

Los juegos dramáticos permiten desarrollar mi creatividad y mi expresión

Mayra Alejandra Zerda González

Monografía para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en  
Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras

Asesor

José Ignacio Correa

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas  
Extranjeras

Trabajo de Grado

Bogotá, D.C.

2017

## **Dedicatoria**

*A mis gatos ambarinos  
Rayitos de sol  
Que con su presencia  
Iluminan todo a su alrededor.*

## **Agradecimientos**

Me permitiré agradecer en este espacio a personas maravillosas que tuve la fortuna de conocer en este imprevisible y enriquecedor recorrido. Personas que estuvieron ahí durante toda esta etapa de aprendizaje para escucharme, guiarme, enseñarme, sostenerme y ayudarme sin condición; que me acompañaron a descubrir, a soñar, a crear, a imaginar, a disfrutar, a explorar, a reír y hacer de la vida, de la amistad, del amor y del aprendizaje algo absolutamente valioso y colorido en todos sus matices. Agradezco a Karina Quitián y a Nacho Izquierdo por toda su asesoría real para la culminación del presente trabajo de grado, por las horas de esparcimiento, las ideas, las aventuras, las sonrisas, la amistad y todos esos momentos únicos y especiales que compartimos. Y en agradecimiento especial quedo con Alejandro Romero porque sin él no hubiera crecido tanto y este camino hubiera sido aún más laborioso y misterioso; infinitas gracias de todo corazón por cada minuto a mi lado, por cada idea, por toda la ayuda, por cada enseñanza, por el acompañamiento incondicional, por el apoyo, por el amor, por la paciencia, por la serenidad y por el arte en todas sus expresiones :').

De igual forma agradezco infinitamente a muchos profes por sus enseñanzas, comprensión y sabiduría. Profes que me enseñaron más con sus creencias, su creatividad, su pasión, su dedicación y vocación. Cada uno dejó una huella en mí que ayudó a formarme y a conocerme en mis habilidades, mis talentos, mis debilidades, mis capacidades, mis gustos y por ende, a descubrir mi propio camino en la vida. De forma especial recuerdo y agradezco a los docentes

Lyda Molina, Geral Matéus, Nelson Rueda y Tito Pérez.

Gracias a todos por tanto.

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE**

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 2

**1. Información General**

<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
<b>Título del documento</b>	Los juegos dramáticos permiten desarrollar mi creatividad y mi expresión.
<b>Autora</b>	Zerda González, Mayra Alejandra.
<b>Director</b>	José Ignacio Correa
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 90 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	JUEGOS DRAMÁTICOS; EXPRESIÓN ORAL; CREATIVIDAD; PENSAMIENTO DIVERGENTE; COMPETENCIA COMUNICATIVA.

**2. Descripción**

Trabajo de grado que da a conocer la investigación realizada en el grado 301 JT (2015) y 401 JT (2016) en la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, cuyo objetivo fue analizar de qué forma los juegos dramáticos como herramienta pedagógica inciden en el desarrollo de la capacidad creativa y la expresión oral de las estudiantes, y si el fortalecimiento de estas habilidades, influía positivamente en la optimización de la comunicación dentro del aula.

**3. Fuentes**

Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente.*; Amaya, L., & Ruiz, A. (2013). *Impacto del juego dramático como construcción social en la expresión oral.*; Barragán et al. (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar.*; Blanco Romero, C. (2010). *La dramatización y el cuento moderno: guías fundamentales para el desarrollo de la creatividad infantil.*; Bono, E. d. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas.*; Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.*; Cañizares Márquez, J. M., & Carbonero Celis, C. (2009). *Currículo de educación física en secundaria para Andalucía.*; Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua.*; Castillo, R. (2011). *El juego y el aprendizaje.*; Cervera, J. (2006). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.*; Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas.*; Díaz Romero et al. (2010). *Cinco formas de expresión para explorar la creatividad.*; Esquivias Serrano, M. T. (2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones.*; Fernández García et al. (2008). *La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de pedagogía y magisterio.*; Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa.*; Foster, J. (1976). *Desarrollo del espíritu creativo del niño.*; González Lozano, Y., & Pulgar Suárez, W. (2009). *Leer, escribir y dramatizar, motivando y creando.*; Guilford, J. P. (1980). *La creatividad.*; Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa.*; Kemmis, S., & Mactaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.*; LIFEMENA. (2012). *Premio a la excelente gestión institucional.*; Mialaret, G. (1984). *Diccionario de ciencias de la educación.*; Mitjans, A. (1995). *Personalidad, creatividad y educación.*; Motos Teruel, T. (2003). *Expresión total y educación emocional. Bases para el taller creativo expresivo.*; Müller Delgado, M. V. (1989). *Técnicas de comunicación oral.*; Navarro Solano, R., & Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años.*; Núñez, M., & Núñez, Y. (2011). *El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral.*

**Paoli, A.** (1985). *Comunicación e información. Perspectivas teóricas.*; **Pelayo, N., & Cabrera, A.** (2001). *Lenguaje y comunicación, conceptos básicos, aspectos teóricos generales, características, estructura, naturaleza y funciones del lenguaje y la comunicación.*; **Peña Borrero, L. B.** (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior.*; **Powel, J. T.** (1973). *El educador y la creatividad del niño.*; **Ramírez Martínez, J.** (2002). *La expresión oral.*; **Real Academia Española.** (2016). *Diccionario de la lengua española.*; **Salzer, J.** (1984). *La expresión corporal. Una enseñanza de la comunicación.*; **Sánchez, M. D.** (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico creativo.*; **Sikora, J.** (1979). *Manual de métodos creativos.*; **Slade, P.** (1954). *Child Drama.*; **Sperber, D., & Wilson, D.** (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos.*; **Suárez Pazos, M.** (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación.*; **Toro Alé, J. M.** (1983). *Creatividad y literatura: hacia una metodología creativo-lúdica de la composición escrita.*; **Torres, C.** (2002). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula.*; **Tournier, C.** (2004). *Manuel d'improvisation théâtrale.*; **Wertheimer, M.** (1991). *El pensamiento productivo.*

#### 4. Contenidos

Este trabajo de grado está dividido en ocho capítulos.

El primero titulado *Problema*, en donde se expone la contextualización de la institución y la población. Así mismo, se delimita la problemática; se presenta la justificación de la investigación; se plantea el interrogante investigativo y se delimitan los objetivos correspondientes.

El segundo capítulo: *Marco de Referencia*, en donde se expone el estado del arte y el marco teórico, incluyendo toda la teoría que soporta la investigación y antecedentes relacionados con el tema a investigar.

El tercero denominado *Diseño Metodológico*, en el que se describe el enfoque y tipo de investigación; se delimitan las unidades y categorías de análisis; se especifica la matriz categorial, el universo poblacional, y las técnicas e instrumentos utilizados en el transcurso del proceso investigativo.

El capítulo cuarto hace referencia a las *Fases Desarrolladas*, en donde se describen los objetivos de la intervención pedagógica y se muestra el cronograma de ejecución de la misma.

En el capítulo quinto se realiza precisamente la *Organización y el Análisis de la Información* recolectada en las intervenciones realizadas; esto a partir de las categorías de análisis expuestas en la matriz categorial.

En el capítulo sexto se exponen los *Resultados* obtenidos de la intervención.

En el séptimo capítulo se exponen las *Conclusiones* a la luz de los objetivos de la investigación.

Y finalmente el octavo, en donde se realizan las *Recomendaciones* que surgieron para tener en cuenta en futuras investigaciones.

#### 5. Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo y desde el enfoque de investigación-acción. Está dividida en tres fases: sensibilización, implementación y evaluación. Dentro de estas fases se utilizó la observación, la entrevista y la encuesta como técnicas de recolección de datos; así mismo, dentro de los instrumentos utilizados se encuentran la prueba diagnóstica y los diarios de campo.

#### 6. Conclusiones

Se concluye que los juegos dramáticos promovieron vivencias y experiencias que propiciaron el desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con la expresión oral y el pensamiento divergente. Puesto que por un lado, se evidenció un cambio significativo en la capacidad creativa de las estudiantes, y por otro lado, se reconoció un fortalecimiento de las microhabilidades propias de la expresión oral en los textos monogestionados. No obstante, este cambio no se dio en todas las estudiantes, ya que hay niñas que necesitan un proceso más extenso y personal que se adecúe a sus requerimientos. Por otra parte, no se alcanzó un cambio significativo en el proceso de escucha, lo cual repercute de manera poco favorable en la comunicación eficaz dentro del aula, planteando la necesidad de continuar trabajando los procesos de atención y de escucha de las estudiantes, con tal de fortalecer aún más las microhabilidades que comprenden los aspectos propios de esta habilidad comunicativa.

<b>Elaborado por:</b>	Mayra Alejandra Zerda González		
<b>Revisado por:</b>	José Ignacio Correa		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	21	04	2017

## Tabla de contenido

<b><i>Introducción</i></b> .....	<b>7</b>
<b><i>Capítulo I: Problema</i></b> .....	<b>8</b>
<b>Contextualización</b> .....	<b>8</b>
Institución.....	8
Proyecto Educativo Institucional.....	8
Población.....	9
<b>Diagnóstico</b> .....	<b>11</b>
<b>Delimitación del Problema</b> .....	<b>15</b>
<b>Justificación</b> .....	<b>18</b>
<b>Interrogante Principal</b> .....	<b>21</b>
<b>Objetivos</b> .....	<b>21</b>
Objetivo General .....	21
Objetivos Específicos.....	21
<b><i>Capítulo II: Marco de Referencia</i></b> .....	<b>22</b>
<b>Estado del Arte</b> .....	<b>22</b>
<b>Marco Teórico</b> .....	<b>26</b>
Juego Dramático.....	26
Competencia Comunicativa .....	31
Expresión Oral .....	35
Creatividad .....	40
<b><i>Capítulo III: Diseño Metodológico</i></b> .....	<b>44</b>
<b>Enfoque y Tipo de Investigación</b> .....	<b>44</b>
<b>Unidad de Análisis</b> .....	<b>46</b>
<b>Categorías de Análisis y Matriz Categorical</b> .....	<b>46</b>
<b>Universo Poblacional</b> .....	<b>46</b>
<b>Técnicas e Instrumentos</b> .....	<b>47</b>
<b><i>Capítulo IV: Fases Desarrolladas</i></b> .....	<b>48</b>

Intervención .....	48
Cronograma de Ejecución .....	50
<b>Capítulo V: Organización y Análisis de la Información.....</b>	<b>51</b>
Organización de la Información .....	51
Análisis de la Información .....	52
<b>Capítulo VI: Resultados .....</b>	<b>62</b>
<b>Capítulo VII: Conclusiones .....</b>	<b>67</b>
<b>Capítulo VIII: Recomendaciones .....</b>	<b>69</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>70</b>

### Listas Especiales

#### Anexos

- Anexo 1. Plan de estudios
- Anexo 2.a Entrevista Docente
- Anexo 2.b Entrevista estudiantes
- Anexo 3. Rubrica de diagnóstico
- Anexo 4. Texto diagnóstico
- Anexo 5. Descripción de las sesiones realizadas
- Anexo 6. Escritos diagnóstico
- Anexo 7. Mundos y lugares fantásticos
- Anexo 8. Historias segunda fase
- Anexo 9. Fase II. Sesión 7: Dejando mi piel
- Anexo 10. Instrucciones fantásticas
- Anexo 11. Fase III. Sesión 3: ¡Se vende, se vende!
- Anexo 12. Representaciones de colegios no convencionales
- Anexo 13. Producciones iniciales de las 2 niñas nuevas
- Anexo 14. Historias finales tercera fase
- Anexo 15. Historias finales de las 2 niñas nuevas

#### Tablas

- Tabla 1. Matriz categorial
- Tabla 2. Cronograma de ejecución
- Tabla 3. Organización de las categorías

## **Introducción**

Tras reconocer la problemática de la población del grado 301 en el año 2015 de la jornada tarde de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, se dirigió la investigación en aras de implementar los juegos dramáticos en el aula, como herramienta para fortalecer el pensamiento divergente de las estudiantes, así como las microhabilidades propias de la expresión oral, teniendo en cuenta, que estas comprenden las habilidades de producción y comprensión orales. De esta forma, se pudo analizar si el desarrollo de estos aspectos influye positivamente en el mejoramiento de la comunicación en el aula. Para esto, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en actividades de desinhibición, improvisación y dramatización, con el fin de que las estudiantes logaran expresarse creativamente a través de textos orales y escritos. Una vez realizado el análisis de dichas producciones, se evidenció por un lado, una evolución significativa en la capacidad creativa de las niñas; y por otro lado, un uso más consciente y eficaz de las microhabilidades de la producción oral. Sin embargo, no se logró un cambio significativo en lo relacionado a la atención y a la escucha, aspectos fundamentales en la comprensión oral, lo cual, influyó de manera poco favorable al no lograr una comunicación del todo eficaz en el aula.

