



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

EL TALLER TEATRAL Y EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL

DEISY PRISCILA JARAMILLO VARGAS

Monografía para optar al título de Licenciatura en Español y Lenguas

Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés

Asesor

ÁLVARO WILLIAM SANTIAGO GALVIS

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN
INGLÉS Y FRANCÉS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ D.C.**

2018




**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

NOTA DE ACEPTACIÓN



 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 102	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	EL TALLER TEATRAL Y EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL
Autor(es)	Jaramillo Vargas, Deisy Priscila
Director	Santiago Galvis, Álvaro William
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018,
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Expresión oral, taller teatral, escucha, herramienta didáctica.

2. Descripción
El presente proyecto de investigación, realizado mediante el método de investigación-acción, tuvo como objetivo analizar la incidencia del taller teatral como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes del grado 404 en el Instituto Pedagógico Nacional. A lo largo de este documento se presenta el proceso de intervención, el cual se implementó en fases, en las que se realizaron diferentes talleres teatrales dirigidos a potenciar la expresión oral de ellos estudiantes mediante dichos talleres. Asimismo, se presentan los otros elementos del proceso investigativo: problema, objetivos, justificación, marco teórico, metodología, propuesta de intervención, análisis de los datos, conclusiones y recomendaciones.

3. Fuentes
Abascal, M. (2002). La teoría de la oralidad. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de



- Alicante, San Vicente del Raspeig, Alicante, España. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4151/1/Abascal-Vicente-M-Dolores.pdf>
- Aguado, A. & Nevares, L. (1995-1996). La comunicación no verbal. Ediciones Universidad de Valladolid. Tabanque: Revista pedagógica, No. 10-11, pp. 141-154.
- Alvarado, L. & García, M. (2008, diciembre). 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. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Revista Universitaria de Investigación, Vol. 9, pp. 187-202.
- Arnal, J. & Del Rincón, D. (1992). Investigación educativa Fundamentos y metodología. Editorial Labor. Barcelona, España.
- Becerra, M. (2004). Estrategias didácticas para el desarrollo de la comunicación y expresión oral en los alumnos de la preparatoria no. 9 de la U.A.N.L. Tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, N.L., México.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Boquete, G. (2012) La aplicación del juego dramático a la enseñanza de ele: la prosodia en español. Universidad de Alcalá. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_787.pdf
- Boquete, G. (2014). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. En Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro: Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español (pp. 5-20). Braga, Portugal: Secretaría General Técnica.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. España: Ariel, S.A.
- Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M., De La Mota, C., Riera, M. & Ríos, A. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. ELUA, N° 17, pp.161-179.
- Cassany, D. (1999) Construir la escritura. Papeles de pedagogía. Paidós: Barcelona, España.
- Cestero, A. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. ELUA, N° 20, pp. 57-77.
- Comitre, I. & Valverde, J. (1996). Desarrollo en la competencia oral en la L2 a través de actividades dramáticas. En Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: texto dramático y representación teatral (pp. 171-180). Granada, España: Universidad de Granada.
- Cortes, D. (2018). Derechos básicos de aprendizaje. 2018. Ministerio de Educación Nacional. de Colombia aprende. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107746>
- Cuadrado, M. & Bernal, M. (2016, octubre). Estrategias para el fortalecimiento de la oralidad y escucha desde un contexto etnoeducativo. Revista MVZ Córdoba, Vol. 21, pp. 1-12.



- Davis, F. (1996). El lenguaje de los gestos. Buenos Aires: EMECÉ.
- Davis, F. (2010). La comunicación no verbal. Madrid: FGS.
- Fajardo, L. (2009, julio-diciembre). A propósito de la comunicación verbal. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias Humanas. Forma y Función, Vol. 22, pp. 121-142.
- Fernández, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación Campus Universitario de La Cartuja, Granada. Revista Enseñanza & Teaching, Vol. 13, pp. 241-259.
- Fuertes, M. & Fernández, T. (1998). Enseñanza de las lenguas, comunicación y tecnología. España: Grupo Editorial Universitario. págs. 271-278. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=580855>
- Garrán, M. (2000). El desarrollo de la competencia comunicativa oral: análisis de sus perspectivas en las publicaciones periódicas. Didáctica (Lengua y Literatura), N° 12, pp. 139-165. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0000110139A/19638>
- González, F. (2005, abril). ¿Qué es un paradigma? análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Investigación y Postgrado, Vol. 20, pp. 13-54.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México, D.F.: McGRAW-HILL Sexa edición.
- Horcas, J. (marzo, 2009). Lenguaje y comunicación. Septiembre 06, 2018, de Contribuciones a las Ciencias Sociales Sitio web: <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/jmhv7.htm>
- Instituto Pedagógico Nacional. (2001). La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo. Bogotá, D.C: instituto pedagógico nacional. Disponible en: <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=4&idh=252>.
- Knapp, M. (1980). La comunicación no verbal El cuerpo y el entorno. Barcelona: PAIDÓS.
- Lomas, C. (1994). La educación lingüística y literaria. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, No. 1, pp.8-17.
- Lomas, C. (2006, julio-diciembre). Enseñar lengua para aprender a comunicar(se). Lingua Americana. Vol. 10, pp. 113-120. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/libro/ensenar-lenguaje-para-aprender-comunicarse-vol-ii>
- Lomas, C. (septiembre 2008). La educación lingüística y el aprendizaje de competencias comunicativas. Bogotá. Disponible en: www.humanas.unal.edu.co/iedu/index.php/download_file/view/21
- Lugarini, E. (1995, enero-marzo). Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". Signos. Teoría y práctica de la educación, No. 14, pp. 30-51.



- Méndez, B. (2016). El componente no verbal en el aula de ELE: Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest. Universidad Complutense de Madrid. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas, No. 20, pp. 1-14.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. En Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (pp. 18-45). Bogotá D.C: MINEDUCACIÓN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016 - 2017). Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje. Bogotá, D.C: MINEDUCACIÓN. Disponible en <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/.../Fundamentación%20-%20Lenguaje.pdf>
- Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, M., Betancur, V. & Ramírez, D. (2009, septiembre-diciembre). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Educación y Pedagogía, Vol. 21, pp.189-210.
- Mortis, S., Valdés, A., Angulo, J., García, R. & Cuevas, O. (2003, junio). Competencias digitales en docentes de educación secundaria. Municipio de un Estado del Noroeste de México. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, Vol. 52, pp. 135-153.
- Pastor, S. (2007, mayo). Cestero Mancera, Ana M^a. (ed.) (2006), Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera: desarrollos recientes, Alcalá, Universidad de Alcalá de Henares. Boletín de ASELE, No. 36, pp. 91-97.
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. Contextos educativos. Universidad de la Rioja. No 5, pp. 57-72.
- Restrepo, A. (2001, octubre-diciembre). Construir la escritura. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIII, pp. 229-234.
- Restrepo, B. (2009, enero-abril). Investigación de aula: formas y actores. Universidad de Antioquia. Educación y Pedagogía, Vol. 21, pp.103-112,
 - Restrepo, M. & Penagos, M. (2011). La comunicación no verbal de los estudiantes del grado quinto B Blue Del George Washington School. Tesis de pregrado. Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Lengua Castellana, inglés y francés, Universidad de la Salle, Bogotá, D.C.
- Robles, G. & Civilá, D. (2004). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. Ayuntamiento de Cádiz España. Revista Iberoamericana De Educación, Vol. 34, pp. 1-9.
- S.a. (2018). Filosofía Institucional. Septiembre 04, 2018, de IPN: Instituto Pedagógico Nacional. disponible en: <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=4&idh=25&idn=99>
- Serrano, J. & Martínez, J. (1997). Didáctica de la lengua y la literatura. España: OIKOS-TAU S.A.
- Tapia, M., Flores, V., Heeren, M., Jaramillo, D., Medina, A. & Sánchez, C. (2011, enero-junio). Comprensión del fenómeno de la escucha en estudiantes de primer año medio de dos colegios



particulares subvencionados de la comuna de Concepción. Enunciación, Revistas UD. Vol. 16, pp. 84-99.

Turner, R. (1973, June 01). Relations in public: microstudies of the public order. By Erving Goffman. New York: Basic Books, 1971. SOCIAL FORCES, Vol. 51, pp. 504-505.

Valdespino. E. (2016) Propuesta de taller de teatro infantil dirigida a colegios. Valladolid, España. Disponible en: <http://studylib.es/doc/5448668/propuesta-de-taller-de-teatro-infantil-dirigida-a-colegios>

Valea, S. (2013). La comunicación no verbal y la expresión corporal de las emociones y los gestos en Educación Infantil. Tesis de pregrado, Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Velazco y Mosquera (2010). Manual de estrategias didácticas. Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa. Disponible en: comisioniberoamericana.org/gallery/manual-estrategias-didacticas.pdf

4. Contenidos

Este documento está compuesto por siete capítulos, los cuales buscan dar una perspectiva al lector sobre la labor investigativa realizada en torno al desarrollo de la expresión oral en los estudiantes del grado 404. Para ello, se describen específicamente las diferentes etapas del proyecto

El primer capítulo se presenta como I. PROBLEMA, contextualiza el problema hallado mediante un diagnóstico inicial, la delimitación del mismo, la justificación que motiva el proyecto y los objetivos que se propusieron alcanzar. A continuación, el capítulo II. MARCO TEÓRICO se orienta a mostrar al lector las bases teóricas utilizadas en la investigación, este apartado parte de la descripción de los antecedentes encontrados en torno al uso del taller teatral en clase de lengua castellana, para luego continuar con los referentes teóricos que sustentan este trabajo.

En el tercer capítulo, que toma el nombre de DISEÑO METODOLÓGICO, se lleva a cabo la descripción del enfoque de investigación, el cual corresponde a la investigación-acción, la caracterización de la población participante que corresponde a la ya mencionada de curso 404 del Instituto Pedagógico Nacional, los instrumentos necesarios para la recolección de información, las categorías de análisis y la matriz categorial que orientan la base para el análisis de los datos recolectados a lo largo de la intervención en el aula.

El documento continúa con el capítulo IV. TRABAJO DE CAMPO, el cual contiene las descripciones de las fases la propuesta de intervención y cómo esta se llevó a cabo, describiendo los objetivos de cada fase, los recursos utilizados, los talleres y actividades implementados; los cuales dan paso al siguiente capítulo: V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS el cual inicia brindando un análisis del diagnóstico implementado al comenzar la intervención a partir de las subcategorías. Allí, se hace referencia a los elementos de expresión verbal y no verbal tales como la quinesia, proxemia, paralenguaje, así como la entonación, el ritmo y la fluidez de las intervenciones orales de la población participante. Luego se describe el trabajo realizado en cada fase de la intervención didáctica, según los objetivos propuestos para cada una, analizando qué se encontró a partir de los resultados y cuál fue el papel del taller teatral en cada intervención. Finalmente, en este capítulo se realiza un contraste entre lo analizado a partir del diagnóstico y los



resultados del ejercicio final, teniendo en cuenta las subcategorías de la matriz categorial de análisis.

Los capítulos finales corresponden a VI. CONCLUSIONES y VII. RECOMENDACIONES los cuales se enfocan en presentar las consideraciones finales que surgieron de la implementación y análisis del trabajo realizado a lo largo del proyecto de intervención en el aula y aquellas consideraciones que se propone a partir del presente proyecto para la realización de nuevas investigaciones en torno a la expresión oral o el taller teatral a modo de recomendaciones.

5. Metodología

El presente proyecto se inscribe en el paradigma socio-crítico que, de acuerdo con Arnal (1992), interviene en la sociedad con el objetivo de propiciar transformaciones sociales que respondan a las necesidades o problemas específicos de cada comunidad. En este caso, la población corresponde a los 34 estudiantes del grado 404 del Instituto Pedagógico Nacional. Este enfoque busca, a partir de las necesidades específicas de la población en cuestión, el planteamiento de estrategias que promuevan el desarrollo de conocimiento y generen resultados auto-reflexivos, con el fin de propiciar una reconstrucción progresiva entre la teoría y la práctica.

En cuanto al enfoque, la investigación es de carácter cualitativo, pues como define Hernández Sampieri (2010), la investigación cualitativa busca generar comprensión sobre determinado fenómeno, desde el análisis descriptivo y no centrarse en la medición cuantificable de dicho fenómeno, además es conveniente el hecho de que realiza una recolección de datos en el ambiente natural de los participantes, lo cual garantiza que las variables no sean manipuladas ni controladas. Entre tanto, el investigador del enfoque cualitativo debe observar el fenómeno mediante la inmersión de sí mismos dentro de su ambiente desde una perspectiva analítica mediante la implementación diversas herramientas le ayuden a dar cuenta de los datos que arroja el fenómeno encontrado.

En este sentido, el presente proyecto se enmarca dentro de la investigación-acción puesto que este tipo de investigación permite delimitar un problema que afecta a una comunidad determinada a partir de la caracterización de las condiciones y necesidades de la misma. Estas condiciones y necesidades son susceptibles de ser investigadas en la práctica, mediante la intervención en las dificultades y limitaciones que obstaculizan el desarrollo de dicha población

6. Conclusiones

A lo largo de este documento se ha realizado un análisis cualitativo que, de acuerdo con Taylor-Bogdan (1984), permite desarrollar una profunda comprensión tanto de los escenarios como de las personas que se constituyen como objetos de estudio. Este análisis busca resolver el cuestionamiento principal del documento, el cual fue descrito en el apartado pregunta y se indaga respecto a cómo el taller teatral, como herramienta didáctica, responde a la necesidad de la población estudiantil del curso 404 del Instituto Pedagógico Nacional, en cuanto al desarrollo de habilidades en la expresión oral dentro de la enseñanza del español como lengua propia.

El taller teatral se constituyó a lo largo de la intervención en un recurso didáctico que permitió relacionar elementos tanto de la expresión no verbal como de la expresión oral, permitiendo a los estudiantes fortalecer sus conocimientos y habilidades en ambos elementos de la expresión oral. Por



otro lado, como herramienta didáctica, permitió al docente diseñar intervenciones que no solo llevaron al desarrollo de dichos elementos, sino que también fomentaron los conocimientos del plan de estudio tales como la comprensión de textos, identificación de la idea principal y secundaria, entre otros.

La organización secuencial de las fases de intervención permitió crear un diálogo con los estudiantes, a partir del cual ellos podían reflexionar acerca de los aspectos de la expresión oral que se debían mejorar, tales como la fluidez, la entonación y la dicción; permitiendo la autoevaluación, reflexión y mejoramiento continuo de una fase a la siguiente. En este sentido, los estudiantes lograron fortalecer dichos aspectos y relacionarlos con la expresión no verbal enriqueciendo sus presentaciones orales en gran medida.

Por otro lado, el taller teatral, como recurso didáctico, permite la relación con diferentes contextos dentro de la creación de mundos posibles, lo cual fortalece no solo la expresión oral dentro del aula de clase, sino en espacios tales como la casa, la familia, la relación con los amigos, la relación con los docentes, así como también permite identificar los espacios formales e informales junto con sus características y necesidades de expresión oral y no verbal.

La expresión oral es una herramienta importante dentro de taller teatral como medio de comunicación y de expresión de las ideas, reflexiones y pensamientos propios, sin embargo, para poder expresarse de esta manera es necesario que exista alguien que escuche. Por tal motivo, a lo largo del taller se fomentó de manera positiva el papel del oyente como participante activo de la interacción comunicativa por medio de la expresión oral. Se fortaleció la escucha, los tiempos de intervención que permiten la interacción entre el hablante y el oyente, así como las maneras de cortesía. Pasando de ser un conocimiento tácito, a un ejercicio autorreflexivo en cada uno de los participantes.

A partir de las afirmaciones anteriores es posible concluir que el taller teatral como recurso didáctico permite el desarrollo de habilidades de expresión oral en diferentes aspectos tales como: el mejoramiento y uso de la entonación, la conciencia de la fluidez y su efecto en el oyente, así como la importancia de la dicción en tanto que permite claridad en las palabras que se están pronunciando lo cual influye en la comprensión clara de las ideas que se expresan mediante la oralidad.

Además, el taller teatral permite el diálogo entre el hablante y el oyente, así como de los elementos verbales y no verbales asociados a los contextos sociales-culturales que intervienen a lo largo de la interacción antes mencionada. En este sentido, el estudiante pasa de ser un elemento pasivo en el aula, a reflexionar sobre su papel dentro de dicha interacción buscando elementos que le permitan presentar con autonomía sus ideas mediante la expresión oral.

