

Artes no verbales para el fortalecimiento de la oralidad y la escritura

Andrea Camargo Rodríguez

Asesor

José Ignacio Correa Medina

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá D.C., 2024

Dedicatoria

Dedico este trabajo de grado a mi mamá, por ser luz y vida en los momentos difíciles, por creer en mí y por no dejarme caer cuando la adversidad me sobrepasaba. A ella, por su amor incondicional y por su ternura infinita y radical, gracias por ser mi motor y por recargar mi corazón con tanto cariño. Todo lo que soy, te lo debo a ti.

Agradecimientos

Al terminar este proceso educativo en mi querida Alma Mater, no puedo evitar pensar en aquellas personas que me apoyaron, me comprendieron y me brindaron esas palabras de aliento cuando todo parecía derrumbarse. Primero quiero agradecerle a mi mamá, por su amor infinito, su paciencia y esfuerzo constante para que yo sea feliz. También a mi familia por encontrar las palabras precisas para animarme. A mi perrito Rocky quien me acompañó en esas largas noches de estudio y me brindó su amor incondicional. También me agradezco a mí, por no desfallecer.

Quiero agradecer a otro pilar fundamental en mi vida y en la construcción de este proyecto: mis amigos y amigas. Gracias por no dudar ni un segundo en escucharme, por darme un abrazo cálido cuando más lo necesitaba, por ofrecerme un hombro para llorar y por reír conmigo ante las trivialidades de cada día. A cada uno y una de ustedes, les agradezco por enseñarme, por ver lo mejor en mí y por escogerme como amiga. Valoro profundamente su existencia y amistad. A todos mis conocidos y compañeros que de alguna manera incidieron en mi vida con sus consejos y apoyo: muchas gracias.

Agradezco también a mis profesores y profesoras, quienes me inspiraron en este sendero del conocimiento y me brindaron nuevas perspectivas sobre esta profesión. Su apoyo durante este trayecto de aprendizaje ha sido invaluable, gracias a mi asesor por su paciencia y guía en este último tramo de mi carrera.

Finalmente, quiero expresar mi gratitud a mis estudiantes de La Candelaria. Gracias por permitirme crecer junto a ustedes, por enseñarme y por dejarme conocerlos. Sin ustedes este proyecto no sería lo que es hoy. También quiero agradecer a las maestras titulares que me acompañaron y me guiaron en este proceso, y a la directiva del Colegio Integrada La Candelaria por su compromiso inquebrantable en transformar la educación.

Resumen

El presente trabajo fue desarrollado con el principal objetivo de determinar cómo las artes no verbales pueden contribuir al mejoramiento de las competencias oral y escrita de los estudiantes del grado 601, pertenecientes a la Institución Educativa Distrital Integrada La Candelaria. La investigación acción (IA) fue seleccionada para el diseño, ejecución y evaluación del presente proyecto. Ahora bien, para conocer cuáles eran las dificultades presentadas por el curso se consideraron los resultados de una prueba diagnóstica que permitió identificar las necesidades de los alumnos en el campo de la lengua castellana. Durante la intervención realizada, se implementaron 4 fases con sus respectivos talleres, actividades y reflexiones que se dieron desde las artes no verbales, para así recopilar información que fue ordenada en una matriz categorial para hacer su posterior análisis. Al final, los resultados obtenidos muestran el desarrollo progresivo presentado por los estudiantes frente a sus habilidades lingüísticas gracias a la mediación de las artes no verbales.

Palabras Clave: Artes no verbales, Competencia oral, Competencia escrita.

Abstract

The present project was developed with the primary objective of exploring how non-verbal arts can enhance the oral and written skills of grade 601 students at La Candelaria Integrated District Educational Institution. Action research (AR) was chosen as the design, implementation, and evaluation method for this project. To assess the initial challenges faced by the students, a diagnostic test was conducted to identify their specific needs in Spanish language skills. During the intervention, the project was carried out in four phases, each with targeted workshops, activities, and reflections centered on non-verbal arts. These activities generated valuable information, which was organized into a categorical matrix for analysis. Ultimately, the results demonstrate the progressive improvement of students' linguistic skills facilitated by the integration of non-verbal arts.

Keywords: Non-verbal arts, Oral competence, Written competence.

Tabla de contenido

1. Problema de investigación	8
1.1 Contextualización local.....	8
1.2 Contextualización institucional.....	8
1.3 Caracterización de la población escolar.....	9
1.4 Prueba diagnóstica	11
1.5 Delimitación del problema de investigación.....	15
1.6 Justificación	15
1.7 Pregunta de investigación	17
1.8 Objetivos.....	17
1.8.1 Objetivo general.....	17
1.8.2 Objetivos específicos	17
2 2. Marco de referencia	18
2.1 Antecedentes.....	18
2.1.1 Antecedentes nacionales	18
2.1.2 Antecedentes locales.....	21
2.2 Contexto Conceptual.....	22
2.3 Lenguaje.....	23
2.4 Artes no verbales.....	24
2.5 Artes visuales.....	25
2.5.1 Pintura.....	25
2.5.2 Grafiti.....	26
2.6 Artes escénicas.....	27
2.6.1 Teatro	27
2.7 Competencia oral	28
2.8 Competencia escrita	29
2.9 Competencia emocional.....	30
3 3. Diseño metodológico	33
3.1 Tipo de investigación	33
3.2 Enfoque de investigación.....	33
3.3 Fases.....	34
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección.....	35
3.4.1 Observación participante	35
3.4.2 Diario de campo.....	36
3.4.3 Prueba diagnóstica y rúbricas	36
3.4.4 Encuesta	37
3.4.5 Taller	38
3.5 Consideraciones éticas	38
3.6 Universo poblacional	38
3.7 Categorías de análisis.....	39
4 4. Propuesta de intervención	41
4.1 Fase 1. Teatro: encuentro de dos mundos	42
4.1.1 Sesión 1	42
4.1.2 Sesión 2 y 3.....	42
4.1.3 Sesión 4 y 5.....	42
4.2 Fase 2. Pintura, matices del hoy y del ayer.....	43

4.2.1	Sesión 1	43
4.2.2	Sesión 2	43
4.2.3	Sesión 3 y 4	43
4.2.4	Sesión 5	44
4.2.5	Sesión 6	44
4.3	Fase 3. Grafiti, pintando palabras y pensamientos	44
4.3.1	Sesión 1	44
4.3.2	Sesión 2 y 3	45
4.4	Fase 4. Cierre	45
5	5. Resultados	47
5.1	Unidad de análisis: lenguaje no verbal	47
5.2	Categoría: artes escénicas, teatro	47
5.2.1	Kinesis	48
5.2.2	Proxemia	50
5.2.3	Paralingüística	51
5.3	Categoría: artes visuales, pintura	52
5.3.1	Función expresiva	52
5.3.2	Función conativa	56
5.4	Categoría: artes visuales, grafiti	57
5.4.1	Función expresiva	58
5.4.2	Función conativa	60
5.5	Unidad de análisis: lenguaje verbal	60
5.6	Categoría: oralidad	60
5.7	Categoría: escritura	63
5.7.1	Planificación	68
5.7.2	Selección y adecuación	68
5.7.3	Reescritura	69
5.8	Competencia emocional	69
5.8.1	Reconocimiento y manejo	70
5.8.2	Automotivación	71
6	6. Conclusiones	73
	Referencias	76
6	6 Anexos	80
6.1	Anexo 1	80
6.2	Anexo 2	81
6.3	Anexo 3	90
6.4	Anexo 4	91
6.5	Anexo 5	91
6.6	Anexo 6	92
6.7	Anexo 7	92
6.8	Anexo 8	93
6.9	Anexo 9	93
6.10	Anexo 10	94
6.11	Anexo 11	94
6.12	Anexo 12	95

1. Problema de investigación

1.1 Contextualización local

La localidad de La Candelaria es la número 17 de Bogotá y está ubicada en el centro-oriente de la ciudad limitando con la localidad de Santa Fe. Cuenta con ocho barrios según la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) los cuales son: Belén, Las Aguas, Santa Bárbara, La Concordia, Egipto, Centro Administrativo y Catedral. Teniendo en cuenta la información de la Alcaldía Local de la Candelaria (2020) se afirma que para el año 2020 la población es de 21.830 donde 10.220 son mujeres y 11.610 hombres. Además, los estratos socio económicos encontrados son 1, 2 y 3, es decir una clase media-baja en la que predomina el estrato 2. También, según la Alcaldía Local de la Candelaria (2020) la localidad tiene dos instituciones educativas distritales con tres sedes que benefician a 2752 estudiantes. Puede afirmarse que esta localidad tiene una relevancia para los bogotanos por su patrimonio histórico y cultural. Asimismo, por ser un centro turístico, educativo y económico que deja ver la diversidad de la zona.

1.2 Contextualización institucional

El Colegio Integrada la Candelaria tiene dos sedes, la sede A La Concordia ubicada en la calle 12F #3-27 y la sede C de Educación Inicial, La Inmaculada situada en la carrera 2 No. 17-55. Estas sedes están bajo el calendario académico A, y pertenecen al sector oficial. La Concordia ofrece las jornadas: Diurna (mañana y tarde) y Nocturna con los servicios en educación Inicial, Básica (Primaria y Secundaria) y Media. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (2017) el colegio presenta una diversidad de poblaciones, tales como: afrodescendientes, indígenas, estudiantes en condición de discapacidad, en extraedad, desplazados, en abandono y protección por el estado.

Con lo anterior en mente su PEI (Proyecto Educativo Institucional, 2017), el Colegio Integrada La Candelaria busca promover la formación integral de sus estudiantes a través del desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. Asimismo, plantea la búsqueda y realización de ciertos fines, tales como desarrollar principios éticos frente al cuidado y preservación de cada ser vivo. El PEI (2017) menciona la Misión de la institución, ya que pretende formar integralmente a la comunidad educativa, para que sea capaz de apropiarse de su territorio y empoderarse de su entorno, formando su proyecto de vida a través de competencias ciudadanas, bilingües y laborales que permitan transformar su realidad. Por lo tanto, la misión que tienen es la de ser una comunidad diversa e incluyente que recoja los procesos humanos y pedagógicos.

Ahora bien, al puntualizar sobre la planeación curricular del área de humanidades de la institución, el colegio afirma que se utilizan los documentos: *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*, *Estándares Básicos para Lengua Castellana y Literatura* y *Estándares Básicos para Inglés*. Estos se toman, debido a las falencias encontradas en pruebas tales como PISA (Programme for International Student Assessment), SABER e ICFES, en las habilidades de lectura y escritura. Por lo tanto, actualmente se busca lograr mejores procesos comunicativos relacionados con la lengua escrita, la argumentación oral y escrita, la interpretación, la comprensión lectora, entre otras.

1.3 Caracterización de la población escolar

La siguiente caracterización es una descripción de la población perteneciente al curso 601 del Colegio Integrada La Candelaria jornada tarde donde se implementó una encuesta sociodemográfica (Ver anexo 1) dividida en tres secciones para recolectar información sobre la calidad de vida de los estudiantes, hobbies y percepciones sobre sus habilidades lingüísticas.

En la sección 1 es preciso decir que el curso estaba compuesto por 15 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 11 y 15 años y un 47% de población es de género masculino y un 53% de género femenino. Un 86% de la población vive cerca al centro de Bogotá o en zonas aledañas a este, y un 14% vive en sitios retirados del colegio. En las ocupaciones familiares, un 73 % de los acudientes trabajan en la informalidad y los niveles académicos de los tutores están en 7 % no tiene estudios, un 40 % bachillerato completo, un 20 % incompleto y un 13 % universitario, técnico o tecnológico.

En la sección 2 los estudiantes responden sobre sus intereses y tiempo libre, es así como un 60% de la población responde que le gusta jugar y hacer otras cosas. En cuanto a las actividades culturales se presenta que un 7% está en la categoría de *alto*, es decir que realizan de 8 a 10 actividades (ir a museos, al parque, teatro, leer, ir al cine, entre otros), un 13% está en *medio*, hacen de 4 a 7 actividades y un 53% *bajo* ejecutando de 1 a 3 actividades en sus ratos de ocio. Añádase a lo anterior las preguntas abiertas sobre los gustos por ir a estudiar, a lo que un 80% respondió que sí, debido a que ahí aprenden.

En la sección 3 se recopilieron los siguientes datos. La primera pregunta era sobre la lectura en la clase de español a lo que un 87% respondió que sí se lee en la clase, pero individualmente sin un espacio para que lean en voz alta. Para continuar, sobre los gustos por la escritura un 67% respondió que le gusta escribir, un 20% respondió que no. En la pregunta abierta sobre el gusto por exponer en el colegio responde un 33% que sí y un 53% responde que no. En la última pregunta abierta que buscaba identificar qué habilidad consideraban más desarrollada el 46% responde que la lectura, y el 33% responde que la producción escrita; por otra parte, algunos estudiantes agregaron una categoría nueva: *no se consideran buenos en ninguno*, con un 13%.

Para terminar, en las respuestas halladas se demostró que, el estudiantado no se siente confiado respecto a las habilidades antes expuestas, presentando así un desinterés prominente en esta población respecto a la clase de español, ya que sus condiciones de vida influyen en cómo ven los espacios educativos, pues algunos de ellos no perciben las clases como una zona de aprendizaje, tal y como se pudo observar y se plasmó en el diario de campo N5 17/05/2023 (Ver anexo 2). Mostrando así, que la situación que vivencian diariamente penetró las concepciones que tienen sobre educación y su rol en los escenarios educativos no es claro.

Ahora es oportuno comentar que para el año 2024, se trabajó con 6 estudiantes del grupo que conformaban el curso 601 en el 2023, por esta razón, durante el apartado de resultados se hará la distinción entre alumnos utilizando letras; la letra A para la población muestra, y la letra B para los demás integrantes del curso.

1.4 Prueba diagnóstica

En la asignatura de español se aplicó una prueba para hacer un diagnóstico a los estudiantes del grado 601, lo anterior estuvo estructurado según lo que contempla los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2006) para grado sexto a séptimo. Por consiguiente, se llevó a cabo este diagnóstico en dos momentos.

En la sesión 1 se aplicó la prueba de lectura que constaba de dos apartados con sus respectivas preguntas, en este se encontraban algunas imágenes que debían ser analizadas minuciosamente por el estudiantado, además necesitaban responder preguntas de corte literal, inferencial y crítico. En el segundo momento, los estudiantes llevaron a cabo su prueba de escritura que se caracterizó por escribir una historia a partir de una imagen, además corrigieron un fragmento de un texto en el que se hallaban palabras mal escritas, para así, crear un final alternativo para la narración. Asimismo, para la oralidad, se le dio un poema diferente a cada

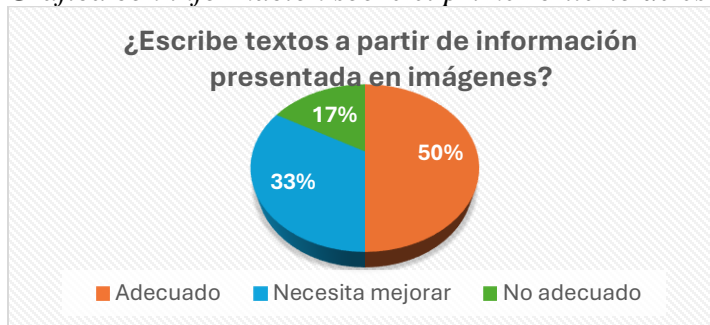
estudiante, y se les pidió que lo leyeran en voz alta. Cabe destacar que ambos momentos tuvieron 8 días de diferencia.

El diagnóstico de lectura (Ver anexo 3), se evaluó con los criterios de *adecuado* y *no adecuado*, planteados en la rúbrica diseñada para este apartado (Ver anexo 4). Encontrando en esta primera parte del diagnóstico de lectura en la comprensión del mensaje entre información implícita y explícita un 80% de los estudiantes respondió este criterio adecuadamente, entendiendo así que los estudiantes interpretaban el mensaje inferencial, pues el entendimiento de los roles de los personajes y su función en el texto fueron resueltos por un 67%. En la interpretación del lenguaje verbal y no verbal, un 80% del estudiantado logró responder de manera adecuada esta pregunta, mientras el 20% respondió no pertinentemente. Entendiéndose que una gran parte de la población infiere, entiende la función de los personajes e interpreta el lenguaje verbal y no verbal de forma adecuada.

En la sesión 2 se realizó la prueba escritural (Ver anexo 5) a 12 estudiantes, para ello se utilizó la rúbrica pertinente (Ver anexo 6) que contó con sus respectivos criterios que serán explicados a continuación, para evaluarlos se utilizó el *adecuado*, *puede mejorar* y *no adecuado*. El primero de ellos (Figura 1) era si escribían textos a partir de imágenes, un 50% fue *adecuado*, lo que da a entender que las imágenes son un buen medio para propiciar la escritura en los estudiantes.

Figura 1

Gráfica con información sobre el primer criterio de escritura



Con el siguiente criterio, se buscó saber si creaban diversos tipos de textos con una intención comunicativa, los resultados reflejaron que un 50% de la población está en adecuado, pero que tiene posibilidades de mejorar. El criterio tres quiso conocer si sabían desarrollar la estructura de un texto, a lo que un 50% de la población se clasificó en un necesita mejorar, ya que muchos de sus textos no desarrollaban un nudo y un desenlace. Para el último criterio, el de ortografía, 58% se encuentra en el adecuado puede mejorar y un 42% en no adecuado. Cabe destacar que en este diagnóstico un gran porcentaje de estudiantes se vio frustrado por el hecho de tener que escribir un párrafo como se pudo plasmar en el diario de campo N5 del 17/05/2023 (Ver anexo 2), al menos la mitad del curso preguntó recurrentemente a la maestra en formación si había un límite para escribir, ya que se negaron insistentemente a desarrollar un escrito de más de 12 líneas.

En la segunda sesión, también se desarrolló la prueba diagnóstica de oralidad. Así, pues, se utilizó un poema diferente para cada estudiante (Ver anexo 7), además se tuvo en cuenta criterios de la rúbrica (Ver anexo 8) para la habilidad oral. Por ello, para calificar se propusieron los indicadores de *Adecuado*, *adecuado puede mejorar* y *No adecuado*. De esta manera, el primer criterio fue: tono, entonación y signos de puntuación, reveló que un 50% de los estudiantes se localizaba en un adecuado, puede mejorar frente a un 33% que se clasificó en adecuado. En el segundo criterio se evaluó la adaptación a las circunstancias, evidenciando así, un 42% se encontraba en el indicador de puede mejorar. Y el último criterio fue elementos líricos, esto refleja que un 50% se ubicaba en un puede mejorar.

Esta última parte del diagnóstico fue sustancial debido a que los estudiantes mostraron un rechazo frente a hablar en público, no precisamente por pena, sino por el irrespeto que sus compañeros mostraban cuando se realizaba alguna actividad de oralidad. Al iniciar, se les pidió

que respetaran el espacio, al comenzar con la declamación poética unos cuantos se sintieron confiados leyendo, haciendo así de esta experiencia un momento agradable. Se rescata que los estudiantes se reprimen de hablar en público por los comentarios que sus compañeros pueden hacer, pero cuando se genera un espacio seguro, el estudiantado hace un trabajo pertinente. Se puede agregar que la convivencia en el salón es un tema preocupante, ya que los estudiantes que propician la desorganización son personas que viven circunstancias complejas en su hogar y en la institución, ver diario de campo N3 03/05/2023 (Ver anexo 2).

En concordancia con las observaciones, los diagnósticos y su posterior análisis, se encontraron dos problemáticas. En primer lugar, el irrespeto que se vivencia en el aula ha generado que los estudiantes no puedan expresar sus ideas por el temor a que se burlen de ellos, coartando así las posibilidades de enunciar sus ideas y sentimientos. En segundo lugar, a los estudiantes se les presentaron dificultades para plasmar sus ideas en la escritura, ya que no podían imaginar una situación significativa para desarrollarla. Ahora bien, hubo una respuesta positiva cuando se creó un lugar cómodo para declamar un poema, y en la parte de la escritura, escribieron a partir de la imagen propuesta, aunque seguían presentando dificultades para escribir.

Es por ello que esta investigación se enfocó en fortalecer la competencia oral y escrita de los estudiantes, teniendo en cuenta que las habilidades lingüísticas son fundamentales para el desarrollo de la vida personal, laboral y profesional de los estudiantes. Entendiendo que tener un buen dominio de estas habilidades les permitirá construir, crear y ser partícipes de saberes culturales e ideológicos, con un enfoque crítico.

1.5 Delimitación del problema de investigación

Durante la observación, a partir de la prueba diagnóstica y de lo observado en el grado correspondiente, se encontraron algunas dificultades en cuanto a la comunicación de ideas, pensamientos y sentimientos de forma oral o escrita, como se indicó en el diagnóstico. Es fundamental decir que las falencias encontradas en la prueba diagnóstica se manifiestan con frecuencia en el aula de clase, por lo tanto, es importante fortalecer estas habilidades lingüísticas que se hacen indispensables en la escuela y en la vida diaria.

Es así como se vuelve importante abordar las competencias oral y escrita, para afianzar los procesos comunicativos que necesitan ser desarrollados en los grados sexto y séptimo, según lo establecido por los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Así, entonces, esta investigación encontró pertinente contribuir a los procesos comunicativos de los estudiantes, con esto se pretendió generar conocimientos y herramientas para apoyarlos en su realidad inmediata desde la interacción del lenguaje no verbal para potencializar lo verbal.

1.6 Justificación

La educación es fundamental para la construcción del sujeto debido a que se promueve el crecimiento intelectual, emocional e identitario que permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico que son utilizadas en la cotidianidad. Así, pues, es esencial entender que la educación debe transgredir las dinámicas sociales para responder a las interacciones que se dan tanto dentro del aula, como fuera de ella. Se puede observar como, los procesos lingüísticos: la lectura, la escritura y la oralidad permiten a los sujetos ser participantes de su realidad inmediata, ya que estas prácticas están atravesadas por procesos históricos, sociales, culturales que permean el contexto educativo. Por esta razón, la escuela, tiene la responsabilidad de generar ambientes o

situaciones que vinculen a los estudiantes al acercamiento, comprensión y desarrollo de las habilidades del lenguaje.

Teniendo en cuenta lo anterior la Secretaría de Educación Distrital (2010) en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje del Tercer Ciclo mencionan: “El lenguaje ofrece la posibilidad de construir, establecer y mantener procesos de comunicación pertinentes y significativos, con sentido claro, teniendo en cuenta los diferentes contextos y las necesidades de cada interlocución particular” (p.23). Lo anterior, plantea la irremediable necesidad de generar desde la educación y la escuela un plan de intervención que faculte al español y a los sistemas simbólicos a generar y fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad en el campo educativo.

De esta manera, en lo nacional, local e institucional es importante que se tengan en cuenta los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, ya que estos proponen los lineamientos que establecen los niveles de desempeño de los estudiantes que deben alcanzar en el área del lenguaje, tales como: la comunicación, la transmisión de la información, la representación de la realidad, entre otros. Esto lo hace desde tres campos que dan sentido al lenguaje, *la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y otros sistemas simbólicos*, para así fomentar la producción textual, la comprensión e interpretación textual, la literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación.

Finalmente, es fundamental continuar con un trabajo pedagógico que ayude a la generación de experiencias significativas en el aula, para la exploración y formación del ser humano, confortando así las prácticas educativas en relación con los otros sistemas simbólicos, fomentando las habilidades orales y escritas de los estudiantes desde las *artes no verbales*, con el fin de que lo realizado en el campo educativo pueda apoyarlos en su formación personal e

intelectual. Por lo tanto, es necesario promover el fortalecimiento de la escritura y oralidad a través del lenguaje no verbal debido a que puede contribuir a la mejora de los procesos orales y escritos de los estudiantes.

1.7 Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta lo expresado, surge el interrogante: ¿De qué manera las artes no verbales pueden contribuir al mejoramiento de las competencias oral y escrita de los estudiantes del grado 601 del Colegio Integrada La Candelaria?

1.8 Objetivos

1.8.1 Objetivo general

Determinar cómo las artes no verbales contribuyen al mejoramiento de las competencias oral y escrita de los estudiantes del grado 601 del Colegio Integrada La Candelaria.

1.8.2 Objetivos específicos

Identificar las fortalezas y debilidades del uso del lenguaje de los estudiantes del grado 601 del Colegio Integrada La Candelaria.

Interactuar con algunas artes no verbales en el aula de clase y fuera de ella.

Evaluar el uso de las artes no verbales en el curso 601 del Colegio Integrada La Candelaria, a partir de la información recolectada.

2. Marco de referencia

2.1 Antecedentes

En este apartado se describirán las investigaciones que antecedieron el presente proyecto de investigación. Con esto en mente, se escogieron cuatro antecedentes. Tres nacionales y uno local que con sus aportes didácticos, pedagógicos y teóricos en torno a las *artes no verbales* brindaron información pertinente para el desarrollo de este trabajo.

2.1.1 Antecedentes nacionales

El primer antecedente se titula *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad*, realizado por Rodríguez y Montero (2019) egresadas de la Universidad de la Costa en Barranquilla. El objetivo que presenta es el de comprender la potencialidad que tiene el teatro, como estrategia didáctica, para mejorar la oralidad en los estudiantes. La metodología utilizada es la investigación acción participativa, con un paradigma socio-crítico, ya que, se buscó la auto reflexión y el estudio de la realidad con una acción transformadora que involucrara el uso de la crítica.

Así, pues, para su propuesta de intervención en el aula, se escogió un grupo focal de 19 estudiantes de octavo grado y 80 estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Dolores María Ucros, aquellos que presentaron mayores dificultades en la oralidad, debido a que no se expresaban de una manera espontánea. Para ello, el proyecto se basó en hacer talleres de improvisación, en los cuales, tenían que utilizar el lenguaje no verbal y verbal para ganar confianza y poder transmitir su mensaje.

La conclusión del proyecto es que fue beneficioso desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes a través del teatro, conforme a que el teatro ayudó a mejorar la expresión oral de los participantes debido a que se encontraron mejoras en la expresión oral y

corporal, por lo tanto, ya no recurrían al uso de muletillas para expresar sus ideas y tenían un mayor manejo de su postura, gestos y control de voz. Adicionalmente, a través de las actividades teatrales los estudiantes mejoraron su confianza y habilidad para argumentar.

La investigación aportó al presente trabajo didácticamente, ya que el teatro fortalece la formación y mejora de las habilidades lingüísticas. Asimismo, se evidencia que el lenguaje verbal y no verbal se pueden potenciar desde otros espacios alternativos al aula tradicional de clase.

La segunda investigación pertenece a las autoras Barrera y Conde (2017) egresadas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia, y se titula *El juego teatral una posibilidad pedagógica a favor de la comunicación asertiva*. El objetivo de este trabajo de grado es identificar cómo el juego teatral surge como una posibilidad pedagógica que contribuye al mejoramiento de las formas de comunicación asertiva, al incentivar la expresión corporal y oral de los niños. La metodología que se utilizó tuvo un enfoque etnográfico y tomó la investigación acción pedagógica, con el fin de observar y reflexionar sobre la práctica pedagógica.

La intervención pedagógica contó con un grupo de 15 niños de la fundación CultivArte. Las investigadoras encontraron que la población presentaba dificultades en su comunicación asertiva y en su expresión oral, en los talleres se implementaron una serie de juegos teatrales, donde se trabajó la comunicación no verbal y la expresión corporal.

La conclusión del proyecto es que los cuerpos de los niños son escenarios de acción y palabra corporal, además, los juegos teatrales permitieron hacer una conjunción entre aspectos verbales y corporales, que fortalecieron la comunicación asertiva, la confianza y la expresión corporal y verbal.

Este antecedente aportó didácticamente a esta investigación, ya que se exalta la importancia de los procesos que involucren al cuerpo, para así mejorar los procesos comunicativos que se pueden dar en el aula. Además, los juegos teatrales propician la comunicación asertiva entre compañeros.

La tercera investigación es Ortiz (2015), tiene por nombre *Una mirada de los jóvenes hacia la comuna del grafiti*. Es de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. El objetivo que tiene es el de comparar la coherencia entre el mensaje que plasma el grafitero a través de su arte con la interpretación que tienen 15 jóvenes no practicantes del grafiti. La metodología tuvo un enfoque cualitativo con carácter social que quiso buscar coherencia entre el mensaje y los puntos de vista de los participantes a partir del grafiti.

Para la recopilación de la información se usó la entrevista, se escogieron 15 personas de la casa *Kolacho* que tuvieron relación con el conflicto armado en la ciudad de Medellín para entender la construcción y percepción que hay sobre el grafiti y cómo se entienden simbólicamente los espacios.

La conclusión que se alcanzó fue que se cumplieron los objetivos específicos, debido a que se halló una coherencia entre el mensaje expresado por los grafiteros y la percepción del grupo. Asimismo, se encontró que el grafiti es un hilo entre la sociedad y el arte y el grafiti permite que exista comunicación, y que sea un medio de expresión para reflejar las problemáticas y sentimientos.

Los aportes de esta investigación son en términos pedagógicos, dado que se dio una perspectiva amplia sobre cómo el grafiti se puede analizar desde la semiótica, debido a que cada signo tiene un mensaje que merece ser dialogado con el fin de mejorar el canal de comunicación entre los individuos, haciendo así, un uso constante de la reflexión. Adicionalmente, se toma al

grafiti como un posibilitador del desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas, ya que al compartir emociones e ideas que son esenciales para fomentar el análisis de la realidad social las personas pueden tomar una postura crítica que los haga reflexionar y les brinde un sentido de pertenencia sobre los espacios en los que habitan. Asimismo, se puede desarrollar identidad cultural y afianzar las relaciones comunitarias con los agentes que la conforman.