## **Capítulo I: Problema**

### **Contextualización**

#### **Institución**

La I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA) es un centro educativo de carácter público, el cual se fundó el 5 de octubre de 1916 en la localidad número 18 Rafael Uribe Uribe al suroriente de Bogotá, donde habitan aproximadamente 423.000 personas de estratificación socioeconómica media-baja el cual oscila entre los estratos 1, 2 y 3 (este último con un porcentaje menor). La institución consta de una infraestructura bastante amplia, con varias zonas verdes y espacios especializados para diferentes áreas como lo son el teatro, la sala de informática, el gimnasio, la biblioteca, entre otros. Asimismo, dispone de tres jornadas académicas: mañana, tarde y la educación nocturna para las jóvenes adultas. En cuanto a los cursos, cada grado consta de seis grupos en los cuales tienen un promedio de 30 a 40 estudiantes por curso, por lo cual asisten aproximadamente 900 estudiantes sólo en básica primaria.

#### **Proyecto Educativo Institucional**

El LIFEMENA tiene el propósito de formar integralmente a la mujer, promoviendo diferentes valores en visión de generar la construcción de un proyecto de vida, orientado a la transformación de contextos y el desarrollo de una vida plena (LIFEMENA, 2012). Para lograr dicho propósito, y tomando específicamente el plan de estudios del área de lengua castellana del

grado tercero de básica primaria de la jornada de la tarde, el colegio ha desarrollado un documento que tiene como objetivo general: Fortalecer las habilidades comunicativas, mediante la implementación de diferentes actividades de lectura, producción textual y oralidad para desarrollar la capacidad de comprensión de textos, mensajes y expresión correcta de sus opiniones y maneras de pensar. El documento especifica los contenidos, el diseño metodológico, el diseño didáctico y el proceso evaluativo, los cuales están dirigidos al desarrollo de las competencias comunicativas y temas relacionados con el lenguaje en la sociedad (ver anexo 1).

### **Población**

El grupo consta de 34 niñas entre los 8 y 9 años de edad del grado 301 de la jornada de la tarde. Para obtener información sobre las características más relevantes de los procesos de aprendizaje de este curso, se realizaron dos entrevistas (anexos 2a, 2b) y la información recopilada en los diarios de campo.

El primer aspecto a exponer es lo relacionado con la interacción en grupo, ya que ellas se colaboran mutuamente si alguna no comprende el tema que están abordando o si tienen alguna duda, o si por ejemplo, alguna se equivocó cuando exponía algún tema. Con esto, se evidencia la importancia del trabajo en equipo que presentan ellas como grupo de estudio y la colaboración y relación que se tienen entre sí, ya que no presentan conflictos sobresalientes entre ellas; se respetan y ayudan unas a otras, y tratan de evitar inconvenientes, aunque si tienen alguno, lo resuelven discutiendo de forma controlada sin recurrir a la agresión física. En general, tienen una relación amable entre ellas y con sus docentes, especialmente con su directora de grupo.

El segundo aspecto a señalar, es la disciplina y el comportamiento en el aula. Las estudiantes suelen distraerse bastante entre ellas, sin embargo, eso depende principalmente de la

actividad que estén realizando: por ejemplo, al leerles una historia, al principio se dispersan demasiado y toca pedirles constantemente que permanezcan en silencio y sentadas, aunque una vez avanza la lectura y se desarrolla la historia, ellas fijan su atención en la actividad.

Ahora bien, una de las características más relevantes de este grupo es la forma de comunicarse en el aula, ya que cuando hablan entre ellas utilizan un volumen bastante alto para hacerse escuchar. Incluso, cuando la profesora está explicando algún tema ellas mantienen mucho ruido, por lo cual, la docente necesita levantar demasiado la voz para exigir orden y silencio. De igual forma, hay estudiantes que mientras la profesora se está dirigiendo a todo el grupo, ya sea comunicando alguna información, o explicando un tema, o hablándole a alguna estudiante en concreto, la interrumpen para contarle algo o para hacerle una pregunta que no tiene relación con el tema ni la situación. En conclusión, el entorno de trabajo que mantienen las estudiantes es muy ruidoso y en gran medida desordenado, a la docente le toca insistir mucho para llegar a un ambiente tranquilo y de trabajo en silencio o por lo menos, no bullicioso.

Asimismo, hay un pequeño grupo de niñas que suelen participar más que las demás; cada vez que la docente realiza una pregunta, dicho grupo de estudiantes dan su respuesta en voz alta sin preocuparse por pedir la palabra, como ya se les ha enseñado. De igual manera, si ellas tienen conocimiento sobre algún tema del que se está trabajando, no dudan en compartirlo con la clase, mientras las demás siguen en lo que están haciendo. Por consiguiente, este es un grupo en el que un gran porcentaje de estudiantes participan en clase, sin embargo, es claro que les hace falta respetar más los turnos de habla y las interacciones comunicativas en sí.

## **Diagnóstico**

Con el fin de realizar un diagnóstico de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) para identificar aptitudes y dificultades o problemáticas de las estudiantes del curso 301 JT, se diseñó en primer lugar, una rúbrica de diagnóstico (anexo 3) en el que se especificó dentro de las habilidades orales, escriturales, lectoras y de escucha en lengua materna, sus respectivos indicadores teniendo en cuenta los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, en concordancia con el plan de estudios del grado tercero de primaria de la institución. La forma de evaluar el desempeño en cada indicador fue: bajo, medio y alto. Una vez formada la rúbrica, se partió de esta para realizar los ejercicios que permitirían observar y analizar el desenvolvimiento de cada una de las niñas en las cuatro competencias comunicativas.

Para esto, se formuló un taller que partía de un cuento corto (anexo 4), seguido de un ejercicio de narración y resumen del mismo, con el fin de observar la producción oral y así constatar la comprensión de lectura. Por otro lado, se diseñó un pequeño ejercicio de escritura para los aspectos relacionados con la producción escrita. Los referentes a evaluar de cada competencia son los indicadores presentes en la rúbrica de diagnóstico antes mencionada.

La aplicación del taller comprendió cuatro fases. En primer lugar, se llamó una por una a las niñas fuera del salón de clase y se les explicó la dinámica y el objetivo del ejercicio de lectura. En el cual, se les pidió leer hasta la mitad del cuento, lo que comprendía el inicio y el nudo del mismo con el fin de entenderlo. En segundo lugar, después de la lectura se les pidió narrar de manera oral: qué pasaba en el cuento; y para guiarlas en su producción, además, se les preguntó algunos aspectos tales como: cuáles eran los personajes, estos cómo eran y cómo se relacionaban entre sí. En tercer lugar, una vez comprendido el texto, se les pidió que inventaran el final de la

historia y lo escribieran con la extensión que ellas quisieran. En cuarto y último lugar, al terminar su escrito, se les pidió que narraran el final que habían creado, y enseguida, se les indicó que podían terminar de leer el texto para que hicieran una comparación y expresaran qué diferencias o semejanzas había entre los dos finales.

Tras realizar el análisis de la información obtenida, se pudo observar que en cuanto a la comprensión oral, todas las estudiantes comprendieron y siguieron las instrucciones que se les formularon para realizar las actividades propuestas y respetaron los turnos de comunicación e intervinieron cuando se les pidió. Así mismo, se constató que escucharon con respeto las opiniones, preguntas, sugerencias, explicaciones y demás formas de interacción que tienen con el titular a cargo en una situación comunicativa personal.

En lo relativo a la comprensión lectora, se evidenció que el 83% de las niñas comprenden el texto narrativo con un promedio entre medio y alto, al constatar que seguían la lectura e identificaban la idea global del texto, al mismo tiempo que conseguían realizar hipótesis predictivas sobre el contenido de la historia. De igual forma, al momento de pedirles que elaboraran un resumen de la narración, lo hicieron expresando el sentido global del texto, con lo cual demostraron un buen nivel de comprensión de lectura. No obstante, se evidenció que el 17% de las niñas no comprendieron lo que estaban leyendo, teniendo en cuenta que no lograron realizar un resumen de la historia, no identificaron los personajes, ni lograron evidentemente, hacer hipótesis o inferencias sobre el contenido del texto. Para responder a las preguntas requirieron volver al texto y encontrar la respuesta, sin lograr conservar una idea general y en conjunto con las situaciones de la narración en cuestión.

En lo que respecta a la producción oral, el 73% de las estudiantes al momento de comunicarse logran expresar de forma clara sus ideas, opiniones, dudas y preguntas con un promedio medio. Un grupo pequeño de niñas se expresan con más espontaneidad que las demás, las cuales son un poco más reservadas e introvertidas. Por otro lado, al pedirles que narraran el texto que leyeron, la mitad de ellas describieron los eventos de la historia de manera secuencial con un promedio medio. No obstante, algunas relataban ideas sueltas e iban complementando a medida que recordaban datos o se les hacía preguntas con el fin de que completaran sus ideas o agregaran información relevante. Así mismo, al pedirles que describieran los personajes del cuento, el 24% lo hizo de forma detallada y completa. Por consiguiente es necesario mencionar, que la mayoría (el 60%) lo hizo sin mayor detalle o con muy poca información, aunque también se presentaron casos en que no recordaban ningún dato para hacer la descripción, los cuales comprenden el 16% restante.

Por último, al analizar la producción escrita, se evidenció que todas las niñas realizaron de forma coherente el ejercicio de crear un final para la historia. Todas tuvieron en cuenta aspectos como personajes, espacios y las características que se requieren para tal fin. Por otro lado, como es de esperarse en esta etapa de aprendizaje, todas tienen varios errores de ortografía, algunas presentan problemas de dislexia, otras separan mal las palabras y hay algunos casos en donde intercambian tiempos verbales. A pesar de esto, la gran mayoría de ellas (el 88%) logró articular sus ideas de forma secuencial y coherente, consiguiendo relacionar cada elemento que imaginaron para darle cierre al cuento. En cuanto al 12% restante, presentaron representaciones de situaciones sin una vinculación ordenada con el resto.

Es preciso añadir, que respecto al contenido de los escritos que ellas realizaron, hubo muy pocos casos en que crearon situaciones inesperadas o escenarios únicos en relación a los personajes, eventos, detalles, diálogos o lugares. Se puede observar, en mayor medida, que los escritos se desenvuelven de maneras muy similares, coincidiendo unos con otros, más que todo, en los eventos y personajes que dan lugar al final de la historia. Esto implica que el grupo está repitiendo los mismos patrones de las estructuras narrativas con las que tienen contacto. Por consiguiente, se hace evidente la necesidad de crear espacios para desarrollar la creatividad y el entendimiento de que es posible plasmar todas aquellas ideas fantásticas que representan mundos posibles.

Haciendo una relación con la información obtenida de la observación y del diagnóstico realizado, se puede concluir que en cuanto a la comprensión de lectura y la producción escrita, este grupo se encuentra en un nivel medio alto. Sin embargo, presentan varios errores ortográficos y gramaticales al momento de realizar su escrito. Así mismo, al momento de leer un texto narrativo aunque la mayoría de las niñas comprende la macroestructura del mismo, aún quedan vacíos en la comprensión de componentes relacionados con la microestructura. Por otra parte, en cuanto a la oralidad presentan varias características a resaltar, como el hecho de que en clase no respetan los turnos de conversación e interrumpen a la profesora cuando está hablando; o el hecho de que tienen problemas a la hora de expresarse ante la clase. De igual forma, se distraen entre ellas manteniendo un ruido constante en el aula y desatienden la información que la docente u otra compañera se encuentra explicando.