Elaborado por:	Deisy Priscila Jaramillo Vargas
Revisado por:	Álvaro William Santiago Galvis

Fecha de elaboración del Resumen:	11	10	2018
--	----	----	------



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Contenido

1	PROBLEMA	13
1.1	Contextualización y delimitación	13
1.2	Pregunta	19
1.3	Objetivos	19
1.3.1	Objetivo general	19
1.3.2	Objetivos específicos	19
1.4	Justificación	20
2	MARCO TEÓRICO.....	21
2.1	Antecedentes	21
2.2	Marco referencial.....	25
2.2.1	La comunicación no verbal.....	26
2.2.2	La comunicación verbal.....	31
2.2.3	El taller teatral.....	33
3	DISEÑO METODOLÓGICO.....	36
3.1	Enfoque y tipo de investigación	36
3.2	Universo poblacional.....	39
3.3	Unidad de análisis y matriz categorial.....	39
3.3.1	Unidad de análisis	39
3.3.2	Matriz categorial de análisis.....	40
3.4	Instrumentos de recolección de información	41
4	TRABAJO DE CAMPO	43
4.1	Propuesta didáctica.....	43
4.2	Fases.....	45
4.2.1	Fase de sensibilización	45
4.2.2	Fase de aplicación	46
4.2.3	Fase de resultados.....	47
5	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS.....	49
5.1	Diagnóstico.....	49
5.2	Análisis propuesta de intervención.....	60
5.3	Resultados	61
5.3.1	Fase de sensibilización	61
5.3.2	Fase de aplicación	65



5.3.3	Fase de resultados.....	70
6	CONCLUSIONES	74
7	RECOMENDACIONES	77
	REFERENCIAS.....	79
	ANEXOS	83



1 PROBLEMA

1.1 Contextualización y delimitación

A continuación, se podrá encontrar una presentación de la población participante, así como de las actividades de observación y diagnóstico que permitieron identificar la necesidad de intervención e investigación en torno a la expresión oral de los estudiantes participantes. El proceso de observación permitió describir cualitativamente las necesidades académicas mientras las pruebas diagnósticas permitieron el análisis de las mismas frente a los parámetros que rigen la educación formal en lengua castellana para Colombia. Con este fin, se comenzará a partir de la descripción general de la población, pasando luego a la presentación de las observaciones en cuanto a las problemáticas encontradas a partir de la realización de pruebas diagnósticas e interacción en el ambiente académico de los participantes.

El proyecto de investigación que se expone en este documento se realizó en el Instituto Pedagógico Nacional. Esta institución educativa es de carácter nacional, pública, estatal, con un régimen especial y dependiente de la Universidad Pedagógica Nacional. El IPN orienta su actividad académica bajo los principios de su PEI, *La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo*, cuyo énfasis se da en los múltiples desarrollos, es decir, que entiende el ser como la integralidad de las dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, conativa y sexual.

Entre las actividades institucionales, como una estrategia de comunicación e integración de áreas, los estudiantes cuentan con un espacio llamado *Proyecto Pedagógico Institucional (PPI)*, en el que desarrollan diferentes actividades académicas que reúnen las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales para integrar la enseñanza de



los saberes en torno a un tema elegido cada año para cada comunidad; dicho proyecto se lleva a cabo durante todo el año escolar.

La población con la que se adelantó el ejercicio investigativo correspondió al grado 404, conformado por 32 estudiantes, 14 niños y 18 niñas. Las edades de la población oscilaban entre los 9 y 11 años de edad, distribuidas así: 23 estudiantes tenían 9 años de edad, ocho contaban con 10 años de edad, mientras que un estudiante tenía 11 años.

En cuanto a las relaciones interpersonales entre los estudiantes se puede afirmar que era un grupo donde la colaboración y el compañerismo eran importantes. La institución tradicionalmente mezcla cada año a los estudiantes haciendo que no se conserven los mismos integrantes en los cursos, por esta razón, los estudiantes son muy sociables y hábiles en sus relaciones interpersonales; en el salón se convivía en un ambiente amable, sin jerarquías o luchas de poder; en los descansos y tiempos libres se observaron algunos grupos de amigos.

En conclusión, el curso 404 del Instituto Pedagógico Nacional estaba conformado por un grupo de estudiantes que convivían saludablemente, íntegros, contaban con una sana comunicación entre ellos y con los adultos que los acompañaban. Era un grupo que encontraba comodidad en la participación y desarrollo de actividades académicas, mostrando especial gusto por el trabajo en grupo y por las actividades de creación y exploración.

En términos académicos, en lo que respecta al área de lengua castellana, se aplicó una prueba de diagnóstico al grupo en cuestión con el fin de evaluar sus habilidades en el área de lengua castellana. Las preguntas de la prueba fueron diseñadas con base en los criterios establecidos para los estudiantes de cuarto de primaria en los documentos Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) y Estándares Básicos de Lengua Castellana (2015) en su apartado



dedicado al lenguaje, más específicamente, lo relacionado con la oralidad y la comunicación. Ahora bien, el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes en las pruebas diagnósticas se realizó a partir de una rúbrica de evaluación (Anexo 1), que se diseñó teniendo en cuenta los lineamientos presentados en los documentos antes mencionados, en lo que respecta a las competencias para los estudiantes de cuarto curso, lo cual permitió generar criterios de evaluación, análisis y valoración de los aprendizajes de los estudiantes.

De esta manera, y como se describirá ampliamente en el apartado de resultados con referencia al diagnóstico; en cuanto a los criterios de oralidad y comunicación, se pudo identificar una problemática relacionada con el reconocimiento del papel que desempeña cada estudiante dentro del proceso comunicativo específicamente en los momentos de expresión oral, dado que se presentaban interrupciones y charlas dispersas durante las presentaciones orales de los compañeros, además, se pudo observar que los estudiantes no poseían gran habilidad en la escucha, ya que cuando un compañero realizaba una pregunta o comentario era común que otro estudiante volviera a realizar la misma pregunta o comentario respecto a la situación que se estaba presentando durante la interacción comunicativa. Por otro lado, en sus intervenciones de expresión oral, se evidenció un desorden en la presentación de las ideas, dificultad para retomar la secuencia de exposición afectado el ritmo de la misma, además que debilidad en el uso del tono, ritmo y modulación de la voz que se hace explícito en la dispersión y los oyentes.

A partir de la descripción anterior del desempeño de los estudiantes respecto a los parámetros del documento Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) y los Estándares Básicos de Lengua Castellana (2015) fue posible concluir que la población observada presentaba una deficiencia en la expresión oral principalmente en el reconocimiento de los integrantes del



proceso comunicativo (turnos de expresión oral), el uso de técnicas que potencian la calidad de la expresión oral tales como la entonación, el ritmo y la fluidez, así como el actuar frente a un hablante es decir el papel de oyente durante una intervención realizada mediante la expresión oral.

Los procesos comunicativos son una parte integral de la interrelación de los seres humanos, siendo la expresión oral una de las más tradicionales formas de comunicación. Gracias a la interacción que propicia la expresión oral es posible la construcción de nuevos conceptos, símbolos, así como también puentes que interrelacionan el ser de cada individuo con los demás. Teniendo en cuenta el diagnóstico realizado es posible afirmar que existe una necesidad de propiciar el desarrollo de habilidades en la expresión oral entre los estudiantes, ya que su estado actual limita sus posibilidades académicas de expresión de sus conocimientos, opiniones y perspectivas tanto en lo referente a la academia, como también en lo personal e individual.

Lomas (1994) y Calsamiglia (1994) mencionan que constantemente se ha considerado que los niños llegan a la escuela con los aprendizajes que les permiten expresarse de manera oral, sin embargo, en el contexto del aula de clase, al enfrentarse a situaciones comunicativas los estudiantes tienen un desempeño insuficiente o inadecuado, ya que desconocen los usos orales para situaciones comunicativas complejas y concretas en las que presentan las intervenciones de expresión oral, que les exigen un uso formal y elaborado de los recursos del lenguaje con los que cuentan.

Es evidente que dentro del aula de clase la interacción de los estudiantes mediante la expresión oral es necesaria tanto para generar un ambiente de aprendizaje apropiado, como para posibilitar la interrelación entre los estudiantes y sus maestros; por lo tanto, si existe un



problema en alguno de los aspectos técnicos de la expresión, el ambiente de aprendizaje se verá disminuido en su calidad y por lo tanto también disminuirán los resultados esperados tanto para el profesor como para el estudiante.

En este sentido, se evidencia lo expuesto por Abascal Vicente (1997) con respecto a la deficiencia de las didácticas usadas en la escuela como metodología de enseñanza de la lengua, al no crear contextos adecuados para el aprendizaje de la comunicación y de los usos orales. Según esta autora, los procesos que realiza el hablante durante la producción de un acto de habla comunicativo junto con los procesos que lleva a cabo al construir un texto han sido excluidos de la formación académica y, por ende, del aula de clase.

Lo expuesto en los párrafos anteriores tiene una implicación mayor si se analizan los resultados de asumir que los estudiantes poseen, al ingresar a la enseñanza formal, la habilidad de la expresión oral; estos resultados incluyen, de acuerdo con Serrano y Martínez (1997), en primer lugar, la poca claridad con respecto a cuáles son los contenidos relativos al uso oral y comunicativo del lenguaje; en segundo lugar, cuál es el orden que dichos contenidos deberían tener para que permitan el desarrollo de metodologías que propicien la expresión oral en los estudiantes; en tercer lugar, dificulta el determinar cuáles didácticas de enseñanza permiten el desarrollo de habilidades comunicativas orales de los estudiantes, así como los criterios para evaluar dichos aspectos de la enseñanza en cuanto a las metodologías de enseñanza como a los saberes adquiridos por los estudiantes, debido a que no es posible determinar cuáles son los alcances en expresión oral y el dominio de las complejidades de los usos orales que mencionan Calsamiglia y Tusón (1997) que los estudiantes logran en los diferentes niveles de enseñanza..



De esta manera, el hecho de que los usos expresivos orales no cuentan con una presencia significativa en el desarrollo de competencias y en la enseñanza de contenidos y aprendizajes de comunicación oral en el área de enseñanza de lenguaje, impide que los estudiantes enriquezcan los procesos y habilidades tales como la escritura, lectura y escucha que podrían potenciarse si se diera el caso contrario, ya que permitirían desarrollar en ellos la habilidad de identificar y controlar los diversos discursos en la dinámica comunicativa en que los aspectos antes mencionados intervienen.

Con respecto a los aspectos lingüísticos propios de la enseñanza del lenguaje, de acuerdo con Lomas (1994), la enseñanza de la expresión oral permite que la enseñanza lingüística se oriente hacia la expresividad, en la cual interactúan principios tanto verbales como no verbales a partir de los cuales es posible potenciar el habla, la escucha, la lectura y la escritura; entonces, se hace evidente la necesidad de desarrollar recursos didácticos específicos que permitan la enseñanza de los aspectos tanto verbales como no verbales de la expresión oral.

En cuanto a los aspectos culturales, la comprensión y enseñanza de la expresión oral encierra inevitablemente significados culturales asociados a los actos de comunicación, por lo tanto, la enseñanza de estas habilidades promueve en el estudiante el pensamiento crítico al posibilitarle el orientar y manejar sus ideas y acciones mediante la comprensión y expresión asertiva de lo que Calsamiglia (1994) denomina *el uso social y comunicativo de la lengua en contexto*.

De esta manera, el diagnóstico de los niños del curso 404 del IPN planteó un problema de gran importancia investigativa en busca de desarrollar las habilidades de los estudiantes en la expresión oral y, así, aportar al mejoramiento de los ambientes de aprendizaje y de la



convivencia dentro del aula. De esta forma, se hace necesario trabajar en el desarrollo de competencias en cuanto al proceso de expresión oral, ello con la finalidad de mejorar sus interacciones comunicativas en todos los escenarios que les exijan una intervención de expresión oral

1.2 Pregunta

A partir de la necesidad de comunicación de los estudiantes y tomando en cuenta lo dicho por Restrepo Gómez: "... en el futuro cercano, el maestro no será más el dispensador de conocimiento, sino acicate de la investigación del mismo" (2009, pág. 105), se plantea la siguiente pregunta de investigación, la cual pretende tanto aportar al desarrollo de habilidades de los estudiantes en la comunicación oral, como también contribuir a la investigación y conocimiento didáctico de la enseñanza de la lengua castellana; de esta manera, el presente proyecto propone indagar sobre ¿qué efecto tiene el taller teatral, como recurso didáctico, en el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes del curso 404 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar la incidencia del taller teatral, como recurso didáctico, en el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes del curso 404 del Instituto Pedagógico Nacional

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar la expresión oral, en contexto formal, de los estudiantes del curso 404 del IPN.
- Desarrollar la expresión oral de los estudiantes del curso 404 del IPN a partir de una propuesta didáctica que tenga como recurso didáctico el taller teatral.



- Evaluar el impacto de la propuesta didáctica de intervención en la población a la que va dirigida en los aspectos propios de la comunicación oral.

1.4 Justificación

Los procesos comunicativos dentro del aula influyen en la formación de los estudiantes, es decir, los aprendizajes que se desarrollan a lo largo de su vida escolar en las horas de clase se dan principalmente dentro de dinámicas comunicativas entre los docentes y los estudiantes, así como también entre los estudiantes mismos. Por esta razón es de gran importancia que los niños y las niñas posean un desarrollo de sus habilidades comunicativas que les permita interactuar eficientemente y, de esta manera, adquirir y crear conocimiento.

Es entonces preciso indagar en los recursos didácticas que potencien las habilidades comunicativas de los estudiantes, con el fin de impactar en su formación académica y desarrollar en ellos habilidades que no solo contribuyan a su formación en lengua materna sino también en otros tipos de conocimiento que requieren de la interacción comunicativa, especialmente de la comunicación oral.

En este sentido, el taller teatral cumple con el perfil didáctico apropiado para el desarrollo de la expresión oral, ya que promueve espacios de interacción comunicativa de tipo oral que exigen del estudiante el aprendizaje y desarrollo de competencias, saberes y habilidades cognitivas que le permitan expresarse y crear contenidos que puedan ser expresados de forma oral. De esta manera, el taller teatral es un recurso didáctico que incluye al estudiante como actor principal del desarrollo de su conocimiento y al espacio como un elemento que se adapta a las necesidades del estudiante y le permiten ser el actor principal de su aprendizaje.



La importancia de la presente investigación radica en la necesidad de conocer cómo el taller teatral, como recurso didáctico, propicia el desarrollo de habilidades comunicativas de expresión oral en lengua castellana como lengua materna, centrando su atención principalmente en la incidencia de los saberes en torno a los elementos de la comunicación no verbal en los procesos comunicativos orales de los estudiantes.

Finalmente, nos atrevemos a afirmar que la presente investigación es pertinente debido a que no existen investigaciones que implementen el taller teatral como recurso didáctico para desarrollar habilidades comunicativas de expresión oral, haciendo énfasis en la incidencia de la comunicación no verbal en las dinámicas comunicativas en la población que se ha elegido como parte de la muestra del presente proyecto; si bien existen investigaciones previas que manejan por un lado el teatro, la comunicación oral o la comunicación no verbal en niños de mayor y menor nivel académico, no existen investigaciones que den respuesta a la pregunta problema de esta investigación.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

A continuación se referencian las investigaciones que preceden a la presente investigación, las mismas que contribuyen al análisis y reflexión durante el proceso de investigación de posibles respuestas a la pregunta problema planteada por el proyecto, o bien, que guían la construcción de las bases a investigar.



En primer lugar, el trabajo de Restrepo Castillo (2011), *La comunicación no verbal de los estudiantes del grado quinto B Blue del George Washington School*, adopta una metodología cualitativa desde la exploración de la realidad de grupo. Esta se realizó con el grado quinto B en la institución educativa George Washington School que en su momento incluía una población de 30 estudiantes. El objetivo principal de dicha investigación fue caracterizar los aspectos de la comunicación no verbal del discurso oral de los estudiantes durante el tiempo en que participaron en los talleres de teatro, talleres que se emplearon como recurso lúdico que permitió la observación de los aspectos comunicativos de los participantes, evidenciando principalmente aquellos propios de la comunicación no verbal.

Esta investigación logra caracterizar los aspectos de la comunicación no verbal en los estudiantes, los cuales son mejorados en su eficiencia al aplicar el teatro como recurso didáctico. Además, concluye que el uso del lenguaje no verbal amplía los procesos comunicativos desde el fortalecimiento de los elementos y aspectos comunicativos propios de la comunicación no verbal. En esta investigación se describe una dificultad en los estudiantes en cuanto a los elementos cinéticos de la comunicación no verbal, además se recomienda llevar una periodicidad en el desarrollo del aspecto del paralenguaje y la pronunciación con el fin de evidenciar el desarrollo comunicativo de los participantes.

En segundo lugar, se encuentra la investigación de Valea Casado (2013), *La comunicación no verbal y la expresión corporal de las emociones y los gestos en educación infantil*, realizada en la Universidad de Valladolid en una población de estudiantes de 3 a 6 años de edad en el centro educativo público CEIP Pablo Picasso, a través de una metodología de intervención participativa. Esta investigación es un estudio desde un punto de vista tanto teórico como práctico con respecto a la comunicación en la educación infantil con la finalidad



de reconocer el panorama actual, así como contribuir con recomendaciones y soluciones frente a la problemática planteada.

El aporte principal de la mencionada investigación consiste en la inclusión de las emociones dentro del manejo de la comunicación no verbal como una forma de contribuir al desarrollo de la personalidad de los estudiantes de forma integral, así como también la mención de los aspectos neurológicos y de desarrollo de los infantes. A lo largo de la investigación, los estudiantes son conscientes de las emociones primarias de la alegría, tristeza, miedo. Además, el texto describe que en su mayoría los niños participantes son poseedores de diversos elementos de la comunicación no verbal principalmente en los gestos faciales de manera innata o adquirida en el entorno social y familiar que les es cercano. Finalmente, la autora propone que la comunicación no verbal debe ser trabajada en la educación ya que su fortalecimiento posibilita la emisión de información concreta y significativa, así como la necesidad de realizar investigación con estudiantes de mayor edad con el fin de identificar cómo evoluciona el manejo de estos elementos comunicativos no verbales.

El tercer antecedente de investigación corresponde al trabajo de Monsalve Upegui, Franco Velásquez, Monsalve Ríos, Betancourt Trujillo y Ramírez Salazar (2009) de la Universidad de Antioquia. Este trabajo da cuenta de una propuesta didáctica de carácter socio-constructivista desde un análisis tanto cualitativo como cuantitativo, mediante una metodología con diseño cuasi experimental, aplicada a seis poblaciones diferentes pertenecientes a colegios rurales en diferentes municipios de Antioquia, Colombia. Los estudiantes participantes pertenecían a los cursos de preescolar a quinto de primaria, con edades desde los 5 a los 14 años. Fueron evaluados mediante mediciones pre-test y post-test.