2.1.2 Antecedentes locales

La primera investigación local se titula *Actos de habla, comunicación no verbal y dramatización en los procesos de comunicación de los estudiantes del grado 901 del Colegio Gustavo Morales Morales* realizado por Beleño (2018) de la Universidad Pedagógica Nacional, de Colombia. El objetivo que se plantea es determinar la incidencia de la comunicación no verbal desde la perspectiva de los actos de habla y la dramatización como estrategia de representación en los procesos comunicativos de los estudiantes. La metodología que se utilizó es de corte cualitativo y su enfoque es la investigación-acción, para hacer una mejora en los procesos de comunicación oral.

La propuesta de intervención que se implementó se fundamentó en la comunicación no verbal, dicha propuesta se desarrolló a partir de talleres, exposiciones y dramatizaciones que pretendieron poner en práctica los conocimientos adquiridos durante el proceso.

La conclusión es que los estudiantes aprendieron a reconocer la importancia de la comunicación no verbal en distintos contextos y gracias a lo realizado aprendieron a integrarla en sus procesos de comunicación. Además, se concluye que el estudiantado logró mejorar la oralidad y la expresión corporal gracias a las dramatizaciones planteadas.

El aporte fue teórico y conceptual, debido a que el autor del documento brinda información de gran utilidad respecto al teatro, de ahí se toma al autor Berenguer (1958) para

fortalecer las concepciones y utilidad que tiene el teatro para mejorar la comunicación verbal y no verbal en los estudiantes. Adicionalmente, se toman elementos conceptuales desde Poyatos (1994), debido a que enfatiza cómo la comunicación no verbal es importante para la comunicación que se da desde la paralingüística, la kinesis, la proxemia y cronémica y cómo estos procesos afectan la interacción en los contextos comunicativos.

Para concluir este apartado, los trabajos antes expuestos son primordiales para conocer y profundizar en los aportes que pueden darse a partir de los otros sistemas simbólicos, creando así un panorama más amplio para mejorar y trabajar las competencias básicas del lenguaje a partir de la significación del lenguaje no verbal y verbal.

2.2 Contexto Conceptual

Para el desarrollo de este trabajo se hizo pertinente presentar un contexto conceptual que fortaleciera el conocimiento de la teoría sobre la cual se desarrolló la investigación y que sustentara las categorías de análisis propuestas para este trabajo. Para empezar, se presenta la noción de lenguaje desde el Ministerio de Educación Nacional (2006) y Halliday (2001). En las artes no verbales se habla desde Lomas (2003). En la pintura Ruiz (2023) y en el grafiti Vadillo y Möller (2015), Silva (1986) y Lara, M. et.al. (2011). En el teatro Berenguer (1958) y Trozzo, et. al, (2003) y Gordo (2022). En la competencia oral Cassany, (2003) y en la competencia escrita el Ministerio de Educación Nacional (2007). Y en la competencia emocional Goleman (s.f.), Vivas et al. (2007) y Correa (2001). Ahora bien, se entiende que hay una interconexión entre los referentes presentados debido a que hay una comprensión integral de las competencias lingüísticas, emocionales y artísticas que este proyecto buscó fortalecer.

2.3 Lenguaje

El lenguaje cumple una función esencial y básica en la vida de los seres humanos, esta es la posibilidad y facilidad para entablar comunicación consigo mismo y con otros individuos, además construir significados a partir de la realidad observada y vivida. Como se expone en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje:

El lenguaje tiene un valor *subjetivo* para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posición de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.19).

Con lo anterior en mente, el lenguaje es crucial no solo como una habilidad para comunicar ideas, también como una herramienta cognitiva que fomenta las experiencias de los individuos frente a la realidad. Ahora bien, el lenguaje no se puede separar ni de lo social, ni de lo individual porque está encargado de darle sentido a la vida, de establecer acuerdos con los demás, conceptualizar la realidad, entre otros. Por estas razones, “el lenguaje tiene que expresar nuestra participación, como hablantes, en la situación del discurso; los papeles que asumimos nosotros mismos y que imponemos a los demás; nuestros deseos, nuestros sentimientos nuestras actitudes y nuestros juicios” (Halliday, 2001, p.34).

El lenguaje es una capacidad presente en las dimensiones que conforman al ser humano, tales como la emocional, la social, y la comunicativa entre otras. Lo cual permite crear relaciones entre contenidos -lo que se ve, se escucha y siente- con otras temáticas. Y esto, puede ser expresado de dos maneras según los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje:

el *lenguaje verbal* -que abarca a su vez las diferentes lenguas que existen- y, por otra parte, el lenguaje *no verbal*, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 20).

Ahora bien, el lenguaje verbal y no verbal permite al ser humano entender cómo está conformado su mundo y cómo puede comprender y analizar su realidad inmediata y remota. Las capacidades del lenguaje son infinitas y es necesario seguir enriqueciéndolas a través de los otros sistemas simbólicos. Por esta razón, se entenderán los otros sistemas simbólicos así:

la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 26).

Así, pues, para este trabajo de investigación se denominaron *artes no verbales* a las expresiones artísticas que se dan desde el lenguaje no verbal, refiriéndose así a las artes visuales: pintura y graffiti y a las artes escénicas: teatro, para fomentar la expresión de sentimientos, emociones, ideologías, entre otros.

2.4 Artes no verbales

La educación tiene que transformar al ser humano en todos sus ámbitos, haciendo un hincapié en sus emociones y en la apreciación de lo estético, ya que estas cumplen un rol importante en la edificación de los sujetos. Por lo tanto, implementar los sistemas simbólicos en

el aula deben permitir el desarrollo de habilidades críticas, el fomento de la creatividad y la construcción de identidad, para que así la educación permita conocer, re-descubrir y re-encontrar nuevas formas de ver la vida, entonces así, Lomas (2003) dice lo siguiente:

conviene analizar en las aulas cuál es el papel que desempeñan los mensajes de la comunicación de masas y el espejismo de Internet en la construcción de la identidad sociocultural de las personas, cómo contribuyen sus astucias comunicativas a hacer mundos y cuáles son los usos éticos y estéticos de unos textos que han sido elaborados con el fin de provocar determinados efectos en las personas (p.15).

Teniendo en cuenta lo anterior, se procederá a explicitar cuáles artes verbales se emplearon en el presente proyecto de investigación.

2.5 Artes visuales

2.5.1 Pintura

Las obras de arte que conciernen a lo pictórico son un objeto destacado para percibir las expresiones artísticas de los períodos históricos del mundo a través de la imagen representada en un cuadro se descubren sensaciones, ideologías, sentimientos y muchos más.

La pintura permite que el (los) receptor(res) que contemple (n) la obra de arte y haga(n) sus propias interpretaciones de lo que estaba sucediendo en determinado período histórico, social o cultural. Asimismo, se infieren datos del artista, tal y como lo expresa Ruiz (2023) “La pintura expresa visualmente al espectador la presencia corporal que el artista deja en su toque, donde se implica su presencia corporal, porque pone su marca como producto de su vida encarnada —he ahí la maravilla del estilo—” (p.59). A partir de la pintura se pueden entender otras formas de acercarse a la comprensión del mundo inmediato, por esta misma razón, la educación debe apuntar a implementar la pintura como una herramienta que le sirve a las aulas para que los

sujetos expresen, describan, argumenten, interpreten y analicen, mientras desarrollan habilidades lingüísticas, cognitivas y estéticas.

2.5.2 Graffiti

El Graffiti es un arte visual bastante reconocido actualmente, ya sea por su creación, por su estilo tan particular o por ser una forma de arte que se acerca al lenguaje urbano. De acuerdo con Vadillo y Möller (2015) “El graffiti se enmarca dentro del Arte Urbano. Éste se configura como un tipo de arte que es realizado en la calle para el disfrute de todo ciudadano que la transita” (pp. 130-131). El graffiti es un fenómeno de expresión urbana, en el que el artista retrata sus vivencias a través del uso de letras coloridas, dibujos, *tags* -firmas de los grafiteros-, entre otros. Por lo tanto, el graffiti busca ser observado por la ciudadanía que se dispone a pasar por la calle, los mensajes expresados en las paredes anhelan tener una repercusión sobre algún tema en específico, porque tal como lo asevera Silva (1986) “El graffiti «busca» -en el sentido de impulso- desencadenarse de todo poder central: el poder político, el económico, el lingüístico” (p.40).

Por ende, el graffiti pone al artista como un creador de su propio mundo, permitiendo así trabajar sus ideas, sus emociones y sentimientos a través de la representación visual de trazos con sentido, ya que este permite que cada persona desde el receptor al artista tenga un entendimiento sobre la vida y la cotidianidad.

Con esto en mente, las artes visuales son herramientas que ayudan a que haya un mayor despliegue de capacidades que están en potencia en los sujetos, a partir de que en la mente de los seres humanos existen representaciones básicas del mundo que se dan desde las percepciones y que esta información se puede ir redescubriendo -describir y agregar otras características - conforme se va aprendiendo. Lo anterior se puede sustentar desde la ciencia cognitiva con Karmiloff (1994) “la redescubrición representacional es un proceso mediante el cual la

información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente” (p.37). Por lo tanto, la educación y los sistemas simbólicos deben generar experiencias ricas para que un proceso que se da en los seres humanos de forma natural se vuelva más significativo.

Ahora bien, Para las artes visuales se presentan las siguientes categorías de análisis propuestas por Lara, M. et.al. (2011) p.145:

Función expresiva: el mensaje puede dar a conocer datos acerca del emisor, como los pertenecientes a su identidad, personalidad, situación social, ideología (filosófica, política, profesional) actitud hacia el producto-señal, actitud hacia los destinatarios, etc.

Función conativa: el mensaje puede poner de manifiesto lo que el emisor se propone con respecto al destinatario exponiendo sus intenciones comunicacionales (propagandística, inductiva, mercantil, estética, etc).

2.6 Artes escénicas

2.6.1 Teatro

El teatro potencia las habilidades comunicativas, sociales y creativas del ser humano a partir de que estas competencias se potencian a través de actividades prácticas que se pueden dar en las situaciones cotidianas. Dicho lo anterior, el teatro permite que los seres humanos se conozcan a sí mismos y al entorno, incentivándolos a que experimenten una vivencia estética que fomentará la comprensión de la realidad. De acuerdo con Berenguer (1958) “el teatro podrá materializar espectáculos y textos en los que se pone de manifiesto la posibilidad de transgredir fórmulas tradicionales” (p.156). Cabe destacar que el teatro promueve el uso de varios aspectos corporales y paralingüísticos que son necesarios al establecer conversaciones con interlocutores. Por lo tanto, el teatro crea ambientes en los que los estudiantes se inmergen en una nueva

realidad donde su corporeidad irrumpe la cotidianidad. Por eso la educación debe abrir espacios donde se utilicen los sistemas simbólicos, ya que, como lo advierten Trozzo, et. al, (2003):

Los niños, desde antes de iniciar su proceso de escolaridad, procuran conocer y comprender el mundo en que viven, accionando en la realidad desde su sensorialidad y sus emociones (como lo hace el Teatro). [...] A partir de tener con qué denominar los seres, los objetos y las situaciones, se habilitan para construir imágenes mentales en relación con la realidad y construyen pensamiento socialmente compatible (p.19).

El teatro como expresión artística debe hilar una historia para narrar circunstancias que serán transmitidas al público desde los gestos, las palabras, el cuerpo, entre otros. Por eso el teatro es importante para el presente proyecto de investigación. Las subcategorías de análisis que se presentan se toman y adaptan desde Gordo (2022):

Kinesis: la postura o posición del cuerpo cuando este está en movimiento, los gestos o posturas y las expresiones o micro expresiones del rostro humano.

Proxemia: el uso del espacio físico en la comunicación interpersonal: proximidad con objetos, personas o lugares.

Paralingüística: los matices de la voz humana: el tono, el timbre, el volumen, la prosodia y los silencios.

2.7 Competencia oral

En la educación es realmente importante desarrollar la competencia oral debido a que se obtienen beneficios frente al intercambio de ideas, la resolución de conflictos y la expresión de sentimientos. Por esta razón, la competencia oral debe ser propiciada y desarrollada en el aula de clase, atendiendo a las necesidades comunicativas que se dan durante toda la vida. Al respecto, Cassany, (2003) afirma lo siguiente:

Siempre se ha creído que los niños y las niñas aprenden a hablar por su cuenta, en casa o en la calle, con los familiares y los amigos, y que no hace falta enseñarles en la escuela.

Hablar bien o hablar mejor no ha sido una necesidad valorada hasta hace poco (p.134).

Con esto en mente, el desarrollo de la competencia oral es una necesidad latente en la educación, por lo tanto, hay que verla como una pieza fundamental para la construcción del ser humano; asimismo, como un canalizador de emociones que expresará necesidades, con las cuales será posible relacionar el contexto de las artes no verbales con las necesidades vitales, permitiendo que el uso del lenguaje se enriquezca tanto dentro del aula como fuera de ella. Así lo dice Cassany (2003): “En definitiva, hay que ampliar el abanico expresivo del alumno, de la misma manera que se amplía su conocimiento del medio o su preparación física o plástica (que ya ha iniciado antes de llegar a la escuela)” (p.135). Ahora bien, la competencia oral será analizada en este trabajo como oralidad.

2.8 Competencia escrita

Al hablar sobre la escritura se tiene una variedad de ideas acerca de qué abarca el escribir, por esta razón, se hace hincapié en que este proyecto no se basa en el desarrollo de la producción textual, por el contrario, busca fortalecer la competencia escrita entendiéndola como expone el Ministerio de Educación Nacional (2007):

un ejercicio que supone establecer propósitos acerca de lo que se quiere decir, organizar información y saber manejar recursos retóricos y estilísticos y normas de uso del lenguaje, entre otros, para transmitir con precisión y exactitud el mensaje y captar y mantener el interés y la atención de la audiencia a la que se dirige (párr.8).

La competencia escrita tiene que poner al escritor como un creador de su propio mundo, que le permita trabajar desde sus ideas, emociones y sentimientos, haciendo así uso de sus

experiencias para edificar un mundo alternativo. Es así como, mejorar las competencias oral y escrita requiere atención en la educación, y la manera más enriquecedora para estos procesos es el acercamiento hacia los otros sistemas simbólicos. Ahora bien, la competencia escrita será analizada en este trabajo como escritura.

Así, pues, las subcategorías de análisis propuestas para la oralidad y escritura se toman de Cassany (2003):

Planificación: la estructura que va a seguir en un contexto dado, asimismo, planifica el mensaje y el cómo lo va a decir o a escribir.

Selección y adecuación: el léxico, frases y aquellos recursos que funcionan en una determinada situación. Adicionalmente, tiene un propósito y objetivo claro.

Reescritura: el seguimiento que se hace a lo escrito o dicho, con el fin de poder hacer una revisión.

2.9 Competencia emocional

Las emociones han sido estudiadas y analizadas para descubrir cómo funcionan en el cerebro e influyen en la toma directa de decisiones, resolución de problemas y en la convivencia con otros seres vivos. Durante mucho tiempo, se ha hecho una separación entre la mente racional y la mente emocional, entendiendo esta primera como: *la encargada de ejecutar procesos lógicos de análisis*. Y, a la mente emocional, como: *una generadora de experiencias meramente superficiales*. Si bien esta fue una creencia compartida durante siglos anteriores, resulta que estas dos, aunque son independientes, tienen una relación mucho más cercana, pues, como lo plantea Goleman (s.f.):

La mayor parte del tiempo, estas dos mentes —la mente emocional y la mente racional— operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para

guiarnos adecuadamente a través del mundo. Habitualmente existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y la mente racional ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones. (p.11)

Ahora bien, hay que entender que, esta ‘colaboración’ ha permitido que exista un proceso enriquecedor para el aprendizaje y para el entendimiento ya no solamente de las emociones como agentes apartados de la racionalidad, sino como actores que confluyen en la mejora y comprensión de las experiencias diarias.

El mejor ejemplo que se desprende de lo anterior es el proceso de evolución de los seres humanos, ya que existe un ‘equilibrio’ a partir de la utilización de esta mente emocional y racional, debido a que se aprendieron habilidades capaces de preservar la vida humana. Este tipo de situaciones desencadenan ciertos impulsos que prevén lo que puede suceder, es decir, el sistema nervioso genera respuestas automáticas que permiten la supervivencia de la especie, debido a que trabajan en sincronía. Como dice Goleman (s.f.) “estas dos mentes están exquisitamente coordinadas porque los sentimientos son esenciales para el pensamiento y lo mismo ocurre a la inversa” (p.11). Sin embargo, esta sincronía entre ambos mundos no está presente del todo en la vida cotidiana, resulta que el mundo emocional contiene emociones que no pueden ser manejadas por la racionalidad: emociones desbordantes porque exteriorizan las pasiones.

Y es allí donde se debe dar una mirada mucho más minuciosa, para atender a las emociones como son, sin catalogarlas como emociones «buenas o malas», debido a que esta polarización de extremos no deja comprender cómo funcionan. Para Vivas et al. (2007), lo fundamental es entender que existe una clasificación entre emociones primarias o básicas,

complejas o secundarias, negativas, positivas y neutras. Esta clasificación ayuda a que haya un fortalecimiento y una búsqueda por el autoconocimiento y la comprensión de la inteligencia humana.

Por la razón anterior, es esencial comprender cómo funciona puntualmente la emocionalidad en la educación. Hay que hacer referencia a que las emociones son visiones más detalladas de los factores que edifican la personalidad de los sujetos y su manera de adaptarse a la sociedad. Es así como, para este trabajo de investigación se entienden las emociones como generadoras de reflexiones y de entendimiento sobre el proceso cognitivo de los sujetos, donde se recogen las experiencias placenteras, de rechazo y de goce, entre otras. Así, pues, se habla de la *competencia emocional* para interpretar y revisar las emociones de los y las estudiantes.

Para ello se toman y adaptan las siguientes subcategorías de análisis propuestas por Correa (2001):

Reconocimiento: el reconocimiento de las propias emociones, incluso mientras ocurren. Asimismo, de las emociones de sus interlocutores.

Además, el/la estudiante hace un seguimiento oportuno de sus emociones, con el fin de hacerlas pertinentes al contexto.

Automotivación: el/la estudiante tiene la capacidad de automotivarse, para mantener su propio impulso interno para alcanzar sus metas.

3. Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

La investigación acción (IA) fue seleccionada para el diseño, ejecución y evaluación del presente proyecto. Se toma este tipo de investigación teniendo en cuenta que contribuye con la generación de resultados que pueden ser estudiados en el campo teórico. Asimismo, permite hacer un seguimiento continuo de la práctica durante el proceso investigativo, generando reflexiones sobre la acción y el campo educativo. De acuerdo con Elliott (2005):

La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional (pp. 70-71).

Así, pues la IA considera aspectos relevantes tales como la sinergia entre: investigación, acción y formación, siendo estas tres vitales para los maestros, debido a que es indispensable desarrollar nuevos conocimientos que se adapten a los retos de la educación.

3.2 Enfoque de investigación

El enfoque utilizado fue el cualitativo, es decir que se recogieron y analizaron los datos para la reconstrucción subjetiva de la realidad, vista desde la identificación y análisis de las experiencias de los participantes. Por esta razón, se trae a colación a Sampieri (2014) “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p.9). Así, la investigación se construyó tomando este tipo de enfoque para permear las distintas fases del fenómeno.

3.3 Fases

Para continuar, las fases que se tomarán como referente en esta investigación son las que proponen Elliott (2005), y Kemmis (1998). Ahora bien, se procederá explicando las fases propuestas por Elliott (2005), las cuales son: *Identificación y aclaración de la idea general*, *reconocimiento*, *revisión documental*, *y estructuración del plan general*, y la última fase propuesta por (Kemmis, 1998, como se citó en Latorre, 2005) *reflexión*.

Para esta investigación, en la primera etapa según Elliot (2005) se indagó sobre lo que se quería transformar o mejorar en el campo educativo. Lo anterior se analizó desde la selección de una población para llevar a cabo el estudio. Para la ejecución se diligenciaron diarios de campo con lo visto y esta problemática se contextualiza con la segunda fase, ya que se hizo un reconocimiento con una prueba diagnóstica.

De esta manera, se recolectaron y analizaron datos con los instrumentos seleccionados. En este caso, el diagnóstico fue diseñado para reconocer las habilidades en el estudiantado observado; se aplicó una prueba diagnóstica para la oralidad, la lectura y la escritura con sus respectivas rúbricas y un cuestionario sociodemográfico para tener en cuenta los factores que afectaban la calidad de vida de los participantes.

En este orden de ideas, en la tercera etapa Elliot (2005) fue indispensable la revisión documental y bibliográfica, para extraer información que se acoplara a la investigación y a las acciones que se implementaron. Para continuar, en la siguiente etapa, se revisó el problema planteado y se diseñó la intervención pedagógica para efectuar en el aula correspondiente. Para la ejecución, se utilizaron talleres que fueron diseñados para la población tomando los datos arrojados por el diagnóstico en las competencias del lenguaje.

Finalmente, la última etapa constituye la reflexión y análisis Kemmis (1998) de las otras etapas, esto haciéndose desde la autorreflexión, con los resultados y desde la noción que lo que se encuentre puede dar un aporte significativo al proyecto, incluso la creación de nuevas variables de estudio.

En síntesis, tanto las fases tomadas de Elliott (2005), la fase de reflexión de (Kemmis, 1998 citado en Latorre, 2005), fueron vitales para la exploración, intervención y reflexión del aula de español; además, la descripción y recolección de datos y la propuesta de la intervención pedagógica llevada a cabo.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección

La investigación exige elementos que ayuden a recopilar datos para luego analizarlos, así las cosas, Sampieri (2014) afirma que, a la hora de elegir un instrumento de recolección, se vuelve fundamental conocer qué ventajas y desventajas tiene este. En consecuencia, se deduce que esto va de acuerdo con lo que busca el investigador, los recursos y los objetivos para usar los instrumentos. Para la recolección de datos cualitativos se utilizó la observación participante y el diario de campo. Asimismo, para la recogida de datos cualitativos se usaron el taller, el diagnóstico y la encuesta sociodemográfica.

3.4.1 Observación participante

Al realizar una investigación acción, la observación es vital para llevar a cabo el proyecto, debido a que como afirman Aravena et al. (2006) “cuando se investiga mediante la observación directa significa que el investigador observa los hechos tal como ocurren. [...] situaciones *naturales*, en el sentido de que no han sido sometidos a ninguna clase de manipulación por parte del investigador” (p.54). El rol que la investigadora desempeñó durante

las observaciones fue de una inmersión total, dando así la oportunidad de construir un significado más amplio del campo educativo enfocado en una población concreta.

3.4.2 Diario de campo

Este instrumento se enlaza con el anterior y juntos generan una sinergia en la investigación, pues, como Elliot (2005) dice: “Las narraciones no sólo deben informar sobre los ‘hechos escuetos’ de la situación, sino transmitir la sensación de estar participando en ellos” (p.96). Este instrumento ayudó a la comprensión de sentimientos, emociones, reacciones y pensamientos recurrentes que facilitaron al investigador un mayor entendimiento de lo sucedido en el aula, a través de la observación participante. Estas narraciones trataron siempre de escribirse de la manera más precisa, para así poder construir la información lo más verídica posible (Ver anexo 9).

3.4.3 Prueba diagnóstica y rúbricas

Se aplicó una prueba diagnóstica que permitió identificar las hipótesis iniciales. Así, pues, las habilidades que se buscaban evidenciar fueron la oralidad, la escritura y la lectura. Para esto se tuvo en cuenta lo dicho por Restrepo et al. (2011) “La evaluación diagnóstica consiste en la comprobación de conocimientos y habilidades que el estudiante debe poseer al inicio de un curso para lograr con éxito los objetivos” (p.67). Basándose en lo anterior, se crearon las rúbricas pertinentes para cada habilidad.

Dicho esto, es relevante describir la prueba diagnóstica. Así, pues, para la lectura, se presenta una viñeta con cuatro preguntas de opción múltiple, en segunda instancia un texto corto con 7 preguntas de respuesta múltiple y reorganización de las ideas. En las que se puede apreciar los niveles de lectura descritos por (Cassany, 2012 citado en Márquez y Valenzuela (2017) “la

lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas)” (p.5) (Ver anexo 3).

Ahora bien, para el apartado de escritura, se presenta una imagen que es la representación de un mito griego, esto con la intención de verificar qué pensaban, qué podían imaginar a partir de un estímulo y cómo podían plasmar sus ideas a través de la escritura. De acuerdo con Kress y Leeuwen (2021) “el componente visual de un texto es un independiente, bien organizado y estructurado mensaje, conectado con el texto verbal” (p.18) (Ver anexo 5). Por su lado, para la parte final del diagnóstico, el de oralidad, fue diseñado a partir de unos poemas en el que el estudiantado tuvo que prestar atención a la entonación, ritmo y puntuación, entre otros para hacer su declamación (Ver anexo 7).

Haciendo relación con lo anterior, las rúbricas fueron un instrumento de apoyo para los criterios que se iban a evaluar en la prueba diagnóstica: lectura (Ver anexo 4), escritura (Ver anexo 6) y oralidad (Ver anexo 8). De acuerdo con Huamán et al. (2020) “las rúbricas tienen validez y confiabilidad, constituyen una alternativa más cualitativa en valoración de resultados de aprendizaje con enfoque de competencias y pueden utilizarse como instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación” (p. 255). Por esta razón, las rúbricas fueron adecuadas para entender en qué nivel estaban los estudiantes respecto a sus habilidades lingüísticas.

3.4.4 Encuesta

Mediante el uso de un cuestionario sociodemográfico se establecieron preguntas que comprendían las diferentes perspectivas del estudiantado del Colegio Integrada La Candelaria, de esta manera distinguieron los ítems que eran fundamentales, tales como edad, género, años, entre otros (Ver anexo 1). Conforme a lo anterior, se cita a Aravena et al. (2006) “Si el investigador va

a confeccionar un instrumento para su estudio debe distinguir el tipo de información que requiere, pues de ello depende el tipo de preguntas o ítems a generar” (p. 145). Así, pues, la encuesta sociodemográfica permitió conocer el contexto de los estudiantes.

3.4.5 Taller

En el momento de hacer la intervención pedagógica se diseñaron unos talleres teniendo en cuenta a la población de estudio. Estos talleres sirvieron para implementar este proyecto en su totalidad, ciertamente, se evidencia sus beneficios en el campo investigativo, según Rodríguez (2012) “el taller constituye una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada, [...] los elementos requeridos para estudiar la vida escolar en los escenarios intactos en los cuales se desenvuelven los intercambios comunicativos” (p.26) se escogieron los talleres teniendo en cuenta que son una herramienta fácil de moldear y se acoplaron a las necesidades que se presentaron durante el trayecto.

3.5 Consideraciones éticas

Los estudiantes pertenecientes a este proyecto son menores de edad, es así como a los acudientes de esta población se les dio un consentimiento informado para que fuera leído y diligenciado con detenimiento, en el documento se estipularon los procesos que iban a ser realizados durante el proyecto. Esto se hizo con el fin de mantener el anonimato de los estudiantes y procesar los resultados e información sin perjudicar a los participantes, brindándoles la posibilidad de retirarse en cualquier momento del proyecto si se veían afectados por las situaciones que se presentaran.

3.6 Universo poblacional

Este proyecto de investigación fue desarrollado durante el año 2023 y parte del año 2024. Inició con 15 estudiantes entre los 11 y 15 años en el 2023, pero por el cambio de año,

promoción escolar e ingreso y salida de estudiantes la muestra poblacional que se usó constó de 6 estudiantes para el año 2024.

3.7 Categorías de análisis

Unidad de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías	Indicadores
Lenguaje no verbal	Artes visuales Pintura	Función expresiva	El mensaje puede dar a conocer datos acerca del emisor, como los pertenecientes a su identidad, personalidad, situación social, ideología (filosófica, política, profesional) actitud hacia el producto-símbolo, actitud hacia los destinatarios, etc.
		Función conativa	El mensaje puede poner de manifiesto lo que el emisor se propone con respecto al destinatario exponiendo sus intenciones comunicacionales (propagandística, inductiva, mercantil, estética, etc).
	Artes escénicas Teatro	Kinesis	La postura o posición del cuerpo cuando este está en movimiento, los gestos o posturas y las expresiones o micro expresiones del rostro humano.

		Proxemia	El uso del espacio físico en la comunicación interpersonal: proximidad con objetos, personas o lugares.
		Paralingüística	Los matices de la voz humana: el tono, el timbre, el volumen, la prosodia y los silencios.
Lenguaje verbal	Oralidad y escritura	Planificación	La estructura que va a seguir en un contexto dado, asimismo, planifica el mensaje y el cómo lo va a decir o a escribir.
		Selección y adecuación	El léxico, frases y aquellos recursos que funcionan en una determinada situación. Adicionalmente, tiene un propósito y objetivo claro.
		Reescritura	El seguimiento que se hace a lo escrito o dicho, con el fin de poder hacer una revisión.
Competencia emocional		Reconocimiento y manejo	El reconocimiento de las propias emociones, incluso mientras ocurren. Asimismo, de las de sus interlocutores. Además, el/la estudiante hace un seguimiento oportuno de sus emociones, con el fin de hacerlas pertinentes al contexto.
		Automotivación	El/la estudiante tiene la capacidad de automotivarse, para mantener su propio impulso interno para alcanzar sus metas.
Fuente: elaboración propia.			