## **Delimitación del Problema**

Hoy en día, a pesar del avance investigativo en el contexto educativo y más específicamente en el área del lenguaje y la lengua materna, a pesar de conocer la importancia del desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas (ya mencionadas) por igual en los estudiantes, se establecen prioridades no equilibradas dentro de los contenidos que se deben impartir en las diferentes horas de clase, ya que los docentes se centran más en el desarrollo de la lecto-escritura que en el desarrollo de la oralidad. Por lo tanto, el objetivo de los docentes viene a ser, profundizar en el acompañamiento de ciertos procesos, confiando en que en los que no se enfatiza, logren desarrollarse por la experiencia o en el peor de los casos, que dichos procesos, conocimientos, habilidades y/o capacidades se queden olvidados en la oscuridad del desconocimiento, el estancamiento y hasta la frustración que produce el no lograr desenvolverse satisfactoriamente en un área necesaria dentro de la interacción social y el crecimiento individual.

Partiendo de lo anterior, es posible decir que en las aulas hay un interés mayor en el desarrollo de las habilidades de escritura y lectura, dejando a un lado, la producción e interpretación orales, siendo estos aspectos fundamentales dentro del desarrollo comunicativo, personal y social de cada individuo. Al respecto Cassany, Luna y Sanz, 1994 (como se citó en Fernández, Torío, Viñuela, Molina, & Bermúdez, 2008) plantean que:

El lenguaje constituye una facultad que se considera como típicamente humana. Así, es visto como un modo “natural” de manifestación verbal. Sin embargo, aprender a hablar, expresándose correctamente y de una forma clara desde el punto de vista del receptor en un contexto de intercambio elaborado, formal y planificado no constituye una competencia innata que se desarrolle en todos los seres humanos de un modo automático (p.27).

Lo anterior indica que es necesaria la intervención en un espacio educativo que integre procesos dirigidos a desarrollar y perfeccionar esta competencia comunicativa, lo cual permitiría a las estudiantes comunicarse de una manera adecuada y clara dentro de un contexto determinado. Sin embargo, como dice Cassany et al. (1994):

La función tradicional de la escuela, en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a leer y a escribir. En la percepción popular, la capacidad de descifrar o cifrar mensajes escritos, la alfabetización, ha sido -¡y tal vez aún lo sea!- el aprendizaje más valioso que ofrece la escuela. La habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de Lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura.

Se observa que en las aulas de clase se descuida este aspecto (la competencia oral y de escucha), situación que se vive constantemente en los colegios debido a múltiples factores, uno de ellos es la falta de tiempo que hay para dedicárselo a la educación integral en las aulas. Lo que desemboca, por ejemplo, en las problemáticas encontradas en el curso con el que se trabajó en la presente investigación.

Al observar los resultados del diagnóstico y los datos del proceso de observación, se pudo identificar una problemática común en las estudiantes del curso 301 JT, siendo ésta, que al momento de comunicarse en el aula, ellas lo hacen de una forma desordenada y ruidosa al no respetar los turnos de comunicación. Por lo tanto, presentan situaciones como de no escuchar a sus compañeras y a la profesora en clase, lo que repercute negativamente en el aprendizaje de los contenidos abordados, ya que la atención y la concentración por parte de las alumnas, son cruciales para lograr el aprendizaje de dichos contenidos.

De igual forma, tienen problemas al hablar frente a sus compañeras al no lograr hacerlo con naturalidad y seguridad; al mismo tiempo, presentan muestras de no controlar aún su lenguaje corporal en cuanto a los movimientos, los gestos y varios de los rasgos que conforman la comunicación no verbal. Lo anterior se considera problemático ya que el saber comunicarse es crucial para el éxito en la transmisión de las opiniones, las emociones y las ideas propias, así como en el mantener las relaciones con los demás miembros de la sociedad, construir una imagen adecuada de sí mismo y desarrollar la creatividad.

Es aquí, donde se menciona el tercer aspecto problemático identificado en las estudiantes, y es el hecho de que no dan cuenta de procesos creativos a la hora de producir textos orales o escritos, lo que evidencia que están reproduciendo las mismas estructuras que los medios de comunicación y su contexto inmediato les presentan. Este es un aspecto problema, ya que la creatividad es decisiva en el desarrollo del ser humano; como dice Bono (1994) “No hay duda de que la creatividad es el recurso humano más importante de todos. Sin creatividad no habría progreso y estaríamos constantemente repitiendo los mismos patrones” (p.16). Es el pensamiento creativo el que permite el cambio y el nacimiento de nuevas posibilidades de desarrollo en los innumerables aspectos de la vida y de la humanidad.

Por lo tanto, la creatividad es un tema fundamental que precisa desarrollar y afianzar en el aula, ya que como indicó Foster (1976) “la creatividad es como la electricidad; siempre está ahí, pero necesita conectarse y encenderse” (p.161). Esta idea permite entender, que el pensamiento creativo puede y debe trabajarse en las aulas, ya que las estudiantes tienen su propia capacidad creadora como condición natural del ser humano, aunque como todo, en diferentes grados de destreza. Sin embargo, es claro que en la escuela hay otras prioridades al momento de

diseñar los contenidos que se deben impartir en las horas de clase; y por otro lado, muchos profesores no consideran la creatividad como una habilidad enseñable, lo que conlleva a que no la estimulen en el estudiantado. Esto implica un estancamiento en las capacidades de los estudiantes, y por lo tanto, de las posibilidades que estos pueden brindarle a la sociedad. Como menciona Bono (1994) “occidente puede quedar atrás si los responsables de la educación siguen pensando que no se puede enseñar creatividad y que el pensamiento crítico es suficiente para todo (p.69).

### **Justificación**

*“La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y asuma, por ser profesor como investigador.”*

*Paulo Freire*

En el ámbito educativo es primordial la investigación y el constante cuestionamiento sobre las prácticas pedagógicas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los instrumentos utilizados para conseguir los objetivos propuestos, las metodologías, en fin, esta práctica abre las puertas hacia las múltiples posibilidades de innovar y contribuir a la evolución de los procesos educativos, la concepción de los imaginarios y del conocimiento mismo. Es por esto, que el docente debe ser consciente de que, mientras los tiempos avanzan, la sociedad y las prácticas evolucionan, por lo tanto, las necesidades y los intereses de los sujetos cambian, y de este modo, van surgiendo nuevas problemáticas dentro de diferentes ámbitos a las que el docente-investigador debe enfrentarse desde las aulas. En este sentido, es esencial la búsqueda de nuevas formas de actuación acordes con las necesidades, intereses y posibilidades de los sujetos dentro de

los distintos contextos escolares, con la intención de crear conocimiento que aporte herramientas de solución a los problemas educativos.

Partiendo de lo anterior, esta investigación busca generar conocimientos alrededor de la problemática hallada dentro de la población observada, los cuales pretendieron cambiar la realidad de las estudiantes partícipes del proyecto, con el propósito de que dichos cambios se dieran de forma positiva, generando un progreso en el crecimiento formativo de las educandas, el cual influirá en sus formas de actuar y de pensar. De esta manera, se presenta una relación con el objetivo educativo de la institución, la cual orienta su quehacer formativo, en aras de formar integralmente a las niñas, con el fin de que sean personas sociales, capaces de interactuar con los demás, y contribuir al desarrollo y transformación de su contexto.

Por lo tanto, teniendo presente el contexto, es necesario pensar en utilizar estrategias pertinentes con la edad y el desarrollo cognitivo de las estudiantes, ya que estas son las que permiten encontrar el camino hacia ese nuevo conocimiento y esas nuevas formas de interactuar con los procesos pedagógicos. Por lo cual, dichas estrategias deben estar comprendidas dentro de las posibilidades reales del grupo, para garantizar la pertinencia de su utilización y así encaminar la investigación hacia resultados posibles.

Es por esto, que la estrategia que se seleccionó para mediar los procesos pedagógicos e investigativos en el presente trabajo, resultó de la consulta de teoría sobre la pedagogía teatral que desarrolló Peter Slade (1954), en la cual se presentan las fases de desarrollo del juego y la práctica teatral en el niño. Aquí, Slade presenta cuatro etapas subdivididas en dos, basadas en la edad y el desarrollo cognitivo, emocional y físico de los niños y adolescentes. Estas etapas, permiten tener una guía para saber con qué características del teatro se puede trabajar en una edad específica.

Por lo tanto, ya que la edad de las estudiantes en el grupo de investigación comprende los ocho y nueve años, se tomó como referente la segunda subdivisión (7 a 9 años) de la etapa II (5 a 9 años). En esta fase predomina el juego dramático, en la que un grupo dirigido por un docente, realiza una práctica de improvisación partiendo de un tema determinado. Lo cual fundamentó, la utilización de los *juegos dramáticos* como la estrategia mediadora durante el proyecto con el grupo referenciado. Por otro lado, se tuvo en cuenta el carácter comunicativo, expresivo y creador que caracteriza los juegos dramáticos, manteniendo una coherencia con las temáticas de la problemática presente en este grupo.

Siguiendo con lo hasta aquí mencionado, la expresión dentro del proceso de comunicación, es una forma primordial para lograr los propósitos e intenciones comunicativas dentro de la sociedad, además de que es un componente individual susceptible de ser potencializado. Por otra parte, las estrategias que se utilizan para el desarrollo de la expresión, basan su acción en aspectos como la imitación, los juegos, la experimentación y la creatividad e imaginación; y es aquí, donde entra a jugar la creatividad como capacidad creadora e innovadora importante en todo contexto humano. A esto, hay que sumarle el hecho de que la creatividad motiva al ser para expresar de diferentes maneras sus opiniones, sentimientos e ideas, y así, compartirlas con los demás miembros de su grupo si se quiere.

En conclusión, los aspectos referidos hacen parte de las múltiples habilidades que las estudiantes necesitan afianzar para lograr una formación integral de todas sus capacidades, lo cual justifica la acción del presente proyecto investigativo, con el cual se busca aportar en la formación de las niñas, así como contribuir al conocimiento existente sobre acciones y herramientas pedagógicas, que puedan ser utilizadas en diferentes contextos escolares.

## **Interrogante Principal**

¿De qué manera inciden los juegos dramáticos, en el desarrollo de la creatividad y la expresión, en aras de optimizar la comunicación dentro del aula, en las estudiantes del grado 301 JT de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Establecer de qué forma los juegos dramáticos, como estrategia en el aula, influyen en el desarrollo de la creatividad y la expresión de las alumnas del grado 301 JT, optimizando así, la comunicación entre ellas.

### **Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar el impacto del desarrollo de la creatividad y su relación con la expresión de las estudiantes.
- ✓ Analizar la relación que se presenta entre los juegos dramáticos y el potenciamiento de las formas de expresión creativa de las estudiantes.
- ✓ Determinar en qué medida el desarrollo de la expresión oral incide en el mejoramiento de la comunicación en el aula.

## **Capítulo II: Marco de Referencia**

### **Estado del Arte**

Partiendo de la problemática expuesta en el apartado anterior, se abordará la creatividad y la expresión oral, en los procesos de comunicación en el aula, como ejes temáticos mediados desde una propuesta didáctica basada en los juegos dramáticos. Por tal motivo, se indagaron las investigaciones referenciadas a continuación, con el objetivo de conocer de qué manera estos contenidos se han aplicado en contextos educativos similares y cuáles fueron sus resultados.

La primera investigación consultada fue: “Leer, escribir y dramatizar motivando, imaginando y creando. Optimización de habilidades en lectura y escritura por medio del arte dramático” realizada por los estudiantes Yamile González y William Pulgar de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2009. El objetivo de esta investigación era optimizar el proceso lecto-escritor en las estudiantes de 4º grado del I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño, por medio del arte dramático. Dentro de las conclusiones, aquí se destacan las siguientes: por medio del arte dramático se permitió a las niñas explotar la creatividad y la imaginación, permitiendo crear sus propias obras de manera libre, generando sentido de propiedad sobre las mismas; así como se logró mejorar el ambiente de trabajo en el aula, dado que todas las actividades estaban encaminadas a la presentación de un trabajo grupal, cooperativo, dialógico y comunicativo. Por

otro lado, concluyen que la aplicación del arte dramático como herramienta metodológica, es apropiada en la solución de falencias lingüístico-comunicativas.