Las autoras resaltan la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas básicas, es decir, hablar, escribir, leer y escuchar. Se destaca la necesidad de fomentar entre los estudiantes la necesidad de expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños, así como también la necesidad de comprender mensajes en diferentes códigos comunicativos, proponiendo su desarrollo a partir de la adquisición de habilidades comunicativas.

Es preciso mencionar que entre las conclusiones de las autoras se destaca la importancia de la participación de los estudiantes en el desarrollo de los recursos didácticas, ya que al incluirlos se fomenta su participación en los procesos de aprendizaje. También se menciona que el uso de recursos diferentes a las guías de enseñanza es favorable para el aprendizaje significativo de los contenidos. Con respecto a los aspectos comunicativos, las autoras mencionan que las actividades en grupo permitieron el fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los participantes durante la investigación, dado que esta metodología de trabajo en el aula facilitó el diálogo, la expresión de opiniones, ideas y sentimientos de forma libre y autónoma entre los participantes.

Finalmente, el trabajo de Becerra de la Garza (2004) da cuenta de una investigación sustentada en una intervención desde unidades temáticas secuenciales durante la clase de español. La autora plantea que en el proceso de construcción de aprendizajes es de vital importancia una interacción activa entre los estudiantes con el fin de garantizar el desarrollo del pensamiento, de la comunicación y de la expresión oral de los estudiantes. Por otro lado, la investigadora observa que las actuaciones comunicativas en los estudiantes participantes aumentan cuando se desarrollan tópicos de interés para ellos, ya que estos despiertan el deseo de participar o intervenir independientemente de si la actividad se realiza en grupo o individualmente. Por último, la autora plantea que es deber del docente el mostrar a los



estudiantes la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas orales no solo con el fin de mejorar su desempeño académico, sino también en su construcción como personas y futuros profesionales.

De acuerdo con las investigaciones presentadas en los párrafos anteriores, los estudiantes que han participado en diferentes proyectos y talleres que se relacionan de alguna manera con el uso del teatro en forma lúdica o didáctica implican un desarrollo en el aspecto comunicativo de los participantes principalmente en el reconocimiento de aspectos no verbales, lo cual potencia en diferentes grados la competencia comunicativa de ellos. Por otro lado, se resalta además la necesidad de desarrollar investigaciones en poblaciones en niveles de educación diferentes a aquellos participantes de las investigaciones, ya que el desarrollo comunicativo que se ha expuesto en dichas investigaciones exige de una observación continua a lo largo de los tiempos de formación subsiguientes de los participantes.

Finalmente, es preciso señalar que las investigaciones antes mencionadas no generan conocimientos exactos con respecto a la competencia comunicativa en cuanto a la expresión oral y si existen o no desarrollos cognitivos en dicho aspecto en los participantes, por lo tanto, el presente proyecto de investigación responde a la necesidad generada a partir de las investigaciones que le anteceden y que se describieron anteriormente.

2.2 Marco referencial

A partir del planteamiento del problema del presente proyecto de investigación se desprenden dos conceptos principales de la comunicación oral: lo no verbal y lo verbal, además se tomará en cuenta el concepto del taller teatral, los cuales como conjunto guiaron la búsqueda teórica que fundamentó el proceso investigativo. Con el fin formular este marco



referencial se expondrá a continuación una recopilación breve de los conceptos y teorías relacionadas de forma directa con los conceptos anteriormente mencionados.

2.2.1 La comunicación no verbal

El estudio de la comunicación no verbal relaciona diversas disciplinas del saber, entre ellas la psicología, la antropología y la lingüística. Sin embargo, es preciso comenzar por describir en qué consiste la comunicación para luego hacer una aproximación a la teoría de los aspectos de la comunicación no verbal y los aspectos de la comunicación verbal representados en la expresión oral.

Para Aguado y Nevares (1995), la comunicación corresponde a “*aquello que nos permite relacionarnos con los demás*” (pág. 141); por esta razón, la comunicación requiere de un código, que puede ser el *lenguaje hablado* o el *escrito*. Por otro lado, mencionan que en el proceso comunicativo intervienen cinco elementos: una fuente de información (quien comunica), un código de lenguaje (decidido por quién habla y aceptado por quién escucha), la transmisión (efectuada del emisor al receptor a través de un canal), la decodificación del mensaje por el receptor y la interpretación del mensaje.

De acuerdo con Horcas Villarreal (2009), las teorías de comunicación tienen como fin el estudio de los intercambios comunicativos, así como su intervención en la sociedad. En el presente proyecto de investigación se pretende intervenir en la interacción comunicativa de los estudiantes a través de la formación en los elementos de la comunicación no verbal, los cuales enriquecerán la expresión oral de los participantes, por lo tanto, es preciso caracterizar la comunicación humana diferenciándola, así, de los procesos comunicativos de otras especies. Según Horcas, la comunicación humana es: a) dinámica, debido a su constante movimiento y cambio de roles entre emisor y receptor; b) inevitable,



ya que incluso el silencio comunica; c) irreversible, dado que los actos comunicativos no pueden dejar de ser una vez realizados; y e) bidireccional, al exigir una respuesta de las partes participantes. Finalmente, para Horcas este proceso se caracteriza por ser Verbal y No Verbal, ya que implica la utilización de ambos códigos o la interacción de los mismos.

De esta manera, la comunicación constituye una interacción constante, en la cual los participantes (emisor-receptor) intercambian dinámicamente un mensaje en un código de lenguaje tanto verbal como no verbal. Durante la interacción comunicativa, los participantes intercambian su rol de acuerdo con el diálogo que establezcan, por esta razón su participación tanto en la codificación del mensaje como en la interpretación o decodificación del mismo exige una serie de habilidades de habla, escucha, escritura y lectura; además de competencias comunicativas tales como la competencia argumentativa, competencia propositiva y competencia interpretativa.

La expresión oral, tal como lo plantean Carbó, Llisterri, Machuca, de la Monta, Riera y Ríos (2003), “hace parte de las destrezas y habilidades comunicativas clásicas” (pág. 165). Entre las destrezas y habilidades de la expresión oral pueden encontrarse la correcta realización de los elementos segmentales y suprasegmentales, propios de la enseñanza de la pronunciación, la adaptabilidad del hablante al contexto comunicativo, el uso adecuado del registro y el conocimiento de los diferentes géneros orales.

Además de estas destrezas y habilidades, tal como lo menciona Ramírez Martínez (2002), la expresión oral implica que se realice una interpretación social de los aspectos discursivos implicados, así como el análisis contextual del acto comunicativo y las situaciones en las que se enmarca dicha interacción ya que estos factores ambientales y



sociales condicionan el mensaje, las intenciones comunicativas y la información que se intercambie dentro de la interacción comunicativa.

Teniendo en cuenta los aspectos de la expresión oral anteriormente descritos, de acuerdo con Ramírez Martínez, un buen hablante se caracteriza por ser un buen emisor, es decir, aquel que posee la habilidad para manejar una gran variedad de signos y códigos al transmitir información concreta y acorde con el contexto social y cultural, así como también posee la capacidad de tomar en consideración a su receptor o interlocutores mediante un discurso acertado y eficiente dentro de una situación comunicativa determinada, según el espacio físico donde tiene lugar la interacción comunicativa.

En los actos comunicativos, la comunicación no verbal abarca un gran porcentaje de la interacción comunicativa, siendo la palabra solo el 7% del acto comunicativo, mientras el 93% restante lo constituirán aspectos no verbales (Robbin, 1993, citado por Aguado y Nevares Heredia, 1995). Las personas poseen innatamente una percepción y consideración de los gestos; según Davis (2010), esta habilidad es llamada intuición, la cual se caracteriza por ser adquirida en la infancia y porque las personas hacen uso de ella de forma inconsciente a lo largo de su vida. En contraste (Knapp, 1980), la percepción se encuentra directamente ligada al condicionamiento cultural, la educación, así como a las experiencias personales, las cuales necesariamente influirán en la forma en que se observará y entenderá el o los mensajes. Para este autor, en el contexto comunicativo se pueden observar incidencias del lenguaje no verbal, tales como: el medio, el cual corresponde a los estímulos ambientales (tales como la temperatura, las personas en el entorno, la decoración, los colores, factores arquitectónicos, la elección de la localización del acto comunicativo y las conductas que se pueden esperar dentro del medio específicamente); los participantes del acto comunicativo, en quienes se



reconocen las siguientes características de influencia en la interacción comunicativa: su sexo, edad, relaciones de autoridad, el aspecto, tamaño y forma del cuerpo, la vestimenta, los olores, la formación educativa, los accesorios; el tacto, luego las expresiones faciales, conducta visual, la postura o posición del cuerpo, la conducta vocal y, finalmente, los movimientos físicos (Knapp, pág. 354).

De acuerdo con Davis (2010), los niños y las niñas desde muy temprano son tratados de formas distintas y de esta manera se van construyendo como personas con comportamientos propios de uno u otro sexo, a través de gestos, contactos, aprobaciones y desaprobaciones de sus conductas; a partir de estas construcciones de comportamiento y observación formadas en la niñez se desarrollan las actuaciones que tomará el individuo con respecto a los aspectos comunicativos no verbales.

A continuación, se explicará cómo se entenderán los aspectos comunicativos no verbales a lo largo de esta investigación.

En primer lugar, de acuerdo con Flora Davis (2010) la conducta del tacto tiene que ver con los contactos que puedan ocurrir durante la interacción comunicativa, con la finalidad de identificar de qué manera se produce el contacto, cuál es el motivo que subyace al contacto, a qué se debe la ausencia del contacto, cuál es su frecuencia, duración, quién lo realiza y cuál es su efecto, de acuerdo con la situación comunicativa y el medio.

Las expresiones faciales dan cuenta de aspectos como la estabilidad de las expresiones durante la interacción comunicativa, en su relación con la actitud y emociones del hablante y cómo éstas son expresadas a través de movimientos de los músculos faciales



en los cambios durante la interacción y las causas de los mismos, también en el uso de expresiones *micro momentáneas* y la intensidad de todas estas variaciones en el rostro.

Dentro del contacto visual se analiza qué implica la duración del contacto visual (existe un exceso en la duración o en su defecto es más corto de lo esperado con respecto al contexto comunicativo), qué implica la acción de apartar la mirada, en qué lugares posa la mirada el hablante, cómo es el parpadeo, la intensidad en la mirada y cómo responde el interlocutor a las acciones del contacto visual.

La posición y la postura involucran atender cómo es la postura de quienes participan, si es igual, se encuentran de pie o sentados, cuál es el papel de cada integrante en la interacción, si la situación comunicativa es cómoda o tensa, qué sugieren las inclinaciones del cuerpo, cuáles ángulos forman los cuerpos y qué representan, cuál es la distancia entre los cuerpos, qué se quiere decir a través de la posición de las extremidades, cuánto tiempo se mantiene una postura, existen cambios en las posturas cuando uno de los integrantes ve un cambio en su interlocutor.

En la conducta social se observa aquello referente al volumen de la voz, su suavidad o fuerza, su gravedad o agudeza, las pausas y los silencios, la existencia de sonidos como risa o quejidos, si se denota desde la voz estremecimientos, temblores, nervios, ronquera, presión, existencia de falta de fluidez y de qué forma todas estas características sonoras influyen en el acto comunicativo.

Además, en lo que respecta a los movimientos físicos, se tiene en cuenta cuáles son significativos para la interacción comunicativa, cómo se mueve la cabeza, qué gestos se realizan con las manos, qué implican los movimientos repetitivos; estos movimientos pueden



expresar veracidad o falsedad, tanto como la frecuencia de los mismos o el deseo de prolongar o parar la interacción comunicativa.

Con el fin de delimitar de qué manera se analizaron los aspectos de la comunicación no verbal en la presente investigación, los factores descritos en los párrafos anteriores se agruparon en las siguientes categorías que permitieron caracterizar el valor de los aspectos tanto lingüísticos como paralingüísticos de la interacción comunicativa, las cuales fueron propuestas por Cestero (2006). En lo que respecta a la quinesia se incluyeron los factores del movimiento corporal, la percepción visual y el posicionamiento del cuerpo, así como la expresión facial.

El siguiente elemento corresponde a la proxémica que tiene que ver con la organización del medio o el espacio. En este elemento se identifican dos espacios principalmente, en primer lugar, el espacio físico/ambiental y, en segunda medida, el espacio psicológico/personal/cultural. Finalmente, se tiene el elemento paralenguaje de la comunicación no verbal. Este agrupa lo referente a las expresiones fónicas, las características de la voz, sus componentes, sus tipos, así como las emociones ligadas tanto a éstos como a las pausas y silencios, en resumen, lo referente a la forma en que se dicen las cosas en vez de aquello que se dice.

2.2.2 La comunicación verbal

En cuanto a lo verbal dentro de la comunicación, de acuerdo con Fajardo Uribe (2009, p. 123), corresponde a la representación de la facultad del lenguaje expresada a través de la lengua dentro del acto comunicativo, que se complementa con el lenguaje no verbal para llegar a una precisión sobre lo que el hablante quiere significar.



De acuerdo con esta autora, la lengua es el medio que le permite al hombre realizar actos comunicativos propios de la característica social de su especie; es, por lo tanto, preciso entender que lo verbal corresponde a un intercambio social que tiene lugar dentro de un contexto entre los interlocutores mediante el uso de códigos en la trasmisión del mensaje. Dentro de la interacción verbal, el mensaje es transmitido por medio de actos de habla, que hacen referencia a una porción de la realidad a partir de la cual se comunica y sobre la cual se generan efectos tanto en el entorno físico como en el cognitivo de los hablantes.

Como se mencionó anteriormente, lo verbal implica la existencia del lenguaje, el cual, a su vez, incluye a la lengua dentro del acto comunicativo, la lengua por su parte posee una serie de elementos que el hablante debe conocer y dominar con el fin de garantizar un intercambio comunicativo exitoso; algunos de estos elementos son: las características fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas, a partir de las cuales el hablante da respuesta a necesidades comunicativas específicas o se adapta a los cambios contextuales que se presenten durante la dinámica comunicativa.

Fajardo precisa algunos de los cambios que debe realizar el hablante para responder de manera verbal a los objetivos de su intervención comunicativa: la organización sintáctica de los enunciados, la selección del léxico acorde con el contexto, así como los aspectos fonológicos que permiten enmarcar la interacción comunicativa en un espacio formal o informal (p. 128).

Como se ha descrito a lo largo de este apartado, la interacción comunicativa se compone tanto por los elementos verbales como no verbales y exigen, por lo tanto, de destrezas cognitivas y de conocimiento de los aspectos lingüísticos, sociales y culturales por parte de los integrantes del intercambio comunicativo para lograr una interacción efectiva.



Con el fin encontrar una didáctica que permita el desarrollo de las habilidades verbales y no verbales que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades tanto cognitivas como de conocimiento en los aspectos lingüísticos y socio-culturales, se plantea el taller de teatro o teatral.

2.2.3 El taller teatral

El taller de teatro, para Robles y Civila (2004), es un recurso didáctico que propicia la educación integral ya que supera las barreras de la educación formal en aspectos como: los espacios cerrados y canónicos, la individualización del estudiante, la jerarquización de los integrantes del aula de clase, la escasa motivación hacia el aprendizaje y el desconocimiento de los saberes previos y propios del estudiante tales como su vocabulario, lenguaje o expresión corporal. El taller de teatro asume que las personas representan papeles dentro de las dinámicas sociales (Goffman, 1973), en consecuencia, toma este supuesto como pretexto para desarrollar habilidades comunicativas específicas en los estudiantes.

En concordancia con Gabino Boquete (2014), las habilidades comunicativas se pueden desarrollar a partir de actividades que supongan un estímulo desde el deseo de compartir y ampliar experiencias, para ello el taller teatral permite crear un ambiente en el cual se representan situaciones cercanas a los aspectos culturales y sociales próximos a la realidad de los estudiantes que suponen un estímulo para los mismos. Por otro lado, como el mismo autor menciona, en el taller teatral el error es permitido, por tanto, se minimiza el miedo al ridículo que cohíbe muchas veces el actuar de los estudiantes y que dificulta el desarrollo de sus competencias.



Además, de acuerdo con Cómite y Valverde (1996), dentro de las dinámicas teatrales, los estudiantes hacen visible un cambio sobre el papel del profesor, no como quien les trasmite conocimientos, sino que por el contrario los anima y moviliza hacia el desarrollo de las habilidades que se pretenda potenciar.

Por otro lado, Gabino (2014) define los tipos de actividades teatrales que fomentan las enseñanzas del lenguaje: teatralizaciones e improvisaciones. Por medio de estas se potencian las habilidades de comunicación y diálogo de los estudiantes, así como también la agilidad para reaccionar verbal y gestualmente en situaciones comunicativas determinadas, es así como la mímica, en la cual la comunicación no verbal se une a la comunicación oral permitiendo a los estudiantes conocer sus usos y sus diferencias, lo que les permite a su vez desarrollar habilidades para aplicar dichos elementos de manera consciente en su cotidianidad. Entre tanto, los juegos de rol, que mimetizan las necesidades reales de actuación de los participantes, les permiten además perder el miedo al actuar, reflexionar y planear intervenciones comunicativas preparándolos para situaciones comunicativas reales.