4. Propuesta de intervención

Este trabajo de investigación planteó dos unidades de análisis con cuatro categorías (artes visuales: pintura, y grafiti, artes escénicas: teatro, oralidad y escritura y competencia emocional) y sus respectivas subcategorías como generadoras de conjuntos de actividades para recolectar la información necesaria para poder dar cuenta del proceso de los estudiantes. Por lo tanto, los talleres fueron funcionales para este proyecto porque como bien explica Rodríguez (2012) “el taller se centra en la construcción de la significación según los propósitos comunicativos de los participantes, en tanto las acciones propuestas sean representativas en sus dimensiones cognitiva, interpersonal y subjetiva” (p.23). Teniendo en cuenta lo anterior, los talleres se enfocaron en retomar las vivencias de los estudiantes para generar procesos placenteros en el desarrollo y fortalecimiento de su lenguaje y comunicación.

Ahora bien, estos talleres estuvieron divididos en cuatro fases que buscaron desarrollar las artes no verbales al aula y la posterior evaluación de la experiencia. Cada fase estuvo mediada por espacios de exploración, creación y expresión. Por lo tanto, en la exploración, hubo acercamientos a obras que pertenecen al lenguaje no verbal, donde la indagación permitió acercarse a la comunicación y a la significación de las artes. En la creación, a partir de la indagación, se dio paso al proceso creativo de recopilar, crear y diseñar productos que tuvieran sentido para los estudiantes y para su mejora en las habilidades lingüísticas. Así se pasó a la expresión, en donde se comunicaron pensamientos, ideas y sentimientos a través de la oralidad y la escritura.

4.1 Fase 1. Teatro: encuentro de dos mundos

4.1.1 Sesión 1

Para realizar la introducción al teatro, la actividad inicial estuvo enfocada en propiciar el recuerdo para activar las experiencias previas que los estudiantes tenían sobre las obras de teatro y los títeres. En las actividades de desarrollo se creó un títere con materiales reciclados y con elementos que eran asequibles para los estudiantes, tales como medias, lana, botones, entre otros. Al tener su producto hecho, los estudiantes le dieron un nombre y una personalidad y lo presentaron.

4.1.2 Sesión 2 y 3

Para estas sesiones la maestra en formación creó un guion de teatro (Ver anexo 10) para aprender sobre el guion teatral y sus partes. Gracias a lo anterior se hizo una puesta en escena y los estudiantes presentaron el guion en público con sus títeres como primer acercamiento. En la sesión 3, el grupo trabajó para crear un libreto teniendo en cuenta lo visto en las sesiones realizadas, además, también pudieron actuar lo que habían diseñado.

4.1.3 Sesión 4 y 5

En estas dos sesiones se trabajó la sílaba y la acentuación. Esto con miras a poder cualificar los procesos de escritura de estos estudiantes. En la sesión cuatro y cinco, se retomaron los mismos temas para la mejora del léxico de los estudiantes, a través de actividades enfocadas en la práctica de lo visto.

4.2 Fase 2. Pintura, matices del hoy y del ayer

4.2.1 Sesión 1

En esta sesión se buscó la manera de entender cuáles eran las ideas que los estudiantes tenían sobre la comunicación y si las actividades hechas en la cotidianidad tenían un significado. Esto conllevó a que se diera un acercamiento a las primeras nociones de lenguaje no verbal a partir del análisis de algunas tiras cómicas de *Mafalda*, *Copetín* y *El resplandor de la noche*.

Conforme se dio el análisis de los cómics se les dio una guía de aplicación de lo observado en el espacio: análisis y escritura de diálogos al observar el lenguaje no verbal de una tira cómica y escritura de dos párrafos sobre una fotografía de la exposición *Los testigos*, de Jesús Abad Colorado (Ver anexo 11).

4.2.2 Sesión 2

La clase se desarrolló entorno a la pregunta: ¿Qué formas de comunicación conoce? A lo que los estudiantes respondieron y se encontraron puntos en común. Allí, se trabajaron algunas imágenes de entornos sombríos, felices, tranquilos, entre otros, donde se recogieron las ideas de los estudiantes a través de la plataforma virtual *Padlet*. Para continuar, se trabajó en clase el circuito comunicativo y la propuesta fue realizar un cadáver exquisito, es decir, hacer una historia colaborativa -ficción- con todo el grupo para evidenciar qué habían comprendido sobre el tema.

4.2.3 Sesión 3 y 4

La sesión tres tuvo como eje temático: visitar el Museo Botero. El recorrido inició por las salas donde se exhiben las obras donadas por Fernando Botero al Banco de la República. En la sesión cuatro, se hizo una visita a la Casa de la Moneda y a las custodias. Ahora bien, las

actividades se dieron en el museo para que siguieran enriqueciendo sus procesos estéticos, creativos y comunicativos.

4.2.4 Sesión 5

La clase inicia con la pregunta: ¿cuáles fueron las percepciones, sentimientos e ideas que tuvieron antes, durante y después de la visita al Museo Botero? Después de respondida la incógnita, la maestra en formación hizo una explicación sobre el lenguaje verbal y no verbal y su función en la vida diaria. Después de lo anterior, se propuso crear un producto referente a la salida al museo, para esto se les pidió a los estudiantes hacer un cartel creativo (herramienta de comunicación visual que tiene como objetivo transmitir un mensaje de manera clara y efectiva).

4.2.5 Sesión 6

Iniciando con el tema, se abrió la sesión con la pregunta: ¿cuáles fueron las dificultades encontradas al realizar su borrador? Para así continuar con la realimentación, mejora y reescritura del cartel. Aquí cabe señalar que, a pesar de tener la intención de realizar la realimentación en clase, por la falta de tiempo y por el cambio de horario experimentado en la institución, los estudiantes tuvieron que trabajar en su cartel en casa. En esta sesión, se trabajó la puntuación, esto con el fin de poder mejorar los procesos existentes en los estudiantes, siguiendo los requerimientos del plan de estudio de séptimo grado.

4.3 Fase 3. Grafiti, pintando palabras y pensamientos

4.3.1 Sesión 1

Esta sesión estuvo dividida en dos momentos, el primero de ellos la conclusión de los trabajos de la fase 2 y el segundo, el acercamiento al grafiti. Es así como para la primera parte de la clase los estudiantes hicieron una presentación de su cartel, para ello se brindaron algunos

minutos para que pudieran organizar sus ideas para presentarlas. Después de lo realizado, se hizo la salida con los estudiantes a las calles aledañas del colegio para hacer un recorrido donde se observaron los grafitis. Paralelamente, la clase estuvo guiada por la maestra en formación, que les explicaba la historia de este arte urbano y los estudiantes pudieron expresar sus opiniones al respecto.

4.3.2 Sesión 2 y 3

En esta sesión se trabajaron los conectores y su función en el texto y en la oralidad. Acto seguido, los estudiantes crearon su grafiti, el único parámetro para realizar este arte era que este fuera un diseño hecho y pensado por ellos mismos y que tratara sobre un tema que les agradara o disgustara. En la última sesión, los estudiantes habían diseñado su propio grafiti, así que escribieron una serie de preguntas con el fin de reconocer sus pensamientos y las preguntas fueron: ¿Por qué elegiste este tema para tu grafiti? ¿Qué emociones, pensamientos o ideas quieres transmitir con tu diseño? La realimentación de este ejercicio fue grupal, al finalizar la actividad los estudiantes presentaron sus obras.

4.4 Fase 4. Cierre

Para la fase final los estudiantes reflexionaron sobre sí mismos y sobre lo que habían aprendido durante los últimos meses. Esta información fue recogida a partir de una hoja donde los estudiantes escribieron qué sentían y percibían sobre la clase y sobre el trabajo realizado (Ver anexo 12). Adicionalmente, el alumnado también evaluó a la docente en formación, esto con el fin de cualificar las prácticas docentes y apuntar a crear actividades pertinentes para el grupo y los estándares que se deben alcanzar en cada grado.

Durante el lapso en el que se llevó a cabo la propuesta de intervención se recolectó información a través de distintos instrumentos como registros fotográficos, videos, grabaciones,

producciones escritas y orales de los estudiantes y diario de campo, en este último se hará un hincapié, ya que da cuenta de lo realizado en las sesiones y lo que se extrajo para este trabajo. Así, pues, se presenta en el anexo 2 (Ver anexo 2) algunos diarios de campo los cuales fueron debidamente analizados y relacionados con el marco conceptual que plantea esta investigación para así, por medio de la matriz categorial presentar lo hallado en el apartado de resultados.

5. Resultados

El presente apartado busca dar cuenta sintética de la información recolectada durante la fase de intervención; para ello, se toma la matriz categorial presentada en el marco conceptual, cuyas unidades de análisis son: lenguaje verbal y lenguaje no verbal, de los cuales se desprenden las categorías y subcategorías que dan cuenta del proceso realizado. De tal forma, esta información se recopiló a través de recursos como: diarios de campo, grabaciones de voz, videos, fotos, talleres y productos diseñados por los estudiantes durante la etapa de intervención pedagógica. Aquí cabe resaltar que los estudiantes nombrados por la letra A son la población muestra.

5.1 Unidad de análisis: lenguaje no verbal

Los procesos verbales deben ser nutridos con otras manifestaciones para darle más riqueza, variedad y sentido a lo que se verbaliza. Importa dejar constancia que esta manifestación responde al lenguaje no verbal: una herramienta que es esencial porque comunica lo que se quiere decir tomando los gestos, posturas, movimientos y elementos paralingüísticos. Es así como, el lenguaje y la comunicación deben tomar estos elementos para el fortalecimiento de los procesos lingüísticos de los estudiantes, con el fin de que puedan expresarse, argumentar, y comprender, entre otros.

5.2 Categoría: artes escénicas, teatro

En esta categoría se devela el trabajo que se hizo en *la fase 1. Teatro: encuentro de dos mundos*. En dicha etapa se realizaron actividades con el fin de mejorar la kinesis, proxemia y paralingüística de los estudiantes al hacer uso de sus habilidades orales y escritas. Para ello, se utilizaron los títeres (Figura 1) como generadores de experiencias que les permitieran construir seguridad y confianza al hablar en público. Cabe destacar que la figura presentada es un producto

realizado por los estudiantes que da cuenta del proceso que se llevó a cabo durante la primera fase de este proyecto.

Figura 1

Títeres de los estudiantes



5.2.1 Kinesis

Al iniciar las prácticas pedagógicas en la institución educativa se hizo un reconocimiento de cómo eran los estudiantes y qué debilidades y fortalezas presentaban cuando hablaban en público por medio de la prueba diagnóstica. A causa de esta prueba se encontró que una gran parte de los estudiantes tenía dificultades al expresarse corporalmente (kinesis), incluyendo postura, gestos, y otras formas de comunicación no verbal. Esto equivale a decir que los alumnos no hacían uso de estos elementos para añadir más información que enriqueciera la oralidad.

Ahora bien, en la primera sesión se descubrió que, al realizar la presentación de cada títere, los estudiantes A1, A2, A3, A4, A5 y A6 mostraban algunas señales físicas y verbales de temor debido al irrespeto que se presentaba en el salón de clase. Las evidencias eran: la postura corporal porque encorvaban su cuerpo y se les notaba tensión y sus expresiones faciales mostraban preocupación, timidez y vergüenza. Al establecer algunas normas de convivencia en

el grupo, el ejercicio de presentar a su *alter ego* resultó beneficioso para ellos, puesto que darle movimiento a su títere y asignarle una voz y personalidad, les dio la posibilidad de tener más seguridad tanto en su voz como en la kinesis porque hablaban con un tono más seguro al expresar ideas y añadían elementos corporales a la presentación.

En la sesión 2, la actividad incluyó hacer una representación teatral con sus títeres, con el fin de mejorar la kinesis. Con la actividad se puso de manifiesto que, los alumnos que participaron presentaban dificultades con su expresión corporal, ya que se jorobaban, utilizaban el libreto para ponerlo frente a su rostro o se recostaban sobre el tablero (Figura 2). A pesar de estas dificultades, los estudiantes A10 y A12 improvisaron, esto los llevó a caminar por el salón haciendo la mímica de que aplastaban un caracol. Aquí se generó una reacción de aplausos por parte de sus compañeros, dado que hubo un cambio entre las presentaciones.

Figura 2

Puesta en escena de un guion de teatro estudiantes A9 y A13



Para entender la dinámica del grupo es preciso resaltar la siguiente situación, si bien los estudiantes que aún no habían pasado se animaron a actuar algunos alumnos mostraban mayor timidez en el escenario. Este fue el caso del estudiante A1 que lo intentó, pero los comentarios

burlescos de sus compañeros hicieron que el alumno no participara más, ni en este ejercicio ni en posteriores.

En la última sesión de la fase 1, la presentación del guion creado por los estudiantes expuso 2 situaciones. Por un lado, el grupo había avanzado en su dinámica de trabajo; sin embargo, se presentaban comentarios irrespetuosos hacia quienes compartían sus pensamientos o se animaban a innovar en los trabajos. Aunque esta actitud había disminuido en comparación con actividades anteriores, este comportamiento seguía afectando la confianza de los estudiantes. Lo que se encadena con el siguiente aspecto, vivir una convivencia compleja, los estudiantes mostraban mayor inseguridad para expresarse en el aula de clase.

5.2.2 Proxemia

Se observó durante esta fase que los estudiantes se sentían incómodos cuando tenían que acercarse sus compañeros y maestra en formación, por lo que preferían mantener una distancia física considerable tratando así de acercarse lo menos posible al otro. Esta distancia se observaba en sus interacciones dentro del aula, donde el grupo se organizaba en subgrupos intentando permanecer lo más alejados posible unos de otros. Añádase a esto que había una distribución en diferentes rincones del aula que mostraba su deseo de mantener el espacio entre ellos. Aquí se evidenció que había una incomodidad al interactuar con el otro, lo que generaba tensión en el grupo.

Ahora bien, llegado el momento de presentar sus títeres a sus compañeros con las características asignadas, la maestra en formación les propuso hacer un círculo donde la dinámica hacía que estuvieran cerca el uno del otro. Con lo anterior, los estudiantes mostraron más tranquilidad y confianza al hablar en público porque había una disposición para respetar y escuchar al otro a través de la interacción con los demás miembros del grupo.

Para las sesiones posteriores, el alumnado mostró una actitud diferente respecto a la proxemia con sus compañeros y maestra en formación, si bien seguían manteniendo distancia dentro de la clase, ya no era tan común que se ubicaran en los extremos del salón, lo cual permitió que el alumnado trabajara con personas con las que usualmente no hablaban. También se puede agregar que, los estudiantes tendían a utilizar el tablero o la pared para recargarse, lo que impedía que los alumnos se beneficiaran del espacio disponible del aula, llevándolos a restarle dinamismo a sus presentaciones.

5.2.3 Paralingüística

Durante la sesión 1 en la primera actividad se encontró que, si bien los estudiantes hacían uso de algunas características de la paralingüística, había falencias en la correcta ejecución de su voz, tono y volumen. Hubo evidencias de lo anterior al hacer la presentación de su títere debido a que los estudiantes hablaban muy bajo, lo que no permitió que en el mismo grupo se escucharan entre ellos. En la segunda sesión, la lectura del guion en voz alta llevó a que los estudiantes leyeran sin tener en consideración las pausas, el tono de voz, la prosodia y demás. Aquí se encontró que los estudiantes no hacían una lectura consciente en voz alta, sino que leían para decodificar el código, no para entenderlo, esto afectó su puesta en escena porque se encargaban de leer sin interiorizar lo que decían.

En la sesión 3 hubo un avance en la kinesis, proxemia y paralingüística, ya que, al hacerles comentarios de realimentación en sesiones anteriores sobre su voz, postura y posicionamiento en el espacio, les permitió ser conscientes de algunos temas para la mejora de su oralidad. Adicionalmente, en este punto se desarrolló la creación de su propio guion, aunque pasaron pocos grupos porque los estudiantes expresaron su temor al escenario, ya eran más conscientes de cómo se proyectaban ante él.

5.3 Categoría: artes visuales, pintura

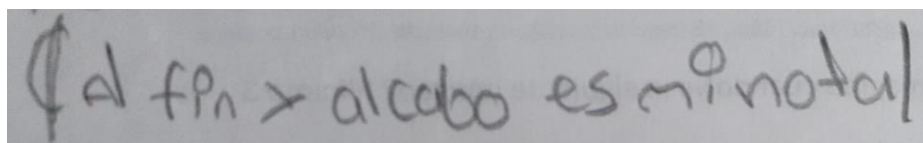
Durante esta fase se buscó motivar los procesos de oralidad y escritura de los estudiantes, haciendo uso de la salida al Museo Botero y a la Casa de la Moneda como detonantes de la expresión oral y escrita. En el desarrollo de las fases subsecuentes se trabajó con dos grupos: la población muestra que se denomina con la letra A y otro grupo B, con el objetivo de obtener datos que permitieran contrastar los resultados y las variaciones entre ambos grupos y los talleres llevados a cabo.

5.3.1 *Función expresiva*

En la fase 2, desde la primera sesión se presentó una situación con las estudiantes B10, B16, A2 y A3, debido a que expresaron en repetidas ocasiones su inconformidad por los ejercicios presentados en la clase, ver diario de campo N2 19/03/2024 (Ver anexo 2), allí manifestaron su descontento por escribir, ya que en sus propias palabras: “ la imagen no les traía ningún pensamiento y no se les ocurría nada”, lo que generó que escribieran en sus guías comentarios respecto a su nota y la poca importancia que le encontraban a la escritura con base en la imagen suministrada (Figura 3). Tal fue el caso, que estas estudiantes dieron a conocer su actitud hacia el producto final, con comentarios que mostraban su malestar por este tipo de actividad.

Figura 3

Comentarios actividad guía #1 estudiante A3



En el análisis del lenguaje no verbal de la tira seleccionada, se presentaban varias dificultades para entender lo que expresaba cada uno de los gestos, postura y demás de los

personajes del cómic, los estudiantes constantemente preguntaban qué podría representar la postura corporal de los personajes y sus gestos, ya que no encontraban la manera de escribir unos diálogos que pudieran corresponder a las imágenes vistas. Tal es el caso de que algunos de estos recuadros se contrariaban entre sí, lo que no generaba la sensación de estar leyendo una historieta (Figura 3).

Figura 3

Guía estudiante B2



Así, pues, con el transcurso de las sesiones y el trabajo respectivo, se hizo un trabajo de análisis de imagen, aquí se trató de trabajar con imágenes que representaban guerras, violencia, sitios tranquilos, entre otros. Los comentarios principales de los estudiantes estaban encaminados en demostrar las particularidades de su vida. Gracias a la aplicación utilizada, *Mentimeter* se pudo observar la variedad de respuestas y de pensamientos al observar una imagen (Figura 4). Lo que permitió que los estudiantes demostraran sus capacidades en la actividad, expresando oralmente y en la escritura aquello que pensaban.

Figura 4

Actividad en Mentimeter estudiantes 701 jornada tarde

estudiante B12 (Figura 6) analiza la obra “Naranjas” para expresar su reconocimiento por la simplicidad de la vida y lo que las personas deberían perseguir para vivir en calma. Con cada uno de estos trabajos se reconoce cómo los estudiantes le agregaron sus recursos estilísticos a lo escogido. Por ejemplo: dibujos, colores y otros elementos visuales que representan el esfuerzo, calidad y compromiso generado a partir de actividades en las que las salidas los inspiraron.

Figura 5

Cartel creativo estudiante A4

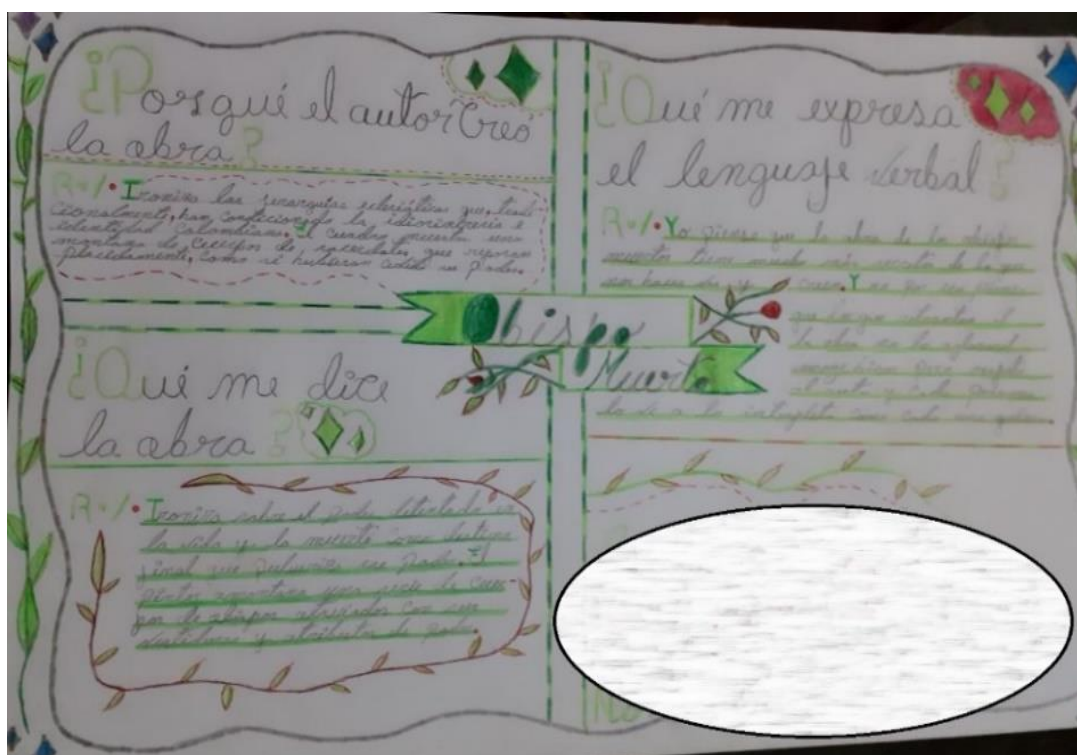
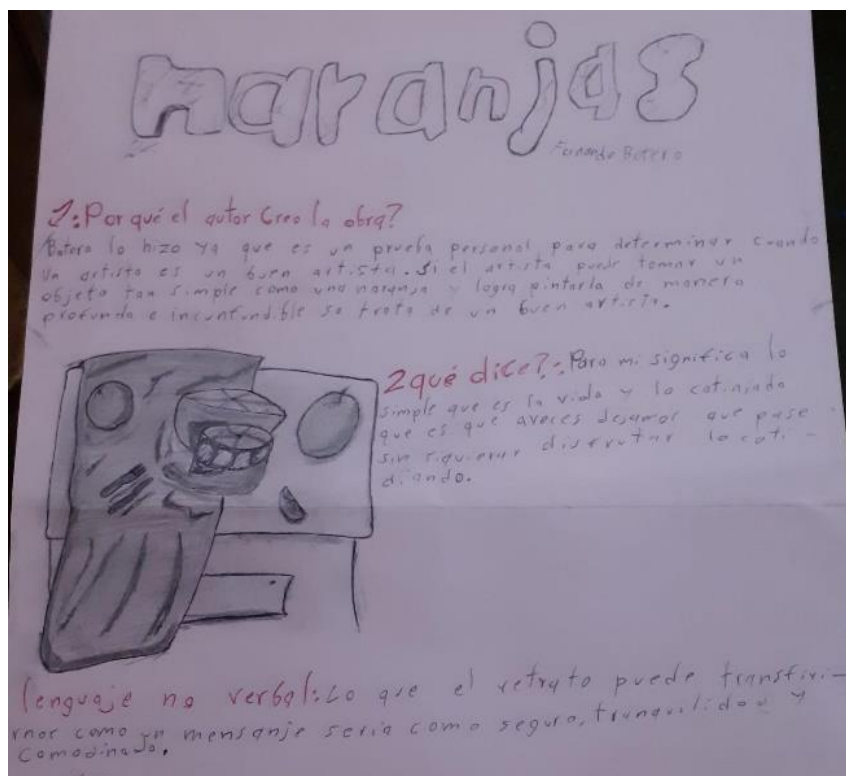


Figura 6

Cartel creativo estudiante B12



5.3.2 Función conativa

Frente a la función conativa si bien, en el inicio de la fase, los estudiantes mostraron rechazo por las actividades realizadas, hubo un aumento significativo en el goce de lo propuesto a partir de las salidas. En la primera sesión, los estudiantes realizaban comentarios sobre la actividad, ya que esa imagen no los motivaba, tal fue el caso de las estudiantes A3 y A6. Por otro lado, los estudiantes A1, A4 y A5 comentaban entre ellos que, les parecía raro como una niña lucía tan tranquila al mirar por el vidrio roto, lo que los llevó a generar comentarios y dudas sobre lo que realmente estaba haciendo esa niña ahí. A estos estudiantes se les facilitó escribir la historia de la niña de la fotografía, ya que el insumo fue un buen detonante para la escritura del texto propuesto como actividad inicial.

Frente a la salida al Museo Botero (Figura 7), en general los estudiantes del grupo A como algunos estudiantes del grupo B, disfrutaron la salida y estuvieron animados por los

espacios de aprendizaje, se pudo notar en el diario de campo N4 10/04/2024 (Ver anexo 2). Se evidenció lo anterior con el comentario del estudiante B4 “estoy feliz de salir, ya que hace mucho tiempo no nos sacan”. Es así como, los estudiantes que manifestaron mayor interés en participar en las actividades durante y después de la salida, dado que fueron más receptivos tanto a las explicaciones brindadas por la maestra en formación como a los comentarios de sus compañeros.

Figura 7

Salida al Museo Botero



Importa añadir lo recolectado conativamente respecto a los productos hechos por los estudiantes. El análisis que se hace para la estudiante A4 es que la estudiante utiliza un lenguaje que invita a los lectores a reflexionar y a darle un vistazo a la obra desde otra perspectiva. La estudiante A5 presenta un tono reflexivo y contemplativo acerca de la intención de Botero al crear la pintura para invitar al lector a contemplar la obra con mayor profundidad. Otro caso es el de la estudiante A2 que utiliza un tono reflexivo en sus palabras para mostrar la relevancia de la mujer a través de la historia.

5.4 Categoría: artes visuales, grafiti

Para la fase 3. *Grafiti, pintando palabras y pensamientos* se llevó a cabo una exploración, creación y expresión del grafiti. Los talleres creados fueron de vital importancia

para generar un ambiente donde se sintieron escuchados, haciendo así sus mejores esfuerzos durante las actividades.

5.4.1 Función expresiva

En la salida a las calles aledañas del colegio Integrada la Candelaria se pudo encontrar cómo expresaban ideas, actitudes, personalidad e identidad frente al grafiti. Durante esta fase, algunos estudiantes de los grupos A y B expresaron un interés por recorrer las calles y conocer un poco sobre el arte del grafiti y los grafiteros y las nociones que tenían dado que presentaba una variedad de estilos, colores e historias.

En este recorrido guiado se demostró una comprensión más amplia de la función comunicativa en la observación de imágenes. Tal fue el caso que los estudiantes de los grupos A y B tomaron los elementos previamente vistos en clase, allí identificaron las piezas por sus colores, formas e incluso personajes que se podían ver en los grafitis. Entendiendo que el uso de estos elementos para elaborar significado y hacerlo estéticamente más agradable ayudaba a que las personas que transitaran por la calle los observaran con otros ojos.

Los estudiantes que reflejaron mayor interés por la actividad hicieron un proceso donde percibieron los grafitis no como algo meramente puesto sobre una pared, sino que hubo un proceso para tomar consciencia sobre este tipo de arte y la función de comunicar ideas, sentimientos e incluso percepciones sobre quién era el/la artista

En esta fase los estudiantes hicieron un producto que posibilitaba que crearan su propio grafiti a partir de lo observado. Esta actividad tuvo una recepción del 100% debido a que todo el grupo realizó su propia interpretación y diseño. Cabe aclarar que con la llegada de dos estudiantes de la comunidad indígena Embera Chamí y Katío los estudiantes hicieron una representación de su cultura, ya que no tenían un bagaje más certero del grafiti en la ciudad. En

estos grafitis de los estudiantes de los grupos A y B se observó la creación, representación y sensibilidad de sus trabajos debido a que trataron de recurrir a sus ideas para crear un diseño único que diera cuenta de su identidad y de esos aspectos personales que los constituirían. En cada grafiti se veía plasmado la personalidad de los estudiantes y otras habilidades cognitivas que potencian el aprendizaje de la lengua materna (Figura 8) y (Figura 9).

Figura 8

Grafiti estudiante A5



Figura 9

Grafiti estudiante A4



5.4.2 Función conativa

En la exposición y recorrido del grafiti, los estudiantes mostraron su percepción sobre este, allí preguntaron si se debía considerar como vandalismo o arte; al formular sus propias respuestas, ellos hicieron un proceso de reflexión y de apropiación de la información. Esto llevó a que el grafiti hiciera que los estudiantes reaccionaran sobre las figuras, los colores y el mensaje que había detrás de ellos. En muchas ocasiones, indagaron y generaron discusiones del grafiti como arte y de la apreciación estética por estos elementos que son parte sustancial de la ciudad, porque contienen historia que los estudiantes pudieron acertar, intuir o crear.

Al hablar sobre la función conativa en la fase 3, los estudiantes demostraron que la parte de exploración de esos grafitis de la zona permitieron que su información se expandiera, lo cual posibilitó que fueran conscientes de su propio proceso de aprendizaje y que se preguntaran sobre el mensaje y su intención.

5.5 Unidad de análisis: lenguaje verbal

El lenguaje verbal resulta ser una de las habilidades más importantes en el desarrollo y crecimiento de una persona, debido a que, el lenguaje es una facultad que permite la construcción de identidad de un sujeto. Esto posibilita que los estudiantes puedan comunicarse, ya sea bien con la escritura o la oralidad, entre otros. Por lo tanto, los procesos verbales son esenciales para entender, comprender y exteriorizar las ideas, sentimientos y emociones que usualmente se crean día a día en el contexto en el que se vive.