Siguiendo con la línea de la creatividad en el aula, la investigación “La dramatización y el cuento moderno: guías fundamentales para el desarrollo de la creatividad infantil” realizada por Carlos Blanco de la universidad Pedagógica Nacional en el año 2010, buscó implementar una propuesta orientada a desarrollar la imaginación creativa, la reflexión y el pensamiento crítico, a través de la transformación, adaptación y dramatización de cuentos modernos, en los estudiantes de 5° grado del colegio Juan Francisco Berbeo. El autor establece que dichas temáticas construyeron el clima apropiado para la formación de estudiantes creativos, críticos y reflexivos de su entorno, con la firme intención de querer imprimirle un sello original a la realidad, al estimular en gran medida su creatividad y su ojo crítico; al igual que permitió, que ellos aumentaran su autoestima y lograran así, comunicar mejor sus ideas y sus opiniones.

El proyecto anterior abre paso a las temáticas de formas de expresión y creatividad, abordadas en el siguiente trabajo investigativo: “Cinco formas de expresión para explorar la creatividad”; escrito en el año 2010 y cuyos autores son Gustavo Díaz, Yira Fonseca, Giovanni Otero y Mailed Sáenz de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación buscó incentivar procesos de producción creativa que conjugaran las diferentes competencias del lenguaje (verbal y no verbal) por medio de diversas manifestaciones artísticas y literarias tales como: el cine foro, el teatro, los juegos de rol, la poesía y el cuento en los grados 2°, 3°, 4° y 5°. Como resultado, concluyeron que se evidenció un cambio en las aulas y un gran desenvolvimiento de las capacidades creativas de los niños. No sólo se logró que los estudiantes interactuaran de una manera más respetuosa y tolerante, sino que, exploraron nuevas formas artísticas de

expresión; y se amplió el concepto de texto, al conjugar diferentes manifestaciones del lenguaje (verbal y no verbal), la educación artística y la intelectual.

Continuando con la temática de la expresión, se consultó la siguiente investigación: “El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en los niños del grado transición de la Institución Educativa Juan Bautista Migani” realizada por María Núñez y Yenny Núñez de la Universidad de la Amazonía, Florencia-Caquetá en el año 2011. Dentro de las conclusiones, las autoras afirman que después de la intervención que tuvo lugar con los niños, estos se mostraron en condiciones de expresarse frente a un grupo con seguridad, de manera pertinente y en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo. De igual forma, los niños descubrieron que su voz es escuchada, valorada y tenida en cuenta; en definitiva, los alumnos se expresaron de forma espontánea y creativamente a través del títere y lograron alcanzar habilidades de autorregulación.

Por otro lado, se presenta una investigación que trabajó el juego dramático específicamente: “Impacto del juego dramático como construcción social en la expresión oral”, realizada por los estudiantes Leidy Amaya y Andrés Ruiz de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2013. Tras la intervención realizada en el grado 1º, los autores resaltan el hecho de que los niños avanzaron socialmente, dejando de lado la debilidad del auto-concepto al aumentar su autoestima, lo cual repercutió en su capacidad de decidir y pensar libremente acerca de lo que querían expresar. Sin embargo, hubo diferentes niveles en cuanto al desarrollo de la expresión en los estudiantes. Por otra parte, ellos afirman que no se pudo cambiar los imaginarios de aprendizaje del contexto, ya que se consideraba que el aprender a expresarse, es una actividad menos importante que el aprender a leer y escribir.

Ahora bien, explorando más allá del contexto colombiano, se consultó la tesis doctoral “La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico creativo” escrita por M<sup>a</sup> Dolores Sánchez de la Universidad de Málaga en el año 2007. Este trabajo tiene 5 capítulos donde expone información teórica sobre la creatividad, la educación, la dramatización, la asertividad y la adaptación escolar, entre otros, con el objetivo de desarrollar dos investigaciones cuantitativas para observar el impacto de la dramatización sobre la creatividad, la asertividad y la respuesta académica en 5to grado. Como conclusión final, Sánchez (2007) afirma que: “la aplicación de actividades de Dramatización favorece el aprendizaje creativo del alumnado, ya que no sólo mejoran los resultados académicos, sino que también aumenta la actitud favorable hacia la creatividad y la captación de habilidades sociales como la asertividad” (p.411).

Al consultar estos trabajos se identifica que los conceptos de dramatización y teatro han sido el eje principal de propuestas pedagógicas por encima de los juegos dramáticos como tal. Así mismo, no se ha trabajado específicamente en el grado 3º de básica primaria, siendo que existe una correlación entre los juegos dramáticos y la etapa cognitiva en esta edad. De igual modo, es claro que se sigue manteniendo el imaginario de que es más importante trabajar aspectos de lecto-escritura que la expresión y la oralidad, aun cuando se ha comprobado en diferentes formas, la importancia de reconocer estos aspectos como puntos clave a afianzar en los educandos. Por otro lado, se reconoce que existe una relación favorable entre actividades de dramatización y el desarrollo de la creatividad infantil. Tras estas premisas, se sostiene la pertinencia de la implementación de la investigación, la cual, además de la creatividad, está encaminada a mejorar las habilidades de expresión y comunicación oral, partiendo precisamente, de dichas manifestaciones creativas.

## **Marco Teórico**

### **Juego Dramático**

En primer lugar, antes de profundizar en el concepto de *juego dramático*, por un lado, se abordará la noción de *pedagogía teatral* y sus beneficios dentro del contexto educativo, y por el otro, se expondrá el concepto de *juego* y su importancia en el desarrollo infantil.

La pedagogía teatral es una herramienta muy valiosa dentro de las prácticas educativas, ya que a partir de esta, se pueden fortalecer las aptitudes y una gran selección de capacidades de los estudiantes al permitir desarrollar y afianzar varias habilidades comunicativas. El teatro permite al estudiante desenvolverse en un ambiente de libre expresión, creatividad, imaginación e ingenio, formando así, una percepción más segura de sí mismo, para apropiarse adecuadamente de sus capacidades y superar sus propios límites. Por otro lado, el teatro como herramienta pedagógica es funcional en cualquier campo del conocimiento, basta con que el docente adecúe las características y alcances de esta herramienta a su campo de enseñanza, teniendo en cuenta que el estudiante tendrá un papel activo y que este aprenderá durante todo el proceso.

Ahora bien, como es sabido el juego es un aspecto crucial en el desarrollo infantil. A través de este, los niños y las niñas descubren y exploran el mundo que los y las rodea, reafirman lo que aprenden, desarrollan su pensamiento creativo y expanden su imaginación. Así mismo, el juego les permite experimentar sin el temor a equivocarse, estimular su autonomía, practicar sus destrezas, establecer vínculos sociales, expresarse libremente, ampliar su pensamiento crítico y conocerse a sí mismos entre otros muchos aspectos (Castillo, 2011). Por estas y otras muchas razones, es posible implementar el juego como una herramienta pedagógica dentro de un contexto educativo, con el fin de alcanzar diferentes objetivos.

Los juegos deben considerarse como una actividad importante en el aula de clase, puesto que aportan una forma diferente de adquirir el aprendizaje, aportan descanso y recreación al estudiante. Los juegos permiten orientar el interés del participante hacia las áreas que se involucren en la actividad lúdica. (Torres, 2002, p.128).

Por tal motivo, esta herramienta es de gran utilidad para el docente que decida incorporarla en el aula, ya que ésta, le permite transmitir conocimientos, desarrollar habilidades y hacer su clase más amena y dinámica, por ende motivadora, con lo que el estudiantado trabajará de una forma más dispuesta y activa. Lo anterior, permite entender el juego como un recurso potencial para lograr enseñar y aprender de manera significativa e integral.

Por lo tanto, si se quiere implementar actividades de esta índole, es recomendable tener en cuenta las *etapas de desarrollo del juego* planteadas por el pedagogo teatral Peter Slade (1954). Estas fases permiten al docente tener una guía para saber en qué momento del desarrollo cognitivo, emocional y físico están sus estudiantes y qué tipo de juegos teatrales diseñar y programar para ellos según su edad.

Segunda subetapa (de siete a nueve años): El juego dramático propiamente dicho.

Durante estas edades los niños y niñas realizan una forma de teatro llamada «juego dramático» o «dramatización», en la que, coordinados por un educador o educadora, inventan e improvisan historias todos juntos a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos sin la presencia de espectadores. Esta es la etapa donde comienzan a jugar en grupo y donde persiste la intervención del adulto, quien dentro del propio juego les estimula, como un personaje más, y se retira cuando la acción avanza sin problemas. Los niños tienen la necesidad de jugar todos al mismo tiempo, lo que hace que la situación se torne colectiva y

simultánea en el tiempo y en el espacio. No es necesaria una sala con escenario, sino un espacio amplio que facilite los desplazamientos. El criterio de trabajo en esta etapa es partir de lo general para llegar a lo particular; es decir, ellos eligen el tema o centro de interés para jugar (lo general) y después lo dividen y analizan en subtemas con sus respectivos personajes y miniconflictos (lo particular) (Navarro Solano y Mantovani, 2012, p.22).

A continuación, se profundiza sobre la noción de «*juego dramático*» y su papel en la educación y el desarrollo infantil. En primer lugar, hay que tener claro el significado de «*dramatización*», la cual consiste en darle forma dramática o teatral a algo que no la tiene, es decir, realizar una representación de una situación interpretada por unos personajes. La dramatización está relacionada con el teatro, sin embargo, difieren en que en el teatro como acto de espectáculo, se requiere de la presencia obligada de un público, requisito que no se da en la dramatización. En esta, se da un proceso en el que las cosas, objetos, hechos, personas dejan de ser lo que son literalmente, para pasar a ser otras a las que se representan (Cervera, 2006, p. 5).

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que existen dos clasificaciones de juego dramático: el espontáneo o libre, que se da cuando el niño juega solo o acompañado sin ninguna dirección; y el dirigido, que se caracteriza porque hay una persona quien coordina y establece las pautas de juego.

En primera instancia, el niño a medida que crece, va ampliando su visión y capacidades de juego e imaginación, por lo que el juego dramático espontáneo se convierte en un aspecto inherente en la vida de los niños, ya que en su tiempo libre, ellos comparten con sus compañeros varias sesiones de juego en donde, por lo general, deciden repartirse papeles de diferentes personajes los cuales tienen que caracterizar y personificar, acompañándose de objetos y espacios

que le dan vida a cada situación dramatizada gracias al poder de su imaginación. He aquí, la presencia de la dramatización en el juego dramático libre en esta etapa evolutiva del niño, característica que la pedagogía teatral utiliza para introducir al niño en prácticas dramatúrgicas como la improvisación, aspecto que caracteriza al juego dramático como tal.

Por consiguiente, se entiende por improvisar: “hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación. De improviso” (Real Academia Española, 2016). Como técnica teatral, es utilizada en ejercicios o juegos para desarrollar la habilidad de crear múltiples situaciones dramáticas, ya sea de forma individual o grupal, lo cual permite el fortalecimiento del trabajo en equipo. Partiendo de ejercicios previamente diseñados de improvisación, se busca fortalecer y afianzar diferentes habilidades comunicativas, desarrollando “la capacidad creadora e interpretativa en movimientos y diálogos. La improvisación es un valioso recurso en la actuación, que estimula la creatividad de los participantes, tanto en las habilidades y rapidez de pensamiento como en las expresiones dramáticas” (Cañizares y Carbonero, 2009, p.176).

A continuación, se exponen los puntos de partida que se deben tener en cuenta a la hora de realizar una sesión de juegos de improvisación. El primero de ellos es la *aceptación*: cuando se trabaja en conjunto, es primordial aceptar las ideas propuestas por el otro para encaminar la situación de manera continua y coherente entre sí. En segunda instancia, está la *escucha*: se necesita estar atento a lo que los demás proponen para poder responder asertivamente a las circunstancias planteadas. El tercer punto es la *seguridad*: el jugador debe estar seguro, enfrentarse a los desafíos y arriesgarse en el momento. En cuarta instancia está la *imaginación*: ante los elementos dados, la habilidad para articular diferentes ideas en nuevos conceptos, logrando crear nuevos significados. Y por último, se encuentra la *espontaneidad*: que consta de

poder reaccionar a los estímulos de manera original y fluida, sin cortes o demoras (Tournier, 2004).