En el taller teatral además se cuenta con un espacio de cooperación que propicia la sana interacción de los participantes; de acuerdo con Cassany (1999), la cooperación se puede caracterizar en cinco aspectos: a) la interdependencia positiva, en la que los participantes tienen un conocimiento y acuerdo tácito sobre el objetivo de la actividad; b) se da una interacción constructiva debido a la interacción frente a frente de los estudiantes; c) se desarrollan destrezas sociales por la estimulación a la interacción interpersonal; d) se hace conciencia respecto a las responsabilidades individuales y grupales de los participantes; e) se abre la posibilidad hacia la evaluación conjunta y el intercambio de saberes e individualidades; aspectos que potencian las habilidades y conocimientos de los estudiantes.



El taller de teatro cuenta con cuatro características principales que lo convierten en una metodología didáctica apropiada para el desarrollo del presente proyecto. En primer lugar, de acuerdo con Robles y Civila (2014), del juego para promover en los participantes una “actitud activa y dinámica”; en segundo lugar, los autores dicen que, en el taller de teatro, los elementos fundamentales son la expresión oral y corporal dentro de la comunicación. En tercer lugar, el taller teatral como metodología se caracteriza por ser participativo, democrático, cooperativo, así como también un espacio de reflexión sobre los aspectos convivenciales de los participantes. Finalmente, los talleres teatrales permiten realizar una evaluación de los procesos a partir de la observación directa y constante.

Como ya se ha planteado, el taller se perfila como un recurso didáctica que permite la práctica y desarrollo de los conocimientos adquiridos sobre las interacciones comunicativas y los elementos de la comunicación no verbal en la comunicación oral. El trabajo con talleres teatrales implica, además de la acción comunicativa, la necesidad de preparación y estudio de aspectos teóricos por parte los estudiantes con el fin de lograr el mayor provecho de los mismos en su formación académica. Por otro lado, los talleres teatrales implican una intervención activa y reflexiva por parte del profesor sobre las acciones de los estudiantes y el desarrollo de sus conocimientos, siendo de esta forma una herramienta didáctica apropiada y pertinente como recurso de intervención en este proyecto de investigación.



3 DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y tipo de investigación

Es preciso para la presente investigación el detallar los paradigmas, conceptos y teorías de investigación que se relacionan directamente con la problemática de investigación aquí planteada y el desarrollo investigativo. Con este fin, a continuación se hace una descripción de las nociones de paradigma en que se perfila el proyecto investigativo, su enfoque, el tipo de investigación al que corresponde, la población que participó en el proceso de investigación, los instrumentos de recolección de información e implementación de la práctica; además, se plantean las categorías que sirvieron de base para el análisis de los datos



y el planteamiento de los resultados de investigación a partir de una matriz categorial de análisis.

Un paradigma, de acuerdo con González (2004), corresponde en su exigencia conceptual a un “conjunto de alcances, términos, valores y técnicas” (p. 38) compartidas por una comunidad científica, también corresponde a un consenso, modelo o patrón aceptados por una determinada comunidad. De esta manera, el paradigma investigativo corresponde a la suma de creencias, reglas, procedimientos y presupuestos que guían la acción de indagar y ampliar un campo del conocimiento desde la acción investigativa.

Este proyecto de investigación se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa, el cual, de acuerdo con Alvarado y García (2008, p. 189), surge como reacción al positivismo al criticar la “racionalidad instrumental”, y tiene como objetivo el influir en la transformación social desde una visión de la ciencia social no solo puramente “empírica, sino también interpretativa” con el fin de que afecte las comunidades desde su interior y, de esta forma, dar respuesta a las problemáticas que se generan dentro de las relaciones sociales desde la reflexión y acción de sus integrantes, incluyendo sus juicios, valores e intereses.

El paradigma sociocrítico, en lo que respecta al ámbito educativo, precisa que el investigador sea parte natural de la comunidad intervenida o, en su defecto, alcanzar aceptación por parte de la misma. Debe estar interesado en la emancipación de dicha comunidad y demostrarlo a través de un trabajo en la formación de su autonomía. En el caso de la presente investigación, la comunidad corresponde a los estudiantes del curso 404 del IPN, en los cuales se buscó formar la autonomía desde el desarrollo de habilidades en la expresión oral, a partir del desarrollo de competencias en los elementos de la comunicación no verbal, usando como recurso didáctico el taller teatral.



De acuerdo con Fernández Nares (1995), el paradigma sociocrítico de investigación en educación implica un tipo de investigación acción cualitativa dentro de un ambiente natural, que corresponde a la realidad educativa en dicho espacio; allí se evalúan los fenómenos que ocurren en y a través de los participantes, sin abandonar el rol e influencia que pueda tener el investigador en ellos. De esta manera, el investigador del presente proyecto asumió el rol de docente en formación en una interacción con los estudiantes como, en primer lugar, agentes activos en la creación de conocimiento y, en segundo lugar, como pertenecientes a un ambiente social y cultural específicamente dentro del contexto del aula de clase a través de una interacción natural, evitando el forzamiento de las interacciones o de las acciones de los participantes.

La investigación acción tiene lugar en la realidad susceptible de ser transformada, en la cual tanto el investigador, docente, como los participantes, estudiantes, tienen un rol activo, que le permite al investigador identificar las problemáticas que exigen una respuesta dentro de determinada realidad.

La presente investigación se ha estructurado de tal manera que responda a las exigencias de la investigación acción educativa. Para la cual se realizó un diagnóstico de la población con el fin de identificar las necesidades de los estudiantes, se presentó una pregunta de investigación, sus objetivos y su justificación, los cuales guiaron los recursos que el docente e investigador usó tanto para dar respuesta a su pregunta de investigación, como también, para beneficiar a los estudiantes participantes. Finalmente, se realizó un análisis y enunciación de los resultados obtenidos, dando cuenta de la evaluación de los procesos y acciones llevadas a cabo durante el tiempo de intervención en la investigación.



3.2 Universo poblacional

Como se ha mencionado anteriormente, la población participante es de vital importancia en el proceso de investigación, esta población corresponde a lo conocido, dentro de la investigación cualitativa, como la muestra, es decir, son las personas a partir de las cuales se hará la recolección de los datos que se analizan (Hernández, 2008, citado por Angulo López, 2011). Para la presente investigación, la muestra participante corresponde a 15 de los 32 estudiantes del curso 404 del Instituto Pedagógico Nacional, quienes participaron de manera voluntaria bajo el permiso de sus padres o tutores legales, debido a que son menores de edad y fueron elegidos aleatoriamente tomando de la lista de estudiantes aquellos cuyo código corresponde a un número impar.

3.3 Unidad de análisis y matriz categorial

3.3.1 Unidad de análisis

Tomando en cuenta los términos descritos en el marco teórico, los elementos de la unidad de análisis para la presente investigación son los aspectos de la comunicación no verbal y de la expresión oral como parte de la interacción comunicativa.

Los aspectos de la comunicación no verbal que serán incluidos en la unidad de análisis son: la quinesia, la proxémica y el paralenguaje. Dentro de la quinesia se evaluará la conducta del tacto, los gestos o expresiones faciales y el comportamiento visual; en la proxémica se agruparán aspectos tales como la postura y la posición corporal junto a los movimientos físicos; mientras que en los aspectos del paralenguaje se describirá y analizará la conducta social que incluye el tono, el ritmo y el volumen de la voz.



Por último, en lo referente a la expresión oral y los aspectos verbales de la comunicación se tomaron como parámetros para analizar las habilidades del hablante en el contexto comunicativo, las cuales son: la habilidad de interpretar los aspectos sociales y discursivos implicados en la interacción, la habilidad de adaptarse al contexto en el cual se desarrolla la interacción comunicativa; en cuanto a la expresión oral, la habilidad del hablante de manejar los signos y códigos para transmitir información concreta o decodificar información que le es transmitida, la habilidad de desarrollar un discurso apropiado al contexto y situación comunicativa, la habilidad para aplicar conocimientos de aspectos lingüísticos que permitan la interacción comunicativa tales como fonéticos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos; siendo estos evidenciados en su discurso.

3.3.2 Matriz categorial de análisis

La siguiente es la matriz categorial de análisis, definida a partir de las unidades de análisis antes señaladas, las cuales se plantea como una guía para el proceso de investigación ya que muestra los indicadores que permiten la evaluación de los procesos de desarrollo de habilidades de expresión oral de la población participante, a través de la adquisición e inclusión de elementos de la comunicación tanto verbal como no verbal durante la interacción comunicativa propiciada a lo largo de los talleres teatrales implementados:

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Expresión no verbal	Quinesia	Tacto-contacto	El estudiante maneja los espacios, el tacto y el contacto con los demás participantes de la interacción comunicativa de acuerdo al contexto y sus implicaciones sociales y culturales.



		Gestos y expresiones faciales	Durante la expresión oral frente a un público, el estudiante es consciente de sus gestos y expresiones faciales, usando estos elementos como una herramienta para realizar un acto comunicativo acorde a sus deseos, necesidades, aspectos sociales, contextuales y culturales.
	Proxémica	Postura	El estudiante es consciente del mensaje que su postura implica durante el acto comunicativo.
		Posición	El estudiante es consciente de su posición y la adapta respecto a los cambios contextuales durante su acto de expresión oral dentro del entorno comunicativo
		Movimientos	Los movimientos corporales del estudiante apoyan la expresión de sus ideas o argumentos durante su intervención de expresión oral o en cualquier acto comunicativo sin dejar de lado los aspectos contextuales, sociales y culturales.
	Paralenguaje	Comportamiento Social	El estudiante realiza una evaluación del contexto social y cultural y es capaz de adaptar su dicción, fluidez, entonación a lo largo de su intervención de expresión oral.
Expresión oral	Interpretación de aspectos sociales y culturales del discurso	Contexto ambiental, social, cultural, familiar, económico.	El estudiante posee la capacidad de dar cuenta de las características ambientales, sociales, culturales, académicas y familiares durante la preparación de cualquier intervención de expresión oral.
	Adaptabilidad al contexto comunicativo	Académico	Durante las intervenciones de expresión oral, los estudiantes dan cuenta de su contexto en cuanto a la adaptación y manejo de los aspectos sociales, académicos, culturales, familiares y económicos que participan en la dinámica comunicativa.
Familiar			
Social			

3.4 Instrumentos de recolección de información

La recolección de datos sobre la población requiere de la implementación de diferentes instrumentos de recolección cuya elección responde a parámetros de pertinencia y de



eficiencia, es decir, dichos instrumentos deben permitir y facilitar la recolección de datos que aporten al proyecto de investigación. De esta manera se contó con los siguientes instrumentos:

Diarios de campo: son una herramienta de recolección de datos de las observaciones realizadas por el docente-investigador a lo largo del desarrollo de su proceso investigativo, da cuenta no solo de los hechos observados, sino además de las reflexiones, ideas, cuestionamientos y directrices que podrían guiar o modificar el trabajo a lo largo de su realización; es decir, son una herramienta que permite el realizar, valorar y evaluar las intervenciones a medida que se realizan.

Talleres: a través del uso de producciones teatrales tales como fotografías, estatuas, improvisaciones y pequeñas representaciones de situaciones cotidianas, se hizo posible registrar el proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas orales desde la implementación de didácticas y actividades que se construyan a partir de los elementos de la comunicación no verbal.

Grabaciones de audio y video: corresponden a archivos de audio y video recolectados a lo largo de la implementación del proyecto de intervención en el aula, los cuales se tomaron como elementos de evaluación y muestra de los procesos de apropiación de los elementos de la comunicación no verbal en el contexto comunicativo y del desarrollo de la expresión oral en los talleres teatrales en los que la población participó.

Rubricas de evaluación: se implementaron como matrices en las cuales se valoró el desempeño de los estudiantes en interacciones comunicativas orales con respecto a parámetros concretos que permitan cualificar y cuantificar los procesos de intervención.



4 TRABAJO DE CAMPO

4.1 Propuesta didáctica

La siguiente propuesta surge como respuesta al trabajo en torno al diagnóstico realizado con anterioridad y descrito en este documento; usa como recurso didáctico el taller de teatro para generar conocimientos relacionados con la comunicación verbal y no verbal, con el fin de desarrollar en los estudiantes la expresión oral. Se describirán a continuación los aspectos conceptuales, así como la organización de la intervención con respecto a la secuencialidad de los tópicos tratados.

Las estrategias didácticas corresponden a aquellas elecciones con respecto a las actividades o prácticas pedagógicas en los momentos de formación, los métodos y recursos



a lo largo del proceso de enseñanza (Velazco y Mosquera, 2010). De acuerdo con esto, estas abarcan tanto los recursos que se usan en la enseñanza como en el aprendizaje, teniendo como objetivo el desarrollar junto con los estudiantes los conocimientos de forma significativa, favoreciendo la resolución de problemas y retos que surgen a lo largo de la formación académica.

El taller teatral, tal como ya se ha descrito en el marco teórico, es un espacio de creación en el cual tanto el docente como el estudiante participan en la construcción de conocimientos de forma creativa y crítica, siguiendo los lineamientos y herramientas del teatro en términos de la expresión, además de permitir la participación de elementos lingüísticos y paralingüísticos dentro de los contextos sociales y culturales. Por estas razones, el taller teatral se plantea como un recurso didáctico adecuado y pertinente para desarrollar los aspectos de la expresión oral dentro del acto comunicativo.

Los talleres teatrales cuentan con una estructura que permite el uso del cuerpo, la comunicación entre los participantes y la reflexión. De acuerdo con Valdespino Herrero (2016), comienza con un calentamiento corporal con el fin de estimular la activación física y cognitiva de los participantes que permite la creación de un espacio adecuado y la disposición de los participantes para la realización de las actividades; a continuación, se da un tiempo de expresión corporal que permite la exploración del cuerpo sin palabras, luego se continúa con el juego en el cual se involucran las dramatizaciones y, por ende, el uso del lenguaje dentro del taller; finalmente, este proceso permite llegar a la dramatización, espacio en el cual se pone en práctica lo desarrollado en momentos anteriores mediante las improvisaciones, trabajos escénicos, creación de títeres, entre otras posibilidades. De esta manera, dentro del contexto del taller teatral se implementa la cooperación, distensión, sensibilización,



coordinación, respiración, reafirmación, vocalización y desarrollo de habilidades comunicativas.

Finalmente, el taller teatral durante la implementación de este proyecto se llevó a cabo la creación de una obra de teatro a partir de la construcción de un texto junto con los estudiantes. Este producto de la investigación tiene como fin ser la muestra final del proceso formativo y da cuenta de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes participantes.

4.2 Fases

Para la presente investigación se plantea una organización de los talleres en fases consecutivas, las cuales se agruparon de acuerdo con una secuencialidad relacionada con las competencias que se deben adquirir con el fin de mejorar la expresión oral de los estudiantes, mediante la implementación de los talleres teatrales como recurso didáctico didáctica. Cada una de las fases cuenta, además, con una especificación de los criterios que permite el análisis y evaluación de los resultados de la participación de la población a lo largo de la aplicación de la investigación.

4.2.1 Fase de sensibilización

Esta fase tiene como objetivo construir, junto con los estudiantes, la base conceptual y teórica del proceso comunicativo en el cual se desarrollan los actos de expresión oral. Durante esta fase se desarrolló principalmente la competencia ideativa, la cual, de acuerdo con Lugarini (1995, pág. 134), es aquella que le permite al sujeto planificar el contenido del mensaje de acuerdo con la situación comunicativa, en este sentido, se trabajó en el reconocimiento de la finalidad del acto comunicativo comprendiendo factores como la incidencia de aquello que se quiere comunicar, los elementos verbales y no verbales que



permiten realizar un proceso de expresión claro y exitoso, así como la necesidad de planear aquello que se dirá mediante el uso de elementos tales como esquemas, cuadros, libretos, mapas conceptuales, entre otros. En segundo lugar, la competencia pragmática, en la cual los estudiantes trabajaron en sus habilidades de reconocer elementos del acto comunicativo como el contexto, los saberes propios y de quienes comunican, las formas de adaptación a los cambios durante la dinámica comunicativa, el uso de elementos paralingüísticos y su manejo para lograr actos de habla exitosos.

Con el fin de llevar cabo este proceso de sensibilización se programaron tres sesiones, en las que se implementó en cada una de ellas un taller teatral teniendo como evidencias las planeaciones de clase y los trabajos entregados por los estudiantes, que consistieron en la creación de personajes y libretos pequeños para situaciones comunicativas específicas.

4.2.2 Fase de aplicación

Esta fase se orientó hacia la realización de talleres teatrales enfocados a desarrollar las competencias textual y semántica. Con este fin en mente se generaron tres talleres centrados en la estructura del discurso, el orden de las oraciones, los tiempos y la organización del acto de expresión oral, el léxico, así como los modos o entonación durante la expresión.

Durante la segunda fase se implementaron, asimismo, los elementos como los movimientos y el paralenguaje desde el análisis de su intención dentro del acto comunicativo con el fin de potenciar el discurso durante la expresión oral. Para este fin se realizaron análisis de contextos comunicativos, buscando que desde las descripciones sociales, culturales y espaciales los estudiantes identificaran aspectos de la expresión oral que son propios de la



variedad de escenarios comunicativos en los diferentes contactos en los cuales se pueden llevar a cabo. Los estudiantes, de esta forma, trabajaron en el desarrollo de habilidades de identificación y descripción para a partir de allí entender la importancia de la organización semántica y sintáctica de los textos orales.

4.2.3 Fase de resultados

Finalmente, la tercera fase, denominada de resultados, se trabajó en los aspectos técnicos del acto comunicativo: el tono, el ritmo, el volumen de la voz, los cuales junto con los conocimientos interiorizados en las fases anteriores permiten realizar intervenciones de expresión oral exitosas, es decir que cumplen con las características acordes con el contexto, que comunican de manera adecuada y certera aquello que se desea compartir y que enriquecen las interacciones de los estudiantes dentro del aula.