5.6 Categoría: oralidad

La oralidad fue una de las habilidades que este proyecto pretendió mejorar, para ello se utilizaron las artes no verbales. En primer lugar, se pudo observar una mejora significativa en la confianza de los estudiantes, debido a que se trabajó durante todas las intervenciones en escuchar

sus ideas, aquello que tenían y que querían compartir. Para condensar lo dicho, los estudiantes realizaron un proceso de reflexión frente a sus habilidades, entendiendo que aquello que decían en el aula no solamente permitía agregar más información a la sesión, sino que también ayudaba a reconocer su importancia en las clases y en la vida.

En la fase 1, al presentar su títere, hubo momentos determinantes donde su discurso se vio afectado por los comentarios que hacían sus compañeros, sin duda alguna, su propia estima era mermada cuando encontraban que podían ser juzgados al expresarse a sí mismos. A pesar de estas dificultades, los estudiantes empezaron a enriquecer sus conocimientos y seguridad en clase, siendo un elemento como el títere un apoyo para brindarles confianza al hablar en público.

En la fase 2, la idea fue la misma, seguir fomentando los procesos orales de los estudiantes a partir de la escucha de sus ideas y aportes en clase, además el reconocer cuáles eran sus nociones frente a las salidas realizadas al museo. En cada sesión, los estudiantes - algunos de ellos- manifestaron sus ideas ya sin menos temor a la burla o a los comentarios hirientes. En las dos salidas realizadas al museo, los estudiantes aportaron sus ideas respecto a la belleza, el amor propio y la sexualidad en las obras de Botero.

Así, pues, los grupos A y B expresaron sus sentires y dudas que tenían sobre el desnudo, el erotismo y los colores de cada pintura y su trasfondo. Estas salidas estuvieron permeadas por los comentarios de los estudiantes que a pesar de que no contaban en ocasiones con las ganas de estar allí, trataron de automotivarse. Es importante destacar aquí que en el momento de hacer la presentación del cartel creativo tres de seis estudiantes del grupo A hicieron su presentación oral, encontrando que las estudiantes tuvieron en cuenta la proxemia, paralingüística y kinesia en el espacio dado, lo cual enriqueció su oralidad.

En la fase 3, el grafiti potenció la oralidad de los estudiantes, cabe puntualizar que a pesar de que no todos compartieron el gusto por esta actividad, el estudiantado se encargó de expresar también esos comentarios sobre el no gusto hacia algo. En esta sesión se evidenció que algunos estudiantes del grupo B estuvieron más al tanto de esta fase, ya que convergió con sus gustos y pasiones. Esto amplió el conocimiento que se tenía sobre los integrantes de esta clase, debido a que la actividad generó un reconocimiento sobre ellos mismos y sus pares. En la presentación y diseño de su grafiti, el 100% del grupo desarrolló su grafiti, y estuvo pendiente de agregarle su toque personal a lo creado. En el momento de presentar su producto final en esta fase, cuatro de seis estudiantes del grupo A hicieron una presentación oral (Figura 10).

Figura 10

Presentación grafiti estudiante A4



Las estudiantes A2, A4 y A6, pasaron al frente y dijeron lo que habían hecho, para ello utilizaron un tono de voz adecuado que les permitió ser escuchadas por sus compañeros que se

encontraban en la parte de atrás. Frente a su kinesis; su postura corporal expresó seguridad y confianza en el escenario, haciendo que no se arrinconaran hacia el tablero y que mejoraran su postura corporal, incluso pudieron gestualizar con las manos mostrando sus diseños y partes que debían ser vistas por sus compañeros. En la proxemia, en esta ocasión trataron de manejar su espacio con el fin de no estar tan lejos de sus compañeros, ni tan cerca de las mesas y el tablero.

Como se comentó en el inicio de este apartado, se trabajó con el grupo A desde el 2023-1, pero aquí hay que añadir también algunas de las mejoras presentadas por los estudiantes del grupo B, los estudiantes B1, B4, B15, hicieron uso de elementos que permitieron que su oralidad se desarrollara en el escenario, lo que los llevó a hablar sobre sus gustos, pasiones y su identidad. Se hace un énfasis especial en la estudiante B12 porque pasó al frente y habló sobre su grafiti, este pedía respeto para la comunidad LGBTQ+, ya que la estudiante era parte de ella. En esta presentación, la estudiante expresó sus ideas y sentimientos, aquello hizo que sus compañeros le aplaudieran y la felicitaran por su presentación, ya que ellos reconocieron las cualidades de esta estudiante al hablar en público.

En el cierre de la intervención, al hacer una autoevaluación, se les hicieron algunas preguntas a los estudiantes, algunos contestaban que se sentían más seguros al hablar en público y que consideraban que la mejora encontrada a partir de las clases era el presentar sus ideas sin temor a la burla o crítica. [\(Ver anexo 12\)](#)

5.7 Categoría: escritura

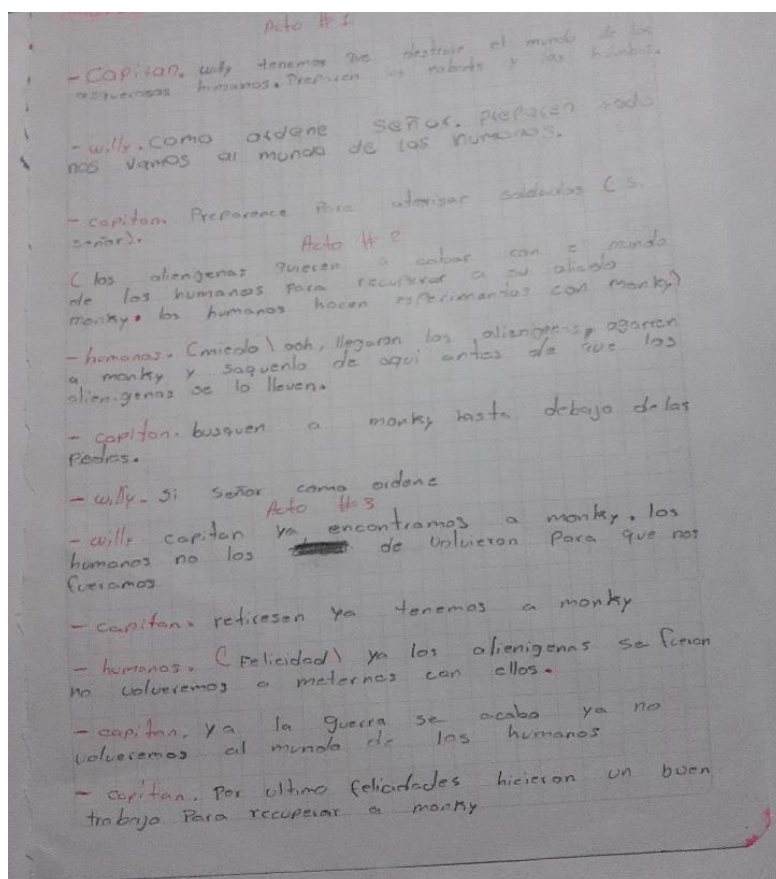
La segunda habilidad trabajada fue la escritura, esta se trabajó en consonancia con la oralidad, cada uno de los productos y actividades entregadas trató de utilizar ambos procesos. Por lo tanto, la escritura se contempló como un medio de expresión y de apoyo para fortalecer la oralidad. Pero, la escritura no puede ser vista solamente como una habilidad alejada de la

realidad, pues esta debe estar conectada con el desarrollo de los intereses personales y el descubrimiento de sí mismos, es decir ver a la escritura como un proceso constante.

Desde la primera fase hubo un acercamiento con la escritura, algo leve que permitió conocer cómo redactaban los estudiantes y cuáles eran sus habilidades. Al intentar crear un guion, los estudiantes demostraron sus conocimientos y lo aprendido durante las intervenciones, lo que los llevó a utilizar marcas textuales que facilitaban la comprensión (Figura 11). Aunque el trabajo era grupal, los estudiantes no realizaron un trabajo más elaborado y que demandara mayor escritura, dado que preferían escribir sus ideas superficialmente, lo que dejaba entrever el escaso interés que tenían por esta habilidad.

Figura 11

Guion, estudiantes A2, y A5

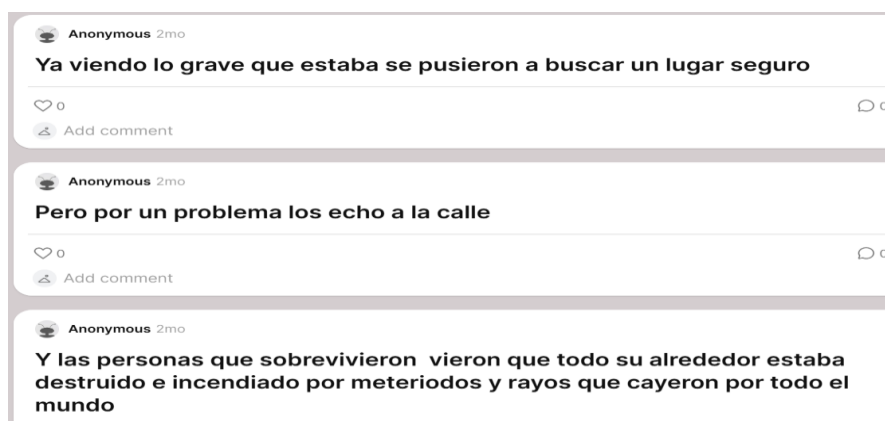


En la fase 2, la escritura fue uno de los pilares que desestabilizaban el ánimo de la clase, ya que al hacer cualquier actividad que implicara una escritura consciente y donde expresaran sus ideas, no era realizada. Los estudiantes se excusaban en el no entendimiento, algunos de los comentarios recurrentes fueron: “no sé qué escribir o qué poner” o “no se me viene nada a la mente”, ([Ver anexo 2](#)) diario de campo 2 19/03/2024. Sin embargo, algunos estudiantes hacían el trabajo de una manera más detallada y precisa, por lo que la guía desarrollada en el inicio de esta fase mostró qué pensamientos eran recurrentes en los estudiantes. Mostrando así que no solamente era una actividad tediosa para el estudiantado, sino que también la encontraron como una forma de expresión donde plasmaban sus ideas.

En la actividad del cadáver exquisito realizada en *Padlet*, (Figura 12), los estudiantes lucieron más cómodos con la dinámica, ya que podían utilizar sus dispositivos móviles, lo que les permitió ser más espontáneos con el ejercicio de escritura. Aquí encontraron que a pesar de que estaban escribiendo una historia y debían seguir el curso teniendo en cuenta el escrito anterior, varios preferían escribir otras cosas que no dejaban continuar con el proceso. En esta actividad, algunos estudiantes vieron la escritura como un proceso creativo y libre, donde sus palabras eran valiosas.

Figura 12

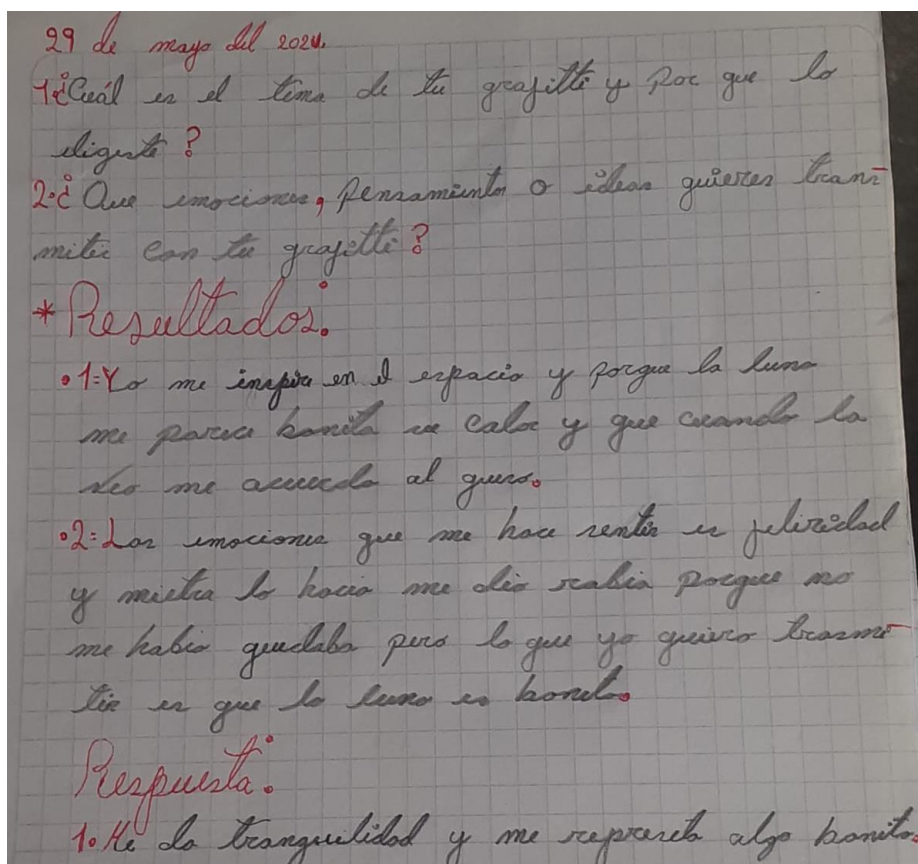
Cadáver exquisito en Padlet

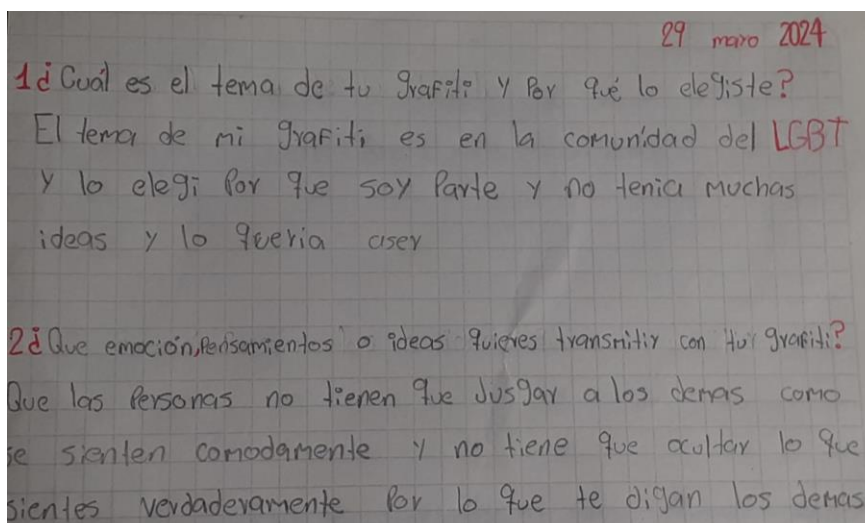
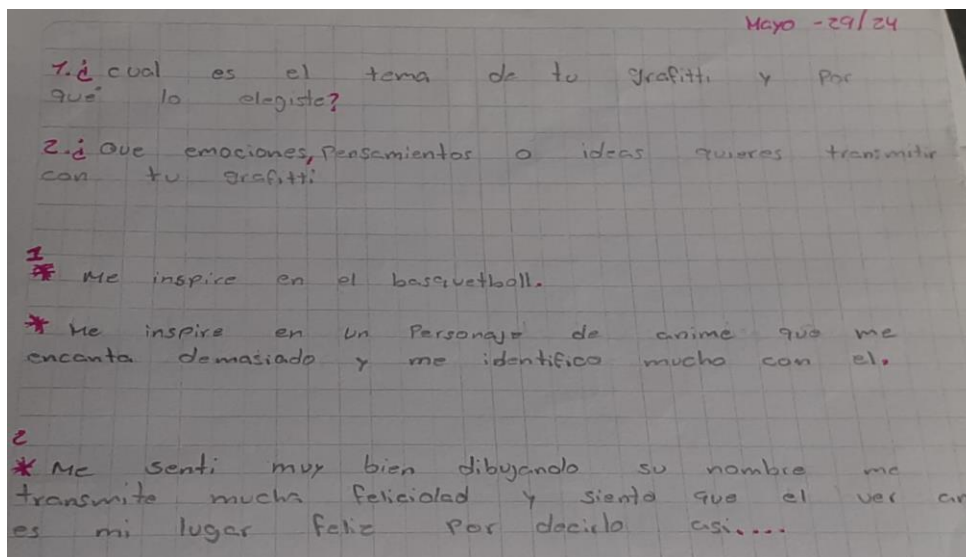


En la fase 3, se pidió a los estudiantes que escribieran qué les gustaría decir para la presentación oral (Figura 13). Los estudiantes si bien escribieron algunas ideas, estas fueron muy sucintas, lo que permitió observar algunas ideas más claras y una mejor escritura. Es importante resaltar que, aunque la escritura de esta última actividad fue muy corta, los estudiantes tuvieron una presentación oral donde agregaron información nueva con el fin de tener una presentación donde expresaran el sentido de su grafiti. Tal fue el caso de la estudiante A4 que realizó su borrador de escritura poniendo las ideas más importantes para su presentación, pero en el momento de pasar al frente dijo otras cosas que eran vitales para su diseño.

Figura 13

Borrador presentación grafiti, estudiantes A4, A5 y B15





A pesar de que, en la mayoría de las actividades de escritura, los estudiantes presentaban algunas quejas por la cantidad de párrafos o líneas a escribir, en las últimas actividades se vieron más dispuestos a hacerlo, además comentaban que les fluía mejor las ideas al escribir. Para el cierre de las intervenciones, se recogieron los comentarios y dificultades encontradas en el proceso de escritura. Si bien, los estudiantes anotaron que no les gustaba escribir y que cambiarían esta habilidad para hacer otra cosa, sus resultados en la escritura fueron más fructíferos porque expresaban con mayor claridad sus ideas y había mayor cohesión con lo que opinaban.

5.7.1 Planificación

Frente al proceso de planificación de lo que iban a decir en clase, los estudiantes hicieron borradores escritos donde ponían sus ideas y palabras que utilizarían para la presentación oral, lo cual ayudó a guiar sus ideas en las ocasiones que se necesitaban. Es importante señalar que el alumnado también explicaba a la maestra en formación sus ideas, buscando apoyo cuando era necesario, dado que, en varias ocasiones comentaban que no sabían qué decir o escribir.

Después de hacer el proceso de planificación, los estudiantes pudieron hablar sobre eso en público, algunas veces seguían lo escrito en su borrador, pero en otras ocasiones se evidenció que afloraban esos procesos sin la necesidad de recitar lo mismo que habían escrito. Lo que en varias oportunidades posibilitó que los estudiantes presentaran sus pensamientos e ideas espontáneamente.

5.7.2 Selección y adecuación

En este apartado se encontró que, los estudiantes realizaron una selección y adecuación tanto en su escritura como al hacer una presentación oral. Es importante destacar que hubo clases donde trabajaron en grupo con el propósito de hacer una realimentación de cada compañero. Aunque, en estas reuniones, los estudiantes preferían hacer uso del celular o empezaban a charlar cuando se les pedía que les comentaran a sus compañeros qué habían hecho y qué podían mejorar. Lo anterior generó que no hubiese una realimentación pertinente y la selección no fuese tan rigurosa.

Por lo tanto, las actividades reflejaban tanto las fortalezas como las debilidades en el lenguaje verbal y no verbal de ambos grupos. Mientras que algunos mostraban seguridad y creatividad quienes utilizaban su voz y sus palabras para mostrar el contenido de sus productos,

otros estudiantes mostraban inseguridad y una falta de preparación llevándolos a hacer presentaciones menos eficaces.

5.7.3 Reescritura

La reescritura fue una parte fundamental, no solo para el proceso escrito, sino para la oralidad. En este apartado, los estudiantes no tenían mucha cercanía cuando se les pedía revisar lo que decían o lo que escribían, por eso preferían en muchas ocasiones dejar sus escritos así, argumentando que era parte de su nota. El proceso de reescritura fue difícil, no solamente por los comentarios de los estudiantes, sino por los tiempos de las sesiones y las interferencias en el ciclo académico. Esto no permitió que el ejercicio fuera riguroso, por lo que, en varias ocasiones, se les pedía a los estudiantes que trajeran un borrador donde pusieran lo que tenían y demás, pero los alumnos por diversas razones no lo presentaban.

Durante las fases 1, 2 y 3 hubo procesos donde la reescritura fue colaborativa debido a que los estudiantes modificaron y enriquecieron sus trabajos con las intervenciones de sus compañeros y de la maestra en formación, ya que hubo una reformulación y reinterpretación de los trabajos de los estudiantes, tal fue el caso de hacer improvisación cuando presentaban sus guiones de teatro, carteles creativos y grafitis. Adicionalmente se puede decir que en varias situaciones el proceso fue variable, en algunos casos fue constructivo porque permitió que los estudiantes tuvieran una reescritura de su proceso como la de sus compañeros, y en otros no fue efectivo porque no había un seguimiento continuo a lo realizado.

5.8 Competencia emocional

Las habilidades emocionales han tenido un avance significativo en la educación, ya que son las encargadas de permitir regular los procesos de aceptación, respeto, convivencia y revisión de situaciones que permiten disfrutar la educación. De acuerdo con Sánchez, V., 1997 (citado por

Correa, 2001), es importante la competencia tímica para “la revisión de la situación con miras a encontrar los aspectos que posibilitan (o no) los procesos de acercamiento a objetivos, goce de situaciones placenteras y rechazo de las aversivas, y cumplimiento de comportamientos mínimos esperados” (p.84). por lo anterior, resulta fundamental registrar los cambios encontrados en este apartado.

5.8.1 Reconocimiento y manejo

En la fase 1, por ser la primera fase donde hubo un acercamiento con los estudiantes, ellos mostraban sus emociones, pero sin medir cuáles serían los efectos y dificultades al demostrarlas, por lo que, en muchas ocasiones, el uso de palabras vulgares, de comentarios hirientes y de otro tipo estuvieron en las sesiones. Los estudiantes raramente mostraban interés por reconocer el sentir de sus interlocutores, ya que, como se observó los estudiantes mostraban este tipo de emociones sin llegar a medir las consecuencias de estos impulsos hacia los demás o ellos mismos. Este tipo de acercamiento a reconocerse generó que los estudiantes en varias ocasiones no presentaran sus trabajos o actividades por el temor a ser tratados de mala manera por los demás.

En la fase 2, se encontró que, si bien había un reconocimiento mayor, pero no completo de las emociones de cada uno y una, no las sabían manejar, por lo que las palabras, comentarios y gestos eran de rechazo total hacia la maestra en formación. Este tipo de comportamiento hacía que ellos mismos pusieran trabas a su proceso de formación, llegando a no cumplir con sus trabajos y demás. Las estudiantes A2, A3, B10 y B16, hicieron una aproximación a sus sentires, llegando a entrever que la presencia de la practicante les causaba molestia e hicieron comentarios tales como: “extraño al antiguo profe de español, ya que no teníamos que tomar nota y con esta profe sí”, diario de campo 2 19/03/2024 ([Ver anexo 2](#)). Por esta razón, tomaron la decisión de

generar un espacio para que la maestra en formación se sintiera incómoda, esto produjo que no tuvieran un reconocimiento hacia sus interlocutores(as), y un manejo escaso de sus sentires y de cómo los proyectaban.

En la fase 3, y a partir del trabajo realizado con los estudiantes, su reconocimiento y valía empezó a tomar un curso diferente, si bien antes no reconocían al otro en los procesos de comunicación y respecto, los estudiantes empezaron a reconocer sus molestias, dificultades y otras emociones que, en varias ocasiones no les permitió estar al tanto de la clase, esto permitió que hicieran un reconocimiento del otro. Aquí cabe destacar que la estudiante A3, comunicó una disculpa a la maestra en formación por su comportamiento en la sesión 2, argumentando que: “tengo muchos problemas en casa que me llevaron a actuar de esa forma en las clases, profe”. Aquí también acervó que no pudo entregar ninguno de los trabajos porque no sentía ganas. Es evidente el cambio de actitud de los estudiantes, debido a que en las actividades de las fases 2 y 3 hubo más respeto tanto para sí mismos, como para los demás.

5.8.2 Automotivación

Los estudiantes presentaron automotivación en algunos casos, si bien uno de los componentes que desataba el impulso para cumplir sus metas era la “nota”. Algunos estudiantes trabajaron arduamente para desarrollar sus trabajos de la mejor manera. En la primera fase, los estudiantes A1, A3, A4, A5, A6 demostraron determinación para lograr lo que se propusieron, en ese caso fue pasar el último período del 2023. La presentación de trabajos y la realización de actividades en clase generaron un compromiso constante con los objetivos. Además, mantuvieron la iniciativa tanto con el cumplimiento de clase y como con la hora de llegada.

En la fase 2, ocurrió lo mismo, las estudiantes A4, A5, y A6, cumplieron a cabalidad sus objetivos propuestos, es decir, se automotivaron ya fuera por la nota o por otros agentes

desconocidos. Esto se pudo observar en la presentación, dedicación y otros elementos que agregaron tanto en su presentación oral, como en el diseño de su cartel creativo sobre una pintura del Museo Botero.

En la fase 3, los estudiantes presentaron una mayor automotivación en sus trabajos, debido a que, las actividades propuestas fueron detonantes de su capacidad creativa y se relacionaba con intereses y gustos que generaron un compromiso inmediato con atender sus objetivos de la mejor manera.

6. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue determinar cómo las artes no verbales contribuyen al mejoramiento de las competencias oral y escrita de los estudiantes del grado 601 del Colegio Integrada La Candelaria, con el propósito de responder a este objetivo se encuentra pertinente desglosar las conclusiones encontradas en los objetivos específicos, para así dar cuenta de la pertinencia de este proyecto.

En primer lugar, para la identificación de las fortalezas y debilidades del lenguaje se utilizó la prueba diagnóstica y allí se encontró que los estudiantes presentaban dificultades con la oralidad y la escritura. Así que a partir del empleo de algunas artes no verbales en el aula se encontró que el implementar dinámicas que apuntaban a generar espacios de reflexión y aprendizaje, los estudiantes fueron participantes activos del proceso lo que los llevó a involucrarse, transformarse y aprender de sí mismos y a expresarse a través de las habilidades que presentaban algunas falencias. Adicionalmente, las artes no verbales permitieron que los estudiantes reforzaran su autoestima y confianza lo que influyó en su disposición para expresarse de manera oral y escrita.

En segundo lugar, se hace evidente que la interacción con algunas artes no verbales en el aula de clase y fuera de ella permitieron mejorar los procesos no solamente lingüísticos, sino que también los cognitivos, afectivos, motivacionales y de respeto que son necesarios para la vida diaria, esto se pudo observar a través de las diferentes fases de este proyecto. Hay que resaltar que hubo un cambio significativo en los estudiantes, ya que se sentían como agentes externos de la educación y gracias a este proyecto pudieron notar su papel en el aula como sujetos con pensamientos, sentimientos y emociones capaces de transformar los espacios educativos y su realidad inmediata.

En tercer lugar, al evaluar cómo las artes verbales contribuyeron al proceso de los estudiantes de 701 del Colegio Integrada La Candelaria, se evidenció que a partir de los trabajos propuestos en clase algunos estudiantes utilizaban tanto el teatro, la pintura y el grafiti como herramientas para la expresión de problemáticas sociales, emocionales y sus intereses personales, dado que estas artes fomentaron un ambiente en el que los estudiantes encontraron formas alternativas y creativas para comunicarse, lo que potenció su capacidad para expresarse con más seguridad.

Las artes no verbales contribuyeron en el mejoramiento del lenguaje no verbal de los estudiantes, es decir, al expresarse verbalmente el alumnado hizo uso de los elementos kinestésicos, proxémicos y paralingüísticos para comunicar sus ideas y agregar información no verbal. A lo anterior se agrega que los estudiantes desarrollaron habilidades para apreciar estéticamente las obras que observaban para así expresar comentarios de gusto, disgusto o cuestionamientos que les permitieron construir y resignificar lo que sabían. Asimismo, hubo un reconocimiento de algunas de sus habilidades artísticas y cómo estas también se pueden trabajar en las clases de lengua castellana.

El proyecto también contribuyó para mejorar las dinámicas actitudinales en clase debido a que se observó una mejoría en el aula de clase. El respeto, la tolerancia y el reconocimiento hacia el otro generó mayor disposición para realizar las actividades. Ahora bien, se evidencia una mejora significativa en los procesos lingüísticos de los estudiantes. Por un lado, la oralidad se fortaleció con la implementación de las artes no verbales en el aula porque los estudiantes desarrollaron confianza y autoconocimiento. En la escritura, los estudiantes durante el proyecto presentaron desmotivación para escribir, pero al final utilizaron la escritura como un medio para plasmar emociones, ideas y aspectos sobre la vida. Aunque a cabalidad no se logró desarrollar el

gusto por la escritura, los estudiantes sí mejoraron esta habilidad y reconocieron la importancia de mejorarla.

Finalmente, las artes no verbales contribuyeron al mejoramiento de las habilidades lingüísticas de los estudiantes del grado 601 (701) del Colegio Integrado La Candelaria. Adicionalmente, contribuyó a la transformación de sí mismos a partir de que estaban en constante participación, creación e introspección; gracias a lo anterior, en los productos finales se pudo apreciar el estilo de cada estudiante.

