 4
Fase II: Fase de desarrollo Del escenario a la realidad		Fecha: 31/07/2017	Hora: 6:20 am
Objetivo: Desarrollo la microhabilidad de conducción del discurso, conducir la interacción			
Recursos: fragmento del capítulo <i>Milagro en la avenida siempre viva</i> de la serie de TV <i>Los Simpsons</i>			
Duración	ACTIVIDADES		
10 minutos aprox.	<p>1. <i>Me preparo...</i> (ejercicio de preparación)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la clase con el calentamiento del cuerpo y la voz. Para ello, se organizarán los estudiantes en círculo. Luego, se les pedirá que toquen una parte del cuerpo del compañero de al lado mientras que el otro reacciona haciendo algún sonido. - En un segundo momento, pronunciamos la palabra mañana haciendo énfasis en las posibles variaciones del tono y el volumen. 		
20 minutos aprox.	<p>2. <i>¿Por qué me interrumpes?</i> (ejercicio de reconocimiento)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentados en sillas se presentará a los niños el fragmento del capítulo <i>Milagro en la avenida siempre viva</i> de la serie de TV <i>Los Simpsons</i>. El objetivo es que los niños reconozcan una situación cotidiana en la que interrumpir afecta a la comunicación oral. Después de ello, se explicará a los niños en qué consisten las dos características de la microhabilidad de conducir la interacción, rescatando su importancia en la vida cotidiana y cómo nos afecta el no usar adecuadamente esta microhabilidad: <ul style="list-style-type: none"> o Escoger el momento adecuado para intervenir. o Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado 		
15 minutos aprox.	<p>3. <i>¡Vamos a practicar!</i> (ejercicio de estimulación)</p> <ul style="list-style-type: none"> - En círculo, la practicante pedirá a los estudiantes que le cuenten al compañero de al lado lo que hicieron en sus últimas vacaciones. Mientras tanto, la practicante interrumpirá al azar las conversaciones de los niños. Al finalizar el ejercicio, se preguntará a los niños qué sucedió cuando fueron interrumpidos y qué hicieron después de ello. Luego, a manera de retroalimentación se discutirá con los niños sobre las maneras de intervenir sin interrumpir y las consecuencias de la interrupción en la expresión oral. 		
40 minutos aprox.	<p>4. <i>¡No me interrumpas!</i> (ejercicio de representación escénica)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pedirá a los niños que conformen grupos de tres personas. Luego, se pedirá a uno de ellos que salga del grupo mientras que la pareja restante planea una conversación en torno a un capítulo o película que les guste, la situación se debe dar al encontrarse con un amigo. El ejercicio consiste en que el integrante que fue aislado del grupo intervenga en la situación sin interrumpir de manera abrupta o parar la conversación. 		

Anexo 9: Rúbrica de evaluación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	Escala de valoración		
			I	PM	S
Desarrollo de la expresión oral	Planificación del discurso	Analiza la situación (rutina) para preparar la intervención. Anticipa y prepara el tema			
	Conducción del discurso	Conduce el tema Conduce la interacción			
	Negociación del significado	Evalúa la comprensión del interlocutor.			
	Producción del discurso	Facilita y compensa la producción			
	Aspectos no verbales	Hace uso de ilustradores Hace uso de reguladores Hace uso del tono y volumen			

Escala de valoración	
Inadecuado	
El estudiante no logra integrar el elemento en su ejercicio de representación escénica.	
Puede mejorar	
El estudiante reconoce el elemento pero lo usa inapropiadamente en su ejercicio de representación escénica.	
Satisfactorio	
El estudiante reconoce y utiliza apropiadamente el elemento en su ejercicio de representación escénica.	

Anexo 10: Encuesta No. 2

Responde las siguientes preguntas siguiendo las instrucciones de la docente			
1	¿Qué aprendiste en este espacio?		
2	¿Crees que lo que aprendiste en este espacio lo puedes usar en tu vida diaria? Marca con una X	SI	NO
	¿Por qué? ¿Cómo?		
3	¿Cómo te sentiste al trabajar en grupo con tus amigos?		
	¿Por qué?		
4	¿Cómo te sentiste al trabajar con otros compañeros?		
	¿Por qué?		
5	Cuando había trabajo en grupo ¿Intentaste trabajar con otras personas diferentes cada vez? Marca con una X	SI	NO
	¿Por qué?		
6	Cuando trabajaste en equipo ¿proponías ideas libremente a tus compañeros de trabajo? Marca con una X	SI	NO
	¿Por qué?		
7	Cuando trabajas en grupo ¿qué es más importante para ti? Marca con una X	Tu nota	La nota del grupo
	¿Por qué?		
8	¿Cómo te sentiste al representar cada escena enfrente de tus compañeros?		
	¿Por qué?		
9	¿Cómo te sentiste al ver a tus compañeros en escena?		
	¿Por qué?		
10	En este espacio puedes escribir algo más que quieras decir y que no hayas dicho antes al responder las diferentes preguntas		

Anexo 11: Ficha Institucional

FICHA INSTITUCIONAL	
DATOS INSTITUCIONALES GENERALES	
Nombre de la institución: Colegio Villemar el Carmen IED	
Dirección: Calle 25 B # 83-14	
Barrio: Santa Cecilia UPZ Modelia	
Sede: B	
Carácter: Oficial <input checked="" type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>	
Jornadas: Mañana <input checked="" type="checkbox"/> Tarde <input checked="" type="checkbox"/> Noche <input type="checkbox"/> Única <input type="checkbox"/>	
Niveles que ofrece: Preescolar <input checked="" type="checkbox"/> Básica <input checked="" type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/>	
Modalidad de Educación Media: Académico, media fortalecida en idioma extranjero Inglés y Francés.	
Año de fundación: <u>1962</u>	
DATOS PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	
Nombre del PEI: “Villemaristas líderes en comunicación, convivencia y participación”	
Énfasis: Comunicativo	
Misión: El Colegio Villemar El Carmen forma jóvenes en competencias, habilidades y saberes comunicativos y de convivencia democrática para contribuir en éxito su proyecto de vida y en transformación de su entorno, incluyendo estudiantes con necesidades especiales.	
Visión: En el año 2018, el colegio Villemar el Carmen se posicionará como una institución educativa de calidad, donde la vivencia de valores humanos y sociales permitirá fortalecer el proyecto pedagógico y centrar la labor educativa en la formación de niñas, niños y jóvenes comprometidos consigo mismos, con su familia, su comunidad, su entorno y su país.	
Objetivos institucionales:	
<ul style="list-style-type: none"> • Implementar la sana convivencia y el desarrollo de las actividades comunicativas efectivas, fundamentadas en el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la solidaridad hacia una interacción social armónica. • Formar jóvenes en competencias y habilidades cognitivas, comunicativas y convivenciales a partir de estrategias de aprendizaje significativo, que los preparen para interactuar con éxito en la sociedad. 	
Modelo pedagógico de la institución: No especificado	
Fecha de registro de la información: Agosto 23 de 2016	Responsable de la recolección de la información: Yury Carolina Ocampo Roa