Lo anterior posibilita el desarrollo de los componentes pragmáticos del lenguaje, los cuales son la interpretación del contexto, los aspectos sociales y culturales, los elementos académicos, familiares y económicos de quienes se encuentran dentro del acto comunicativo. De tal manera que durante esta fase de intervención los estudiantes poseían una serie de conocimientos, habilidades tanto en los aspectos verbales como no verbales del acto comunicativo, los cuales podían potenciar sus intervenciones de expresión oral. En este sentido, las habilidades y conocimientos desarrollados incluían el pensamiento crítico, a partir del análisis contextual, social y cultural, el cual, a su vez, se complementaba en la tercera fase con aspectos suprasegmentales tales como el tono, la dicción, la velocidad, el sonido, aspectos de gran importancia durante las intervenciones de expresión oral que se emiten durante el intercambio de información o mensajes.



De esta manera, cada una de las fases tiene una finalidad que responde a la interacción de los elementos expresados en la matriz categorial de análisis; así, durante la primera y segunda fase se implementaron los elementos de la comunicación no verbal como la quinesia, enfatizando en el tacto, la expresión facial y su incidencia en la interacción comunicativa como posible mensaje. Finalmente, durante la tercera fase se llevó a cabo el proceso de construcción y ensayo del producto final del trabajo realizado a lo largo de la implementación de los talleres, permitiendo el trabajo en los aspectos propios de la expresión oral,

Lo anteriormente planteado se especifica en el siguiente cuadro.

Fase	Competencias	Criterios
Fase 1. Sensibilización	<i>Competencia ideativa</i>	<ul style="list-style-type: none">• Se reconoce la finalidad del acto comunicativo (la intención)• Tiene claridad con respecto al contenido de aquello que se quiere comunicar (aspectos específicos que se desea comunicar)• Es capaz identificar elementos verbales y no verbales que apoyen su fin comunicativo• Posee la habilidad de colectar información o elementos que le permitan lograr su objetivo comunicativo• Es capaz de planificar con antelación la comunicación, mediante el uso de esquemas o ayudas visuales.
	<i>Competencia pragmática</i>	<ul style="list-style-type: none">• Posee la habilidad de adecuar la finalidad del acto comunicativo• Reconoce en el interlocutor aspectos psicológicos y socioculturales• Reconoce en el interlocutor sus saberes• Mantiene la atención de quien lo escucha• Posee la capacidad de adaptarse a los cambios de la dinámica comunicativa• Hace uso de los aspectos verbales y no verbales dentro del contexto comunicativo• Hace uso de aspectos paralingüísticos como, tono, estilo, entonación de acuerdo al contexto comunicativo• Se adecua a la situación comunicativa



Fase 2. Aplicación	<i>Competencia sintáctica y textual</i>	<ul style="list-style-type: none">• Tiene claridad en los elementos que le permitirán ser comprendido en cuanto al texto producido• Hace uso de: concordancia entre ideas, orden de las palabras en los enunciados, utiliza pausas.• Se reconoce en su discurso la existencia de quien o que se habla y que se dice sobre el mismo• Hay un correcto uso de los tiempos verbales• Existe una relación lógica entre los enunciados
	<i>Competencia semántica</i>	<ul style="list-style-type: none">• Reconoce la modalidad que debe usar de acuerdo al fin de su acto comunicativo• Utiliza léxico propio de la temática que desarrolla en el acto de comunicación• La modalidad y la entonación son consecuentes
Fase 3. Resultados	<i>Competencia técnica</i>	<ul style="list-style-type: none">• Pronunciación comprensible• Control del ritmo, tono, situación comunicativa, postura.

5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

5.1 Diagnóstico

Con el fin de identificar la necesidad de la población, con base en los parámetros de la investigación-acción, se implementó un taller diagnóstico (Anexo 2) en torno a las competencias y habilidades en lengua castellana propuestas por las autoridades distritales de educación para los estudiantes de cuarto curso de educación básica. A continuación, se exponen los análisis realizados a las respuestas dadas por los estudiantes a dicho taller que sustentan la elección del tema de intervención de la presente investigación.

En primer lugar, se realizó una prueba diagnóstica constituida por dos actividades que se llevaron a cabo en momentos diferentes; la primera, con soporte escrito, buscó indagar el grado de análisis de contextos comunicativos que involucran elementos no verbales como el paralenguaje, la postura, así como también el contexto cultural-social en que se desarrolla el intercambio de mensajes. La segunda prueba se centró en las presentaciones orales realizadas



por los estudiantes de manera individual en torno a temas específicos asignados aleatoriamente (Anexo 3). Esta prueba permitió describir la habilidad de los estudiantes en relación con su expresión oral, en la cual se evidencian los procesos cognitivos de construcción de un discurso oral, de análisis y de presentación en torno a un tema, de cada uno de ellos, antes de la intervención planteada en este proyecto. Aquí se tomó en consideración los aspectos comunicativos tanto de la imagen como de la expresión corporal, junto con los aspectos contextuales que hacen parte de la construcción de expresiones orales en tanto que garantizan la claridad en la exposición de las ideas y la argumentación. Así se evidencian las habilidades de desarrollo esperadas para su nivel educativo acorde con los lineamientos curriculares de la Secretaría Distrital de Educación.

Con el fin de analizar los datos observados durante la actividad diagnóstica es preciso retomar las unidades de análisis propuestas en el apartado dedicado a la matriz categorial, a partir de las categorías y subcategorías que hacen parte de dicha unidad. En este sentido, es preciso comenzar por la unidad dedicada a la expresión no verbal partiendo desde el análisis de las evidencias quinésicas y proxémicas que comprenden a su vez las categorías del tacto-contacto, las expresiones faciales o gestos, la postura, posición, además de los movimientos, para seguir luego con los aspectos del paralenguaje que se concentran en el análisis del tono de la voz, el ritmo, la entonación y la velocidad del discurso.

Con respecto al tacto y al contacto, se encontró, en primer lugar, dentro de la muestra seleccionada, características como la siguiente: el cuerpo se aleja de manera contundente de su auditorio, es el caso de la imagen a continuación:



Imagen 1

La estudiante en la imagen 1 se encuentra en contacto con la pared y una hoja que actúa como barrera entre ella y el público. En los estudios del lenguaje no verbal se señala que estas características evidencian una falta de seguridad en el hablante que influirá, por lo tanto, en un manejo negativo del público y, por consiguiente, falta de credibilidad en la expresión de sus ideas debido a que la percepción que tendrá ese público será de distanciamiento o timidez, lo cual se puede interpretar como falta de conocimiento y dominio del tema, e incluso falta de confianza tanto en sí mismo como en aquello que está expresando.

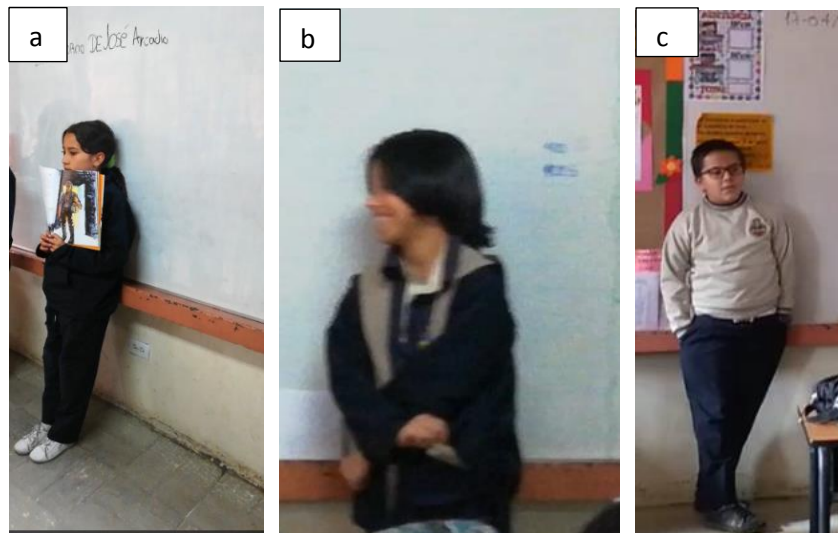


Imagen 2



Respecto a la evidencia encontrada en relación con los gestos, se observó que en muchos casos los estudiantes son espontáneos pero descuidados, es decir, no corresponde a lo esperado para una presentación oral sobre un tema específico, esto es, no muestran seguridad en los conocimientos que van a presentar, no realizan contacto visual con los miembros del auditorio al que se dirigen, ni apoyan los argumentos expuestos. Así, la imagen 2 muestra que la estudiante, en el recuadro **a**, oculta la mitad de su rostro tras un libro mientras que el estudiante del recuadro **b** muestra una sonrisa nerviosa dirigida hacia su derecha y distante del público; entre tanto, el estudiante del recuadro **c** expresa un gesto demasiado neutral que lo distancia de los oyentes.

En cuanto a la postura, los cuatro estudiantes, imágenes 1 y 2, se encuentran recargados contra el tablero y con las manos pegadas al cuerpo u ocultas en los bolsillos. Sus posturas evidencian un recogimiento sobre sí mismos, lo cual contrasta con la posición del cuerpo en el espacio de presentación. Ellos no hacen uso del espacio disponible sino que se encuentran inmóviles en un solo sitio y recostados contra el tablero. Esto los aleja física y emocionalmente del público, generando un distanciamiento en la comunicación.

Con respecto al paralenguaje en aspectos como la dicción, la fluidez y la entonación, se observó que en su mayoría los estudiantes no son conscientes de la necesidad de proyección de la voz hacia el público, para que la idea que buscan expresar de manera oral sea escuchada por todo su auditorio, de tal forma que, con frecuencia, los oyentes interrumpen las presentaciones orales para pedir a la persona que presenta que hable más fuerte. La constante interrupción afecta, en consecuencia, la fluidez de las presentaciones de los participantes, quienes además muestran mayor timidez al retomar las ideas que se encontraban expresando



antes de haber sido interrumpidos. Por último, en cuanto a la dicción, casi ningún estudiante tiene problemas al pronunciar las palabras.

Si bien muchos de los integrantes de la muestra se asemejan en sus presentaciones a las características descritas, algunos de ellos muestran un mayor dominio de los aspectos quinésicos, proxémicos y del paralenguaje en cuanto a su posicionamiento frente al público, la poyección de la voz, la fluidez, así como también en la entonación. Como en los siguientes casos:



Imagen 3

La estudiante en la imagen 3 se encuentra distanciada del tablero, además, sus brazos se dirigen hacia el público evidenciando la intención de exponer una idea así como una preocupación por llegar hasta la última persona del auditorío. Por esta razón, eleva sus brazos por encima de su cabeza; este posicionamiento influirá en la proyección de la voz dirigida sin obstáculos a sus oyentes. La postura usada por la estudiante evidencia, igualmente, una confianza que se refleja en a entonación diferente tanto para su personaje, la cerdita (imagen 3), como para ella misma como expositora, lo cual es interpretado por el oyente como seguridad y, por ende, veracidad en lo que está expresando.



Otro caso que muestra este tipo de características es el siguiente:



Imagen 4

En este caso se puede ver que la estudiante utiliza sus ojos como gesto que enfatiza y afirma aquello que está expresando al dirigirlos de forma directa a su audiencia, al mismo tiempo que utiliza los movimientos de sus manos para atraer la atención de los oyentes hacia un punto específico. Estos dos casos son un grupo minoritario de la muestra que evidencia el contraste entre las habilidades y destrezas desarrolladas por los estudiantes dentro de un mismo ambiente educativo.

A partir de las descripciones anteriores, se puede evidenciar que las habilidades que los estudiantes poseían en el momento de aplicación de la prueba diagnóstica, en relación con la unidad de análisis de lo no verbal, eran mínimas. Esto, a su vez, tiene incidencia en la imposibilidad de relacionar la expresión oral con la interpretación paralingüística del medio. Así, mediante el análisis descriptivo de los aspectos quinésicos, proxémicos y de paralenguaje en la expresión no verbal de los estudiantes -lo cual supone tener en cuenta aspectos referidos al tacto-contacto, gestos, postura, posición, movimientos, dicción, fluidez y entonación, los cuales se realizan por medio del manejo del espacio, la relación de contacto entre el público y el expositor, la expresión facial, los cambios contextuales, la adaptación del tono, la fluidez y la dicción a lo largo del discurso así como el uso de movimientos para



apoyar la expresión oral de ideas o argumentos dentro de la presentación- no se lograba evidenciar que los participantes aplicaran conocimiento textual o contextual (socio-cultural) del espacio en que se realiza el acto de expresión oral y sus implicaciones en los aspectos no verbales del discurso.

Como se mencionó anteriormente, el paralenguaje se ve directamente afectado por los usos quinésicos y proxémicos dentro de la población muestra: el ocultamiento del rostro, la posición respecto al público, así como la postura de la persona que se expresa oralmente afectan los aspectos de dicción, fluidez y entonación durante la presentación oral; por lo tanto, la calidad de la expresión oral, en relación con el contexto social y cultural en que se involucra, se reduce ya que no llega al público como un acto comunicativo completo tanto en forma (actos no verbales) como en fondo (discurso oral).

En segundo lugar, el análisis de los datos recolectados desde la prueba diagnóstica evalúa la expresión oral como el proceso de preparación, puesta en acción y resultados que se generan a través de la presentación oral. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, la prueba diagnóstica se concentró en la preparación del discurso oral con el fin de identificar de qué manera los estudiantes interpretaban los aspectos sociales y culturales de la expresión oral junto a la adaptabilidad al contexto comunicativo. Para este fin se consideraron las subcategorías de contexto ambiental, social, cultural y económico en las intervenciones en ambientes académicos, familiares y sociales.

Como ya se dijo, la prueba buscó indagar sobre la preparación del discurso oral, de tal forma que se construyó en cuatro puntos evaluativos. En el primero se les dio a los estudiantes una serie de elementos del paralenguaje que hacen parte de una convención social conocida como las señales de tránsito cuyo fin consistía en evaluar la forma en que el



estudiante relaciona dichas señales con el contexto mediante la representación en la construcción de una caricatura.

Las respuestas de los estudiantes a esta prueba se pueden clasificar en dos grupos, el primero constituido por quienes crearon diálogos que podrían ser expresiones orales adecuadas para el contexto específico en el que se usan las señales de tránsito, como en el siguiente caso:



Imagen 5

El segundo, estudiantes que no usaron ningún tipo de diálogo:



Imagen 6

Si bien ambas caricaturas muestran la trasmisión de una idea, la persona que realizó la primera, evidencia una comprensión del tipo de expresiones orales que podrían tener lugar en un contexto específico como el tráfico vehicular, mientras que quienes no escribieron diálogos en su caricatura no llegaron a evidenciar la expresión oral dentro de dicho contexto. Cabe notar que un pequeño grupo de la población no logró demostrar la relación entre el código de las señales de tránsito con el discurso oral al crear caricaturas y, por lo tanto, no evidencian una secuencia lógica:

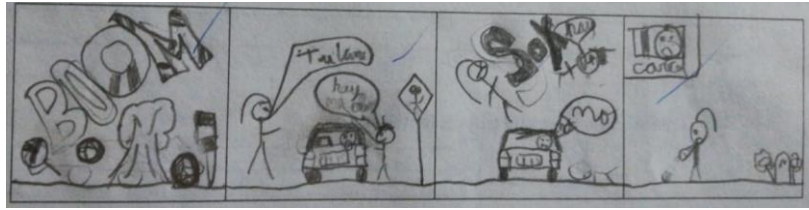


Imagen 7

El segundo punto del taller tuvo como finalidad identificar el reconocimiento y adaptación de los discursos a los espacios sociales y culturales, por lo tanto, demandó de los estudiantes el reconocimiento de diferentes personas en una situación concreta, con este fin en mente se les solicitó describir a tres personas de su elección a partir de la siguiente imagen:



Imagen 8

Un pequeño grupo entre la muestra elegida describió las características corporales de los integrantes de la imagen, así como las implicaciones emocionales de dichas posturas. Este es el caso de la siguiente respuesta:

Persona 1	Esto aburrido por que su mano esta en el mentón y sus pies doblados
Persona 2	Esta pensativo por que esta mirando al techo y esta boquiabierto
Persona 3	Esto amargado por que su mano esta en su cabeza ✓

Imagen 9

En este sentido es posible afirmar que los estudiantes han desarrollado una habilidad de análisis al interconectar elementos de la expresión no verbal con significados que son



compartidos culturalmente en una sociedad. Sin embargo, este grupo de estudiantes es una minoría dentro de la muestra poblacional como se evidenciará a continuación.