Referencias

- Alcaldía Local de la Candelaria. (2020). *Diagnóstico de la localidad de La Candelaria*.
Alcaldía Mayor de Bogotá.
https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/17_la_candelaria_diagnostico_final_pdl.pdf
- Aravena, et. al. (2006). *Investigación educativa I*. Chile
- Barrera, D., & Conde, A. (2017). *El juego teatral una posibilidad pedagógica a favor de la comunicación asertiva*. [Trabajo de pregrado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6745>
- Beleño, I. (2018). *Actos de habla, comunicación no verbal y dramatización en los procesos de comunicación de los estudiantes del grado 901 del Colegio Gustavo Morales Morales*. [Trabajo de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11201>
- Berenguer, Á. (1958). *El teatro y la comunicación teatral*. Revista de Occidente, Madrid.
<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/4441/El%20Teatro%20y%20la%20Comunicaci%C3%B3n%20Teatral.pdf?sequence=1>
- Cassany, D. (2003) *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Correa, J. (2001). *Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje*. En Leongómez, J. (Ed.). *Lenguaje y cognición*. (1ª edición., 75-91). Instituto Caro y Cuervo.
- École La Candelaria Institution Éducative de District. (2017). *Desarrollo Humano con Énfasis en Comunicación y Convivencia Proyecto Educativo Institucional*. École La Candelaria Institution Éducative de District.
- Elliott, J. (2005) *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4ta. ed.). Morata.
- Goleman, D. (s.f). *Inteligencia emocional*. Editorial Reverté.

Gordo, M. (2022). *La comunicación no verbal en la expresión artística El arte es una forma de encontrarnos a nosotros mismos*. Human review. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades, 15(6), 1–11.

<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4340>

Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Huamán, L, Hilario, M & Franco, Y. (2020). *Validación de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad nacional del Centro del Perú- UNCP*. Horizonte de la ciencia. DOI:

<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.782>

Karmiloff, A. (1992). *Más allá de la modularidad: una perspectiva de desarrollo desde la psicología cognitiva*. Alfaguara,

Kress, G., Leeuwen, T. (2021) *The semiotic landscape: language and visual communication*. Reading Images. The Grammar of Visual Design. 3rd edition.

Lara Escobedo, M. I., Rubio Toledo, M. Á., & Higuera Zimbrón, A. (2011). *Semiotica y la arquitectura. Lo que al usuario significa...* Quivera. Revista de Estudios Territoriales, 13(1), 139-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40118420008>

Latorre, A. (2005) *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ra. ed.). Graó.

Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar(se) en las aulas*. Agora digital. ISSN-e 1577-9831.

Márquez, M., Valenzuela, J. (2017) *Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad*. Redalyc. DOI:

[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-012)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *El lenguaje da vida*. <https://mineducacion.gov.co/1621/article122046.html#:~:text=Las%20competencias%20comunicativas%2C%20en%20su%20expresi%C3%B3n%20oral%20y,como%20matem%C3%A1ticas%2C%20ciencias%20sociales%20y%20naturales%20y%20ciudadanas.>

Ortiz, A. (2015). *Una mirada de los jóvenes hacia la comuna del grafiti*. [Trabajo de pregrado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/5277>

Restrepo Gómez, B., Maldonado, C. R., Londoño Giraldo, E., Ramírez González, D., & Ospina Ospina, A. (2011). *Evaluación diagnóstica inicial en programas de educación superior virtual de la Católica del Norte Fundación Universitaria*. Estudio cuasiexperimental. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 60-77.

Rodríguez, E. (2012) *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Doctorado Interinstitucional en Educación. ISBN: 971-958-8782-07-2

Rodríguez, G., & Montero, G. (2019). *El Teatro como Estrategia Didáctica para Fortalecer la Oralidad*. [Trabajo de maestría]. Corporación Universitaria de la Costa.

<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6002>

Ruiz, V. (2023). *Diálogo sobre la visualidad en la pintura*. Tópicos del Seminario, (50), 57-76. ISSN: 1665-1200. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59475270004>

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). McGraw-hill/interamericana editores, s.a.

Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Secretaría de Educación Distrital.

<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1054>

Silva, A. (1986). *Una ciudad imaginada* (1a. ed.). Universidad Nacional de Colombia.

Trozzo, E. & Sampedro, L. (2003). *Didáctica del teatro*. Universidad de Cuyo. En. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf Uso didáctico del video, en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8279.pdf>

Vadillo Hurtado, L., & Möller Recondo, C. M. (2015). *El arte inminente en el no lugar: aportes para el estudio del fenómeno del graffiti*. Etnicex: revista de estudios etnográficos, (7), 127-136. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48754>

Vivas, M., Domingo G., Belkis, G. (2007). *Educación las emociones*. Producciones Editoriales C.A.

Anexos

6.1 Anexo 1

Cuestionario sociodemográfico



ENCUESTA CARACTERIZACIÓN

Sección 1: Información personal.

Contesta las preguntas del 1 al 12

1. ¿Cómo te llamas? _____
2. ¿Cuántos años tienes? _____
3. ¿Tienes alguna discapacidad?
 - a. Sí. ¿Cuál? _____
 - b. No.
 - c. No sé.
4. ¿Cuál es tu nacionalidad? (tacha la bandera de tu país con una equis)

Otra ¿Cuál?: _____
5. ¿Cómo se llama el barrio en el que vives? _____
6. ¿Con cuántas personas vives?
 - a. 1
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4 o más
7. ¿Con quién vives? (tacha a las personas con las que vives)



- a. Otro ¿Cuál? _____

8. Escribe la ocupación de las personas con las que vives.

Parentesco	Ocupación



16. ¿Qué haces los fines de semana? Marca con una equis (X) lo que haces. Puedes marcar las opciones que quieras.



17. ¿En tu hogar cuentan con una biblioteca?
 - a. Sí.
 - b. No.
18. ¿Te gusta ir a estudiar al colegio?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. ¿Por qué? _____
19. ¿Tienes alguna materia favorita?
 - a. Sí. ¿Cuál? _____
 - b. No.
20. ¿Te gusta leer?
 - a. Sí.
 - b. No.
21. ¿Estás leyendo actualmente?
 - a. Sí. ¿Qué lees? _____
 - b. No.

Sección 3: español

Responde las preguntas de la 22 a la

22. ¿En la materia de español tienen algún plan lector?



9. ¿Con qué servicios cuentas en tu hogar? Puedes marcar varias opciones (Márcalos con una equis)



10. ¿Vives cerca del colegio?
 - a. Sí.
 - b. No.
11. ¿Tienes que tomar bus para llegar al colegio?
 - a. Sí.
 - b. No.
12. Marca con una equis (X) los alimentos que consumes durante el día. Puedes marcar las opciones que quieras.



Sección 2: Hobbies e intereses

Contesta las preguntas de la 13 al 21

13. ¿Qué haces en tus tiempos libres? _____
14. ¿Te gusta estar en tu casa?
 - a. Sí.
 - b. No.
15. ¿Algún familiar te lee?
 - a. Sí. ¿Quién? _____
 - b. No.



- a. Sí.
 - b. No.
 - c. No sé qué es un plan lector.
23. ¿Sabes qué es una metáfora?
 - a. Sí. Explicado: _____
 - b. No.
 - c. No sé.
 24. ¿Sabes qué es un símil?
 - a. Sí. Explicado: _____
 - b. No.
 - c. No sé.
 25. ¿Sabes qué es la personificación?
 - a. Sí. Explicado: _____
 - b. No.
 - c. No sé.
 26. ¿Qué es una anécdota? _____
 27. ¿Sabes que es una palabra aguda?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. No sé.
 28. ¿Sabes qué es una palabra grave?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. No sé.
 29. ¿Sabes qué es una palabra esdrújula?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. No sé.
 30. ¿Sabes qué es un poema?
 - a. Sí.
 - b. No.
 - c. No sé.

6.2 Anexo 2

Diario de campo N3 03/05/2023

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
INSTITUCIÓN: Colegio Integrada La Candelaria

DIARIO DE CAMPO N° 3
Fecha: 03/05/2023
Propósito de la sesión: Realizar la encuesta sociodemográfica a los estudiantes del curso
Estudiante Practicante: Andrea Camargo Rodríguez

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
La clase inicia a las 4:40 p.m. Es así, que la profesora titular le da el espacio a la investigadora de iniciar con lo estipulado para ese día. De esta manera, la investigadora inicia explicándole a los estudiantes sobre la actividad programada para ese día. A lo que un estudiante comenta que esperaba que no fuera algo de lectura porque no le gustaba escribir, a lo que otro compañero estuvo de acuerdo con lo expresado por este primer estudiante. Después de la explicación los estudiantes preguntan qué si es una actividad <i>difficil o facil</i> , a lo que se responde que son unas preguntas que buscan recopilar información acerca de su contexto, para más amplios sobre el tema, la investigadora les pide que por favor sean muy sinceros en sus respuestas y que pongan lo que ellos creen, ya que nadie externo va a leer lo escrito en la encuesta. Conforme a lo explicado y dialogado con los estudiantes, se inicia la encuesta, al repartir las hojas, hubo una estudiante que se le recibía la puso en otra mesa, quizás porque no estaba interesada en hacerlo. Por otro lado, algunos estudiantes hacen preguntas sobre el instrumento, tales como: <i>¿Qué poner en la parte de la nacionalidad?</i> , <i>¿Cómo se debe poner la ocupación y qué es un parentesco?</i> Después de tratar sus dudas, los estudiantes seguían concentrados en la ejecución de este instrumento, haciendo preguntas tanto a la docente titular como a la investigadora. Siguiendo así con este ejercicio, en la parte de argumentar cuál de sus habilidades estaba más desarrollada según su criterio, teniendo la escritura, la oralidad, y la lectura como posibles respuestas el estudiantado	Encuesta sociodemográfica Escritura Grado de dificultad Contexto Preguntas sobre la encuesta Nueva respuesta Habilidades Confidencialidad en la lectura de las respuestas Crucegramas Lectura cuento Bandas Amenaza	Al presenciar la actividad realizada por los estudiantes se encuentra que, en primera instancia fueron receptivos a la actividad sugerida por la observadora, aunque hubo uno o dos estudiantes que se consternaron por la idea de realizar algo nuevo en la clase, haciendo preguntas sobre si la escritura era un factor importante en este ejercicio, el otro estudiante está de acuerdo, mostrando así un factor importante que da mira a entender qué habilidades en definitiva no les generan algún interés particular al estudiantado, como se ve consignado en generar una nueva opción porque estos estudiantes no se sentían recogidos por estas habilidades. Por otro lado, fue interesante ver la necesidad que tenían para recalcar a la investigadora que preferían que los resultados fueran leídos en otro	¿Por qué los estudiantes no se consideran buenos en alguna habilidad? ¿De qué depende que sientan que si hay un buen desarrollo en sus habilidades? ¿Cómo se puede intervenir en un aula que está inmersa por años precedentes de zonas que han sido marginalizadas y que las situaciones violentas son recurrentes? -Preparar el gusto por la lectura y escritura. -La escritura es fundamental para hacer contextos de estas situaciones contextuales tan compleja.

consulta sobre si podían agregar otra respuesta que no se encontraba en lo establecido, ya que no se acogían a las opciones consignadas. La investigadora les dijo que si era posible, pero también quiso indagar más sobre el motivo, así que una estudiante explica que no era buena en ninguna de las tres habilidades, razón por la cual prefería agregar una nueva opción. Pasado esto, algunos estudiantes terminan la encuesta, y le preguntaron a la investigadora si era verdad que nadie iba a leer lo escrito, y si la investigadora lo iba a leer y revisar, preferían que fuera en otro instante. La investigadora les recalca que la información suministrada es de total confidencialidad, y que nadie más que ella iba a leer lo expuesto. Al concluir este instrumento, la profesora titular les pidió a los estudiantes que sacaran sus crucegramas, que en esa clase se iban a intercambiar para dar por finalizada la actividad, de este modo ellos hacen lo solicitado y cada uno realiza el crucegrama de su compañero. Finalmente, llega la hora de la salida, es así como, la profesora les dice que la próxima clase iban a leer un cuento. De esta manera, la investigadora se queda hasta que salen todos los estudiantes, a lo que la profesora titular recalca que la situación de dos estudiantes es compleja por su contexto, además explicita que estos estudiantes tienen una banda conformada en la institución y que se reconocen por el porte de una bufanda, es así como, continua comentando que uno de ellos recientemente tuvo un problema en la institución, a lo que se citó a su mamá, pero ella apoya a su hijo en todo momento, incluso así, amenazando a una persona de muerte por atestiguar sobre las situaciones de clase de su hijo. Para finalizar, se despidieron y así se concluyó la observación.	escenario diferente al aula, ya que no se sentían plenamente cómodos con que esto se leyera en ese lugar. Finalmente, es relevante observar el contexto en el que la mayoría de los estudiantes está inmersa, debido a que el comentario sobre la banda de estos estudiantes genera una preocupación abismal frente a cómo se está viendo los escenarios educativos.
---	--

Diario de campo N5 17/05/2023

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
INSTITUCIÓN: Colegio Integrada La Candelaria

DIARIO DE CAMPO N° 5
Fecha: 17/05/2023
Propósito de la sesión: Realizar los diagnósticos de escritura y oralidad.
Estudiante Practicante: Andrea Camargo Rodríguez

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
La clase inicia a las 4:40 en el salón de clases. Para empezar, la practicante le comenta a la profesora qué es lo que se va a realizar ese día en el salón, diciéndole que ese día se iban a llevar a cabo la culminación de los diagnósticos, tanto el de escritura como el de oralidad. Es así, que la profesora titular le dice a los estudiantes que ese día iban a realizar otra actividad, conforme a esto, la investigadora le da paso a la explicación, de esta manera reparte las hojas a los estudiantes que se encontraban sentados, preguntándoles por cuál nombre les gustaba que les llamarán, así los estudiantes le dicen su nombre favorito. Después de esto llegan otros estudiantes al salón, a lo que la investigadora les pasa sus respectivas hojas, ellos las toman, pero hay una estudiante que toma el papel y lo dobla, mostrando quizá un desinterés por la actividad. La profesora titular se sienta con este grupo que acababa de llegar y estuvo al tanto de las preguntas que les surgían y de las situaciones que se presentaban. Asimismo, la investigadora estuvo pendiente de los otros estudiantes y de las dudas respecto a la realización de la parte escritural. Hay que agregar que la profesora titular, después de terminar su explicación con el grupo, se sienta en su mesa a llamar lista, llama uno a uno <i>pero hasta que uno de los chicos no había llegado tenía la cara trémula, expresando que él había escrito la lista y el espacio, que se prefería estar ahí</i>	Diagnóstico escritura y oralidad Nombres Preguntas Llamado a lista Convivencia en el salón Mínimo de escritura Imagen-texto Trabajo individual Lectura poema Irrespeto Actividad escrita Sopa de letras Situación difícil	Frente a lo realizado en la clase, se puede analizar que los estudiantes no tenían un interés por seguir realizando estos diagnósticos, pero ellos lo logran. Por otro lado, se puede observar la problemática que está en pie en el salón de clases respecto a los estudiantes que no sienten respeto por la profesora o por sus compañeros, lo que ha generado un malestar dentro de la comunidad. Aunque, hay que comprender desde dónde vienen estas situaciones, ya que como explicaba la docente, algunos niños tienen situaciones particulares en sus hogares, lo que los ha llevado a pertenecer a bandas. Es así como esto sigue siendo una señal de alerta para trabajar con los estudiantes. Por otro lado, se evidenció una problemática frente a la escritura, ya que, si bien es importante desarrollarla y	¿Cómo están viendo la escritura en la clase y en sus vidas? Se toma la decisión de fortalecer la escritura a raíz de lo sucedido en la clase. ¿Cómo se puede ayudar a estos estudiantes con las problemáticas que presentan?

<i>interesa otra cosa, a lo que la docente le dice que lo que le interesa es ya que estaba llamando al docente y se había presentado clase con un compañero, el estudiante le comenta que él no iba a escribir, que no se iba a escribir, lo que le atemorizó bastante, ya que no quería lo que le atemorizó bastante.</i> De esta manera, toma sus cosas, y les recalca a los demás estudiantes que fueran testigos de que la profesora le había dicho que se saliera de la clase, este estudiante se va, a lo que la estudiante que dobló la hoja se va al baño y cuando regresa y golpea la puerta, la investigadora va a abrirle a lo que una gran cantidad de estudiantes y la profesora titular le dicen a la investigadora que por favor no abra, ya que la estudiante no debía hacer la clase. La investigadora se detiene, y a profesora titular abre la puerta y le dice que tome sus cosas y que se salga del espacio, ya que no debía trabajar a los otros, la estudiante se va del salón y los estudiantes continúan realizando la parte de escritura, así finalizando este diagnóstico, unos estudiantes preguntan que cuánto es el mínimo que tienen que escribir, ya que no querían seguir escribiendo y no se les ocurría nada más para plasmarlo. Cabe destacar, que en la parte donde estaba una imagen lograron escribir más texto, pero de todos modos algunos pidieron un mínimo, al decirles que escribieran un poco más le recalcaron a la investigadora que era mucho, pero aun así lo hicieron. El estudiante que quedaba del grupo que llegó tarde dijo que se iba al baño, a lo que la investigadora le pregunta que, si había terminado, a lo que su respuesta fue: no, la investigadora le pide que termine, a lo que explica que no entiende qué hay que hacer, a lo que la investigadora se sienta	Banda	perfeccionaría con el tiempo, algunos estudiantes presentaban un desinterés frente a la escritura, pidiéndole muchas veces a la investigadora que los ayudara y que los dejara escribir menos, lo que lleva a establecer medidas decisorias frente a cuál va a ser el tema de investigación del proyecto, queriendo así, fortalecer la escritura en estos estudiantes. Por otro lado, se observa que los estudiantes realizaron un buen trabajo en la lectura de los poemas, y que sus temores radican principalmente en el irrespeto de sus compañeros cuando exponen algo en voz alta.
--	-------	--

para plasmarlo. Cabe destacar, que en la parte donde estaba una imagen lograron escribir más texto, pero de todos modos algunos pidieron un mínimo, al decirles que escribieran un poco más le recalcaron a la investigadora que era mucho, pero aun así lo hicieron. El estudiante que quedaba del grupo que llegó tarde

Diario de campo N3 27/09/2023

DIARIO DE CAMPO N.º 3
 Fecha: 27/09/2023
 Propósito de la sesión: Títeres, un acercamiento a mejorar las competencias del lenguaje
 Estudiante Practicante: Andrea Camargo Rodríguez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUCIÓN: Colegio Integrada La Candelaria

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
La clase inicia a las 4:30 p.m., en el salón 9º con 12 estudiantes del Colegio Integrada La Candelaria. Cuando llega la maestra en formación al salón los estudiantes ya se encontraban dispuestos para hacer su títere con los materiales propuestos para la clase. Es así como, la maestra en formación les da el saludo, y allí se procede a preguntarle cómo les ha ido y qué tal se han sentido ese día, los estudiantes contestan que muy bien. Al ser el último bloque los estudiantes hacen un poco cansados, probablemente por que jugaron en el Jucazano (C.O) Así, la investigadora les pregunta a los estudiantes sobre la obra de teatro de títeres a la cual habían ido con otros cursos, a que algunos responden: era sobre un cuervo que hablaba y salían dos perros; al seguir indagando los estudiantes dicen que no recuerdan nada más. Mientras se está preguntando sobre la obra, algunos de los estudiantes A7, A8, A9 empiezan a hablar entre ellos, lo que generó que el grupo no escuchara a aquellos que estaban	Materiales y títeres Saludo inicial Obra de teatro de títeres Falta de atención	Al iniciar el encuentro se nota una recepción buena, ya que la mayoría del estudiantado había llevado su material para trabajar en clase. Sin embargo, algunos lucían cansados por ser el último bloque de clase. Al plantearles la actividad del movimiento corporal, los estudiantes lo hicieron con mucha energía y sus risas no faltaron, logrando así que se activaran un poco más para el último bloque. Se encontró que tres estudiantes no contaban con el material para realizar su títere, es así como, se les da algunos	¿Cómo afecta la disposición de los estudiantes el espacio de clase? ¿Qué pudo haber hecho mejor la maestra en formación para manejar las situaciones con los dos estudiantes que se negaron a trabajar? ¿Cómo afecta el conflicto a los estudiantes? ¿Cómo se puede integrar el cuerpo en estos espacios para hacer no solo un desarrollo cognitivo sino un trabajo corporal? ¿Cuáles son las incidencias de las actividades manuales en

opinando sobre la obra de teatro. Así, pues, la maestra en formación les pidió que se pararan y corrieran los puestos hacia atrás, al hacerlo, les comentó que se hicieran un círculo redondo y allí se explicó la actividad de agregar un movimiento corporal. La maestra en formación inició y cada uno agregaba un movimiento y repetía el que había hecho cada compañero. Cabe destacar que algunos estudiantes empezaban a hablar y hacían que los demás se desconcentraban, haciendo que se perdieran algunos movimientos de la actividad. Sin embargo, entre todos los estudiantes guiaban al siguiente estudiante para que pudiera llevar a cabo la actividad sin problemas alguno. Al llegar a la última estudiante A10, se sintió cohibida por el hecho de que tenía que hacer cada movimiento propuestos por sus compañeros, pero entre los estudiantes la alentaron a que los hiciera. Mientras se realizaba este ejercicio, varios estudiantes A7, A8, A9 empezaron a jugar entre ellos, y no le prestaron atención a su compañera A10, pero la estudiante lo logró. Al pedirles que se sentaran de nuevo, una de las estudiantes A4 le preguntó a la maestra en formación si no podían seguir jugando, ya que le había parecido divertido jugar a copiar los movimientos del otro, al responder que no, la estudiante dijo que bueno. Al responderle que no, la estudiante hizo un gesto de posible aburrimiento, debido a que no iban a jugar más. (C.O)	Movimiento corporal Desconcentración Trabajo en grupo Seguir jugando Títere	elementos para empezar con la actividad, logrando que las estudiantes se integraran con el grupo y entre todos se ayudaran y se prestaran materiales para poder decorar a su gusto. A través de las actividades planteadas se nota que los estudiantes participan activamente en cada una de ellas, encontrando algo realmente positivo en diseñar este tipo de actividades artísticas en clase, ya que se pudo observar cómo se dispusieron a trabajar. Otro punto importante por destacar es cómo los estudiantes afrontan las situaciones de casos, encontrándose con estudiantes que se sienten agobiados cuando algo no les sale bien, indignándose y dejando de trabajar cuando esto sucedía. A pesar de esto, la estudiante que presentó su discordia con la media <u>nota</u> , se	¿Cómo se puede mejorar el respeto de los estudiantes hacia sus compañeros?
---	---	--	--

Después de que retornaron a sus puestos, la maestra en formación les dijo que iban a hacer un títere con los materiales que habían llevado, una gran parte del curso los tenían, pero 3 estudiantes no los llevaban, ya que la maestra en formación había previsto esto, les pasó tres medias disponibles. Al hacerlo, una de las estudiantes A11 le dijo: por qué me da esa media tan rota, eso está horrible. Al querer contestarle la razón de la media rota, una de las estudiantes le respondió: que no se quejará tanto, porque la idea era dañar esas medias rotas, que antes agradeciera que podía trabajar con lo que había llevado la profe.	Medias Trabajo colaborativo	encontraba muy concentrada y atenta a lo que debía hacer, mostrando así un interés por presentar a su títere al final. Finalmente, se nota que algunos estudiantes se sentían temerosos de hacer otra vez e incluso de hablar para presentar a sus títeres.	
Después de esto, se explicó el paso a paso, esperando a cada estudiante. Para el primer paso uno de los estudiantes A7 dijo que ya sabía que tocaba hacer, entonces la maestra en formación lo animó a que ayudara a sus compañeros que no sabían cómo ponerle la boca al títere, mientras se realizaba esto, cada estudiante estaba concentrado en su trabajo, a pesar de que hablaban entre ellos se ayudaban con materiales para poder realizar su títere. En esta instancia, se les dio 10 minutos para que se cercara la boca de su títere, ya que se había utilizado silicona fría. Por consiguiente, se les pidió que le pegaran los ojos y le hicieran el cabello, muchos estudiantes llamaban a la maestra en	Maestro titular y estudiante		

formación para que les explicara cómo poner el cabello, al decirles se pusieron a cortar la lana y a organizar el cabello.			
En una esquina se encontraba el maestro titular y una de las estudiantes A11 charlando acerca de cómo ponerle los ojos a su títere, a lo que la estudiante empezó a preguntarle si a él le molestaba que le dijeran ocho, el profesor dijo que sí, ya que ese no era su nombre. El profesor le hizo una broma respecto a que algún día ella iba a ser profesora y que iba a experimentar esos comentarios, pero ella se rio y dijo que nunca iba a suceder eso. Después de esto, una de las estudiantes A2 que se encontraba en la parte de atrás del salón llamó a la maestra titular, y le comentó que uno de los ojos que le habían regalado para su títere había desaparecido, la maestra en formación le dijo que no se preocupe y que lo dejara como un ciclope, pero la estudiante dijo que no iba a hacer nada más, y que no quería seguir trabajando. Algunas de sus compañeras A4 y A5 le ayudaron a buscar el ojo, y sin éxito alguno no lo encontraron, esta niña seguía diciendo que no quería hacer este títere y que iba a dejarlo así porque quedaba muy feo. Pero, finalmente sus compañeras encontraron la pieza que faltaba y le ayudaron a pegarlo y organizarlo. Algunos estudiantes A7, A8 y A9 terminaron rápido y empezaron a ayudar a sus compañeros, otros jugaron con su títere A1 y A7. Al ver	Dificultad al realizar el títere Nombre para su títere Negativa ante seguir haciendo el títere Conflicto		

DIARIO DE CAMPO N.º 4
 Fecha: 02 de octubre de 2023
 Propósito de la sesión: Títere, un acercamiento al fortalecimiento de las habilidades del lenguaje a través del teatro. Para 2
 Estudiante Practicante: Andrea Camargo Rodríguez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUCIÓN: Colegio Integrada La Candelaria

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
La sesión inicia a las 4:40 p.m., debido a que hay se dieron unos minutos para que la mayoría de los estudiantes llegara a la clase. Así se da inicio a lo contemplado, empezando por preguntarle cómo les había ido en el día, algunos de ellos dicen que bien, y otros dicen que normal, que un poco aburrido el día y que el último bloque siempre es agotador ya que venían de jugar y divertirse. De esta manera, la maestra en formación continúa con lo propuesto es así como les pregunta si les gustó la actividad de hacer su propio títere, a lo que responden que sí, es así como, la maestra en formación les propone hacer una actividad de movimiento corporal, ya que en la sesión anterior les había gustado moverse de sus puestos. Así, pues, se les dice que van a hacerse en duplas para poder iniciar, aunque algunos estudiantes les toma tiempo decidir con cuáles de sus compañeros trabajar. Algunos logran trabajar con sus compañeros, mientras que otros alumnos prefieren	Llegada a clase Último bloque Títeres Movimiento corporal Jugar	A pesar de que se propuso una actividad para mover el cuerpo, los estudiantes no reaccionaron ante esta, es así como, hay que buscar actividades que promuevan la participación del estudiantado. Asimismo, al crear una actividad de hablar en público, hay que establecer reglas para que esto se haga con respeto, ya que se evidenció que el irrespeto de un estudiante hizo sentir mal a otro, generando así un ambiente de incomodidad entre los estudiantes. A pesar de estos inconvenientes, los comentarios al final de la decisión son relevantes, ya que hubo estudiantes que se sintieron	¿Cuál es la concepción que hay respecto a tener clase? ¿Qué clase de actividades funcionan para motivar a los estudiantes? ¿Qué se puede hacer para que los estudiantes se sientan más interesados por la clase?

Jugar o hacer otras cosas, la maestra en formación les pide que hagan la actividad, pero no lo hacen.	Irrespeto		bien actuando su guion, y otros que querían actuar, pero no pudieron por falta de tiempo.
La estudiante A11 que en la sesión anterior había comentado lo de las medias, le comenta a la maestra en formación que no quiere trabajar con ningún hombre, ya que ellos son irrespetuosos, a lo que la maestra en formación empieza a trabajar con ella haciendo un espejo, es decir, imitando los movimientos corporales de la otra. Mientras que esto sucede, el maestro titular trabaja con uno de los estudiantes A7 realizando la actividad propuesta, y aproximadamente tres duplas hacen lo mismo. Se evidencia que otros estudiantes estaban jugando en el salón mientras se estaba realizando la actividad. Después de terminar se les pasa una hoja con un guion teatral diseñado por la maestra en formación y se les dice que se va a hacer una lectura en voz alta, pero antes se pregunta si saben en qué producciones se utilizan los guiones y si ellos saben cómo crean que se hacen los guiones, a lo que algunos responden que estos se utilizaban en las novelas, y en la obra de teatro a la que fueron, otros responden que los guiones se parecen a los cuentos, ya que llevan historias. Después se decidió empezar con la lectura en voz alta, a lo que	Guiones		

Diario de campo N4 02/10/2023

DIARIO DE CAMPO N° 4
 Fecha: 02 de octubre de 2023
 Propósito de la sesión: Títeres, una aproximación al fortalecimiento de las habilidades de lenguaje a través del teatro. Para 2
 Estudiante Practicante: Andrés Camargo Rodríguez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
 INSTITUCIÓN: Colegio Integrada La Candelaria

OBSERVACION Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
La sesión inicia a las 4:40 p.m. debido a que hay que decir unos minutos para que la mayoría de los estudiantes llegara a la clase. Así se da inicio a lo contemplado, empezando por preguntarle cómo les había ido en el día, algunos de ellos dicen que bien, y otros dicen que normal, que un poco aburrido el día y que el último bloque siempre es agotador ya que venían de jugar y divertirse. De esta manera, la maestra en formación continúa con lo propuesto así como les pregunta si les gustó la actividad de hacer su propio títere, a lo que responden que sí, es así como, la maestra en formación les propone hacer una actividad de movimiento corporal, ya que en la sesión anterior les había gustado moverse de sus puestos. Así, pues, se le dice que van a hacerle en duplas para poder iniciar, aunque algunos estudiantes les toma tiempo decidir con cuáles de sus compañeros trabajar. Algunos logran trabajar con sus compañeros, mientras que otros alumnos prefieren	Llegada a clase Último bloque Títeres Movimiento corporal Jugar	A pesar de que se propuso una actividad para mover el cuerpo, los estudiantes no reaccionaron ante esta, es así como, hay que buscar actividades que promuevan la participación del estudiantado. Asimismo, al crear una actividad de hablar en público, hay que establecer reglas para que esto se haga con respeto, ya que se evidenció que el irrespeto de un estudiante hizo sentir mal a otro, generando así un ambiente de incomodidad entre los estudiantes. A pesar de estos inconvenientes, los comentarios al final de la sesión son relevantes, ya que hubo estudiantes que se sintieron	¿Cuál es la concepción que hay respecto a tener clase? ¿Qué clase de actividades funcionan para motivar a los estudiantes? ¿Qué se puede hacer para que los estudiantes se sientan más interesados por la clase?