Al observar los elementos involucrados en los juegos de improvisación y hablando desde un contexto educativo, cabe señalar que estos permiten que los niños mejoren su habilidad de exposición ante un público, afiancen su confianza y fortalezcan su capacidad de concentración.

Ahora bien, retomando los dos tipos de juegos dramáticos (el libre y el dirigido), se aclara que el que se utiliza en la presente investigación, es el juego dramático dirigido. Esta práctica teatral es necesariamente coordinada por una persona a cargo, en este caso será la docente en formación quien diseñará la actividad y dirigirá a las estudiantes; ya que sí bien, a lo largo de la dramatización las niñas actúan de forma espontánea, la docente debe estar presente para explicar y delimitar las pautas que se deben tener en cuenta, para llevar a cabo el juego con un orden y objetivos concretos. Los juegos dramáticos son “una forma de teatro que potencia la espontaneidad, en la cual el adulto coordina a un grupo de niños que inventa, crea e improvisa a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos sin la presencia de espectadores” (Navarro y Mantovani, 2012, p.18).

A lo anterior hay que sumarle el hecho de que el juego dramático:

Constituye un medio didáctico autónomo y potencia la comunicación interpersonal; aumenta la capacidad de observación y escucha; no genera la reproducción de la realidad, sino reconstrucciones creativas de la misma a partir de situaciones ludicoexperimentales; valoriza la importancia del cuerpo como instrumento de expresión en el espacio y en el tiempo; ayuda a desbloquear inhibiciones naturales y presiones que rodean a la infancia en la vida cotidiana; permite pensar en grupo sobre situaciones comunes, y el aprendizaje se

basa en la experiencia vivida. Del mismo modo, (...) proporciona experiencias aptas para el desarrollo de la educación emocional, pues no sólo atiende a la dimensión social del alumnado, sino también a la personal; provoca sentimientos y estimula las vivencias personales de cada uno de los componentes del grupo. (Navarro y Mantovani, 2012, p.14).

Por otro lado, para realizar esta actividad se puede partir de un cuento, de una fotografía, de una imagen, de un poema, de una canción, etcétera; hay que tener en cuenta, que el juego dramático no se manifiesta como representación. Por ejemplo, si el juego dramático está sugerido por un cuento, no se trata de representar el cuento para que un público entienda "la trama". El cuento será la base que permitirá al educando buscar la forma de expresarse y poner en práctica su capacidad de improvisación.

### **Competencia Comunicativa**

Dentro del sistema educativo actual en Colombia y más específicamente en el área del Lenguaje, los docentes centran más la atención en el fortalecimiento de las habilidades de escritura y lectura, por encima del habla y la escucha. Sin embargo, este panorama no es una concepción únicamente del profesorado, sino que el sistema educativo influye en que así sea desde un principio. Hay que tener en cuenta que “la producción escrita sigue siendo uno de los criterios principales para evaluar el desempeño de los estudiantes (ya que) el dominio de la lectura y la escritura es un factor determinante en la calidad de los procesos de formación.” (Peña Borrero, 2008, p.2). Por ende, al concebir la producción escrita y la comprensión lectora como únicos medios para evaluar los conocimientos, se descuida el fortalecimiento de la comunicación oral, pasándola a un segundo plano y confiando en que por medio de la interacción diaria se vaya desarrollando por la sola experiencia.

Ahora bien, para llegar a ser un comunicador eficaz se debe tener claro, en primer lugar, el concepto de competencia comunicativa planteado por Hymes (1996), quien considera que la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento de esta competencia se ve determinado por el contexto sociocultural del individuo. El autor plantea que esta competencia se manifiesta cuando el hablante, propio de una comunidad, hace uso de los recursos que le proporciona su lengua nativa de una forma lingüísticamente correcta por un lado, y socialmente apropiada por el otro.

Al respecto, Pelayo y Cabrera (2001) mencionan que:

La competencia comunicativa nos faculta para exhibir tanto los elementos verbales como los no verbales que requiere la comunicación humana y para dar cuenta de las formas más convenientes de emplearlos, de conformidad con la situación en la que nos encontremos. Por lo tanto, otorga al hablante un conjunto de estrategias y saberes que hacen posible una actuación comunicativa eficaz y apropiada, en contextos socialmente significativos, ya que regula la producción de enunciados adecuadamente encaminados hacia la consecución de sus metas, así como las interpretaciones de los enunciados de los demás (p.73).

Por consiguiente, la competencia comunicativa se entiende como un conjunto de estrategias lingüísticas desarrolladas durante el transcurso de la vida, las cuales permiten al hablante participar con seguridad y eficacia, dentro de los diversos ámbitos comunicativos.

El hablante entonces, por medio de la competencia comunicativa, no sólo se apropia de su código lingüístico, sino también de un conocimiento cultural y social que hace posible el uso y la interpretación de las formas del lenguaje a las que está expuesto en sus actividades conversacionales. Reconoce, de este modo, qué debe decir y a quién lo dice, cuándo hablar o limitarse a guardar silencio, cómo dirigirse a personas que ocupan roles o estatus

diferentes o cómo encontrar la manera apropiada para decir todo cuanto merece ser dicho (Pelayo y Cabrera, 2001, p.73).

Por otro lado, Canale y Swain (1980) especifican cuatro sub-competencias que permiten entender de forma más concreta la dimensión de competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

La competencia gramatical se ocuparía del dominio del código lingüístico incluyendo los niveles: fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. El componente sociolingüístico, por su parte, hace referencia a las reglas socioculturales que dependen de factores de contexto tales como las relaciones de poder entre los hablantes, la distancia social o la imagen pública que se proyecta, entre otros. El componente discursivo incluye los elementos necesarios para la construcción de mensajes coherentes y unificados. Finalmente, el conjunto de estrategias que permiten evitar colapsos comunicativos o silencios se encuadrarían en las llamadas competencias estratégicas. (Fernández et al., 2008, p.27).

Es de este modo, como el hablante al poner en práctica sus conocimientos sobre las reglas lingüísticas de su lengua, las normas de comunicación según su cultura y el componente discursivo, logra a través de estos elementos, comunicarse apropiadamente en los diferentes contextos comunicativos en los que se vea inmerso, en los cuales, además de transmitir ideas, pensamientos, saberes, representaciones de la realidad, entre otros; también le es posible expresar diversas emociones, sentimientos, creencias, gustos e intenciones, elementos que enriquecen la producción de significado, la diversidad lingüística, la comprensión de las particularidades de los

contenidos comunicativos, la interpretación del mundo, de la realidad del contexto, la creación de mundos posibles, y la producción original y creativa de nuevos significados.

No obstante, con el hecho de comunicarse verbalmente a diario no se puede esperar o suponer que un estudiante logre desarrollar esta habilidad en todas sus dimensiones. La competencia comunicativa oral: “no constituye una competencia innata que se desarrolle en todos los seres humanos de un modo automático. (Lo que supone), la necesidad de trabajar esta competencia de modo que sea posible perfeccionar, mejorar y conocer las claves para conseguir convertirse en comunicadores eficaces” (Fernández *et al.*, 2008, p.27).

Ahora bien, en la comunicación oral y más específicamente en el diálogo o la conversación, se da un intercambio de roles entre el hablante y el destinatario, por ende, en una conversación existe una interacción de habla y escucha por parte y parte, lo que se entiende como *turnos de habla*. Durante una conversación, el que habla necesita obtener constancia de que su interlocutor lo está entendiendo, para saber si puede continuar, o si es necesario que se detenga o repita alguna cosa. Para ello, la respuesta del receptor se da de forma verbal o no verbal: ya sea con miradas, gestos y/o vocalizaciones (mmm, ah, ujumm). Como consecuencia de estas respuestas continuas, de los cambios de turno o del parlamento del orador (pausas, gestos, cambios de ritmo o entonación etc.), el discurso pronunciado se fracciona en fragmentos breves que se escuchan por separado (Cassany *et al.*, 1994).

El proceso de escucha entonces, se entiende como comprender un mensaje, para lo cual, se tiene un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. De esta forma, el que escucha no tiene un rol pasivo, al contrario, gracias al interés que este demuestra en el tema y sus intervenciones dentro de la conversación, es posible

el avance en la construcción del mensaje, el cual se construye entre el emisor y el receptor (Cassany et al., 1994).

Por lo tanto, el receptor utiliza las siguientes estrategias para comprender el mensaje: manifestar comprensión del discurso ya sea de forma verbal o no verbal, estimular la continuidad de la conversación por parte del hablante, anticipar el discurso, acompañar el discurso con un comportamiento no verbal pertinente (mirar a los ojos, sonreír, asentir). Por otro lado, Cassany et al., (1994) plantean unas microhabilidades de la comprensión oral, y advierten que estas tienen una incidencia diferente según la edad y el nivel de los estudiantes, por lo que, los más pequeños necesitan trabajar los elementos más globales de la comprensión: interpretar el tema o ideas básicas, la atención, captar el tono del discurso (agresividad, humor, etc.) y la retención de palabras y frases durante unos segundos para interpretarlas más adelante.

Hay que tener en cuenta, que el proceso de comprensión se relaciona con las etapas cognitivas de los estudiantes, en donde los procesos de atención y memoria son diferentes en cada una. Los niños por ejemplo, tienen poco educada la atención y la capacidad retentiva, por lo tanto pierden el interés rápidamente y no retienen sino la primera indicación porque dejaron de escuchar. “De hecho, los niños sienten más interés por hacerse entender que por entender a los demás” (Cassany et al., 1994, p.107).<sup>1</sup>

### **Expresión Oral**

El ser humano se expresa de forma natural, ya que la expresión se da de forma innata como parte de su capacidad de comunicación. Por lo tanto, las personas tienen dos formas de

---

<sup>1</sup> Las pautas comunicativas que un buen hablante debe cumplir para realizar una comunicación oral eficaz, se expondrán en el apartado de *Expresión oral* por su directa relación con el tema.

expresión desde las opciones que su propio cuerpo les permite: el lenguaje verbal, por un lado, y el lenguaje no verbal por el otro.

Mialaret (1984) indica que “etimológicamente, expresar consiste en hacer salir de, exteriorizar, traducir una idea o un sentimiento interior o escondido, mediante una manifestación corporal visible desde fuera y perceptible por los otros” (p.222). Esto hace referencia a que «*expresar*» también se entiende como el hecho de expresar, manifestar o sacar del interior a través del cuerpo.

Por otro lado, dado que la expresión va de la mano con la comunicación, se tiende a concebir estos dos términos como sinónimos y lo cierto es que no lo son. Al respecto Müller Delgado (1989) señala que:

La expresión es el hecho de exteriorizar lo que uno piensa, siente o desea. La comunicación va más allá, pues requiere no sólo exteriorizar un pensamiento, un sentimiento o un estado de ánimo, sino que además lleva implícita la intención del emisor de transmitir algo a otra persona, para producir en ella alguna respuesta o reacción (p.13).

Esto conlleva a entender la expresión como un acto con el que el individuo exterioriza aquello que quiere transmitir, sin la necesidad de que esa exteriorización esté dirigida hacia un receptor que la comprenda. En cambio, para que se dé la comunicación, necesariamente debe existir un receptor que capte, considere relevante y comprenda lo que se transmite.

Sin embargo, uno de los *sentidos* de la expresión es sin duda la comunicación, siendo el expresar “una emisión consciente o no de signos y de mensajes que corresponden de una manera analógica a una realidad” (Salzer, 1984, p.17). Estos mensajes manifestados trascienden la individualidad, en el momento en que pasan a ser actos sociales, adquiriendo así, un

reconocimiento y comprensión por parte de uno o varios receptores dentro de un contexto de socialización. Para Aymerich (1996) (citado en Motos, 2003): “Cuando la expresión es intencionadamente comunicativa se vale de los múltiples lenguajes de la persona” (p.4).