Entre el grupo, muchos de los estudiantes no relacionan el contexto social con las expresiones de los integrantes de la imagen, ya sea porque solo describieron su postura o porque, por el contrario, crearon un contexto diferente al de la sala de espera que se encuentra en la imagen. Ellos crearon otros contextos que no tienen relación con los aspectos sociales o culturales mostrados en la imagen:

Personaje	Yo creo que esta preocupada
Persona 2	yo creo que esta pensativa
Persona 3	yo creo que esta triste

Imagen 10

	El señor mató a alguien ¿?
Persona 2	El señor le robaron ¿por?
Persona 3	La señora está que piensa

Imagen 11

Con la última actividad de la prueba diagnóstica se buscó evidenciar el nivel de análisis del contexto que tenían los estudiantes con el fin de mostrar de qué forma hallaban aspectos culturales, contextuales o sociales; por lo tanto, se les solicitó que construyeran un diálogo en el que se mostrara el análisis de dichos elementos respecto a la siguiente imagen:

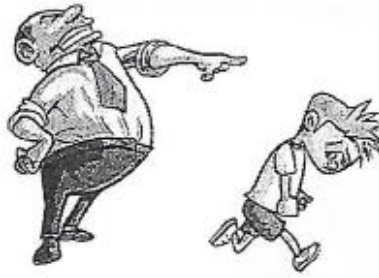


Imagen 12

Esta imagen encierra una serie de elementos que pueden ser entendidos en cuanto al contexto de la cotidianidad de los estudiantes, específicamente en la relación con los padres o, en su defecto, una imagen de autoridad. Entre los datos encontrados, se pueden evidenciar dos grupos, en el primer grupo se encuentran aquellos que hacen uso de una estructura de diálogo, en la cual muestran su entendimiento de los diferentes elementos que involucran la imagen tales como las alargar las palabras o usar onomatopeyas:

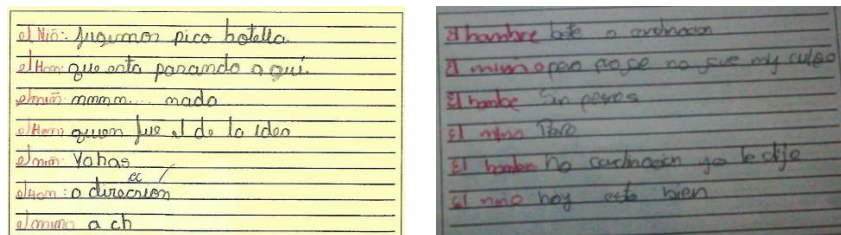


Imagen 13

Sin embargo, este grupo lo conforman un número muy pequeño entre los estudiantes muestra. La mayoría de los estudiantes se encuentra en el grupo que evidencia un conocimiento muy pobre de los aspectos socio-culturales del contexto, así como de la construcción apropiada de un diálogo, lo cual se hace evidente en el aula en el Video 1 (Anexo 4) en el minuto 00:01:05, en el cual se escucha que durante la representación oral del grupo en frente del salón sus compañeros interfieren aleatoriamente a lo largo de la misma:

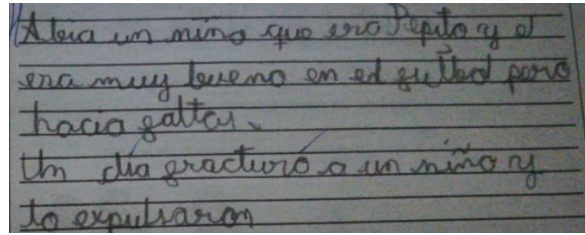


Imagen 14

A partir del análisis de los indicadores para las subcategorías dentro de las categorías de las unidades de análisis que direccionan la presente investigación, es evidente que en la población participante al momento de la realización de la prueba diagnóstica, existía una necesidad de desarrollar habilidades tanto de los aspectos no verbales como de expresión oral, específicamente en lo referente al uso adecuado del espacio, la posición, postura y manejo de la voz, en cuanto a la entonación y fluidez como parte de la adaptación de la expresión oral al contexto social, cultural y contextual.

5.2 Análisis propuesta de intervención

Aquí se evalúa la incidencia de la implementación del taller teatral como un recurso didáctico que permitiera a los estudiantes participantes fortalecer sus habilidades en torno a la quinesia, proxemia y paralingüaje del lenguaje no verbal, junto al análisis contextual y la adaptación al espacio socio-cultural, en relación con la expresión oral dentro del aula de clase. La intervención en torno al taller teatral se organizó en tres fases consecutivas, iniciando por la fase de sensibilización, seguida de la fase de aplicación, hasta finalmente centrarse en la fase de resultados. A continuación, se discutirán los datos obtenidos en cada una de ellas.

La propuesta de intervención realizada a lo largo de esta investigación se organizó en fases de realización secuenciales. Cada fase con una competencia específica por desplegar



en torno a criterios que garantizan el desarrollo de habilidades en la competencia determinada. Este tipo de organización permitió diagnosticar los conocimientos y destrezas esperados de los estudiantes respecto a la matriz categorial de análisis, en este apartado de realizará la descripción y análisis de los resultados de cada una de las fases.

5.3 Resultados

5.3.1 Fase de sensibilización

En la fase de sensibilización se implementó el primer taller teatral, a lo largo de cuatro intervenciones. Los estudiantes participantes se dividieron en grupos de tres personas, a cada uno de los cuales se les entregó una imagen con tres integrantes dentro de una situación específica de la cotidianidad como un almuerzo, una salida al parque, entre otros. Los estudiantes, a partir de dicha imagen, desarrollaron cuatro actividades en torno al taller teatral. En la primera actividad debían realizar una descripción de los gestos y los espacios, así como de las implicaciones sociales y culturales asociadas a la imagen asignada. A esta actividad se asociaron los criterios de desarrollar la capacidad de planificación de las intervenciones orales a través de esquemas o ayudas visuales, junto a la habilidad de recolectar información o elementos que permitieran lograr sus objetivos comunicativos.

La segunda actividad consistió en la elaboración de un libreto (Anexo 5) a partir de los tres integrantes de la foto, actividad que, a su vez, buscó acercar a los estudiantes a su capacidad de esquematizar al momento de planificar una intervención oral, reconocer la finalidad del acto comunicativo, elegir elementos verbales y no verbales, así como su contribución al acto comunicativo, mediante el reconocimiento de aquello que se quiere comunicar dentro del contexto social y cultural. Luego se realizó la tercera actividad que consistió en buscar elementos con significados paralingüísticos dentro del contexto socio-



cultural de los estudiantes para complementar sus intervenciones de expresión oral durante la representación teatral de los libretos trabajados en la segunda actividad.

Para la cuarta actividad, los estudiantes debían representar delante de sus compañeros el libreto realizado a lo largo de la segunda y tercera actividad, haciendo uso de elementos complementarios a su interpretación e intervención oral.

Los datos generados a partir de las actividades antes mencionadas se analizaron de acuerdo con los elementos descritos en la matriz categorial. En primer lugar, los elementos expresivos no verbales como quinesia, proxemia y paralenguaje se observan en las siguientes imágenes :



Imagen 15

En cuanto a la posición, postura y uso del espacio es preciso mencionar que si bien se da una distribución en la parte frontal del aula más amplia que durante la actividad diagnóstica, los tres grupos usan el espacio del fondo cerca al tablero. Sus posturas son adecuadas para el contexto y requerimiento de su presentación del libreto y permite una fácil interpretación del objetivo comunicativo. Los usos gestuales, corporales y de expresión oral también muestran un avance respecto a las evidencias descritas con anterioridad, ya que los estudiantes no taparon su cara con los elementos utilizados en la representación. Es preciso mencionar que, si en general se evidenció este tipo de avances, a lo largo de las



presentaciones existía un estudiante líder a quien los demás integrantes del grupo acudían con miradas o posiciones del cuerpo, mostrando una cierta inseguridad con respecto a la forma en que deberían moverse, hablar o intervenir en la obra.

Entre tanto, se evidencian también, en la escritura de los libretos, conociminetos del tono, ritmo y velocidad que debería tener un personaje dentro de la repretación, mediante el uso de signos de exclamación, alargamientos en las palabras, comas, entre otros recursos:

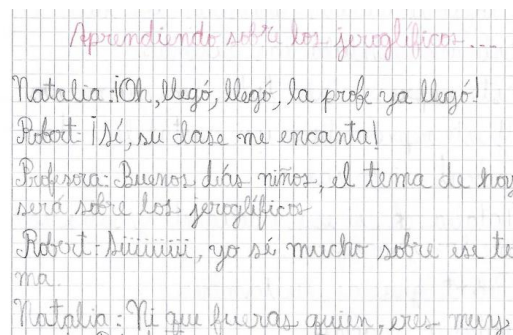


Imagen 16

Asimismo, es posible evidenciar, en muchos de los libretos, una secuencialidad en los diálogos y en el orden de intervención como en la imagen 17b. También, en las observaciones llevadas a cabo se vio un interés de los grupos por la necesidad de ubicar la representación dentro de un contexto adecuado para que el oyente entienda si el personaje que se interpreta es un hombre o una mujer, si es un niño o un adulto, lo cual influirá en las presentaciones como se verá en el análisis de los elementos de video; estos hechos permiten constatar que existen en los estudiantes una serie de análisis empíricos del contexto social-cultural en que se encuentran, ya que los logran comunicar mediante la construcción y puesta en escena de un diálogo:

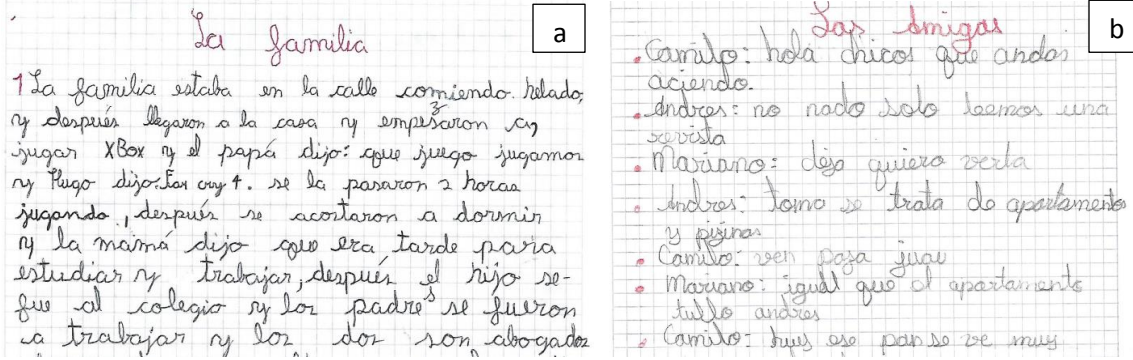


Imagen 17

Cabe resaltar que en el desarrollo de esta primera fase no todas las representaciones fueron claras para el público, principalmente debido a la falta de tiempo dedicado a ensayar o aprender los diálogos. En cuanto al taller teatral, los estudiantes de la muestra fueron participativos, tanto en la construcción de las intervenciones como en el análisis de los diálogos de sus demás compañeros. En este sentido se trabajó en torno a la habilidad de reconocer al interlocutor más allá de sus aspectos sociales y contextuales para llegar al análisis emocional. Los estudiantes evidenciaron un reconocimiento de la necesidad de tener una serie de comportamientos acordes con el contexto, tanto si se es oyente como si se es la persona que se expresa de manera oral.

En este sentido, es preciso analizar lo ocurrido en el video 2 (Anexo 6), en el cual se observa que mientras los tres estudiantes están representando la obra, las personas del público interviene constantemente de manera desordenada y/o se distraen mirando a las personas en los pupitres de atrás. Las personas que realizan la interpretación no se acoplan totalmente a los diálogos creados, es el caso de una de las estudiantes, quien se ríe sin motivo aparente y sin que lo requiera el guión, causando a su vez risas en el público; por otro lado, es evidente que el uso de los libretos dentro del escenario de manera física se da por falta de preparación o ensayo previo.



Por otro lado, en los videos 1 y 2 antes mencionado se puede apreciar que los estudiantes no realizan intervenciones orales con fluidez, ya que frecuentemente se interrumpe por motivos como la risa propia o los comentarios de los compañeros. En el video 2 se puede apreciar, además, que la entonación de los tres participantes es distinta, el estudiante masculino habla con un tono alto y claro cuando intervine, mientras que las estudiantes suben y bajan su tono de voz a lo largo de lo que están diciendo, dificultando así el comprender lo que están expresando; lo mismo les ocurre con la velocidad al hablar, al momento de realizar la llamada, la estudiante gira su cuerpo y aumenta la velocidad del discurso haciendo casi imposible el entender aquello que estaba diciendo. Entre tanto, la estudiante con bufanda tiene un tono muy suave que impide escuchar completamente sus ideas.

5.3.2 Fase de aplicación

La segunda fase de intervención se centró en el desarrollo de competencias sintácticas, textuales y semánticas, buscando potenciar aspectos como la concordancia entre ideas expresadas, el uso adecuado de la entonación, la fluidez y la dicción durante intervenciones de expresión oral. En esta fase se realizaron varias actividades para dar cuenta de los criterios mencionados mediante el uso didáctico del taller teatral. La primera actividad consistió en el taller sobre el mimo.

Entre los datos recolectados a partir del taller del mimo es posible analizar la relación del cuerpo en contextos precisos o emociones:



Imagen 18

En las fotografías anteriores, tomadas de los videos 3, 4, 5 y 6 (Anexo 7) se puede observar que los estudiantes son concientes de los gestos, posiciones, contacto-tacto y posturas para expresar emociones tales como la sorpresa y el dolor en las imágenes a y b, así como de situaciones como despertar o analizar en las correspondientes c y d.

A partir de esto, se buscó relacionar los gestos con la expresión oral en diferentes momentos del taller para llegar a la presentación oral, la cual consistió en el trabajo en parejas sobre un capítulo del libro Macondo de Irene Vasco. En primer lugar, vale mencionar a los integrantes del video 9, 11 y 12 (Anexo 8), quienes en su presentación incluyeron elementos teatrales como dramatizaciones: a lo largo del video 9, el estudiante que representa a un abuelo usó un tipo de entonación acorde al personaje, bajando el tono a un sonido gutural y rasposo, hace también un tipo de alargamiento de las s al final de las frases; además, usa oraciones como “y ahora cuando la profe te pregunte...” junto a chasquidos con la lengua y los labios que le permiten generar en el público la sensación de que es un hombre mayor quien habla. Estos hechos se acentúan en los movimientos de temblor y arqueado de la espalda en la postura del estudiante, poniendo en manifiesto un dominio de la interacción comunicativa que relaciona elementos verbales junto a los no verbales para transmitir la idea de la exposición.



Entre tanto, en el video 11, los estudiantes usan carteles como elementos para dar apoyo a su presentación, ellos se organizaron para intervenir de forma intercalada. Al comenzar con la presentación es posible observar que han planeado la forma de intervenir desde el momento en que ambos repiten al mismo tiempo “y somos los hermanos Buendía”; a partir de allí, cada uno toma turnos para referir datos sobre Aureliano y Arcadio; con ellos se evidencia un ejemplo del trabajo en la dicción, fluidez y entonación, ya que durante su presentación no se manifiestan dificultades o duda en cuanto a la pronunciación adecuada de las palabras. El estudiante que representa a Aureliano cambia su entonación a menudo para apoyar de esta manera las palabras que expresa en los datos, por ejemplo, “tengo cinco años pero en marzo cumpla seis” mostrando un contraste; “soy la primera persona que nació en Macondo”, dando a entender que es importante reconocerlo como la primera persona nacida allí. En cuanto a la fluidez, ambos trabajan, como ya se dijo, de forma intercalada sin interrumpir de manera abrupta las intervenciones de cada uno, lo cual marca un ritmo que le permite al espectador estar atento de los datos que se presentan.

Por último, en el video 12, ambos estudiantes tienen una función dentro de la presentación: la estudiante es la narradora, mientras que el estudiante es el personaje. El uso del espacio es significativo en esta representación porque la narradora se ubica en una esquina, mientras el personaje hace uso de todo el escenario; ambos realizan diferentes gestos tanto con las manos como con su rostro para mostrar a sus compañeros quiénes son o qué hacen:



Imagen 19

De esta manera, las palabras que están profiriendo se ven apoyadas por los gestos, dándole fluidez a la expresión oral: “voy a sembrar almendros por todo Macondo”; en esta expresión, la entonación del estudiante va acresentándose hasta llegar a “todo Macondo”, lo cual es un recurso vocal que permite hacer énfasis en la toma de una desición irrebocable. De igual manera, cuando la estudiante expresa: “ con las... con las hojas, raíces...”, hace mayor énfasis en la parte subrayada como recurso para retomar el discurso que había perdido al no encontrar la palabra que buscaba. De esta forma es posible ver cómo, pese a que hubo un momento de duda en la elección de las palabras, se usa la entonación como herramienta para dar continuidad a la idea que se venía planteando y lograr retomar la fluidez perdida.

Los tres ejemplos antes presentados tienen en común que pese a hacer uso de las herramientas teatrales y de expresión oral en sus exposiciones, no tienen conocimiento de la manera en que deberían manejar su discurso para llegar a un cierre adecuado de su intervención. Así, en los videos 9 y 12, las estudiantes cortan el discurso al decir “y ya”, en el video 11, el estudiante simplemente se queda en silencio y niega con la cabeza.

Por otro lado, algunas de las otras presentaciones no incluyeron elementos teatrales sino que presentaron el contenido de su capítulo en forma de exposición de la idea principal, como se puede apreciar en los videos 7, 8 y 10. (Anexo 9)



En el video 7, pese a que el estudiante que presentaba tenía un tono de voz apropiado, las ideas que exponía no eran completas: “ellos contruyeron una casita” a lo cual otro estudiante del público pregunta: “¿ellos quiénes? Esto se repite en varias partes de la presentación e influye en la fluidez con la que se presenta el capítulo, acrecentado por la dificultad de pronunciar algunas palabras y una tendencia del estudiante a bajar la voz al final de sus oraciones, ya sea porque va a escribir en el tablero o porque es interrumpido.

En el video 8 se puede observar que no existe claridad con respecto a quien tiene el turno de la palabra en las intervenciones, las estudiantes se interrumpen y continúan hablando cuando la otra aún sigue explicando, esto lleva a que no se les entiendan algunas palabras o ideas. Por otro lado, las ideas se repiten constantemente, se escuchan palabras como “muerte”, “tela”, “margura” y “tristeza”, en algunos casos más de dos veces en la misma oración. Esta redundancia hace perder credibilidad en lo que se está exponiendo, al mismo tiempo que muestra deficiencia en la preparación y en el análisis del texto a partir del cual se creo la presentación oral.