Jugar o hacer otras cosas, la maestra en formación les pide que hagan la actividad, pero no lo hacen.	Irrespeto	bien actuando su guion, y otros que querían actuar, pero no pudieron por falta de tiempo.
La estudiante A11 que en la sesión anterior había comentado lo de las medias, le comenta a la maestra en formación que no quiere trabajar con ningún hombre, ya que ellos son irrespetuosos, a lo que la maestra en formación empieza a trabajar con ella haciendo un espejo, es decir, imitando los movimientos corporales de la otra. Mientras que esto sucede, el maestro titular trabaja con uno de los estudiantes A7 realizando la actividad propuesta, y aproximadamente tres duplas hacen lo mismo. Se evidencia que otros estudiantes estaban jugando en el salón mientras se estaba realizando la actividad. Después de terminar se les pasa una hoja con un guion teatral diseñado por la maestra en formación y se les dice que se va a hacer una lectura en voz alta, pero antes se pregunta si saben en qué producciones se utilizan los guiones y si ellos saben cómo crean que se hacían los guiones, a lo que algunos responden que estos se utilizaban en las novelas, y en la obra de teatro a la que fueron, otros responden que los guiones se parecen a los cuentos, ya que llevan historias. Después se decidió empezar con la lectura en voz alta, a lo que	Guiones	

los estudiantes leyeron lo que se les iba indicando cuando se decía sus nombres en voz alta. Al terminar de leer, se les dice que todos van a actuar el guion, esto con el fin de ver qué hacían, a lo que algunos dijeron que no, que no querían hacerlo, entre ellos los estudiantes que estaban jugando al inicio de clase. Por otro lado, una estudiante A6 dijo que sí quería hacerlo porque iba a poder actuar como una actriz de novela. Al ver sus respuestas, se cambia la pregunta para ver si alguno quería actuar el guion, a lo que unos estudiantes se ofrecieron a hacerlo, aquí se les dice que pueden utilizar su títere para hacerlo, y que pueden utilizar otras voces o improvisar cuando se requiera. En este instante, el maestro titular les dice que va a ser el "Teatrino 601", a lo que hace como telonero para indicarle cuándo tenían empezaba una escena. Al actuar, los dos estudiantes que iniciaron hicieron voces que se acoplaron a sus personajes, además movían su títere para mostrar qué estaba pasando. Después de que participaron, la maestra en formación les aplaudió, pero los demás estudiantes no lo hicieron. Por consiguiente, otros alumnos quisieron actuar su guion, pero los comentarios de uno de sus compañeros desmotivaron al estudiante A1 que había pasado al frente, lo que	Actuar Maestro titular Comentarios sobre la actuación Desmotivación		
--	--	--	--

causó que empezara a hablar en voz baja, a lo que el maestro titular le dijo que por favor hablara más duro. El estudiante lo miró y se fue a su puesto y puso su cabeza sobre la mesa, los otros estudiantes le dijeron que siguiera, pero el estudiante no quiso continuar y empezó a llorar por la situación. Al observar esto, el maestro titular le pidió disculpas y le dijo que lamentaba haberle dicho que hablara más duro. Así pues, la maestra en formación quiso continuar con las explicaciones, pero dos estudiantes A4 y A5 se acercaron a preguntarle si podían actuar también, al ver la iniciativa de las estudiantes, la maestra en formación tomó la decisión de seguir con la actividad para los que quisieran participar. De esta manera, pasaron al frente y al iniciar la puesta en escena, algunos estudiantes se sumaron y ayudaron a hacer parte de la utilería, haciendo como si corrieran un telón invisible. Al pasar otro grupo, el profesor titular les dice que por favor traten de improvisar algo, las estudiantes A10 y A11 tratan de hacerlo, pero lo que improvisan son diálogos con palabras subidas de tono, en cada uno de los grupos que pasó, se observaba que los estudiantes se pegaban a la pared, al tratar de decirles que se despegaran un poco lo hacían, pero volvían a esta posición.	Improvisación Manejo del espacio		
---	---	--	--

Diario de campo N5 18/10/2023

DIARIO DE CAMPO N° 5
 Fecha: 18/10/2023
 Propósito de la sesión: Reconocer los elementos del guion teatral a través de los elementos brindados en la clase.
 Estudiante Practicante: Andrés Camargo Rodríguez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
 INSTITUCIÓN: Colegio Integrada La Candelaria

OBSERVACION Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
Al llegar a la institución educativa, la practicante ingresa a la instalación y encuentra el salón cerrado, así, pues, llega el maestro titular y le comenta que ya había ido por las llaves, es así como llega la encargada de las llaves abre el salón y los estudiantes entran, así, la clase inicia a las 4:40 p.m., en ese instante, la maestra en formación empieza a ajustar el video <i>happ</i> y el sonido con ayuda del maestro titular, esperando por los estudiantes que aún no habían llegado a la clase. La clase inicia con 11 estudiantes. Al terminar de conectar los aparatos tecnológicos que serían utilizados en la clase, la practicante les pregunta a los estudiantes qué recuerdan sobre la clase anterior, y ellos dicen que se hizo una actuación con la historia de las niñas, que la historia de Candy y Roseta. Mientras algunos estudiantes hablan sobre qué se hizo, otros se encuentran hablando sobre otros temas. La maestra en formación saca su material preparado para la clase de ese día, pasándoles un recorte de una hoja de diálogo, en donde se les da la instrucción de que	Inicio de clase Herramientas tecnológicas Clase anterior Estudiantes hablando en clase mientras	El tiempo que se pierde al esperar por las llaves afecta negativamente la disposición que los estudiantes tienen, ya que se cansan de esperar a que el salón sea abierto; asimismo, las actividades quedan cortadas, ya que el tiempo no es suficiente para realizar lo que se planea con anticipación. Por otro lado, el manejo de grupo se ve opacado por estudiantes que interrumpen la clase o que se burlan de sus compañeros por la manera en que actúan, es así como, las actividades que involucran un mayor grado de atención y respeto por parte de todos los estudiantes se	¿Cómo tener un mejor control sobre el grupo? ¿Cómo puede contribuir el respeto y la tolerancia a los espacios de clase?

Tienen que leer el papel con una voz diferente a la usualmente tienen, es así como, se inicia la lectura de cada fragmento, donde los estudiantes trataron de interpretar su diálogo con otra voz, aunque algunos de ellos no lo hicieron, sino que leyeron con su voz normal. Por consiguiente, se proyectan fragmentos de la película <i>Willy Wonka & la Fábrica de Chocolates</i> , ya que los fragmentos entregados al iniciar la clase eran sobre esta película. Es así como se les pregunta cuál es la relación que ellos encontraban entre la película y entre el diálogo, diciendo algunas cosas como: que Charlie iba a la fábrica, que era sobre un niño que se ganaba un boleto, y que la relación era que el guion era necesario para ver qué tenían que decir los personajes en cualquier cosa. Al terminar esta actividad, la maestra en formación les comenta que es un guion y para qué sirve, comentándole que se compone por tres escenas, donde hay un inicio, un desarrollo y un final. Al terminar esto, la maestra en formación les comenta que van a hacer un guion en parejas, así que les pide que hagan duplas rápidamente, para así iniciar con la actividad, aunque al hacer esto hubo muchos tropiezos, ya que los estudiantes estaban buscando con quién hacerse y entre ellos no lograban decidir quién iba a ser su compañero/a, así, pues, esto tomó más tiempo del estimado. Se hicieron 4 duplas, y hubo un trío, ya	Leer el guion Película y relación con el guion Decisiones respecto a quién elegir para hacer grupo	otros están optimando. necesita reforzar este aspecto, para así poder generar un espacio seguro para los estudiantes. Por otro lado, hay que interiorizar los temas para poder crear un mayor entendimiento para los estudiantes, ya que los temas muy superficiales no perduran, lo que los hace confundir y la intención de la clase se pierde. Por esta razón, el maestro titular irrumpe en los espacios, con el fin de brindarle un contenido más rico en conocimientos a los estudiantes.
--	--	--

<p>que el número de estudiantes no era suficiente. Al darle las instrucciones de qué tenían que hacer un guion, los estudiantes empezaron a trabajar, aunque se sentían confundidos, debido a que la explicación no había sido probablemente suficiente.</p> <p>El maestro titular escribió en el tablero "personajes", para que así, los estudiantes pudieran guiarse. Por consiguiente, la maestra en formación les dijo a los estudiantes que los hicieran en una hoja, ya que iban a entregarlo. Los estudiantes empezaron a preguntar cómo tenían que hacerlo y si se podía un tema libre, al recibir una respuesta positiva por parte de la practicante, los estudiantes empezaron a trabajar, aunque, algunos de ellos solo estaban jugando con su grupo sin prestar atención a las explicaciones, en algunas ocasiones, haciendo que los demás dejaran de prestar atención a las instrucciones que se estaban brindando. Para continuar, cada grupo empezó a preguntar si lo que hacían estaba bien, al darles algunas recomendaciones, los estudiantes trataban de seguirlas. Asimismo, el maestro titular también pasaba por los puestos para escuchar a los estudiantes y para ayudarlos a entender el tema, brindándoles así comentarios para mejorar su guion. De esta manera, la practicante siguió pasando por los grupos de trabajo para revisar qué estaban haciendo,</p>	<p>Hacer un guion en clase</p> <p>Intervención maestro titular</p> <p>Falta de atención</p> <p>Intervención maestro titular</p>
--	---

<p>al preguntarles cómo iban a la triada, los estudiantes estaban jugando y una persona estaba haciendo el trabajo, al pedirles a los otros estudiantes A7, A8, A12 que también trabajaran, lo que hicieron fue reírse y tratar de hacer lo que se estaba pidiendo.</p> <p>Uno de los integrantes A8 fue grosero con otro integrante, al llamarla de una forma despectiva. La maestra en formación le pidió que por favor se disculpara con su compañera, ya que su comentario le había faltado el respeto a una persona. El estudiante A8 le pidió disculpas, pero siguió indisponiendo el ambiente de clase, ya que hacía comentarios con tono de burla. Al faltar pocos minutos para terminar la clase, la maestra en formación le comentó a cada grupo que iban a tener que actuar su guion, pero una estudiante A2 se negó rotundamente, diciéndole que no quería hacerlo porque le daba mucha pena, y que prefería no hacerlo. Entonces, la maestra en formación le preguntó a otro grupo que, si quería hacerlo, a lo que le comentaron que sí. Al pasar al frente, este grupo le dijo a la maestra en formación que no callara a sus compañeros, que los dejara hablar para que no les prestaran atención, ya que se iban a burlar de ellas. En ese momento, el maestro titular, les pidió silencio a todos, para ver qué era lo que iban a interpretar.</p>	<p>Trabajo en grupo</p> <p>Irrespeto</p> <p>Pena al representar su guion</p>
--	--

2024-1

Diario de campo N2 19/03/2024

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
DIARIO DE CAMPO N°: 2
Fecha: 19/03/2024
Propósito de la sesión: Comprender algunas ideas sobre la comunicación. INSTITUCIÓN: Colegio Integrada La Candelaria
Estudiante Practicante: Andrea Camargo Rodríguez

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causa / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Mi llegada a la institución fue a la 1:50 p.m., al terminar de registrarme en la portería me dirigí hacia el salón N°6, allí empecé a instalar los elementos tecnológicos que iba a utilizar en la clase. Al ser las 2 p.m., en punto, la maestra titular llegó al salón para organizarlo, al verme ahí me explicó que debía poner el cable HDMI en el primer puerto, ya que los otros no funcionaban. Después de esto, los estudiantes empezaron a llegar y a ubicarse en sus puestos, hasta que se inició la clase, se les pidió a algunos estudiantes que leyeran la rúbrica que fue creada para la clase y ellos lo hicieron. Así, sucesivamente hasta terminar, al llegar al punto de las "llegadas tarde", algunos estudiantes empezaron a llegar tarde y la profesora titular me pidió que les repitiera la rúbrica y que les dijera que era importante llegar a la hora que era a la clase.</p> <p>Para continuar, la clase inició y se les preguntó a los estudiantes que, si lo que veíamos, leíamos, escuchábamos o decíamos tenía un mensaje o intención comunicativa, a lo que algunos respondieron</p>	<p>Llegada al salón</p> <p>Rúbrica para la clase</p> <p>Intención comunicativa</p>	<p>La clase inició a la hora acordada, durante el desarrollo y la ejecución de esta, una estudiante estuvo hablando a la clase y a lo que sucedía allí, indisponiendo a sus compañeros y a la misma practicante. Cuando se estaban enseñando las imágenes de los jeroglíficos, grafitis, propaganda, entre otros, algunos estudiantes estaban atentos y daban sus ideas y trataban de hacer que sus compañeros hicieran silencio para poder entender la clase. Cuando llegó el momento para desarrollar la guía, algunos estudiantes mostraron algunos inconvenientes al desarrollarla, precisamente en la parte de</p>	<p>¿Cómo se puede fomentar la motivación en los estudiantes?</p> <p>Se consigna como una categoría emergente a la motivación, debido a que esta puede apoyar a los estudiantes en el momento de expresar sus sentimientos, ideas o sensaciones, ya sea en la oralidad o en la escritura.</p> <p>¿Cómo se puede trabajar con el estudiante que presenta dificultades de aprendizaje/cognitivo para no hacerlo sentir excluido del grupo?</p>

<p>que no todo, que no había un mensaje detrás de cada cosa.</p> <p>Así, pues, empecé a preguntarles sobre lo que pensaban sobre las nuevas tendencias que existen, qué pensaban de la moda populista, a lo que algunos respondieron que era una moda "estúpida" porque sí, una estudiante (E3) respondió que era igual que todas las modas, que algunos meses iba a ser la tendencia, pero después la gente se iba a aburrir. Otros estudiantes se quedaron en la respuesta de que la moda era "aburrida o boba" porque sí. Después de mostrarles una serie de imágenes que contenían modas tanto en tatuajes como en ropa, algunos estudiantes les llamó la atención la ropa populista, que utilizan los raperos, dijeron que era una moda chévere porque la ropa era ancha.</p> <p>De allí, una estudiante (E10) empezó a hablar en voz alta, y no permitió que se llevara a cabo la clase, debido a que continuamente estaba hablando o preguntando cosas tanto a la practicante como a sus compañeros, impidiendo en algunas ocasiones que sus compañeros expresaran sus ideas o interrumpiendo la clase. La maestra titular tuvo que salir un momento, y los estudiantes empezaron a hablar muy fuerte, a lo que la profesora tuvo que volver al salón a decirles que respetaran a la practicante, ya que se encontraba en el mismo proceso de formación que ellos.</p>	<p>Tendencia</p> <p>Respuesta sobre las tendencias</p> <p>Interrupción en la clase</p>	<p>imaginar para escribir o de argumentar qué pensaban o sentían sobre la imagen, algunos de ellos sintieron que, la imagen no les decía nada o no les transmitía ningún mensaje importante, al tratar de pedirles que escribieran esto, los estudiantes se negaron y se refugiaron en el tema de que era su nota. Los cómics fueron una buena forma de entablar un diálogo con los estudiantes, debido a que pudieron rellenar los cuadros de diálogo teniendo en cuenta el lenguaje no verbal y pudieron llevarlo al lenguaje verbal.</p>
---	--	---

<p>En la segunda parte de la clase, se visualizaron algunas imágenes en el televisor, allí se enseñaron grafitis, comics, pinturas, entre otros, en cada dispositiva se les preguntó si sabían qué significaba o qué les suscitaba cada imagen, encontrando que, algunos les interesaba el grafiti, y que no sabían exactamente qué representaban las imágenes visualizadas, aunque presentaron una buena disposición. Al llegar a la parte de algunas imágenes con gestos, algunos estudiantes preguntaron qué por qué esa imagen, al decirles que nuestro cuerpo y gestos podían decir muchas cosas, los estudiantes mostraron asombro.</p> <p>Cuando se enseñó una viñeta de un comic llamado <i>Transparentes</i>, algunos estudiantes hicieron un análisis de por qué la protagonista se iba a subir a una lancha, ellos dedujeron que iba a ser violada por el lanchero por la forma en que se expresó. Un estudiante (B4) preguntó por qué la protagonista tenía unos rasgos "feos" a lo que se le explicó que era una mujer perteneciente a la comunidad negra o afrodescendiente, de allí surgió la duda de por qué su pelo estaba alisado, a lo que se les respondió que era un gusto o un factor genético. Al preguntarles a las estudiantes qué si alguna vez habían presenciado alguna situación parecida al comic, una estudiante (A4) comentó que cuando iba caminando con su</p>	<p>Imágenes</p> <p>Cómics</p>
--	-------------------------------

<p>mamá, unos hombres le gritaron cosas obscenas a una mujer que caminaba, lo que la hizo sentir incómoda. Pudiendo encontrar que, algunas situaciones que se vivencian en la cotidianidad pueden ser reflejadas en otros medios.</p> <p>Continuando con el tema, se presentaron algunos jeroglíficos, pictogramas y señales, allí se les dijo para qué servían. En la última parte del análisis de imágenes, se presentaron unos comics, allí se les preguntó qué pensaban cuando veían los gestos de los personajes, qué si les gustaba, qué pensaban, algunos de ellos expresaron sus sensaciones por un cómic de Ernesto Franco, ellos pensaron que la caricatura presentada era interesante, ya que el niño estaba soñando, pero al hablarles sobre que todo era un sueño y que el niño estaba durmiendo en la calle, algunos estudiantes se interesaron.</p> <p>Al pasarles la guía para la parte final de la clase, se les pidió que crearan diálogos para la viñeta presentada, allí se les hizo hincapié de que miraran los gestos de los personajes, y que escribieran teniendo en cuenta esto. Para la segunda parte, se les pidió un escrito teniendo en cuenta una imagen del fotógrafo Jesús Abad Colorado "La niña mirando a través de la grieta de una bala". Se les dijo que escribieran por lo menos</p>	<p>Comentarios sobre la cotidianidad</p> <p>Análisis de algunos comics</p> <p>Guía de trabajo</p>
--	---

<p>tres párrafos expresando sus sentimientos, ideas, o disgusto por la imagen que se les presentó. Cuando los estudiantes terminaron la parte de rellenar los diálogos, algunos estudiantes presentaron dificultades para hacer la segunda parte, ya que les costó escribir sus ideas. Algunas estudiantes (A2, A3, B10, B16) subieron su tono de voz o hicieron reclamos por el trabajo asignado, en ese instante, la maestra titular tuvo que intervenir debido a que las estudiantes se encontraban molestas.</p> <p>Algunos estudiantes escribieron lo solicitado, pero otros se negaron a escribir algo más allá, argumentando que "era su nota" o que no se les ocurría nada, que la imagen no les decía absolutamente nada. Mientras esto sucedía, algunos estudiantes se veían muy concentrados escribiendo, incluso, algunos tuvieron dudas acerca de qué representaba la imagen. Al entregar sus hojas, una estudiante (B15) me tiró la hoja a las manos, aunque la profesora titular le pidió que me la diera en las manos, la estudiante no lo hizo. Allí les dije que, si realmente seguían pensando que lo que escuchábamos, decíamos o veíamos no tenía un mensaje o intención comunicativa, a lo que algunos estudiantes respondieron que sí existía un mensaje. La maestra titular me dijo que el ejercicio había tenido</p>	<p>Reclamos por parte de algunas estudiantes</p> <p>Imaginación y negación para desarrollar el escrito</p>
---	--

<p>una dificultad difícil, debido a que los estudiantes no imaginaban nada porque no leían nada.</p> <p>Cabe resaltar que, el estudiante (B9) que presenta una dificultad de aprendizaje o un asunto cognitivo no hizo lo solicitado, a pesar de que se le preguntó a la profesora si había alguna forma de hablar con un psicopedagogo o una persona que nos ayudara, ella me comentó que en el colegio solo había una psicóloga que apoyaba esos procesos en todo el colegio.</p> <p>Finalmente, se les pidió que sacaran sus cuadernos y tomaran nota de los propósitos de la comunicación, a lo que cuatro estudiantes (A2, A3, B10, B16) hicieron comentarios de que extrañaban a su antiguo profe de español, ya que no tenían que tomar nota. Después, se les dijo que buscaran qué era la intención comunicativa, a lo que uno (B4) de ellos dijo que, si yo estaba bien, debido a que en el colegio no les dejaban tarea. Así se terminó la sesión, aunque una estudiante (B7) se quedó en el salón leyéndome una historia que estaba escribiendo.</p>	<p>Tomar nota</p> <p>Estudiante leyendo algunos de sus escritos</p>
---	---

Diario de campo N4 10/04/2024

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

DIARIO DE CAMPO N.º: 4...
Fecha: 10/04/2024
Propósito de la sesión: Examinar como la pintura puede generar experiencias, sensaciones y reflexiones que pueden ser expuestas a través del lenguaje.
Estudiante Practicante: Andrea Camargo Rodríguez

INSTITUCIÓN: Colegio Integrada La Candelaria

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>La llegada al salón donde se desarrolló la práctica fue a las 4:30 p.m., mientras esperaba a la profesora titular para ingresar al salón, hablé con algunos estudiantes, los cuales me comentaban cómo se sentían ese día, sus respuestas fueron que estaban bien, pero que se encontraban cansados por la última hora de clase. Una de las estudiantes (A4) dijo que no se sentía bien, y que había estado en cama por dos días. Así, pues, estuvimos hablando con los estudiantes por un rato, cuando llegó la maestra titular, los estudiantes ingresaron al salón, allí estuvimos esperando 5 minutos para darles tiempo a los estudiantes de que entraran. Seguidamente, los estudiantes preguntaron cuál era el tema del día, allí, la profesora titular le dijo a la maestra en formación que les diera la sorpresa. Así, pues, al comentarles sobre la salida al Museo Botero, algunos estudiantes lucían emocionados por la noticia y expresaron su gusto por las salidas. Un estudiante (B4) preguntó que cuál era ese museo, y al decirle que era el que estaba frente a la Biblioteca Luis Ángel Arango el estudiante no reconoció el museo, los otros</p>	<p>Llegada al colegio</p> <p>Cansancio por la última hora de clase</p> <p>Charlas con los estudiantes</p> <p>Ida al Museo</p> <p>Estudiante emocionados</p>	<p>La conversación con algunos estudiantes antes de entrar al salón fue algo interesante, ya que se pudo conocer a fondo otras percepciones y la realidad que a veces es tan equívoca de los practicantes. Adicionalmente, los estudiantes les gusta ser escuchados al comentar algo de su vida, estuvieron receptivos a comunicar qué les sucedía. Aunque la maestra titular se demoró un poco para abrir el salón, los estudiantes no se mostraban preocupados o con ganas de entrar, por el contrario, ellos decían que estaban cansados y que, por ser la última hora de clase, les daba sueño. Probablemente, las últimas horas de clase sean</p>	<p>Las salidas con propósito tienen una función importante en la motivación.</p> <p>Los estudiantes si se sintieron motivados por esta actividad.</p> <p>Las obras les brindaron un mensaje, ellos interpretaron y sacaron sus conclusiones a partir de lo visto.</p>

<p>estudiantes comentaban que, nunca habían estado en ese lugar. Seguidamente, dijeron que visitaron el Museo de Arte Miguel Urrutia, pero no el Museo Botero. Después de esta conversación, la maestra titular les recordó las reglas de la clase y algunas pautas importantes para tener en cuenta antes, durante y después de la visita.</p> <p>De esta manera, los estudiantes dejaron sus maletas en el salón y sacaron su cuaderno. Así, se procedió a salir del colegio, unas estudiantes (B3 y B7) se fueron a mi lado, me contaban cosas acerca de su vida, de lo que les gustaba y del colegio. Al llegar al Museo Botero, una de las personas de recepción dio una introducción a la historia del Museo Botero y de la Manzana Cultural. Adicionalmente, explicó algunas reglas para entrar a los espacios, comentó que en todos los espacios se podían tomar fotos, a excepción de las custodias con artefactos hechos en oro y pedrería preciosas.</p> <p>Al finalizar la charla de introducción, y por recomendaciones del personal de seguridad, se les dijo a los estudiantes que, se quitaran la gorra, ya que íbamos como un grupo y era necesario respetar esos espacios. Al ingresar a las salas de exposición, se les pidió a los estudiantes que, le tomaran fotos a la pintura que más les había gustado, además, para los que no llevaban celular, que tomaran notas sobre el nombre de la pintura que les había gustado o no les había gustado. Además, se indagó por sus conocimientos respecto a Fernando Botero, ellos comentaron que no sabían sobre las obras y que no estaban seguros de por qué pintaba a "gorditos", una</p>	<p>Reglas para ir al Museo</p> <p>Estudiante hablando sobre sus vidas</p> <p>Charla sobre el museo</p> <p>Pinturas que les gustaron y no les gustaron</p>	<p>agotadoras para los estudiantes, debido a que terminan su tiempo de descanso, y tienen que volver al salón.</p> <p>Continuando con el análisis, al ingresar al salón y comentarles sobre la salida al Museo, una gran parte de los estudiantes manifestó su alegría y emoción por salir al Museo. Los estudiantes preguntaron que dónde estaba ubicado el Museo, ya que ellos solo conocían el MAMU, y que nunca habían ido. Algunos estudiantes sí mostraron su apatía por ir al museo, expresando que era una actividad que realmente no les gustaba, esto se pudo observar en su comportamiento en los diferentes momentos de la clase. Un momento decisivo para observar lo que estaba pasando fue, cuando lanzaron unos señores hacia una de las obras de arte. Los estudiantes pidieron que se llevaran a estudiantes por el colegio, porque ellos sí se estaban portando bien y</p>
---	---	---

<p>estudiante (B16) aseguró que pintaba a personas 'gorditas' porque quería mostrar otro tipo de belleza.</p> <p>Después de esto, los estudiantes empezaron a tomar fotos y preguntaron que si de verdad podían escribir lo que no les había gustado. Al decirles que sí, una de ellas (A4) dijo que no le había gustado una pintura de un caballo, debido a que los colores y la forma robusta del animal no le llamaba la atención, además que los colores del cuadro eran muy oscuros, entonces se sentía triste al verlos. Otros estudiantes preguntaron que por qué eran gordos todos, o por qué le gustaba a Botero dibujar a personas desnudas. Al observar la <u>Monalisa</u>, algunos estudiantes preguntaron si Botero había pintado lo mismo, al decirles que Botero hacía una nueva versión de las obras de arte. En este punto de la clase, y al estar observando esta <u>Monalisa</u>, con el grupo de estudiantes, unos señores salieron disparados contra la pintura, una de las guardas de seguridad dijo: ¿caca ustedes tienen la plata para pagar la pintura si la dañan? Al ver que no se había dañado, ella se marchó. Aquí, la maestra titular y la practicante se disponen a preguntar quién había tirado los señores. La mayoría de los estudiantes comentaron casi al unísono que era cierta persona (C1). Adicionalmente, dijeron que se los llevaran al colegio, que no querían estar con esos estudiantes porque siempre pasaba lo mismo.</p>	<p>Comentarios sobre el volumen de las pinturas</p> <p>Colores y forma de caballo</p> <p>Preguntas sobre el volumen y los desnudos</p> <p>Inconvenientes con una obra</p>	<p>querían seguir haciendo la actividad. Aunque hubo este percance en la actividad, el resto de los estudiantes que se quedó se mostró muy atento a las obras, preguntaron, indagaron e hicieron sus propias conclusiones sobre lo que las obras representaban. Algunos de ellos expresaron su gusto o disgusto tanto por los colores, formas, animales y nombres de las obras. Los estudiantes se mostraron interesados por lo que se estaba haciendo allí, lo que permitió que la experiencia fuera amena. En definitiva, se puede decir, que esta salida fue una experiencia motivadora para los estudiantes, <u>ya que</u> a partir de lo visto, pudieron expresar sus sentires.</p>
---	---	--

<p>Aquí se le preguntó a este estudiante qué era lo que había pasado, y al dijo que no, que no había sido él. La profesora titular me dijo que se iba a llevar a este estudiante al colegio, junto con el otro compañero con el que estaba jugando. (C1 y B9). Adicionalmente, otros dos estudiantes se fueron con ella (B19 y B16), debido a que comentaron que ese tipo de actividades de ir al Museo no les gustaban. La practicante se quedó con el grupo, allí se dispusieron a ver y a tomar fotos de lo que les había llamado la atención, algunos estudiantes tomaron nota de los nombres y <u>unos</u> de ellos escribieron ideas sobre qué les había parecido las pinturas. En un cuaderno, mostrado por una estudiante aparecía: 'Me gustaron las pinturas de Botero porque muestran cuerpos grandes, y eso muestra otro tipo de belleza', en otro 'me gustó el color que utiliza en las pinturas' 'Me gusta ver que los animales también son gorditos'. En una ocasión, una estudiante, (B10) se acercó e indagó cómo sabía lo que les estaba diciendo, al comentarle sobre la preparación de clases, dijo que tenía una buena memoria.</p> <p>Al seguir a otra sala donde se encontraban las esculturas hechas por Botero, los estudiantes preguntaban que por qué Botero había hecho tantas cosas, además preguntaron si también había dibujado, ya que era mucho. Se les comentó que sí, que había otra sala con los dibujos de Botero, a lo que parecían intrigados por esto. En la sala de esculturas, una de las estudiantes (B3) mencionó que, 'Botero no era muy original</p>	<p>Profesora titular se marcha con 4 estudiantes</p> <p>Gustó por los museos</p> <p>Ideas sobre las pinturas</p> <p>Preguntas sobre las obras de Botero</p> <p>Originalidad de Botero</p>
---	---