Para expresarse entonces, el ser humano tiene diferentes posibilidades según el lenguaje que utilice, estas posibilidades se conocen como las *formas de expresión*, las cuales comprenden todos los signos, símbolos, gestos, imágenes, palabras habladas o escritas, sonidos y medios por los cuales se transmiten significados (Paoli, 1985). Una de esas formas de expresión es la *expresión oral*, la cual, aunque se manifieste de forma verbal, está acompañada de elementos paralingüísticos que aportan infinidad de significados y enriquecen el enunciado.

Hoy en día, los docentes son conscientes de la necesidad de trabajar la «*expresión oral*» en el aula de clase, si bien, los niños saben hablar, el enseñarles a mejorar su capacidad expresiva es fundamental para que desarrollen su competencia comunicativa. Barragán, *et al.* (2005) dice que como “seres sociales, (para los) humanos la expresión oral, aunque se manifieste espontánea, hay que educarla, pulirla, adaptarla, y, si conviene, potenciarla. Por ese motivo, la escuela, (...) es también un lugar indicado para aprender a expresarse con mayor eficacia”. (p.48).

De igual modo, cuando se da un proceso de expresión oral con intención comunicativa, indispensablemente hay un proceso de escucha, en el que existe un destinatario quien centra su atención en la información (de su interés) que el hablante le está compartiendo. Por lo tanto, como señala Ramírez Martínez (2002):

La expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo

tipo de lenguaje (emitir toda clase de signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje) (p.59).

Es así como, a continuación, se establecen las pautas comunicativas que un buen oyente y hablante deben cumplir para lograr una interacción de expresión oral eficaz, según Sperber y Wilson (1994):

Por un buen oyente se cataloga a alguien que es un buen receptor de cuantos signos pueden ser percibidos e interpretados por sus sentidos, descodificados, y reorganizados con espíritu crítico, clasificando la información y captando las intenciones comunicativas. Alguien que percibe los grados de acuerdo/ desacuerdo, sentido práctico/ de inutilidad, relevancia/ irrelevancia, etc.; Alguien que interpreta correctamente los tonos o claves del registro, sean de humor, seriedad, ironía, enfado, dulzura, romanticismo o irascibilidad.

Por un buen hablante se cataloga a alguien que es un buen emisor de cuantos signos puedan ser utilizados para transmitir información y que puedan ser interpretados por un receptor al que ha de tener muy en cuenta. De tal manera que un buen hablante es aquel que considera a su receptor o a sus interlocutores y, consciente del grado de complejidad y trascendencia del tema o asunto, acierta con el discurso eficiente en un marco físico adecuado a la situación comunicativa concreta, (...) partiendo siempre de máximas comunicativas éticas, eficaces y relevantes (citado en Ramírez Martínez, 2002, p.59).

Por otro lado, Cassany et al., (1994) establecen una serie de *microhabilidades* que el hablante pone en práctica según el tipo de texto oral en el que se encuentre: ya sean textos *plurigestionados* (conversaciones, diálogos, entrevistas, etc.); o textos *monogestionados* (exposición). Es necesario aclarar, que el texto monogestionado en un contexto educativo, hace

referencia no sólo al que se realiza al exponer un tema, sino también al que se realiza cuando se cuenta un cuento, o se hace una interacción dramática improvisada en el que el público no interviene de forma oral.

A continuación se exponen las microhabilidades que los estudiantes de primaria deben trabajar, las cuales comprenden los aspectos más globales y relevantes de la expresión:

**1. Dominio de la voz:** La claridad, la vocalización, la resonancia y el uso del volumen adecuado en una determinada situación; la utilización de las pausas y de las entonaciones para marcar los cambios de tema, las partes del discurso, etcétera.

**2. Conducir el discurso:** desarrollar un tema. Buscar temas adecuados para cada situación. Dar por terminada la intervención.

**3. Conducir la interacción:** manifestar con qué se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases). Escoger el momento adecuado para intervenir. Utilizar eficazmente el turno de palabra. Ceñirse a las convenciones del tipo de discurso (tema, estructura, etcétera.). Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra. Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.

**4. Códigos no verbales:** la gesticulación con las manos, el movimiento del cuerpo, el dinamismo de los interlocutores, los gestos, el control de la mirada que debe estar dirigida a los interlocutores.

**5. Comportamiento de los interlocutores:** Cómo se presenta el interlocutor o cómo se sitúa (su cuerpo, la situación delante de la audiencia, la mirada, la boca, etcétera.) tiene mucha incidencia en el éxito de la comunicación. Todos sabemos que es difícil entender a alguien que se tapa la boca con una mano mientras habla, que no nos mira, que se encoge o medio se esconde, o que se pone rígido (de manera que la voz no resuena y no nos llega). También sabemos que es difícil

hablar a alguien que no demuestra interés por lo que decimos: que no nos mira ni está atento, que se mueve, que se concentra en otras cosas, etcétera.

### **Creatividad**

La creatividad es un concepto estudiado por varios campos del saber, por ende, se encuentran varias definiciones; este documento se basa en la definición propuesta por Powel (1973), quien la define como “una combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad en las ideas que capacitan al pensador para romper con las habituales secuencias de pensamiento, iniciando diferentes y productivas secuencias, cuyo resultado origina satisfacción para él y tal vez para otros” (p.20). En esta definición se incluyen tres de los elementos que indican el nivel de creatividad (flexibilidad, originalidad y sensibilidad de ideas), los cuales, aportan a la creación de discurso divergente, cuyo resultado estimula al estudiante y acapara la atención de los demás, dejándolos a la expectativa de estos.

En concordancia con la definición anterior, se concibe la creatividad como una habilidad relacionada con la imaginación y la fantasía; la cual, aflora en la búsqueda de nuevas formas de significar la realidad, dejando a un lado lo convencional para sustituir el pensamiento lógico por ideas que trascienden la realidad cotidiana. Esta idea supone el hecho de trabajar en el aula el desarrollo de la habilidad creativa con el objetivo de que las estudiantes desplieguen su imaginación con la intención de inventar mundos posibles, que les permita a su vez, expresarse libre y satisfactoriamente.

De esta forma, las estudiantes disfrutarían y se verían motivadas con el sólo hecho del proceso creador, independientemente de la calidad del resultado. Ya que como dice Toro Alé (1983): “las técnicas creativas tienen (...) una ventaja considerable: sus características hacen que

el proceso de adquisición y dominio de las mismas no aparezcan con las habituales connotaciones de pesadez, cansancio repetitivo, etcétera, que todo periodo de práctica trae consigo” (p.249).

Ahora bien, la creatividad está ligada a la teoría del *pensamiento productivo* propuesta por el psicólogo Wertheimer (1941), la cual implica la idea de productividad al crear soluciones diferentes a las ya conocidas. Con este tipo de pensamiento, el individuo llega a generar varias ideas nuevas y creativas, en contraste con el *pensamiento reproductivo*, en el que se utilizan las estrategias que ya se conocen por la experiencia. Años más tarde, el psicólogo Guilford (1967), propuso dividir el pensamiento productivo en dos actividades cognitivas: el *pensamiento convergente* y el *pensamiento divergente*.

El pensamiento convergente por lo tanto, es el que tiende a abordar los problemas de una forma lógica, estableciendo relaciones convencionales y poniendo en práctica una única solución ya conocida. Otros autores lo llaman lógico, convencional, racional o vertical. Por otro lado, el pensamiento divergente es la capacidad de pensar de una manera original e innovadora, encontrando diferentes ideas creativas gracias a la exploración de muchas posibles soluciones, que contrastan con las estrategias aceptadas y convencionales.

Por medio del pensamiento divergente “la creatividad puede plasmarse tanto en la invención o descubrimiento de objetos y/o técnicas, en la capacidad para encontrar nuevas soluciones modificando los habituales planteamientos o puntos de vista; o en la posibilidad de renovar antiguos esquemas o pautas” (Álvarez, 2010, p.11). Asimismo, Guilford (1980), establece que el pensamiento divergente elabora una serie de criterios o indicadores, con los que es posible realizar un análisis del producto creativo. Entre los indicadores más utilizados se encuentran: la

fluidez, la flexibilidad y la originalidad, las cuales, son posibles de desarrollar, entrenar y ejercitar a través de actividades y estrategias de formación.

En primer lugar, *la fluidez* es la capacidad de plantear varias ideas y asociaciones de ideas sobre un concepto, objeto o situación. En segundo lugar, *la flexibilidad* es la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas u obstáculos inesperados, cambiando de perspectiva, observando desde diferentes ángulos y logrando adaptarse a las nuevas circunstancias. Y por último, *la originalidad* es la capacidad de producir asociaciones novedosas, arriesgadas, diferentes, únicas, pero al mismo tiempo funcionales y pertinentes en relación con situaciones o problemáticas; esto gracias a la facilidad de ver las cosas de una forma única y diferente a la habitual.

Por ende, al concebir la creatividad, como señala Sikora (1979): una “habilidad practicable y aprendible” (p.15), se es posible desarrollar la destreza creativa en las estudiantes, sin importar que al iniciar el proceso no suelen conseguirse resultados destacados por su originalidad y teniendo en cuenta, que unas niñas serán más hábiles que otras (Bono, 1994). La niña que ha estado inmersa en la seguridad y rutina de los modelos convergentes se siente, inicialmente, un tanto incómoda con el proceso creativo o divergente. Por el contrario, la niña que ha tenido experiencia en trabajos creativos, se desenvuelve más libremente y segura de disfrutar de su producto, el cual mostrará con entusiasmo (Toro Alé, 1983).

En última instancia, existen cinco niveles de la creatividad que se clasifican desde un nivel superior como el que tienen los artistas, científicos, descubridores o inventores sobresalientes, hasta un nivel casi parcialmente primario como el que se observa en varios aspectos de la conducta infantil; estos niveles son: el nivel expresivo, productivo, de originalidad,

renovador y supremo (Mitjás, 1995). A continuación, se expondrá el nivel expresivo, el cual, es el que compete a la presente investigación.

La creatividad expresiva es la forma más elemental de creatividad, la cual se caracteriza por la espontaneidad, originalidad y la libertad al momento de expresarse. Esta capacidad se puede desarrollar en el aula enriqueciendo las vivencias experienciales del estudiante y formando su expresión creativa mediante actividades lúdicas que posibiliten la necesidad de expresión del alumno (Toro Alé, 1983).

Se pueden identificar cuatro fases en el proceso creativo: *preparación*: en la cual, el sujeto se dispone con los medios propicios para crear. *Incubación*: comprensión de la información, análisis de la situación y búsqueda de múltiples soluciones. *Iluminación*: el sujeto, plasma la nueva idea, concretándola y expresándola. *Revisión*: evaluación del resultado, experimentación, corrección, modificación y puesta en práctica (Motos Teruel, 2003).

En relación con las fases anteriores, se presenta una correspondencia con las cuatro fases del proceso expresivo. *Percibir*: estar atento con todos los sentidos y ser consciente de los estímulos del entorno, para poder entrar en contacto con las emociones, percepciones sensoriales, pensamientos e imágenes que dichos estímulos le suscitan. *Sentir*: aquí se perciben los estímulos, pensamientos por medio de las sensaciones y la conciencia de los sentidos corporales, es decir, los nervios, músculos y piel. *Hacer*: es el momento en el que el estudiante, partiendo de un estímulo, comunica su estado interior a través de los recursos expresivos que maneje. Es aquí, cuando la creación emerge logrando la expresión y la comunicación. Y por último, *reflexionar*: es el momento donde el estudiante analiza la actividad realizada y se apropia de la experiencia vivida, comprendiendo y reconociendo los medios utilizados para expresarse (Motos Teruel, 2003).

## Capítulo III: Diseño Metodológico

### Enfoque y Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo cualitativo, la cual –al decir de Flick (2015), pretende acercarse a un contexto natural (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar de diferentes formas, fenómenos sociales desde su esencia. Es así como el investigador cualitativo analiza las experiencias de la población estudiada, y/o, analiza las interacciones y comunicaciones mientras éstas se dan espontáneamente. Para esto, el investigador se basa en la observación, o el registro de dichas interacciones, que posteriormente analizará con detenimiento. Por ende, con la presente investigación, se busca contribuir a la comunicación oral, a través del desarrollo de la expresión y la creatividad de las estudiantes del grado 301 JT, partiendo de la observación de sus interacciones orales y expresiones creativas.