En el video 10 se observan repeticiones en palabras que interrumpen la fluidez del discurso: “.., de una carpa y la pin... y la pintaban”; esta expresión se acompañaba, a su vez, por la expresión facial y el gesto de mover los ojos hacia su compañera, lo que transmite al oyente la idea de que no está segura si lo que quiere expresar es correcto. Por otro lado, ambas estudiantes comenzaron con una entonación y volumen adecuado, que les permite ser escuchadas, sin embargo, mientras iban hablando, su volumen baja y por ende la entonación, llevando a que el oyente pierda el hilo de las ideas que se presentaban.

Durante la segunda fase es posible plantear que los estudiantes en su intervención expresiva oral tienen claridad en los elementos que le permitirán ser comprendido, tales como



la entonación, la fluidez, el uso de gestos que apoyen sus ideas, movimientos y postura del cuerpo que le permitan relacionarse con el público. También generan oraciones con concordancia entre ideas mediante la organización adecuada de las palabras en los enunciados, son conscientes de uso de las pausas al hablar cuando su intervención así lo requiere; de esta manera es posible reconocer en su discurso la existencia de quién o qué se habla

5.3.3 Fase de resultados

En la tercera fase se les solicitó a los estudiantes de elegir el personaje del libro leído en casa que más les gustara y que lo personificaran (Anexo 10). Este ejercicio permitió evidenciar el proceso llevado a cabo a través del taller teatral como herramienta didáctica en el desarrollo de la expresión oral. En este sentido, los datos encontrados a partir de las presentaciones finales de los estudiantes permiten describir y analizar su pronunciación, el control del ritmo, tono, situación comunicativa y postura dentro de las subcategorías: kinésica, proxémica, paralenguaje, interpretación de aspectos sociales y culturales del discurso, adaptabilidad al contexto comunicativo.

En primer lugar, en el video 13 (Anexo 11) se puede apreciar que los oyentes se encuentran en silencio, permitiendo a la estudiante expresarse con libertad. Pese a que en su discurso la estudiante usa constantemente muletillas como “o sea” u “ok”, el tono de su voz es adecuado al contexto comunicativo de aula de clase, tiene un ritmo de exposición que le permite al oyente seguir sus ideas. Su posicionamiento se ve limitado, pues usa como elemento de personificación un teatrino en el que ubica al personaje, pero este hecho no le impide moverse para diferenciar la voz del personaje del emperador, la voz del ruiseñor o la voz de la muerte.



En el video 14 (Anexo 12), vemos que el estudiante tiene preparado un discurso en torno a una personificación del personaje de su elección, sin embargo, algunos elementos de la expresión oral disminuyen el impacto de su intervención. En primer lugar, al recordar suele usar expresiones tales como “ehh...”, o “ummm” que afectan el ritmo del discurso, así como la fluidez con la que presenta sus ideas. Su tono es constante, sin alteraciones o modismos que le permitan hacer énfasis, realizar preguntas o mostrar en la expresión oral las emociones que encierra su personaje. Aunque cabe mencionar que este mismo estudiante muestra presentó al comienzo de la intervención signos grandes de timidez y rechazo a presentarse ante un público, su voz era muy baja produciendo desorden entre sus compañeros, quienes al oírlo hablar en un volumen mayor permanecieron silenciosos y atentos a lo que tenía por decir.

Otro caso interesante se puede ver en los videos 15 y 16 (Anexo 13), en los cuales el estudiante personifica a un gigante con un problema de tartamudeo. Se puede observar el contraste entre ambos videos en cuanto a la expresión oral del estudiante. En el primer video se alargan las palabras: “yo un día fui a a Londres... y camine...a a” y habla más despacio que en el segundo video en el cual refiere datos sobre el autor del texto. Además, sus gestos y posturas cambian, en el video 15 mira constante hacia el suelo, se mueve nerviosamente ya que su objetivo es personificar timidez, duda y torpeza mientras que en el segundo video se para erguido en el centro del salón y su forma de hablar es más clara, directa, rítmica y entonada, facilitando así la comunicación de datos bibliográficos del autor.

En el video 17 (Anexo 14) se puede observar que la estudiante, pese a llevar ayudas para recordar lo que planea decir, no oculta su rostro tras las hojas ni se concentra únicamente en leer la información que en ellas está escrito, se puede escuchar un discurso claro en cuanto



a la dicción, fluido tanto en la conexión de las ideas como en el ritmo en que expone las mismas, realiza un uso del tono de la voz adecuado para el contexto; cabe resaltar, sin embargo, que si bien su intervención oral comienza con un volumen adecuado, la estudiante va disminuyendo el mismo hasta terminar con un volumen que no permite escucharle con claridad.

En cuanto al video 18 (Anexo 15) se puede evidenciar el uso del tono para hacer énfasis: “aunque no parezca”; la estudiante hace énfasis en la palabra subrayada acentuándola y alargándola, esto también lo acompaña de un movimiento de todo su cuerpo hacia adelante en un punto determinado del público mostrando de esta forma un manejo de su voz y de su corporalidad para expresar sus pensamientos de manera oral exitosamente. Durante la presentación hace uso de un tono y volumen apropiados, además, realiza un análisis intertextual entre el texto que leyó, la película y el libro basado en la película, permitiendo evidenciar un reconocimiento del público ya que toma en cuenta la posibilidad de que ellos no conozcan los otros textos.

Por último, se puede observar en la intervención oral del estudiante en el video 18 un ritmo de discurso adecuado para el contexto, tiene fluidez en cuanto a que usa palabras y modulaciones de la voz que conectan las ideas que quiere expresar: “Yo leí el libro Tom Sawyer y del libro elegí a Tom porque...” Al hablar del autor, su entonación cambia ya que antes era más relajada, pero al referir datos exactos sobre la fecha de nacimiento y muerte del autor toma un tono más serio. Su cuerpo, además, se mueve para afirmar estos cambios; así, al hablar de Tom Sawyer, el estudiante mueve su cuerpo, abre los brazos y sonríe tal como en la imagen 20a; sin embargo, al presentar datos del autor, su cuerpo se detiene y sus brazos se ubican a los lados de su cuerpo como se puede apreciar en la imagen 20b. Estas



variaciones enriquecen su intervención al captar la atención de los oyentes y modular las reacciones de los mismos a las palabras que expresa, por esta razón se escuchan mayores intervenciones del público mientras el estudiante se refiere a Tom que las que se escuchan cuando habla del autor.



Imagen 20

Las descripciones y observaciones descritas anteriormente de cada una de las fases con respecto a las categorías de análisis comunicación no verbal y expresión oral evidencian una evolución en cuanto a las subcategorías y los criterios de evaluación de las mismas de la siguiente manera: en primer lugar, en relación con la quinesia, proxemia y paralenguaje, el uso de gestos, postura, posicionamiento y sonido que apoyen la expresión oral pasan de ser poco conscientes, descuidados y reservados en el diagnóstico, a avanzar a lo largo de las fases hasta la apropiación de los mismos y su manipulación consciente por parte de los estudiantes de expresiones faciales como la risa, seriedad, uso de los brazos para afirmar, señalar, moverse en el espacio de presentación, entre otros.

Con respecto a la expresión oral como elemento que usa herramientas como la entonación, la fluidez y la dicción, con el fin de acoplarse a los espacios socioculturales y contextuales de manera apropiada, se evidencia en los videos que en cada una de las fases se dan cambios progresivos que van desde el volumen de la voz, muy bajo en la fase de diagnóstico y en la primera fase de intervención, a un sucesivo cambio y dominio de elementos como la entonación en las fases de aplicación y resultados.



De esta forma, el taller teatral implementado en actividades como el mimo, la construcción de un guion teatral y los juegos de improvisación acompañan los desarrollos antes mencionados, mediante una didáctica que le permite al estudiante estudiar sus errores, analizarlos y trabajar en ellos de forma continua hasta desarrollar habilidades en la expresión oral.

6 CONCLUSIONES

A lo largo de este documento se ha realizado un análisis cualitativo que, de acuerdo con Taylor-Bogdan (1984), permite desarrollar una profunda comprensión tanto de los escenarios como de las personas que se constituyen como objetos de estudio. Este análisis busca resolver el cuestionamiento principal del documento, el cual fue descrito en el apartado pregunta y se indaga con respecto a cómo el taller teatral, como herramienta didáctica, responde a la necesidad de la población estudiantil del curso 404 del Instituto Pedagógico Nacional, en



cuanto al desarrollo de habilidades en la expresión oral dentro de la enseñanza del español como lengua propia.

El taller teatral se constituyó a lo largo de la intervención en un recurso didáctico que permitió relacionar elementos tanto de la expresión no verbal como de la expresión oral, permitiendo a los estudiantes fortalecer sus conocimientos y habilidades en ambos elementos de la expresión oral. Por otro lado, como herramienta didáctica, permitió al docente diseñar intervenciones que no solo llevaron al desarrollo de dichos elementos, sino que también fomentaron los conocimientos del plan de estudio tales como la comprensión de textos, identificación de la idea principal y secundaria, entre otros.

La organización secuencial de las fases de intervención permitió crear un diálogo con los estudiantes, a partir del cual ellos podían reflexionar acerca de los aspectos de la expresión oral que se debían mejorar, tales como la fluidez, la entonación y la dicción; permitiendo, de esta forma, la autoevaluación, reflexión y mejoramiento continuo de una fase a la siguiente. En este sentido, los estudiantes lograron fortalecer dichos aspectos y relacionarlos con la expresión no verbal enriqueciendo sus presentaciones orales en gran medida.

Por otro lado, el taller teatral, como recurso didáctico, permite la relación con diferentes contextos dentro de la creación de mundos posibles, lo cual fortalece no solo la expresión oral dentro del aula de clase, sino en espacios tales como la casa, la familia, la relación con los amigos, la relación con los docentes, así como también permite identificar los espacios formales e informales, junto con sus características y necesidades de expresión oral y no verbal.



La expresión oral es una herramienta importante dentro de taller teatral como medio de comunicación y de expresión de las ideas, reflexiones y pensamientos propios, sin embargo, para poder expresarse de esta manera es necesario que exista alguien que escuche. Por tal motivo, a lo largo del taller se fomentó de manera positiva el papel del oyente como participante activo de la interacción comunicativa por medio de la expresión oral. Se fortaleció la escucha, los tiempos de intervención que permiten la interacción entre el hablante y el oyente, así como las maneras de cortesía. Pasando de ser un conocimiento tácito, a un ejercicio autorreflexivo en cada uno de los participantes.

A partir de las afirmaciones anteriores es posible concluir que el taller teatral como recurso didáctico permite el desarrollo de habilidades de expresión oral en diferentes aspectos, tales como: el mejoramiento y uso de la entonación, la conciencia de la fluidez y su efecto en el oyente, así como la importancia de la dicción en tanto que permite claridad en las palabras que se están pronunciando lo cual influye en la comprensión clara de las ideas que se expresan mediante la oralidad.

Además, el taller teatral permite el diálogo entre el hablante y el oyente, así como de los elementos verbales y no verbales asociados a los contextos sociales-culturales que intervienen a lo largo de la interacción antes mencionada. En este sentido, el estudiante pasa de ser un elemento pasivo en el aula, a reflexionar sobre su papel dentro de dicha interacción buscando elementos que le permitan presentar con autonomía sus ideas mediante la expresión oral.



7 RECOMENDACIONES

Si bien el taller teatral se ha mostrado como un recurso adecuado para generar desarrollo y habilidades en la expresión oral de los estudiantes, existen algunas realidades que deben ser consideradas y evaluadas de manera detenida en torno al taller teatral dentro del aula regular de lengua castellana.



En primer lugar, se debe mencionar el manejo del tiempo de implementación del taller teatral dentro del aula de clase, el cual en diferentes momentos no es suficiente para la realización completa de las actividades planteadas. Por este motivo, las actividades deben ser planificadas de tal forma que no se corte abruptamente el desarrollo que se pretende lograr en los estudiantes.

En segundo lugar, es preciso promover e investigar recursos didácticos que permitan reconocer y fortalecer el papel del oyente frente a las expresiones orales de quien les habla, con el fin de enriquecer el intercambio comunicativo con base en la expresión oral. En este sentido, el oyente podrá lograr habilidades en el reconocimiento de aspectos tanto verbales como no verbales de la expresión oral, como receptor activo de las ideas que el otro quiere compartir.

En tercer lugar, se recomienda profundizar en los aspectos sociales-culturales y su incidencia en la expresión oral ya que son elementos que permean, en gran medida, aquello que se quiere expresar debido a que se relacionan directamente con la identidad del estudiante, su construcción personal en contexto, así como las necesidades expresivas a las que se enfrenta en la cotidianidad tanto en el ámbito escolar como fuera de este.

Finalmente, se recomienda fomentar la reflexión constante en el estudiante con respecto a la necesidad de planeación e implementación de la expresión oral como elemento central del acto comunicativo. Promoviendo el desarrollo de habilidades que les permitan llegar a desarrollar un discurso propio, en el cual se expresen sus realidades de manera que incidan en los oyentes logrando exitosas interacciones comunicativas mediante la expresión oral.



REFERENCIAS

Abascal, M. (2002). La teoría de la oralidad. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, Alicante, España. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4151/1/Abascal-Vicente-M-Dolores.pdf>

Aguado, A. & Nevares, L. (1995-1996). La comunicación no verbal. Ediciones Universidad de Valladolid. Tabanque: Revista pedagógica, No. 10-11, pp. 141-154.

Alvarado, L. & García, M. (2008, diciembre). 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. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Revista Universitaria de Investigación, Vol. 9, pp. 187-202.

Arnal, J. & Del Rincón, D. (1992). Investigación educativa Fundamentos y metodología. Editorial Labor. Barcelona, España.

Becerra, M. (2004). Estrategias didácticas para el desarrollo de la comunicación y expresión oral en los alumnos de la preparatoria no. 9 de la U.A.N.L. Tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, N.L., México.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Boquete, G. (2012) La aplicación del juego dramático a la enseñanza de ele: la prosodia en español. Universidad de Alcalá. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_787.pdf

Boquete, G. (2014). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. En Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro: Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español (pp. 5-20). Braga, Portugal: Secretaría General Técnica.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. España: Ariel, S.A.

Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M., De La Mota, C., Riera, M. & Ríos, A. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. ELUA, N° 17, pp.161-179.

Cassany, D. (1999) Construir la escritura. Papeles de pedagogía. Paidós: Barcelona, España.

Cestero, A. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. ELUA, N° 20, pp. 57-77.

Comitre, I. & Valverde, J. (1996). Desarrollo en la competencia oral en la L2 a través de actividades dramáticas. En Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: texto dramático y representación teatral (pp. 171-180). Granada, España: Universidad de Granada.

Cortes, D. (2018). Derechos básicos de aprendizaje. 2018. Ministerio de Educación Nacional. de Colombia aprende. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107746>

Cuadrado, M. & Bernal, M. (2016, octubre). Estrategias para el fortalecimiento de la oralidad y escucha desde un contexto etnoeducativo. Revista MVZ Córdoba, Vol. 21, pp. 1-12.

Davis, F. (1996). El lenguaje de los gestos. Buenos Aires: EMECÉ.

Davis, F. (2010). La comunicación no verbal. Madrid: FGS.



Fajardo, L. (2009, julio-diciembre). A propósito de la comunicación verbal. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias Humanas. Forma y Función, Vol. 22, pp. 121-142.

Fernández, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación Campus Universitario de La Cartuja, Granada. Revista Enseñanza & Teaching, Vol. 13, pp. 241-259.

Fuertes, M. & Fernández, T. (1998). Enseñanza de las lenguas, comunicación y tecnología. España: Grupo Editorial Universitario. págs. 271-278. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=580855>

Garrán, M. (2000). El desarrollo de la competencia comunicativa oral: análisis de sus perspectivas en las publicaciones periódicas. Didáctica (Lengua y Literatura), N° 12, pp. 139-165. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0000110139A/19638>

González, F. (2005, abril). ¿Qué es un paradigma? análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Investigación y Postgrado, Vol. 20, pp. 13-54.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México, D.F.: McGRAW-HILL Sexa edición.

Horcas, J. (marzo, 2009). Lenguaje y comunicación. Septiembre 06, 2018, de Contribuciones a las Ciencias Sociales Sitio web: <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/jmhv7.htm>

Instituto Pedagógico Nacional. (2001). La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo. Bogotá, D.C: instituto pedagógico nacional. Disponible en: <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=4&idh=252>.

Knapp, M. (1980). La comunicación no verbal El cuerpo y el entorno. Barcelona: PAIDÓS.

Lomas, C. (1994). La educación lingüística y literaria. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, No. 1, pp.8-17.

Lomas, C. (2006, julio-diciembre). Enseñar lengua para aprender a comunicar (se). Lingua Americana. Vol. 10, pp. 113-120. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/libro/ensenar-lenguaje-para-aprender-comunicarse-vol-ii>

Lomas, C. (septiembre 2008). La educación lingüística y el aprendizaje de competencias comunicativas. Bogotá. Disponible en: www.humanas.unal.edu.co/iedu/index.php/download_file/view/21

Lugarini, E. (1995, enero-marzo). Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". Signos. Teoría y práctica de la educación, No. 14, pp. 30-51.

Méndez, B. (2016). El componente no verbal en el aula de ELE: Consideraciones para su aprendizaje significativo e intercultural a partir de WebQuest. Universidad Complutense de



Madrid. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas, No. 20, pp. 1-14.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. En Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (pp. 18-45). Bogotá D.C: MINEDUCACIÓN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016 - 2017). Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje. Bogotá, D.C: MINEDUCACIÓN.