<p>con los nombres de sus obras', debido a que había visto al menos tres obras con el mismo nombre. Al entrar a otra sala, la estudiante volvió a decir que Botero no tenía imaginación con los nombres. Después de esto, una estudiante (B7) dijo que, al ver tantas obras con el mismo nombre, había entendido algo, que Botero pintó, hizo esculturas y dibujos de frutas cortadas por la mitad, porque al cortarlas estas morían, entonces una parte de la naturaleza moría. El nombre recurrente era "Naturaleza muerta".</p> <p>Al decirles que, Botero trataba de retratar las costumbres y la cotidianidad en cosas tan simples, los estudiantes preguntaban que para qué pintar unas naranjas tan grandes, que no les parecía lógico.</p> <p>Una de las estudiantes (B7) me comentaba que, no quería escribir algo negativo sobre las obras, ya que no sabía bien qué significaban algunas de ellas, y que prefería no emitir juicios de valor ante las obras, que lo haría si supiera más de ellas. Al decirle que no había problema, ella comentó que le gustaba la pintura y que había notado que la pintura del terremoto de Popayán parecía tener un antes, hizo este análisis con la pintura "Un pueblo", ya que el estilo y color de las casas, y la iglesia le parecían un antes y un después de un terremoto.</p> <p>Para continuar, al ver que algunos de los estudiantes (A4, A5, B4, B10 y B8) estaban hablando de las obras, la practicante se acercó a escucharlos, ellos comentaban que era importante el volumen en la obra de Botero, entre ellos se decían que</p>	<p>Perspectivas sobre los nombres de las obras</p> <p>Estudiante y sus pensamientos sobre decir que no le gustaba algo</p> <p>Pensamientos sobre las obras</p> <p>¿Por qué se les llama gorditos a las personas?</p>		<p>poner 'gorditos' a estos personajes era una forma de crear una marca que las personas recordaran.</p> <p>Después de esto, un estudiante (E4) le comentó a la practicante que estaba feliz de salir, ya que hace mucho tiempo no los sacaban. Adicionalmente, enseñó algunas fotos que había tomado en su celular, aludiendo así, a su gusto por tomar fotos que se vieran bien. Además, antes de que la profesora titular se fuera, este estudiante le explicó a la cómo tomar fotos "chiveras". En esta conversación sobre las fotos, mencionó que le gustaba montar tabla, y que cuando se reunía con sus amigos que practicaban Skate, él era el que grababa los videos, ya que le gustaba que salieran bien.</p> <p>Al pasar a otra sala, la practicante les dijo que miraran la pintura del 'Carro bomba' a lo que preguntaron que por qué pintó eso, al explicarles un poco la historia de la pintura, uno de los estudiantes comentó que, Botero pintaba cosas que pertenecían a la realidad, y que los pintores pintaban hechos sociales e históricos.</p> <p>Finalmente, al reunir a todos los estudiantes, retornamos al colegio. Los estudiantes iban con afán, debido a que los compañeros que se habían marchado les podían estar sacando las cosas de la maleta. Al preguntarles por qué estaban tan seguros de esto, dos estudiantes mencionaban que, al llegar al colegio, uno de sus compañeros (C1) le había robado la maleta, y que esta no era la primera vez que lo veían haciendo estas cosas.</p>	<p>Felicidad por la salida</p> <p>Fotos y comentarios sobre su vida personal y sus gustos</p> <p>Comentarios sobre las obras</p> <p>Perspectivas sobre los estudiantes</p>
---	--	--	---	--

<p>Los estudiantes comentaban en voz alta que esperaban que sus compañeros no les sacaran nada de las maletas, ya que allí tenían sus celulares. Y una estudiante (A2), levantó su tono de voz, diciendo que, 'quién le iba a responder por sus cosas si alguien se las robaba'. Al llegar al colegio, muchos de ellos entraron corriendo, debido a que estaban preocupados por sus pertenencias. Pero, al ver que la puerta seguía cerrada, se tranquilizaron y la maestra titular abrió para que sacaran sus cosas. Así finalizó la clase.</p>						
--	--	--	--	--	--	--

Diario de campo N5 17/04/2024

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

DIARIO DE CAMPO N° 5
 Fecha: 17/04/2024

Propósito de la sesión:
 Examinar como la pintura puede generar experiencias, sensaciones y reflexiones que pueden ser expuestas a través del lenguaje verbal y no verbal.

Institución: Colegio Integrada La Candelaria

Estudiante Practicante: Andrea Camargo Rodríguez

OBSERVACION Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>La hora de llegada a la institución fue a las 04:30 p.m., al ingresar hasta el salón, se encontraban algunos estudiantes esperando. Allí, hablé con algunos de los estudiantes (B2) y uno de ellos preguntó para qué era la cartulina y las impresiones. Asimismo, otros estudiantes hablaban sobre que no habían traído los materiales. Al decirles que no había problema y que lo podían traer la próxima clase, los estudiantes dijeron que bueno. En ese punto de la clase, un estudiante comentó que, habían llegado tres estudiantes nuevos de la comunidad Emberá, y que una (B17) de ellos no hablaba bien el español, que conocía algunas palabras, y que había que hablarle lento. Aquí propuse que, para la próxima clase hicieramos una clase donde aprendiéramos palabras de la lengua indígena Emberá. Otros estudiantes empezaron a explicarle a sus compañeros que era importante aprender su idioma porque era una niña nueva y se sentía mal de no poder comunicar sus ideas. En ese instante, llegó la maestra titular, y ella preguntó que si al fin sí íbamos a salir. Al tener una respuesta positiva por parte de la practicante, la maestra</p>		<p>A pesar de que los estudiantes mostraron emoción al ir al Museo de Botero y pocos de ellos se querían quedar, en esta ocasión el número de estudiantes dispuestos a ir disminuyó. Las razones radicaron principalmente en que, ellos se querían quedar jugando fútbol o hablando con sus amigos en ese tiempo. Algunos enfatizaron en el hecho de que la última vez el regreso a la institución había sido tarde y que no querían ir hasta allá si se</p>	

<p>le dijo a la maestra en formación que podía ir comentándoles a los estudiantes que íbamos a salir. Al decirles a los estudiantes sobre la salida, ellos preguntaron sobre el sitio, a dónde se iba a ir. Al comentarles que era a terminar de ver la exposición del Museo Botero y la Custodia de joyas religiosas, algunos de ellos enfatizaron en que querían ir a ver la parte de 'oro', al decirles que sí, algunos se pusieron felices, aunque otros sí empezaron a preguntar si se podían quedar, ya que no querían ir hasta allá, porque querían seguir jugando fútbol (B4, B8, B12), que si al fin eso era nota o no. Otra estudiante (E16) recaló que no le gustaban los museos y que ella prefería quedarse en el colegio. Allí le empezaron a preguntar a esta estudiante qué había hecho en la ocasión anterior cuando se devolvió para el salón, ella les dijo que se puso a hablar con un amigo durante ese tiempo. Aquí siguieron indagando de que, si se quedaban, qué les iban a poner a hacer, porque ellos no querían estar donde el coordinador, sino jugando. Al decirles que la idea no era quedarse a jugar o hacer otras cosas en el colegio, sino que participaran en la actividad, algunos se dispusieron a hacer lo solicitado. Sin embargo, hubo otro grupo que no quería ir, y una de las personas de este grupo, comentó que solo iría si tenían nota por esa actividad. La practicante aseguró que, en español sí iban a sacar una nota, pero que no sabía si en biología también la iban a sacar. (La estudiante miró mal a la practicante, incluso alzó la voz, probablemente por disgusto hacia lo propuesto para ese día) C.O</p> <p>En medio de la conversación sobre la salida, tres estudiantes aparecieron, al verlos por las ventanas del salón, una estudiante</p>	<p>regresaban tarde. A pesar de que se les dio la opción del libre albedrío para asistir al Museo, ellos se negaron a ir por lo mencionado anteriormente. Así, pues, y al no encontrar otra manera de animarlos a ir, la maestra titular dijo que en español y biología iban a tener nota por su participación en las actividades. Así, se logró que, los estudiantes asistieran a la actividad. En esta ocasión se observó como la nota influyó en el comportamiento de los estudiantes. Sin embargo, en el grupo de los estudiantes que no querían ir, este grupo tomó dos actitudes diferentes. Uno, disfrutaron la visita tanto a las custodias como a la Casa de la Moneda, esto se conoció debido a los comentarios de los estudiantes, y a la actitud asumida. La otra parte de</p>
--	--

<p>comentó: "ya llegó el festivo ese, déjelo en el colegio, profe". La maestra titular se llevó a este estudiante y a otro que no quería ir. Así, pues, se les dijo a los estudiantes que guardaran sus cosas y que dejaran todo en el salón. Allí llegó una guarda de seguridad, y le comentó a la profesora titular que un estudiante (B9) los irrespetaba constantemente, a pesar de que en reiteradas ocasiones se le pidió respeto para ella y sus compañeros. La maestra titular, le envió hacia donde estaba la directora de curso, para que hablaran con ella.</p> <p>Cuando regresó este estudiante, la practicante habló con un él y le preguntó que qué había pasado en la salida anterior, ya que él y su compañero aparentemente habían lanzado los esferos hacia la obra. El estudiante comentó que no sabía que había pasado, que él solo sintió que alguien le pasó el bolillo y los esferos salieron expedidos con dirección a la obra.</p> <p>El estudiante continuó caminando con sus compañeros, y la maestra titular se acercó hacia donde la practicante estaba, allí le pidió disculpas por la demora, debido a que los estudiantes llegaban tarde a la última hora de clase. A pesar de que ella les llamaba la atención por la hora, incluso antes de retirarnos del salón le advirtió a un estudiante que, la próxima vez que llegara tarde, lo anotaba en el observador y llamaba a sus acudientes. La practicante le dijo que no había problema.</p> <p>Al llegar al Museo, con los estudiantes se decidió primero ir a las custodias, debido a que ya era tarde y querían primero ver el tesoro</p>	<p>estudiantes se mostró dispersa, se quedaron sentados y mostraron señales de aburrimiento o de molestia por esta actividad</p>
--	--

<p>de oro. Después de ingresar, los estudiantes estuvieron leyendo sobre las custodias y preguntaron a las personas encargadas sobre las custodias, sus preguntas recurrentes fueron, si alguien había intentado robarse algo de lo que estaba ahí, qué cuál era la piedra preciosa más costosa que estaba incrustada, y cuántos años llevaba la custodia. Después de que les dieron respuesta, los estudiantes estuvieron revisando pieza por pieza, intentando descubrir cuáles eran los diamantes, los rubíes, y las esmeraldas. Algunos de ellos preguntaron si de verdad eran reales las piezas, al decirles que sí, se veían sorprendidos.</p> <p>Los estudiantes continuaron con las preguntas, y siguieron observando las piezas. Al terminar, salió un estudiante (B4) (uno de los que se quería quedar en el colegio para seguir jugando fútbol) y preguntó si podían ir a la casa de la moneda, ya que uno de los encargados le comentó que estaba exhibido otro tesoro, al tener una respuesta positiva por parte de la practicante, el estudiante hacía correndido. Algunos de los estudiantes se fueron a ver las exposiciones en la casa de la moneda, mientras que otros se quedaron viendo una exposición de pinturas que retrataban el cuerpo. La maestra titular, le pidió a la practicante que se quedara con los estudiantes que se quedaron observando las pinturas, y que ella se quedaba con el otro grupo.</p> <p>Así, pues, al hablar con los estudiantes que se habían quedado en la exposición de pinturas del cuerpo, expresaron su asombro por ver la desnudez, una de las estudiantes (B15) comentó que las pinturas le generaron mucho asombro, y porque eran fieles al cuerpo humano.</p>		
--	--	--

<p>Cuatro estudiantes permanecieron cerca de la practicante, los otros cuatro se quedaron sentados hablando. Aquellos que se quedaron cerca de la practicante, comentaron sobre una pintura llamada "Angustia" sus comentarios eran que la mujer estaba siendo violentada por alguien debido a su rostro desfigurado, que el rostro que aparecía en la parte de abajo era la persona que le generaba angustia. Al decirles que observaron qué tenía la mujer en sus brazos, se dieron cuenta que era un bebé, de allí surgieron ideas de que había abortado al bebé y que eso generó el sentimiento mencionado. Qué la madre había perdido al bebé y que estaba angustiada, que quizá la madre había matado a su bebé, entre otros.</p> <p>Después, observaron un cuadro de una mujer embarazada, llamado "Violencia", al preguntarles qué significaba, sugirieron que era una mujer que había sido violada y tirada a la playa, una de ellas comentó que, había sido golpeada y dejada ahí. Otra idea era que había un puente por el cual la mujer se había lanzado.</p> <p>Faltando 10 minutos para las 6, una de las estudiantes (A2) que estaba sentada llegó rápidamente a decirle a la practicante que se fueran ya, que no quería llegar tarde. A su vez, su compañera (B16) decía lo mismo. (Exto lo hizo con un tono de voz fuerte) C.O</p> <p>Al decirles que no había necesidad de alzar la voz, una de ella dijo que no estaba alzando la voz. Al salir de la sala, procedimos a esperar a los estudiantes restantes. El estudiante (B4) que había ido a la Casa de la Moneda comentó con emoción en su tono de voz y su postura corporal que, había sido una experiencia chévere porque había cosas pequeñas que lucían muy costosas y que era</p>		
---	--	--

<p>impresionante. Además, comentó que los domingos hacían monedas y que el público podía ver. Todo esto lo expresó con alegría.</p> <p>Los estudiantes, maestra titular y practicante salieron, al ver que faltaban 3 estudiantes, la maestra dijo que fuera al colegio con los demás. Un estudiante (B9) (el que tuvo el problema con una guarda de seguridad) se fue hacia el museo, al llamarlo, inmediatamente se devolvió. Al estar cerca del colegio, un estudiante (A1) comentó que, no llevaba su celular al colegio, debido a que un día lo habían amenazado cuando iba para el colegio.</p> <p>Eventualmente, al llegar al colegio, se observó cómo uno de los estudiantes que se había quedado en coordinación (C1), estaba peleando con otro estudiante de la institución. La policía llegó y los separó; sin embargo, el estudiante inició una pelea con los uniformados y se lo llevaron al CAI. Al ingresar al colegio, dos estudiantes reiteraron que abriera el salón, o que le dijera a la señora de servicios generales que abriera, al decirles que no se podía, dijeron que por qué se demoraba tanto la profesora titular. Al verla llegar, le dijeron que abriera rápido y al abrir entraron empujándose al aula de clase, sacaron sus cosas y se fueron. Así finalizó el encuentro.</p>		
---	--	--

Diario de campo N10 15/05/2024

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

DIARIO DE CAMPO N: 10_10
Fecha: 15/05/2024

Propósito de la sesión: Reescritura y revisión del cartel creativo (herramienta de comunicación visual que tiene como objetivo transmitir un mensaje de manera clara y efectiva), aproximaciones a las mejoras de las habilidades lingüísticas.

Estudiante Practicante: Andrea Camargo Rodríguez

INSTITUCION: Colegio Integrada La Candelaria

OBSERVACIÓN Descripción/asertación	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>La practicante llegó al salón de clases a la 1:50 p.m., allí espero durante un rato mientras la profesora terminaba la clase con los estudiantes de 601. Mientras tanto, los estudiantes de 701 empezaron a llegar al salón, una de las estudiantes le dijo a la practicante que, si la podía abrazar, la practicante le dijo que sí. Así, surgió este abrazo con esta estudiante B15. Mientras tanto, los y las estudiantes fueron por su refrigerio y como algunas cosas no les gustaban, se las regalaban entre ellos mismos y le ofrecían a la practicante. Una estudiante (A4) le dijo a la practicante que no le tenía mucha confianza a su maestra de francés, entonces quería saber si podía almorzar, ya que no había almorzado, la practicante le dijo que sí. Acto seguido se fue almorzar y otros compañeros también fueron, entre ellos la estudiante en estado de gestación (B10). Los y las estudiantes ingresaron al salón y preguntaron si les podía dar tiempo para finalizar algunos retoques a sus carteles creativos, aquí se les dieron algunos minutos. Mientras tanto, la maestra titular se fue a almorzar y los estudiantes trabajaron en su</p>	<p>Llegada al colegio</p> <p>Estudiantes piden permiso para ir a almorzar</p> <p>Estudiantes finalizan cartel creativo</p>	<p>La práctica se desarrolló en dos partes, en esa sesión los y las estudiantes realizaron la presentación del cartel creativo, entendiéndolo como una herramienta para presentar sus ideas de una forma creativa. En esta sesión, los estudiantes demostraron sus habilidades para expresar sus ideas de una forma concreta y clara, aunque hubo muchas dificultades en la presentación, tanto por parte de los receptores, como por parte de los emisores, debido</p>	<p>Se recolecta la información de las categorías correspondiente a en el proyecto.</p>

<p>cartel. Después de algunos minutos, los y las estudiantes que habían ido a almorzar, regresaron y le comentaron a la practicante que se habían comido frijoles, arroz chino y papas. Después de retornar a sus asientos, los y las estudiantes les dieron sus toques finales a sus carteles creativos, de allí se propuso la actividad de exponer qué era lo que habían hecho y cuál obra fue la que más les había llamado la atención. La primera estudiante que pasó fue B7, su postura corporal mostraba timidez, ya que la mayoría del tiempo trató de hacerse hacia el tablero, en el inicio de su presentación, la estudiante "artamudeaba" y miraba hacia al piso, pero, sus compañeros fueron los encargados de brindarle apoyo, ya que el curso entero animó a esta estudiante. La obra escogida fue "El terremoto de Popayán", ella agregó que lo que la obra le expresaba era el sufrimiento de las personas por el suceso, añadiendo así que consideraba que el lenguaje no verbal de la obra le explicaba la tristeza y la desesperación de las personas que se encontraban allí. Sus compañeros le aplaudieron y la felicitaron por su presentación.</p> <p>Continuando con las presentaciones, al llamar a la estudiante A5 para que pasara a presentar su cartel, ella se negó, ya que tenía miedo, esto expresado por ella. Sus amigos trataron de arrastrarla hacia el tablero, pero se detuvo firmemente de los puestos. La maestra en formación lo aconsejó de que trataran de alejarse del tablero. La estudiante A4 le dijo a la estudiante A5 que pasaran las dos, para no sentir el temor de estar en el escenario. Cada una de ellas presentó su cartel, mientras la estudiante A4 presentó "Obispos Muertos", aquí habló sobre el poder y sobre como esos obispos</p>	<p>Presentación n carteles creativos</p> <p>Presentación nes cartel creativo</p>	<p>a que se interrumpían, hablaban muy bajo o estaban nerviosos por pararse en público a expresar lo que pensaban, los estudiantes trataron de hacer la presentación de la mejor manera, apoyándose con su cartel, tratando de ser conscientes de su cuerpo y gestualidad, además su tono de voz, lenguaje, y proximidad con el público. Algo fundamental fue ver el apoyo que se dieron entre compañeros y compañeras, ya que entre ellos mismos se alentaban para realizar el trabajo, y para hablar. Esto fue un gran promotor para los estudiantes, debido a que se sintieron más tranquilos de ver el apoyo que había entre el grupo.</p> <p>En segunda instancia, con la salida a recorrer los alrededores del colegio, los</p>
--	--	---

<p>representaban las clases de poder. Para el lenguaje no verbal, ella dijo que la obra en sí era difícil de comprender, debido a que el lenguaje no verbal no era tan claro, y que consideraba que la obra tenía más significados ocultos. En su presentación, ella se alejaba del tablero y gesticulaba con sus manos, tratando de explicar qué era lo que había hecho, la estudiante A5 escogió "Obispo caminando cerca al río", ella habló sobre el lenguaje verbal y qué representaba para ella, aquí habló sobre la paz y la tranquilidad, debido a que las aguas se veían calmas y que la postura corporal del obispo se veía muy tranquila, ya que sus brazos y piernas daban la sensación de que estaba caminando tranquilo. Durante su exposición ella se cubría con la cartelera la cara, evitando que las demás personas la vieran cuando hablaba. Adicionalmente, la estudiante se meció. Aquí sucedió que algunos estudiantes se pararon de su puesto y empezaron a hablar con sus compañeros, al llamarles la atención, los estudiantes se dispusieron a escuchar nuevamente a la persona que hablaba. Así, pues, se le pidió a la estudiante A5 que repitiera, ya que era necesario que su voz también fuera escuchada y respetada por los demás. Los estudiantes dijeron que no, que no la obligara, pero la maestra en formación les dijo que era importante hacerlo para respetarla. Su compañera A4, le dijo que pensara que ellos eran sus hermanos. Al animarla, la estudiante volvió a hablar, aunque lo hizo rápido, debido a que al parecer no quería seguir hablando. (C.O). Aunque el ruido siguió, algunos estudiantes empezaron a callar a los otros. Aquí intervino la profesora titular, diciéndoles que no había necesidad de callar a los otros. Al finalizar las estudiantes su presentación, los estudiantes aplaudieron.</p>	<p>estudiantes se animaron, debido a que mostraron mucha alegría por salir. Algunos estudiantes no se sentían cautivados por la actividad de ir a ver grafitis porque quizás ellos no lo consideraban como una actividad que pudiera brindarles algo para su desarrollo personal o académico, pero, los estudiantes participaron y dieron su opinión, encontrando aquí mostraban ideas fuertes por lo que creían, los estudiantes del grupo B mostraron mayor intriga por conocer qué hacían los grafiteros, cómo lograban pintar tantas cosas y cómo lograban expresar e incluso incomodar el flujo normal de la vida y de las situaciones.</p>		<p>Después, se acercó la estudiante B10 a preguntar si lo que iba a decir estaba correcto, al igual preguntó que si estaba bien hecho su trabajo. Acto seguido, el estudiante B2 también preguntó lo mismo sobre su trabajo. Al darle algunas sugerencias para presentarlo, el estudiante agradeció y se sentó. Los estudiantes B5 y B12 pasaron a presentar la obra "La muerte de Pablo Escobar", allí comunicaron sus ideas sobre los cuadros que había hecho Botero y la razón del por qué pintó a Pablo Escobar. El estudiante B8 se quedaba mirando hacia el tablero para leer lo que habían encontrado, mientras que el estudiante B12 demostró un mejor dominio del público y del escenario, la gesticulación de sus manos y el movimiento por el salón hicieron que sus compañeros se sorprendieran. Frente al lenguaje no verbal, los estudiantes dijeron que la imagen de Escobar en el cuadro era grande, que representaba el poder que Pablo Escobar tenía.</p> <p>La estudiante B10, pasó al tablero con la obra "Carro bomba", expuso su cartel diciendo que era una representación de la violencia y los actos crueles que se hacían. Cuando se presentó, trató de hacerle muy rápido, llegando incluso a decir algunas palabras que no estaban bien dichas, sus compañeros la corrigieron y le decían que se calmara. Al terminar, le aplaudieron y siguió el estudiante B2, este estudiante presentó su obra, aunque su tono de voz era muy bajo, sus compañeros trataron de escucharlo y prestarle atención durante todo el tiempo.</p> <p>En la segunda parte de la clase, se realizó una salida con los estudiantes a los alrededores a observar los grafitis del centro de la</p>	<p>Presentación de carteles creativos</p> <p>Salida a ver los grafitis</p>
--	--	--	--	--

<p>ciudad. Al decirles a los estudiantes que iba a haber una salida, estos se emocionaron, preguntaron que a qué sitio iban a ir y que qué iban a hacer. La profesora titular hizo toda la gestión para salir y se les pidió a los estudiantes que sacaran sus cuadernos y lápices para que tomaran notas, uno de los estudiantes realizó un gesto de molestia aparentemente (C.O). Al salir, se subió por la carrera 2 y después se tomó la calle 12c, para tomar la carrera 1 bis, allí se habló con los estudiantes de ellos cuál creían que había sido el primer "graffiti" hecho en el país, algunos no sabían, otros consideraban que eran nombres de personas o "dibujos" como les suelen llamar, al decirles que no eran ninguno de esos, los estudiantes se sorprendieron. Allí se les dio la explicación de Francisco José de Cádiz y su "Oh larga y negra partida", los estudiantes B2, B4, B8, B12 y B13 mostraron un interés por lo que se decía, agregando que no podían creer que de verdad ese hubiese sido el primer grafiti. Continuando con el recorrido en la calle, los estudiantes hablaban sobre los colores y las formas que rodeaban los grafitis de la ciudad. Al tomar la calle 12 d, y al observar el primer grafiti, se empezó a hablar con los estudiantes sobre las categorías que rodeaban al grafiti, encontrando que, en esa pieza se podían ver un Tag, un 'Character', y 'Wild Style'. Aquí los estudiantes hablaron sobre la autoridad que tenían los grafiteros para hacer estas piezas, y la maestra en formación les confirmó que había escalafones para determinar qué pieza era más importante. Aunque, los estudiantes pertenecientes al grupo A no mostraban quizás el mismo interés para hacer estas obras, chatarra, la maestra titular le dijo a la maestra en formación que debía ir siguiendo con algunos estudiantes. Al llegar al salón, la maestra en formación les dijo a los alumnos que para la próxima sesión trajeran una hoja o un octavo de cartulina blanca, ya que iban a crear su propio grafiti, así se terminó la sesión.</p>	<p>Primeras explicaciones sobre el grafiti</p> <p>Colores y formas del grafiti</p> <p>Tipos de grafiti</p> <p>Legalidad del grafiti</p>		<p>práctica legal, el estudiante B12, preguntó que hasta cuando había sido ilegal, y al decirle sobre el grafitero asesinado en Bogotá, los estudiantes se sorprendieron, porque no pensaban que por esa razón habían despenalizado los grafitis.</p> <p>Al continuar observando las piezas de la carrera 1 a, los estudiantes comentaron que un grafiti les parecía muy "abusivo", ya que estaba lleno de letras con punta y que no entendían qué decía, al comentarles que, ese era el 'Wild Style', preguntaban qué para qué hacerlo inteligible, al decirles que era porque así lo quería el autor, la estudiante A4 dijo que era muy extraño. Aquí se les hizo la pregunta de si el grafiti era vandálico o no, la estudiante A4 dijo que no porque era una forma de expresar las ideas, la estudiante A6 dijo que no era malo porque así las personas podían plasmar sus sentimientos en las paredes o lo que creían, el estudiante B19, afirmó que no era vandálico porque la gente no hacía algo malo, que solo era una representación de la gente. Y el estudiante B4 consideraba que el grafiti era arte porque las personas le ponían su toque personal a lo que querían decir. Acto seguido el grupo siguió caminando y haciendo comentarios sobre los estilos, también el estudiante B4 y B12 preguntaron cómo las personas se podían subir a lo alto de los edificios para hacer sus grafitis, ya que les parecía sorprendente ver cómo grandes edificios tenían 'Tags' en lo alto. Al explicarles que los grafiteros hacían todo lo posible por dejar su marca donde fuera, esto los llevó a preguntarse más sobre cómo subirse a un edificio. Al continuar haciendo el recorrido, los estudiantes del grupo A empezaron a hablar sobre los murales y sobre lo que les gustaba</p>	<p>Opiniones sobre el grafiti</p> <p>Comentarios de los estudiantes sobre el grafiti</p>
---	---	--	---	--

respecto a las formas, el color, los rostros, algunos de ellos hablaban sobre las diferencias entre "los dibujos más pulcros y elaborados de los murales, ya que los grafitis no se veían tan 'bonitos'". Esto lo comentaron las estudiantes A4, A5, B15, B3. Las estudiantes A2, A3 y A6, hablaron sobre los grafitis de 'Amor', ya que les parecían una gran declaración de amor. Durante este recorrido, las y los estudiantes discutieron sobre los grafitis y sobre los significados que podrían tener. Así, pues, al llegar la hora de devolverse al colegio, pasaron por una casa donde había un señor hablando, allí les habló a los estudiantes que tenían gafas sobre cómo ese era un problema por comer comida chatarra, la maestra titular le dijo a la maestra en formación que debía ir siguiendo con algunos estudiantes. Al llegar al salón, la maestra en formación les dijo a los alumnos que para la próxima sesión trajeran una hoja o un octavo de cartulina blanca, ya que iban a crear su propio grafiti, así se terminó la sesión.

Conversaciones sobre el grafiti

DIARIO DE CAMPO N°: 11.