Asimismo, el presente trabajo investigativo se ubica dentro del enfoque, investigación-acción que, desde una perspectiva educativa, se entiende como “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigativa” (Suárez Pazos, 2002, p.42). Es así, como la investigación-acción, al decir de Colmenares E. y Piñero M. (2008):

Se presenta (...), no sólo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo; (...) de una realidad que no está dada, sino

que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora (p.104).

El plan de acción de este enfoque consta de cuatro fases o etapas trabajadas en espiral, planteadas por Kemmis y Mactaggart (1988): observación, planificación, acción y reflexión.

**Fase de observación:** durante esta etapa se recolectan datos y se realizan pruebas para diagnosticar la población, con el fin de identificar una problemática común, la cual se buscará mejorar con el fin de contribuir, en este caso, a las prácticas educativas.

**Fase de planificación:** Una vez identificada la problemática con el diagnóstico realizado durante la fase de observación, se procede a diseñar una propuesta de intervención. Las preguntas orientadoras en este proceso son: ¿Qué está sucediendo? ¿Por qué es problemático? ¿Qué se puede hacer al respecto?

**Fase de acción:** Durante esta etapa se lleva a cabo la implementación de la propuesta de intervención y al mismo tiempo, se realiza una observación de su desarrollo, lo cual se registra en diarios de campo para permitir analizar y determinar su efectividad.

**Fase de reflexión:** abarca la etapa de cierre, en donde se lleva a cabo el análisis y evaluación de los datos recogidos, con el fin de establecer el impacto y desarrollo en la población tras el plan de acción. En esta fase se pretende establecer si los resultados de la intervención fueron satisfactorios en relación con los objetivos propuestos, o por el contrario, no se lograron alcanzar los cambios esperados.

## Unidad de Análisis

La unidad de análisis comprende las producciones comunicativas orales, artísticas y escritas de las estudiantes.

## Categorías de Análisis y Matriz Categorial

Las categorías de análisis están comprendidas por la expresión oral, la creatividad expresiva y la dramatización, conceptos definidos respectivamente en el marco teórico.

Tabla 1

MATRIZ CATEGORIAL			
UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Producciones comunicativas (orales, artísticas y escritas)	Expresión oral	Texto monogestionado (T.M)	- Coherencia y pertinencia -Dominio de la voz -Conducción del discurso -Conducción de la interacción -Turnos de habla -Comportamientos de los interlocutores
	Creatividad expresiva	Pensamiento divergente	-Fluidez: varias ideas -Flexibilidad: adaptación -Originalidad: No habitual
	Dramatización	Improvisación	-Aceptación -Escucha -Seguridad -Imaginación -Espontaneidad

## Universo Poblacional

El universo poblacional lo constituyeron las estudiantes del grado 301 JT en el año 2015, y posteriormente, las estudiantes del grado 401 JT del primer semestre del 2016 de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño. El grupo en el año 2015 lo integraban 34 niñas de entre 7 y 9 años de edad; ya en el año 2016 I continuaban siendo 34 estudiantes pero con 2 niñas nuevas.

## **Técnicas e Instrumentos**

La observación: Es una técnica por la cual el investigador observa a la población y registra de manera objetiva la información obtenida en diarios de campo. La observación permitió obtener datos sobre las interacciones comunicativas de las estudiantes en el aula de clase y sus producciones creativas, ya fueran orales o escritas.

La entrevista: Es una técnica que permite obtener información directamente en contacto con la población. Se utilizó para buscar aspectos académicos y actitudinales de las estudiantes de forma espontánea y abierta.

La encuesta: Es una técnica que permite a través de un cuestionario obtener datos concretos requeridos para el enriquecimiento de la investigación. Se utilizó una encuesta para indagar aspectos familiares, socioculturales, personales y académicos de las estudiantes.

La prueba diagnóstica: se utiliza en educación, como un instrumento que permite establecer el nivel que tienen los estudiantes en un área o temática específica. En la investigación se utilizó para indagar las fortalezas y debilidades de las niñas en las competencias comunicativas con el fin de conocer los aspectos que necesitaran más atención, y así, diseñar estrategias que permitieran desarrollar o fortalecer las dificultades encontradas.

Diario de campo: se utilizó para describir los hechos que tuvieron lugar en el aula de clase durante la observación, planificación y el trabajo de campo. Lo que permitió sistematizar los datos observados en relación con la experiencia directa, para poder analizar la información y definir los resultados de la investigación.

## Capítulo IV: Fases Desarrolladas

### Intervención

La intervención pedagógica titulada: *¡Descubriendo mi fantasía interior, para mostrarla al exterior!* tuvo como objetivo utilizar los juegos dramáticos para el desarrollo de la expresión oral y la creatividad en aras de afianzar la competencia comunicativa de las estudiantes del grado 301 JT (2015) y 401 JT (2016-I) del LIFEMENA. Esta propuesta comprendió tres fases: la primera titulada: *Identificando mi percepción y expresión*; la segunda: *Descubriendo mi voz interna y mi creatividad*; y la tercera: *Proponiendo con imaginación, expresividad y espontaneidad*.

**Identificando mi percepción y expresión:** durante esta fase se presentaron las temáticas a trabajar durante todo el proyecto, se explicó el objetivo de la investigación y se establecieron las pautas de convivencia. Asimismo, se realizó un acercamiento de las estudiantes con temas, conceptos, ejemplos y ejercicios para lograr una sensibilización y tener material de análisis para contrastar con el trabajo de la tercera fase, con tal de observar y analizar si hubo un cambio significativo con la aplicación del proyecto investigativo. Los temas abarcados, estuvieron relacionados con la comunicación, la creatividad y las formas de expresión dramática. Dentro de las sesiones diseñadas en esta primera fase se encuentran por ejemplo: *¿Y eso qué es?*; *Exposición de arte*; *Mundos y lugares fantásticos*; y *Formas de expresión dramática* (Sesiones con sus características y objetivos ver anexo 5).

**Descubriendo mi voz interna y creatividad:** En esta fase se iniciaron actividades con la intención de entrar de lleno en el mundo de la imaginación y la creatividad, con tal de que las estudiantes descubrieran formas no convencionales de expresarse y crearan mundos posibles dentro del plano de la fantasía. De igual forma, se propusieron actividades dirigidas a llevar a cabo un proceso de desinhibición por parte de las niñas, con el fin de dar rienda suelta a la expresión oral y corporal propia de los juegos dramáticos. El objetivo de esta fase fue que las niñas se iniciaran en el mundo de la dramatización tomando confianza en sí mismas, explorando la imaginación más allá de sus propios límites y que tuvieran conciencia de las posibilidades que la comunicación les brinda. Dentro de las sesiones realizadas en esta fase, se encuentran las siguientes: *Mi personaje imaginario; Muequeando ando; Para allá, para acá. ¿Para dónde?; ¿Esa es mi voz?; Dejando mi piel* (Ver anexo 5).

**Proponiendo con imaginación, expresividad y espontaneidad:** Durante esta fase se pretendió explorar la producción propia de las estudiantes con ejercicios dramáticos y de improvisación, con el fin de que ellas se pudieran expresar libremente dejando volar su imaginación. Por lo tanto, se propusieron ejercicios en donde pusieran en práctica lo aprendido y donde ellas pudieran tener contacto con los textos orales de una forma más fluida, y así, utilizaran los aspectos propios de su competencia comunicativa. De esta manera, se haría la observación de su progreso para definir el impacto de la intervención pedagógica. Las sesiones que se llevaron a cabo durante esta fase son las expuestas a continuación: *¿¿Cómo hacer qué!?!; ¡Wow! ¿En serio estamos aquí?; ¡Se vende, se vende!; Titereteando; Historia de estatuas; ¿Y después, qué pasaba?;* y para finalizar: *¡Y esto termina así!* (Ver anexo 5).

## Cronograma de Ejecución

Tabla 2

Cronograma de Ejecución										
¡Descubriendo mi fantasía interior, para mostrarla al exterior!	2015					2016				
	1ra Fase		2da Fase			3ra Fase				
	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo		
Recolección de información sobre la comprensión y producción oral.	X	X		X	X	X		X	X	X
Contextualización de temáticas y conocimientos requeridos	X	X	X	X	X	X	X			
Estimulación y abordaje de la imaginación y el pensamiento divergente			X	X	X	X	X	X	X	
Abordaje de la expresión oral			X	X	X	X	X	X	X	X
Abordaje de la expresión corporal			X	X	X	X	X	X	X	X
Ejercicios de improvisación y dramatización							X	X	X	X
Reflexión y evaluación del proceso									X	X

## Capítulo V: Organización y Análisis de la Información

### Organización de la Información

Para darle un orden a la información obtenida en los diferentes instrumentos de recolección de datos (diarios de campo, taller diagnóstico, talleres: producciones orales, escritas y artísticas de las niñas), se organizaron los contenidos partiendo por un lado, de las variables expuestas en la matriz categorial, dónde se exponen las categorías de análisis, y por otro lado, de los datos recurrentes surgidos a lo largo del proceso investigativo. Por ende, se obtuvo el siguiente esquema, el cual permite contemplar el orden en el que se realizará el análisis de las categorías dentro de la propuesta de intervención pedagógica: *¡Descubriendo mi fantasía interior, para mostrarla al exterior!*

Tabla 3

<b>Organización de las Categorías</b>		
<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<b>Expresión oral</b>	Texto monogestionado (T.M)	Diarios de campo Observación diagnóstico
<b>Turnos de habla</b>	Proceso de escucha	Diarios de campo Observación diagnóstico
<b>Creatividad expresiva</b>	Pensamiento divergente	Taller diagnóstico Diarios de campo Talleres propuesta pedagógica
<b>Dramatización</b>	Improvisación	Diarios de campo

## **Análisis de la Información**

Tras el periodo de observación y el taller diagnóstico comprendido al inicio de la investigación, se identificó que las estudiantes del grado 301 JT, en lo que respecta a la intervención oral dentro del aula entre estudiante(s)-estudiante(s) y estudiante(s)-docente, el acto comunicativo se veía truncado considerando que mantenían un volumen de voz muy alto, lo que generaba un ambiente ruidoso en el que no se podían escuchar unas a otras; algunas veces, al dirigirse hacia la docente que estaba en una conversación (Texto Plurigestionado) con alguna(s) estudiante(s) u otra profesora, tampoco identificaban el momento adecuado para intervenir ni tenían en cuenta que el tema que querían comunicar, tuviera relación con la conversación en curso. Por otro lado, al momento de exponer ante sus compañeras (Texto Monogestionado o T.M), la mayoría tenía dificultad con el dominio de la voz, ya que no sabían cómo proyectarla lo que resultaba en un volumen bajo, poca claridad e intensidad en su discurso.

En concordancia con lo anterior, siendo que el aula de clase es un contexto de socialización donde los sujetos están inmersos en un constante acto comunicativo, no se puede dejar a un lado el proceso de escucha, en el que el destinatario estando atento a la información la reconoce y comprende. Es por esto que durante las observaciones iniciales, se pudo constatar que las estudiantes difícilmente centraban su atención hacia la persona que estaba hablando ante el grupo, precisamente esa era la razón del constante ruido que permanecía en el aula, dificultando aún más la atención de las que sí estaban interesadas. De igual manera, este hecho afectaba la continuidad del discurso por parte de la expositora, ya que las estudiantes no demostraban interés por la información compartida, y como estaban realizando diferentes cosas, mucho menos le

correspondían con la mirada o le manifestaban comprensión con intervenciones ya fuesen verbales o no verbales.