Disponible en <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/.../Fundamentación%20-%20Lenguaje.pdf>

Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, M., Betancur, V. & Ramírez, D. (2009, septiembre-diciembre). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Educación y Pedagogía, Vol. 21, pp.189-210.

Mortis, S., Valdés, A., Angulo, J., García, R. & Cuevas, O. (2003, junio). Competencias digitales en docentes de educación secundaria. Municipio de un Estado del Noroeste de México. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, Vol. 52, pp. 135-153.

Pastor, S. (2007, mayo). Cestero Mancera, Ana M^a. (ed.) (2006), Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera: desarrollos recientes, Alcalá, Universidad de Alcalá de Henares. Boletín de ASELE, No. 36, pp. 91-97.

Ramírez, J. (2002). La expresión oral. Contextos educativos. Universidad de la Rioja. No 5, pp. 57-72.

Restrepo, A. (2001, octubre-diciembre). Construir la escritura. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIII, pp. 229-234.

- Restrepo, B. (2009, enero-abril). Investigación de aula: formas y actores. Universidad de Antioquia. Educación y Pedagogía, Vol. 21, pp.103-112,

- Restrepo, M. & Penagos, M. (2011). La comunicación no verbal de los estudiantes del grado quinto B Blue Del George Washington School. Tesis de pregrado. Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Lengua Castellana, inglés y francés, Universidad de la Salle, Bogotá, D.C.

Robles, G. & Civila, D. (2004). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. Ayuntamiento de Cádiz España. Revista Iberoamericana De Educación, Vol. 34, pp. 1-9.

S.a. (2018). Filosofía Institucional. Septiembre 04, 2018, de IPN: Instituto Pedagógico Nacional. Disponible en: <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=4&idh=25&idn=99>

Serrano, J. & Martínez, J. (1997). Didáctica de la lengua y la literatura. España: OIKOS-TAU S.A.



Tapia, M., Flores, V., Heeren, M., Jaramillo, D., Medina, A. & Sánchez, C. (2011, enero-junio). Comprensión del fenómeno de la escucha en estudiantes de primer año medio de dos colegios particulares subvencionados de la comuna de Concepción. *Enunciación, Revistas UD*. Vol. 16, pp. 84-99.

Turner, R. (1973, June 01). *Relations in public: microstudies of the public order*. By Erving Goffman. New York: Basic Books, 1971. *SOCIAL FORCES*, Vol. 51, pp. 504-505.

Valdespino. E. (2016) *Propuesta de taller de teatro infantil dirigida a colegios*. Valladolid, España. Disponible en: <http://studylib.es/doc/5448668/propuesta-de-taller-de-teatro-infantil-dirigida-a-colegios>

Valea, S. (2013). *La comunicación no verbal y la expresión corporal de las emociones y los gestos en Educación Infantil*. Tesis de pregrado, Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Velazco y Mosquera (2010). *Manual de estrategias didácticas*. Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa. Disponible en: comisioniberoamericana.org/gallery/manual-estrategias-didacticas.pdf

ANEXOS

Anexo 1

ACTIVIDAD	CRITERIOS A EVALUAR
1. Utiliza los sonidos e imágenes del cuadro para crear una historieta	<ul style="list-style-type: none">• Interpretación de contexto comunicativo• Uso de símbolos y signos• Estructuración de historias• Uso de diálogos o elementos comunicativos
2. Describe a 3 de las personas en la siguiente imagen (física y emocional). Explica el porqué de las descripciones emocionales que incluyas, por	<ul style="list-style-type: none">• Conocimientos de comunicación no verbal• Organización de ideas• Descripciones físicas y emocionales



ejemplo “la señora está feliz porque sonríe”	<ul style="list-style-type: none">• El contexto comunicativo de acuerdo a la imagen presentada (interpretación de vestimenta, posición, gestos.)• Análisis Socio-cultural
3. escribe un párrafo en el que expliques la siguiente imagen	<ul style="list-style-type: none">• interpretación de contextos comunicativos• estructura de párrafos• uso de signos de puntuación• ortografía, coherencia y cohesión.
4. Crea un dialogo acorde a la siguiente imagen	<ul style="list-style-type: none">• Creatividad• Uso de estructuras comunicativas• Uso de signos de puntuación como herramientas expresivas• Ortografía• Análisis contextual socio-cultura

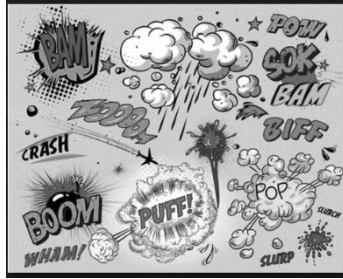
Anexo 2



TALLER DIAGNOSTICO: Conocimientos En Códigos No Verbales Y Su Uso En Situaciones Comunicativas Autenticas

Nombre: _____ fechas: _____ Curso _____

5. Utiliza los sonidos e imágenes del cuadro para crear una historieta



https://i.pinimg.com/736x/25/c8/d2/25c8d2c6a59fc7aabdec97c5f33a0cca--spanish-teacher-spanish-classroom.jpg
http://www.zonanegativa.com/imagenes/2009/12/1021.jpg



Empty table with 4 columns and 1 row.

6. Describe a 3 de las personas en la siguiente imagen (física y emocional). Explica el porqué de las descripciones emocionales que incluyas, por ejemplo “la señora está feliz porque sonríe”

http://www.codigonoverbal.com/wp-content/uploads/2015/08/sentados.jpg



Table with 2 columns and 3 rows for describing people 1, 2, and 3.



7. Escribe un párrafo en el que expliques la siguiente imagen

Tomada de : http://www.eluniversal.com.co/sites/default/files/styles/940x640/public/201510/memes_sel_colombia10.jpeg?itok=UYyRo3YB

Blank lined area for writing a paragraph.

Lo importante es que tenemos salud



1. Crea un dialogo acorde a la siguiente imagen



Blank lined area for writing a dialogue.

https://png.pngtree.com/element_origin_min_pic/16/11/18/3247b9f09cf7bc28d402746f6ea7f933.jpg

Anexo 3



TALLER DIAGNOSTICO: Producción oral

Nombre: _____ fechas: _____ Curso _____

- 1. Realiza la lectura el siguiente texto de acuerdo con la instrucción del docente.
2. En forma de lista, escribe las ideas principales del texto
3. Realiza un resumen del texto. Que contenga las ideas principales.



4. Identifica y escribe el propósito del texto en un párrafo.
5. Escribe en un párrafo su opinión sobre el texto.
6. Prepara una presentación del texto y tu opinión sobre el mismo, con apoyo visual. La presentación debe tener las siguientes características:
 - Tiempo de presentación 5 minutos.
 - Incluye: presentación personal, presentación del texto (título, resumen, ideas principales, opinión sobre el texto, conclusión)
 - Ayuda visual (cartelera, dibujo, otros.)

Lecturas taller diagnostico

Mi tía chabela

Mi tía Chabela es una sonrisa, unas manos suavécitas; un mi niño, mi amor, mijito; un abrir los ojos durante las noches que estaba enfermo y encontrarla sentada en la orilla de mi cama; un pásate con nosotros, cuando yo no podía dormir. Una sopa riquísima, una cucharada de emulsión que me tenía que tomar, para que crezcas mi cielo. Mi tío siempre agregaba: para que no te quedas chaparro como tu tío Rubén; unos tamales para desayunar, un pastel recién hecho para merendar, y un baño en la tina antes de empijamarme. También es un perfume, un chal tejido cuando atardecía, un cabello plateado, una canción tarareada mientras regaba sus plantas, y otra cantada a dúo con su perico. Era una piel blanquísima y unos ojos azules que tan pronto eran lilas como verdes.

A mí siempre me intrigaba ese cambio de color.

–Tía, ¿por qué tiene los ojos de tantos colores?

–Porque son color del tiempo, mi amor.

–¿Son azules cuando hay cielo azul?

–Sí, mi cielo.

–¿Y verdes cuando está nublado?

–Algo así, mi amor.

–¡Y lilas cuando florece la jacaranda?

–Sí, niño –se adelantó mi tío Tacho a contestar–, son como los de usted: café común cuando hace frío, café corriente cuando llueve y café común y corriente cuando hace calor.

Miré sus ojos.

–Como los suyos, ¿verdad, tío?

Mi tía sonrió burlona y él me dijo muy serio:

–Mire Panchito, ya estuvo bueno de estar analizando ojos, váyase a hacer la tarea.

Y se puso sus lentes oscuros. *Claudia Celis, “Mi tía Chabela” en Donde habitan los ángeles. México, SEP-SM, 2002.*

Soy el cero.

No soy nada. Si me ves, ves cero. Sin embargo, si miraras a través del cero, verías el mundo, verías gran parte del desarrollo de las matemáticas. Para contar, calcular, estimar, aproximar y localizar es fundamental el cero: capítulo cero, cero manzanas, el resultado es cero, esto es casi cero, esto tiende a cero, o estás en la zona cero.



El cero es diferente de todos los otros números e indispensable para los sistemas posicionales. El cero es de cuidado pues no sabe si se sumó o no, si se restó o no; al multiplicar por cero se obtiene cero, y no sabemos dividir entre cero. Si tratamos de hacerlo, podemos incluso confundir a las calculadoras o computadoras, y lo más común es que en la pantalla obtengamos error. En ese sentido el cero es temido pues es el gemelo del infinito; son iguales en ciertos casos y opuestos en otros.

Sin lugar a dudas, las preguntas más importantes en ciencias y en religión son sobre la nada y la eternidad, el vacío y la infinidad, el cero y el infinito, lo verdadero y lo falso.

El cero se convirtió en una de las herramientas más importantes de las matemáticas.

Es difícil para el hombre moderno imaginar la vida sin cero, lo mismo que es difícil imaginársela sin el 3 o el 52. Sin embargo, muchas civilizaciones no únicamente vivieron sin él, sino que el cero era un intruso en su mundo. Era una idea que los asustaba.

El origen de las matemáticas se dio debido a la necesidad de contar, contar ovejas; de medir, medir los terrenos, y de registrar el paso del tiempo. Para ninguna de esas tareas era indispensable conocer el cero.

Muchas civilizaciones funcionaron perfectamente durante miles de años sin conocer el cero y otras, a pesar de tenerlo a la mano, lo aborrecían, y eligieron tener una vida sin él, sin el cero; ni siquiera tenía un nombre para este número ni esta idea.

Ese fue el caso de una civilización tan adelantada matemáticamente como la egipcia. ¿Qué es un sistema posicional? Por ejemplo, el nuestro. Si ponemos 111, el primer 1 significa centenas, el segundo decenas y el tercero unidades. Si ponemos 101 decimos que hay una centena, no hay decenas y hay una unidad. Divertido, ¿no? Carlos Bosch Giral, El cero. México, SEP-Nuevo México, 2006.

Los inventos.

Un invento puede cambiar nuestro mundo y hacer que nuestra vida sea más fácil, más segura, más rápida, más interesante o más divertida. Durante miles de años, el ser humano ha inventado cosas. Cada vez que prendemos la computadora, andamos en bicicleta, leemos un libro o le subimos el cierre a la chamarra, estamos aprovechando el trabajo de los inventores.

Los inventores crean nuevas ideas y las ideas nos llevan a nuevos inventos.

Alfred Nobel (1833-1896) fue un científico sueco que inventó la dinamita. El propósito de su invento era que se usara en las minas, para que se pudieran hacer explosiones en las rocas con menos peligro. Sin embargo, la dinamita se usó en las guerras para matar y destruir. Alfred Nobel se molestó mucho por eso, por lo que el dinero que ganó por este invento lo utilizó para dar premios a las personas que hicieran algo importante o duradero en la ciencia, la literatura, la paz y los negocios. A estos premios, que se otorgan cada año, se les llama premios Nobel.

Un invento puede ser muy sencillo, como un botón, pero también puede estar compuesto por muchas piezas, como una televisión. De cualquier manera, todos los inventos se basan en principios científicos. Los inventores utilizan estos principios para crear nuevos objetos y mejorar los objetos que ya tenemos. Si entendemos algunos de estos principios, será más fácil saber cómo funcionan las máquinas y los aparatos.

Aerodinámica

La aerodinámica usa los principios científicos de las fuerzas que produce el aire al pasar alrededor de los objetos y empujarlos. Los diseños que se han hecho de las bicicletas se



basan en estos principios. Las bicicletas de la actualidad son rápidas y fuertes. En 1889, el francés Gadget vendió copias en miniatura de la Estatua de la Libertad a los turistas que llegaban a Nueva York, en los Estados Unidos. La gente que compró estas figuritas, las llamó gadgets. La palabra gadget, en inglés, se usa desde entonces para referirse a aparatos sencillos, pero ingeniosos, o herramientas. A veces, la gente inventa palabras como chunche para referirse a los objetos, cuando no se acuerda de su nombre. *Avelyn Davidson, "Los inventos" en Aparatos y otras cosas. México, SEP-Mcgraw-Hill, 2005.*

La paz se construye

Ni la paz ni la guerra están en nuestra naturaleza humana. La primera es producto de nuestra voluntad y la segunda, producto de nuestra incapacidad para resolver conflictos; también es una expresión de nuestra barbarie, cualquiera que sea el motivo que encontremos para justificarla.

El hecho de que la paz no esté en nuestra naturaleza y que compromete nuestra voluntad implica que debemos esforzarnos para encontrar caminos no violentos que nos conduzcan al entendimiento mutuo.

Debemos oponer la paz a la guerra. Recuerden que la guerra es la situación en la que se pisotean con mayor brutalidad los derechos humanos, donde se pierde el derecho supremo y básico, que es el de la vida; donde se ven seriamente amenazadas la integridad y la dignidad humanas, así como la libertad en todas sus expresiones.

Para alcanzar la paz no es necesario que todos pensemos igual, que debamos ser sumisos o carecer de voluntad propia. En realidad, ni siquiera es necesario que apreciemos al otro.

La paz implica un esfuerzo, una energía vital que nos lleva a contener las respuestas violentas y a evitar que surjan; nos obliga a ser creativos en la búsqueda conjunta de soluciones; nos exige sacar lo mejor de cada uno para ponernos en el lugar del otro, tratar de sentir lo que el otro siente para hacerle saber lo que nosotros queremos y sentimos.

Algunas de las herramientas más efectivas para construir la paz son la tolerancia, la escucha viva, el rechazo sistemático a la violencia y sobre todas las cosas, nuestro sentido ético.

Elizabeth Carbajal, "La paz se construye" en Naturaleza humana. México, SEP-Santillana, 2002.

Anexo 4

[Video 1](#)



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Anexo 5



Alicia Juana

P1

Nombre: Juanita Fúquene, Thomas Quintana y Valeria Leal

Papá quiero Shampoo

La hija

Hola papi

papá

Hola mi amor hija

La hija

Papi es que estoy participando en un concurso y necesito dinero para inscribirme

papá

¿Y para qué es el concurso?

La hija

Para aparecer en un comercial

papá

Y de qué es el comercial?

La hija

De un shampoo nuevo que salió

papa

Oh guau!! y yo también puedo participar?

La hija

Si, pero como el papa de la niña

papá

¡¡O bueno está bien!!

Un mes después

papá

O hija ya llegaron los resultados de la competencia.

La hija

Okey

papá

1,2,3 ya

Si, ssí fuimos aceptados en la competencia!!

La hija

¡¡Si vamos a ser famosos!!!

¿Pero para cuando vamos a grabar el comercial?

papá

Para mañana

La hija

O que

El esposo

Pues si se supone que para el martes ya de be haber salido el anuncio

P4

O si papa ábrelo, pero antes espera un momento

La hija

Mi amor ya llegó los resultados de la competencia

El esposo → a la hermana.

O mi vida ya voy para allá

La hija

O guau casi que no yeguas

El esposo

Lo siento salí lo más rápido que pude del trabajo

La hija

Pues no se notó...

El esposo

¡¡Bueno, pero entonces ábrelo rápido!!

Al siguiente día

La hija

Bueno vamos para el comercial !!!

...Después del comercial...

El papá y la hija

¿Bueno y nuestra paga?

¡¡Acá esta!!

fin

Anexo 6

Video 2



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Anexo 7

[Video 3](#) [video 4](#) [video 5](#) [video 6](#)



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Anexo 8

[Video 9](#) [video 11](#) [video 12](#)



Anexo 9

Apreciados padres:

En el marco de las actividades referentes al plan lector, realizaremos una presentación individual sobre el texto trabajado en casa, esto con el fin de dar cuenta de dicha lectura, por lo tanto, se hará los días lunes y martes 10 y 11 de septiembre; a continuación, describiremos la actividad, así como los ítems a evaluar:

- 1 Cada estudiante deberá escoger el personaje que más le gustó del libro que leyó en casa.
- 2 Realizará una personificación del personaje elegido (puede hacer uso de disfraces o elementos que le permitan dar vida al personaje de su elección)





3 El día lunes o martes deberá presentar a su personaje delante de sus compañeros, por ello, debe incluir:

- a. Descripción personal del personaje.
- b. Datos biográficos del autor que creó el personaje.
- c. Historia del personaje (cuál es su papel a lo largo del texto).
- d. ¿Por qué eligió este personaje?
- e. Uso de gestos, tono de voz, lenguaje no verbal adecuados.
- f. Se evaluará la escucha activa, es decir respetar las presentaciones de los demás compañeros.

Anexo 10

[Video 7](#) [video 8](#) [video 10](#)



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Anexo 11

[Video 13](#)



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Anexo 12

[Video 14](#)



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Anexo 13

[Video 15](#) [video 16](#)



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Anexo 14

[Video 17](#)



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Anexo 15

[Video 18](#)