Fecha: 22/05/2024

Propósito de la sesión: Creación de un grafiti

Estudiante Practicante: Andrea Camargo Rodríguez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUCION: Colegio Integrada La Candelaria

OBSERVACIÓN	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
Descripción/narración			
La practicante llegó al colegio a la 1:50 p.m., mientras tanto, espero fuera del salón mientras salían los estudiantes de sexto grado, al llegar la hora de ingreso de los estudiantes de séptimo a su salón de clase, preguntaron el para qué era la hoja blanca y el octavo de cartulina, la practicante comentó que era para diseñar su propio grafiti. Antes de dar la instrucción, la maestra titular llamó a lista, y allí le brindó el espacio a la maestra en formación para hacer su intervención. Durante esta intervención, los estudiantes que faltaban por entregar su cartel lo expusieron. Después de esto, la maestra en formación les enseñó a los estudiantes una presentación en el televisor para ayudarles con las ideas que vinieran a su mente para la creación de un grafiti que expresara alguna problemática social, algún gusto o alguna idea de la cual quisieran expresar su opinión. Algunos estudiantes mencionaron que qué podían hacer ellas debido a que no sabían cómo hacer un grafiti, y la maestra en formación les dijo que lo fundamental era que dibujaran algo, la estudiante B10 dijo que iba a dibujar una mariposa y que ese iba a ser su grafiti. El estudiante B14, le comentó a la maestra en formación que su papá era	Entrada salón de clase	Durante la sesión se encontró una afinidad por parte de algunos de los estudiantes de realizar su propio grafiti. Aquí también se encontró que, los estudiantes a pesar de no conocer mucho de esta cultura trataron de guiarse por la salida realizada y por los ejemplos presentados en clase, también se dejaron llevar por sus gustos y por una manera de expresar quienes eran y que los hacía ser ellos. Asimismo, la clase estuvo concentrada en pedir apoyo a sus compañeros cuando no entendían algo,	Esta sesión contribuyó al proyecto en la creación de nuevas formas de expresar las ideas por medio de actividades creativas.
	Entrega cartel creativo estudiantes que faltaban		Estudiantes haciendo sus diseños

grafitero, y que por esa razón tenía un amplio conocimiento en los grafitis y que le gustaban mucho, en consonancia con la explicación de los tipos de grafitis, este estudiante trató de explicarles más a sus compañeros para que lo entendieran, también le dijo a la maestra en formación que su mamá no quería que fuera grafitero, pero eso no lo detuvo.	Estudiante explicando los tipos de grafitis existentes	de mirar si podían cambiar las cosas y hacerlas de otra manera o si las formas y dibujos seleccionados eran correctos con el fin de mejorar lo que querían.
Al terminar la explicación, los estudiantes empezaron a sacar sus colores, hojas y lápices para crear su grafiti, el estudiante B12 dijo que, si podía hacer algo simple, como solo un 'tag', y la maestra en formación le dijo que no lo hicieran simplemente por la nota, sino que tratarán de encontrar algo que les gustara y que quisieran poner ahí.		Durante la sesión se observó una situación compleja con una estudiante que se sentía triste por razones familiares, a tal punto de que no quería realizar las actividades porque no se sentía capaz de hacer algo, algunos de los estudiantes de la clase también se sentían desorientados o con muy pocas ideas sobre cómo hacer un grafiti, ya que no tenían la confianza para hacerlo, a pesar de las dificultades, hubo un trabajo en grupo que permitió que los estudiantes terminaran y comentaran entre ellos mismos y con la
En ese instante, la maestra titular se fue a almorzar, y los estudiantes se quedaron haciendo sus grafitis, cada uno de ellos trataba de preguntarle a los otros qué iban a hacer, también le preguntaban a la maestra en formación si lo que estaban haciendo estaba bien o mal, así el estudiante B4 dijo que el esquema que había hecho trataba de direccionarlo con su principal gusto: el Skate. Allí le habló a la maestra en formación que una vez se había pegado muy fuerte en la canilla montando tabla. Después procedió a sentarse y a seguir haciendo su trabajo. Mientras tanto, la practicante pasaba por los puestos hablando con los estudiantes, preguntándoles cómo iban y tratando de decirles que no se copiaran.		
La estudiante A4 le pidió a la maestra en formación su celular para ver la imagen de una luna, la maestra se lo dio y ella empezó a		

buscar imágenes que pudieran servirle para su diseño. En determinado momento, esta estudiante le dijo a la estudiante A5 que se iba a volver loca, porque no sabía qué era lo que estaba haciendo.		maestra en formación lo que había sucedido.	
La estudiante A3, le comentó a la maestra en formación que se sentía muy mal amínicamente debido a que tenía muchos problemas en su hogar, y que realmente no sabía si podía realizar el trabajo porque no era buena haciendo dibujos, que consideraba que era mejor que no hiciera nada porque no estaba segura de que fuera a quedar bien. Al animarla y decirle que podía hacer un nombre u otra cosa que fuera representativo para ella, o de algo que quisiera mostrar una perspectiva crítica lo podía hacer, así fue cómo le preguntó a la maestra en formación si hacer el nombre de su sobrino quedaría bien, al decirle que lo hiciera, la estudiante inició su trabajo. En este mismo instante, la estudiante A6, dijo que ella quería hacer el nombre de su hermana mayor, ya que representaba el amor que tenía por ella, así que al animarla a que lo hiciera, la estudiante empezó su trabajo.	Opiniones expresadas por estudiantes		
Los estudiantes seguían con sus trabajos, y entre ellos se preguntaban si así estaba bien o si le agregaban algo más, los estudiantes hacían sus comentarios sobre sus trabajos y trataban de darles ideas a sus compañeros y compañeras. La estudiante A2, le pidió la copia de uno de sus grafitis al estudiante B14, ya que ella afirmó que no se le ocurría nada para hacer, a pesar de que la maestra en formación trató de animarla para que agregara algo, ella decidió que no lo iba a hacer. A su vez, se puso a hablar con el estudiante B19, ya que ellos estaban copiando el mismo grafiti y	Ayuda entre compañeros		

empezaron a hablar. La estudiante B10 habló con la maestra en formación, y le dijo que el grafiti representaba a su bebé, que, aunque no había nacido, sabía que era un ángel. Asimismo, le comentó a la maestra en formación que su bebé ya casi iba a nacer, y que realmente le gustaba dibujar y hacer cosas creativas, y que eso le llamaba mucho la atención. La maestra en formación siguió hablando con otros estudiantes y ellos enseñaban lo que habían realizado, tratando de explicar su significado, sus figuras y el uso de los colores o la falta de estos, para darle mayor sentido a su grafiti. Una de las estudiantes, la B11 le expresó a la maestra en formación que no le gustaban los grafitis porque no creía que el arte se viera de esa manera, ya que veía solo 'rayones' o formas muy alejadas de lo 'bello'. Por esta razón, le comentó a la maestra en formación que iba a tomar una imagen de internet y la iba a copiar en la cartulina, ya que no quería hacer la actividad propuesta. Al comentarle que podía hacer algo que a ella le gustara, y no precisamente un grafiti, la estudiante dijo que iba a dibujar lo que había seleccionado.	Plática con los estudiantes sobre sus grafitis	Comentarios sobre el grafiti y por qué no debe ser visto como "arte"
Finalmente, los estudiantes ya tenían que irse, así que la maestra en formación tomó sus grafitis y se los llevó, así se dio por terminada la clase.		

Diario de campo N12 29/05/2024

DIARIO DE CAMPO N°: 12.

Fecha: 29/05/2024

Propósito de la sesión: Presentar el grafiti realizado en público

Estudiante Practicante: Andrea Camargo Rodríguez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

INSTITUCION: Colegio Integrada La Candelaria

OBSERVACIÓN	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
Descripción/narración			
Antes de llegar al colegio, la maestra titular llamó a la maestra en formación para comunicarle que, por órdenes institucionales, la entrada de los estudiantes era a las 3 p.m., siendo esta la instrucción, la practicante llegó a la institución a esa hora, en ese momento se estaban repartiendo los refrigerios para los estudiantes, así que se dio el espacio para que comieran y terminaran de llegar al salón. Desafortunadamente, por la entrada tarde no asistieron varios estudiantes al colegio. Después de que los estudiantes comieron, la maestra en formación les indicó que debían hacer, y eso era escribir una serie de preguntas y darle una respuesta para que las discutieran con sus compañeros y compañeras de clase, esto con el fin de que pudieran reconocer algunas ideas importantes sobre su grafiti y pudieran clarificar y generar nuevas formas de comunicarse a sus compañeros lo que habían hecho.	Llegada de los estudiantes	En esta sesión hubo la situación de la entrada tarde, por este horario faltaron bastantes estudiantes a la clase. Ahora bien, durante el proceso de escritura planteado, los estudiantes presentaron varios comentarios acerca de la cantidad mínima para escribir, ya que consideraban que era mucho trabajo y no querían hacerlo, por esta razón, algunos estudiantes escribieron muy poco e incluso llegaron a repetir lo mismo en las preguntas hechas. Por otro lado, otros	¿Realmente la escritura de los estudiantes ha mejorado con el proyecto?
Los estudiantes preguntaron cuánto era el mínimo de líneas para escribir, ya que consideraban que si era mucho no iban a poder terminar. El estudiante B4 comentó que no tenía mucho que decir,	Escritura de ideas		Las presentaciones orales sobre los grafitis contribuyeron a la confianza de los estudiantes, ya que hablaban sobre temas que eran conocidos para ellos.

debido a que había hecho su grafiti por gusto personal, pero que no consideraba que fuera algo de lo cual se pudiera decir mucho.	sobre el grafiti	estudiantes si trataron de hacer un trabajo más dedicado frente a la escritura, a pesar de que también se negaron a escribir determinados renglones. Ahora bien, durante las presentaciones orales, el grupo A presentó mejoras evidentes en su prosodia, lenguaje y tono de voz, frente a algunos compañeros del grupo B, aunque hubo estudiantes del grupo A que no se presentaron, los que si lograron hacerlo tuvieron en cuenta su postura, sus gestos, tono de voz y el mensaje que querían dar, además se evidenció más confianza al presentarse.
A pesar de que la maestra en formación les dio un mínimo de renglones algunos de los estudiantes no querían hacerlo, ya que consideraban que era mucho lo que tenían que escribir. Aún y con todo esto, los estudiantes iniciaron con su proceso de escritura, la estudiante A2 preguntó que qué podía escribir, ya que ella se había copiado de su compañero, entonces que, si ponía eso o no, al decirle que entonces escribiera eso, dijo que ya no iba a escribir más. La estudiante A4, le preguntó a la maestra en formación si lo que había escrito estaba bien, al decirle que sí, la estudiante dijo que no le gustaba tanto escribir, pero que aún así se esforzaba por hacer las cosas de la mejor manera posible.	Disgusto por la escritura	
Al finalizar este espacio de trabajo, se les reunió en grupos para que hablaran sobre lo que habían escrito, aunque hubo discusiones debido a que algunos estudiantes consideraban que no era un buen momento para hacer grupos, ya que no sabían exactamente de qué iban a hablar. A pesar del esfuerzo de la maestra en formación para que hicieran los grupos de trabajo, los estudiantes no seguían las instrucciones. Así que, la maestra titular los organizó en grupos y empezaron a trabajar. Los estudiantes, aunque hablaron un rato, no discutían más allá de lo que estaban haciendo en clase, por lo cual se les volvió a llamar la atención para que hicieran lo solicitado. Los estudiantes empezaron a trabajar y a hablar entre ellos, pero como el tiempo no era suficiente, la maestra en formación les pidió que se alistaran, debido a que iban a presentar su grafiti frente a la clase, allí se les brindó una hoja para que	Dificultades para que los estudiantes trabajaran en grupo	

<p>evaluaran a uno de sus compañeros, esto con el fin de que hicieran una coevaluación.</p> <p>El estudiante B2 mencionó en su presentación que su grafiti era sobre la música, ya que esta lo ayudaba y lo hacía sentir en calma, y, que por esa razón le expresaba felicidad y que era una forma de que la gente fuera feliz, además, que era importante para él este grafiti, ya que su hermana le había dado la idea, respecto a los temas relacionados con el lenguaje no verbal y las categorías que se establecieron para este proyecto, el estudiante manejó un tono de voz adecuado, trató de gesticular y guiar su presentación con sus movimientos, además trataba de mirar al público. Al llamar a algunos estudiantes, estos se negaban a pasar, así que la estudiante A2, se animó a pasar, explicando que su grafiti era una reinterpretación del grafiti de su compañero, encontrando que, le había gustado hacer este grafiti porque le había parecido llamativo y quería agregarle un estilo nuevo. La estudiante manejó un tono de voz adecuado, la proxemia y <u>haptésis</u>, la hicieron desenvolverse muy bien en el escenario. El estudiante B14 pasó, aunque estuvo algún tiempo pegado al tablero, logró alejarse y tratar de utilizar el espacio disponible, el estudiante comentó que el grafiti se trataba sobre él, y las emociones que representaba era la alegría, recuerdo y el misterio, y que su nombre era para expresar la creatividad y las cosas que pasan.</p> <p>El estudiante B12, pasó e hizo su presentación, el significado de su grafiti era sobre el poder expresarse libremente y para representar su estilo y personalidad. Después, pasó el estudiante B4, este estudiante leyó lo que tenía escrito en su hoja, al terminar de leer,</p>	Presentaciones de los grafitis			<p>sus compañeros le preguntaron que por qué había escogido el skate para su grafiti y él les respondió que era porque le gustaba mucho, y utilizó una muletilla para cada frase que terminaba "y ya", frente a la proxemia, <u>haptésis</u>, y tono de voz, el estudiante habló con un buen tono de voz, pero se encontraba pegado hacia el tablero, y comentó que lo que tenía que decir era muy simple.</p> <p>La siguiente persona en pasar fue la estudiante B16, allí comentó que le gustaba expresar sus sentimientos a través del arte y que por eso había escogido a una persona fumando marihuana para observar y a la vez enseñar la realidad en la cual vivían. A pesar de que no habló mucho esta estudiante, ella expresó rápidamente lo que creía. Al llamar al estudiante A1, este se niega a pasar a exponer su grafiti al público, al igual que el estudiante B13</p> <p>Al ser las 4 de la tarde, los estudiantes empezaron a mencionar que ya querían salir a descansar, pero la maestra titular les dijo que no podían salir hasta que no terminaran las presentaciones.</p> <p>La estudiante A4 pasó por decisión propia, ella dijo que había elegido ese grafiti porque le generaba paz y tranquilidad, al mencionar esto, ella gesticuló con sus manos para enseñarles a sus compañeros su grafiti y acompañar su discurso. Ella mencionaba que le había dado rabia y frustración el grafiti porque había empezado con un dibujo muy raro, por lo cual no lo había entendido muy bien al inicio y sus ideas no fluían, por lo tanto, al terminar había encontrado nuevas formas de arreglarlo y había llegado a la creación de la luna. La estudiante B15 pasó sin la necesidad de utilizar la hoja con las ideas importantes, al hablar</p>
<p>sobre esto, la estudiante mencionó que había hecho su grafiti sobre la comunidad LGBT+ porque era parte de ella, y que por esa razón quería mostrar que todas las personas merecían los mismos derechos y que no había que preocuparse de los comentarios de los demás. Sus compañeros aplaudieron al unísono, ya que se impresionaron por las palabras de su compañera.</p> <p>Al llamar a la estudiante A5, la maestra titular le dice que la va a acompañar en el escenario para que no se sienta sola, pero ella comenta que no quiere que la obliguen, lo cual desata el llanto en esta estudiante, ya que le comenta a la maestra en formación que es una persona sumamente tímida, y que en ese momento no se sentía con la capacidad de lograrlo.</p> <p>Después siguió la estudiante A6 por voluntad propia, en ese momento mencionó que había hecho su grafiti para su hermana, ya que representaba todo el amor que le tenía y que quería plasmarlo en una hoja que pudiera ser vista por los demás.</p> <p>El estudiante B6 pasó, pero miró hacia otro lado, llegando a expresar ideas que fueron leídas de la hoja de papel muy rápido, este estudiante terminó y se sentó en su puesto.</p> <p>Finalmente, algunos estudiantes preguntaron si la maestra en formación se iba a quedar con los grafitis, al comentarles que no, le dijeron a la maestra que por favor se los diera, ya que ellos querían ponerlos en su habitación.</p> <p>Cuando los estudiantes estaban saliendo del salón, la maestra en formación habló con la estudiante A5, preguntándole <u>que</u> si se</p>				<p>encontraba bien, ella le respondió que no, que no le gustaba hablar en público. Al preguntar por su grafiti, la estudiante comentó que había dibujado un balón de basquetbol y unas letras que decían "Anime" porque era lo que más le gustaba en el mundo, pero que desafortunadamente, no había podido seguir practicando basquetbol y que extrañaba hacerlo. Con esta conversación finalizada, la sesión se terminó.</p>

6.3 Anexo 3

Diagnóstico lectura

LECTURA

Nombre: _____ Curso: _____

Mira atentamente la siguiente imagen y contesta las preguntas de la 1 a la 4 marcando con una equis (X).



Tomado y adaptado de <https://www.esf.edu.ec/141279154961/CTD/Actividad/Elenciclo.de.Comprende%20C%20B%20Lectura.pdf>

- Teniendo en cuenta los cuadros (viñetas), cuál es el problema que se presenta en la tercera viñeta.
 - La oveja no puede saltar.
 - La oveja está enojada y no quiere saltar.
 - La oveja no puede juntarse con sus compañeras.
- ¿Por qué aparecen ovejas en el relato?
 - Son los animales favoritos de la niña.
 - Ayudan a la niña a dormir bien.
 - Están aprendiendo a saltar.
- En el cuadro número cinco se puede inferir que la niña siente _____.
 - Molestia.
 - Tristeza.
 - Felicidad.
- ¿Por qué la niña cuenta ovejas?
 - Para dormir.
 - Para poder pensar.
 - La niña no está contando ovejas.

Lee el siguiente texto con detenimiento y responde las preguntas del 1 al 7.



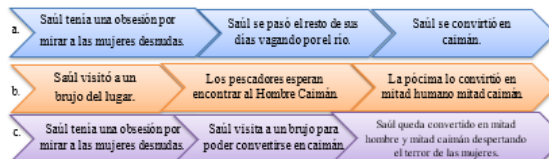
El hombre caimán

Cuenta la leyenda que un pescador llamado Saúl Montenegro tenía una obsesión por mirar a las mujeres que se bañaban desnudas en el Río Magdalena. Y para hacerlo sin ser descubierto, visitó a un brujo del lugar quien lo ayudó a convertirse en caimán. Pero al momento de querer regresar a su estado original, la pócima que debía ser vertida en todo su cuerpo, solo fue rociada en su cabeza. Así pues, quedó convertido en un ser mitad hombre, mitad caimán, despertando el terror de las mujeres que visitaban el río. Quienes no volvieron más. El pescador pasó el resto de sus días vagando por el río hasta llegar a su desembocadura. Y hoy en día, los pescadores que visitan la zona esperan encontrar en



Temas de <https://www.stanfy.com/temas/temas-2018/temas-2018-2018>

- Según el texto se concluye que:
 - Al hombre caimán le gustaba nadar.
 - Ya no pudo ver a más mujeres debido a que estas se asustaban por su aspecto.
 - El hombre caimán se sentía bien siendo mitad caimán mitad humano.
- ¿Qué personajes aparecen durante el texto?
 - Saúl, el Hombre Caimán y las mujeres.
 - Saúl (Hombre Caimán), las mujeres, brujo y pescadores.
 - El Hombre Caimán, brujo y pescadores.
- Ordena los sucesos del texto de la manera que aparecen. Tacha con una equis (X) el orden correcto.



Marca con una equis (X) VERDADERO (V) o FALSO (F) teniendo en cuenta el texto anterior:

- La historia sucede en el Río Magdalena. V F
- Saúl se convierte en caimán gracias a la ayuda del brujo. V F
- La pócima fue vertida sobre todo el cuerpo de Saúl. V F
- Saúl puede regresar totalmente a su aspecto humano. V F

6.4 Anexo 4

Rúbrica lectura

Rúbrica Lectura

Criterios	Excelente	Buena	Necesita mejorar	Observaciones
Comprende el mensaje que se da entre la información explícita e implícita.	Reconoce el mensaje que tiene el texto, encontrando la idea principal, además puede ir más allá del texto reconociendo la información implícita y explícita.	Reconoce parcialmente el mensaje que tiene el texto, puede ver algunos fragmentos de la idea principal. No alcanza a reconocer la información implícita y explícita en su totalidad.	No reconoce el mensaje del texto presentado, se le dificulta encontrar la idea principal y no identifica la información implícita y explícita.	
Identifica la intención comunicativa	Organiza de forma jerárquica los contenidos del texto en relación con la forma en que son presentados. Sigue una linealidad con los sucesos del texto.	Organiza parcialmente el contenido del texto de una forma jerárquica, los sucesos que se presentan no tienen una linealidad.	No organiza de forma jerárquica los contenidos del texto en relación con la forma en que son presentados. Los sucesos no tienen linealidad.	
Comprende los roles que asumen los personajes en los textos y su relación con la temática.	Reconoce las temáticas de los textos literarios y establece los roles de los personajes que aparecen en los textos.	Reconoce parcialmente las temáticas de los textos literarios que lee y establece escasamente los roles de los personajes que aparecen en los textos.	No reconoce las temáticas de los textos literarios que lee y no establece los roles de los personajes que aparecen en los textos.	
Interpreta mensajes en algunas imágenes, símbolos o gestos.	Infiere el significado del lenguaje gestual y corporal presentes en las imágenes que puede ver en el texto.	Infiere parcialmente el significado del lenguaje gestual y corporal presentes en las imágenes del texto.	No infiere el significado del lenguaje gestual y corporal presentes en las imágenes que puede ver en el texto.	

6.5 Anexo 5

Diagnóstico escritura

<p>ORALIDAD</p> <p>1. Lee el siguiente poema en frente de tus compañeros teniendo en cuenta el tono de voz, signos de puntuación y entonación.</p> <p>La montaña rusa (Nicanor Parra) Durante medio siglo La poesía fue El paraíso del tanto solemne. Hasta que vine yo Y me instalé con mi montaña rusa. Suban, si les parece. Claro que yo no respondo si bajan Echando sangre por boca y narices.</p>	<p>ORALIDAD</p> <p>1. Lee el siguiente poema en frente de tus compañeros teniendo en cuenta el tono de voz, signos de puntuación y entonación.</p> <p>Yo no soy yo (Juan Ramón Jiménez) Yo no soy yo. Soy este que va a mi lado sin yo verlo, que, a veces, voy a ver, y que, a veces olvido. El que calla, sereno, cuando hablo, el que perdona, dulce, cuando odio, el que pasea por donde no estoy, el que quedará en pie cuando yo muera...</p>	<p>ORALIDAD</p> <p>1. Lee el siguiente poema en frente de tus compañeros teniendo en cuenta el tono de voz, signos de puntuación y entonación.</p> <p>Las seis cuerdas (Federico García Lorca) La guitarra hace llorar a los sueños. El sollozo de las almas perdidas se escapa por su boca redonda. Y como la tarántula, teje una gran estrella para cazar suspiros, que flotan en su negro aljibe de madera.</p>	<p>ORALIDAD</p> <p>1. Lee el siguiente poema en frente de tus compañeros teniendo en cuenta el tono de voz, signos de puntuación y entonación.</p> <p>Mi árbol pequeño (Antonio García Teijeiro) Mi árbol tenía sus ramas de oro. Un viento envidioso robó mi tesoro. Hoy no tiene ramas Hoy no tiene sueños mi árbol callado mi árbol pequeño.</p>
<p>ORALIDAD</p> <p>1. Lee el siguiente poema en frente de tus compañeros teniendo en cuenta el tono de voz, signos de puntuación y entonación.</p> <p>Crisis (Francisco Gálvez) Tu voz parece de otro tiempo, ya no tiene aquel tono cálido de antes, ni la complicidad de siempre, sólo son palabras y su afecto es ahora discreto: en tus mensajes ya no hay mensaje.</p>	<p>ORALIDAD</p> <p>1. Lee el siguiente poema en frente de tus compañeros teniendo en cuenta el tono de voz, signos de puntuación y entonación.</p> <p>Fe mía (Pedro Salinas) No me fio de la rosa de papel, tantas veces que la hice yo con mis manos. Ni me fio de la otra rosa verdadera, hija del sol y sazón, la prometida del viento. De ti que nunca te hice, de ti que nunca se hicieron, de ti me fio, redondo seguro azar.</p>	<p>ORALIDAD</p> <p>1. Lee el siguiente poema en frente de tus compañeros teniendo en cuenta el tono de voz, signos de puntuación y entonación.</p> <p>Despedida (Alejandra Pizarnik) Mata su luz un fuego abandonado. Sube su canto un pájaro enamorado. Tantas criaturas ávidas en mi silencio y esta pequeña lluvia que me acompaña.</p>	<p>ORALIDAD</p> <p>Lee el siguiente poema en frente de tus compañeros teniendo en cuenta el tono de voz, signos de puntuación y entonación.</p> <p>El poeta es un fingidor (Fernando Pessoa) El poeta es un fingidor. Finge tan completamente que hasta finge que es dolor el dolor que en verdad siente, Y, en el dolor que han leído, a leer sus lectores vienen, no los dos que él ha tenido, sino sólo el que no tienen. Y así en la vida se mete, distrayendo a la razón, y gira, el tren de juguete.</p>

6.8 Anexo 8

Rúbrica oralidad

Rúbrica Oralidad

Crterios	Excelente	Bueno	Necesita mejorar	Observaciones
Tono, entonación y signos de puntuación.	Declama poemas teniendo en cuenta el tono, entonación y el uso de los signos de puntuación para incrementar su expresión oral.	Declama poemas teniendo en cuenta algunos recursos expresivos, el uso de ellos es parcial, a veces se pierde su expresión oral.	No declama poemas utilizando su expresividad, no sabe cómo utilizar el tono, la entonación ni los signos de puntuación, su expresión oral no resalta.	
Adecuación de las circunstancias al contexto.	Analiza el público a quien se dirige y las exigencias para hacer la declamación del poema.	Analiza parcialmente al público a quien se dirige y las exigencias para hacer la declamación del poema.	No analiza al público a quien se dirige y las exigencias para declamar el poema son nulas.	
Elementos líricos.	Comprende los elementos líricos del poema, es así, que es capaz de acoplarse a ellos en el momento de la declamación del poema.	Comprende parcialmente los elementos líricos del poema, aunque se le dificulta en algunas ocasiones seguir el ritmo del poema.	No logra comprender la lírica del poema.	

6.9 Anexo 9

Diario de Campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
INSTITUCIÓN: _____

DIARIO DE CAMPO N° _____
Fecha: _____
Propósito de la sesión: _____
Estudiante Practicante: _____

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones

6.10 Anexo 10

Guion teatral

Las aventuras de las niñas

Primer acto

En una mañana muy lluviosa, había dos pequeñas niñas jugando en su habitación, una de ellas era Candy, y la otra Roseta. Estas niñas vivían muy felices porque jugaban todos los días en su casa, hasta que apareció un caracol muy malvado.

Candy: ¡Roseta, mira! Ese terrible caracol quiere llevarse nuestros juguetes.

Roseta: es verdad, Candy. Tendremos que hacer algo para que se detenga, no podemos permitir que se lleve nuestras cosas.

Candy: ya sé, debemos idear un plan para contrarrestar el ataque de este caracol perverso, pero tendrá que ser mañana apenas salga el sol.

Roseta: está bien, Candy, vamos a dormir.

Segundo acto

Caracol: ja, ja, ja, ja, ¡Al fin voy a poder llevarme todos estos juguetes a mi guarida secreta!

-El caracol sigilosamente y con mucha rapidez se lleva todos los juguetes de Candy y de Roseta en la noche. Las niñas no notan nada hasta la mañana siguiente.-

Candy: buenos días, Roseta, qué maravillosa mañana tan soleada.

Roseta: buenos días, Candy, sí, tienes razón, es una mañana muy bonita. ¡Vamos a jugar!

Candy: ¡Sí!, vamos a jugar.

Roseta: Candy, ¿dónde está nuestros juguetes? ¡No están por ningún lado!

Candy: no puede ser, el malvado caracol debió llevarse nuestras cosas, vamos a pedirle que nos regrese nuestras cosas.

-Al llegar a la guarida del perverso caracol, este, no las deja entrar, pero las niñas idean un plan para recuperar las cosas hurtadas-

Tercer acto

Candy: vamos, Roseta, yo lo distraigo.

Roseta: bueno, pero apúrate que quiero jugar.

-Las niñas hicieron todo muy bien, así que pudieron regresar a su hogar con sus juguetes-


Candy: ahora sí, a jugar, Roseta.

Roseta: **fu**, por fin.


Fuente: Creación propia

6.11 Anexo 11

Guía trabajo en clase

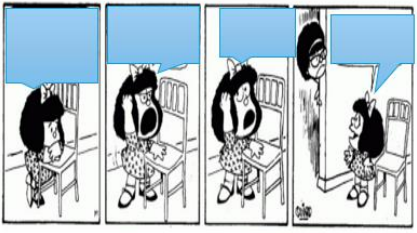


ÉCOLE LA CANDELARIA
INSTITUTION EDUCATIVE INTEGREE
"Éducatons dans et pour la diversité"
TODO COMUNICA




Nombre: _____ Fecha: _____

1. Escribir los diálogos en cada recuadro teniendo en cuenta los gestos y expresiones corporales.



Tomado y adaptado de: <https://www.unitedexplanations.org/2013/06/18/ee-35-mejores-vistas-de-malalta-de-satira-politica/>

2. ¿Escriba qué piensa, siente o se imagina cuando ve la siguiente imagen? Mínimo 3 párrafos.



6.12 Anexo 12

Comentarios finales estudiantes

5/10 ¿He mejorado alguna habilidad lingüística?
En

R// He aprendido a escribir mucho mejor y también a hablar mejor y no me equivoco tanto en la ortografía

2 yo lo que cambie de la clase es que escribimos mucho y no es tan divertido a veces

4. He podido aprender algo en clase?
Que si quiero hacer algo hacerlo y no tener vergüenza o miedo solo por que vayan

a decir o hacer algun comentario
5. He mejorado alguna habilidad lingüística
(lectora, oralidad o escritura)
NO