Ahora bien, con el taller diagnóstico se reconoció otro aspecto significativo para la investigación, en relación con las producciones de las estudiantes. Después de que ellas leyeron el inicio y el nudo del cuento *La gata Blue* (anexo 4), se les solicitó que crearan un final para esa historia. Al analizar el contenido de los escritos que realizaron, se pudo constatar que la mayoría de las niñas escribieron finales muy similares, coincidiendo más que todo, en los eventos y personajes con los que le dieron cierre al cuento (ver anexo 6). Esto supone la puesta en práctica del pensamiento convergente por parte de las niñas, puesto que cumplieron con la tarea estableciendo relaciones convencionales, sin explorar más allá de lo que su imaginación y capacidad creativa les pueden llegar a permitir.

Este escenario dio paso a la intervención pedagógica: ***¡Descubriendo mi fantasía interior, para mostrarla al exterior!*** La cual se planeó en aras de responder a los objetivos de la investigación y por ende al interrogante de la misma. Así bien, durante la primera fase: ***Identificando mi percepción y expresión***, se inició un proceso de sensibilización y estimulación del desarrollo de habilidades relacionadas con la expresión y la creatividad. Por lo tanto, se empezó por concientizar a las niñas sobre los elementos que hacen parte de la comunicación no verbal, con el fin de que los identificaran y por medio del juego dramático, ellas pudieran expresar conscientemente las emociones que se les indicó. Este ejercicio permitió que ellas se expresaran de manera no verbal ante sus compañeras; sin embargo, aunque al principio estuvieron atentas, con el tiempo, ellas se levantaron de sus asientos para que la docente en formación las escogiera

con el ánimo de participar, causando un ambiente desordenado y bloqueando la visión de las niñas que estaban detrás, dando paso a detener la actividad hasta restaurar el orden.

Teniendo en cuenta lo sucedido anteriormente, se decidió hacer una evaluación con la intención de introducir el juego como un elemento serio en las clases, con tal de que las niñas lo empezaran a ver como un ejercicio que merece respeto, ya que por medio de este, lograrían adquirir y desarrollar múltiples habilidades. Durante la evaluación *Tingo Tango*, se pretendía que aparte de evaluar los temas ya vistos, empezaran a respetar los turnos de habla, poniendo en práctica más que todo, las microhabilidades de escucha. Por ende, como estaban inmersas en una situación en la que siempre se les ha exigido concentración y respeto, lograron estar atentas y en silencio, lo que les permitió escucharse y llevar a feliz término la evaluación. Ya al finalizar la actividad, se hizo una reflexión sobre la importancia de escuchar a la persona que tiene la palabra, sabiendo que lo que dice es relevante y merece ser escuchado. Por otro lado, se reflexionó sobre el juego y su implicación en la clase, explicándoles que no por ser un juego se le puede restar importancia, ya que deja de ser un elemento de mera entretenimiento para pasar a ser un elemento pedagógico con el que pueden aprender.

Una vez empezado con la expresión, se prosiguió a trabajar la creatividad expresiva. En la sesión *¿Y eso qué es?* se buscó que las estudiantes, partiendo únicamente de la percepción táctil, identificaran formas y texturas que serían la base para que ellas crearan un personaje dibujado. De esta forma, tendrían que valerse exclusivamente de su imaginación para darle vida a su creación. Este ejercicio les llamó bastante la atención, motivándolas para trabajar de forma concentrada y activa. Lo cual, dio como resultado representaciones artísticas sin influencia de elementos que limitaran su imaginación.

Seguidamente, se organizó un espacio en forma de galería de arte con el objetivo de que ellas pudieran exponer oralmente sus creaciones, acompañadas de las sensaciones que les suscitó tocar la textura y forma del objeto desconocido. Esta actividad acaparó la atención de las niñas en los personajes que realizaron las demás, ya que eran varios objetos y por lo tanto diferentes texturas, formas, percepciones y sensaciones suscitadas. Ahora, como estaban dentro de un espacio imaginario (museo de arte) lograron articular las reglas comunicativas propias de este lugar, manteniendo un volumen de voz bajo y un interés manifiesto por la expositora y su creación, lo que permitió que las artistas se pudieran expresar con mayor eficacia, ya que además, no se encontraban frente a todo el grupo al mismo tiempo.

Habiendo iniciado el desarrollo del proceso creativo, se les explicó la importancia de la inspiración dentro de este, por lo tanto, se les mostró ejemplos en el cine de mundos planteados con temas concretos: Mundo de Chocolate, de Navidad y de Halloween, para que enseguida crearan el suyo propio y pudieran describir un lugar específico dentro de este. Al observar el trabajo final de las niñas, se puede evidenciar que como se expuso en el marco teórico, al iniciar el proceso creativo se presentan dos situaciones normales: primero, se obtienen resultados no tan originales; y segundo, que hay niñas que son más hábiles que otras según sus experiencias.

Así pues, dentro de las temáticas más recurrentes en esta actividad, se encontraron el mundo de dulce, el de chocolate, el de colores y el de comida. En cuanto a los mundos más originales se destacaron el mundo de pelos, el de algodón, el de plantas come pasteles y el mundo lunar. Ya en cuanto a los lugares descritos, los que más escogieron fueron: colegios, casas, parques y centros comerciales, lugares que hacen parte del diario de las estudiantes; en cuanto a los lugares menos recurrentes o únicos, cabe resaltar el jardín botánico, la fábrica de algodón y el

cementerio, los cuales además destacan por su descripción, ya que presentan varias ideas que se salen de lo convencional, haciendo referencia a los materiales con que están hechas las cosas del lugar, las actividades que se llevan a cabo y los personajes que los frecuentan (ver anexo 7).

Por otra parte, al momento de socializar los trabajos ante sus compañeras (T.M), ocurrió que la mitad de las niñas no utilizaban un volumen de voz que les permitiera hacerse escuchar por todo el grupo, lo que conllevó a que las estudiantes que estaban de la mitad del salón hacia atrás, perdieran su atención, aduciendo que no se les escuchaba nada y preguntando para qué las hacían pasar si ellas nunca hablaban fuerte. Comentarios que perjudicaban aún más la seguridad de las niñas que son más introvertidas y que no les gusta pasar a exponer, logrando en algunos casos, que se negaran a hacerlo, aunque se viera afectada su puntuación.

Ahora bien, la segunda fase: *Descubriendo mi voz interna y creatividad* tuvo por objetivo: en primera instancia, continuar de lleno con el proceso expresivo-creativo y fantástico; y en segunda instancia, empezar un proceso de desinhibición, con el fin de dar rienda suelta a la expresión oral y corporal propia de los juegos dramáticos. De manera que, tras la actividad donde hicieron un diseño completo de su personaje original, se les pidió que realizaran una pequeña historia donde debían incluir su personaje y el mundo que anteriormente habían diseñado. Al analizar los escritos, se observa que la mayoría plasmó ideas que tenían una intensidad claramente divergente: propusieron varios elementos que no implicaban la típica historia de “romance” y “felices por siempre” que se ve tan seguido en las producciones de las niñas. En vez de eso, incursionaron en temáticas de suspenso con finales que ellas entienden como inesperados, y personajes diferentes que viven situaciones que pueden catalogarse como fuera de lo habitual.

Así es como resultaron historias como: *Las niñas y los insectos de colores*, en la que se rompe el estereotipo del temor que le producen los insectos a las niñas, convirtiéndolos en los amigos perfectos; O historias como: *El mundo de músicos* o *El colegio de música encantado*, donde coinciden en que los instrumentos tienen magia y cobran vida con la intención de asustar a la gente, como es el caso del violonchelo zombi fantasma; otros cuentos tienen finales inesperados: *Efa y el diamante con sus amigas*, *Los 3 unicornios*, *La Mostrol*, *El Foxin*, y *Los Colores aterradores* (Ver anexo 8).

No obstante, varias estudiantes tienen problemas con su producción escrita, lo cual se correlaciona con su actitud creadora: estudiantes que no saben qué escribir; que no logran tener una coherencia global e introducen muchas ideas que no se complementan entre sí; segmentación, todas las niñas presentan este problema: aún no separan correctamente las palabras; y legibilidad, varias estudiantes que no presentan limpieza en la redacción y el trazo, lo cual, les genera frustración y les resta motivación para continuar o incluso empezar a escribir su historia.

Ya en segunda instancia, al iniciar con el proceso de desinhibición se propusieron actividades, en primera medida, de concientización sobre las propiedades de la voz y su uso en el aula. Por lo tanto, se hicieron ejercicios de calentamiento de voz, pronunciación, dicción, volumen, velocidad, imitación de sonidos de animales, cosas, personajes, etcétera. Al iniciar la actividad, la mayoría trabajó con interés y siguieron activamente las instrucciones dadas; sin embargo, algunas niñas no demostraban un interés evidente y sólo realizaban las acciones cuando la docente en formación las observaba. Por otro lado, cabe resaltar que las niñas más tímidas se vieron motivadas a realizar los ejercicios junto con sus compañeras, mientras no fueran el centro de atención en sí.

Como segunda medida, se llevaron a cabo ejercicios de percepción del espacio teniendo en cuenta a sus compañeras; concientización de las características de los movimientos y gestos corporales, de contacto y faciales (sesión *Muequeando ando*); así como el seguimiento de instrucciones y comandos. Lo primero a mencionar, fue que al inicio de estas actividades costó más trabajo que ellas centraran su atención. Una vez dispuestas a trabajar, participaron enérgicamente siguiendo las instrucciones; sin embargo, en cuanto se les habló sobre la carrera del caracol, muchas se apresuraron a salir corriendo sin terminar de escuchar la instrucción, la cual consistía en que la última que llegara ganaba. Por lo tanto, se continuó con el juego del semáforo para fortalecer la atención y la escucha, en el que ellas participaron mucho más atentas con el objetivo de no ser atrapadas y poder ganar siguiendo los comandos planteados.

Como tercera medida, se trabajó la representación de situaciones con sus respectivas emociones. Esto con la intención de trabajar, además de la expresión dramática, la rapidez de pensamiento y creatividad al preguntarles el porqué de cada situación interpretada. Esta actividad tuvo un impacto significativo, ya que acaparó la atención y disposición de todas las niñas (incluso de las que no solían tener interés en este tipo de ejercicios), bien sea porque, además de hacer representaciones de situaciones más diversas y dinámicas, expresaban vivencias personales y hacían reconstrucciones creativas y fantásticas de la realidad (respuestas del trabajo en anexo 9).

La tercera y última fase: ***Proponiendo con imaginación, expresividad y espontaneidad***, se enfocó en explorar las producciones expresivo-creativas propias de las niñas con ejercicios dramáticos y de improvisación. Por lo tanto, se propuso algunos ejercicios de juegos de rol en el que las estudiantes tenían que asumir un personaje e interpretarlo según la instrucción; así por ejemplo, en la sesión *¿¿Cómo hacer qué!?*, aparte de jugar a ser escritoras para escribir tutoriales

de acciones no convencionales, posteriormente ellas tenían que realizar la mímica siguiendo la narración de dicho tutorial. Actividad que ellas realizaron entusiasmadas, logrando proponer acciones innovadoras que motivaron su posterior representación por parte de sus compañeras; así pues, pusieron en práctica la expresión dramática partiendo de los siguientes escritos: *Cómo bañar mariposas con chocolate; cómo maquillar a un dragón; cómo darle vida a una muñeca; y cómo vestir un hada* (ver anexo 10).

En este caso, las estudiantes que narraron lo hicieron haciéndose escuchar por todas; asimismo, todo el grupo estaba atento y relativamente en silencio para observar el trabajo de sus compañeras. Por otro lado, las niñas que estaban dramatizando lo hicieron acorde a la narración y a las propuestas de las demás. Cabe añadir, que algunas estudiantes son un poco más tímidas e introvertidas que el resto del grupo, sin embargo, al momento de realizar la interpretación, ellas reaccionaron con fluidez dejando salir de a poco su espontaneidad con seguridad.

A continuación en la sesión *¡Se vende, se vende!*, después de que por parejas recrearon las características de un objeto en particular, pasaron al frente a promocionarlo al público como vendedoras (ejemplos de los objetos en anexo 11). Es así como, en esta actividad, la mayoría de las estudiantes cuando se dirigieron al grupo (T.M), intentaron que su voz tuviera claridad y un volumen adecuado, e intervinieron con gestos y entonaciones que demostraban un manejo del discurso pertinente con los requerimientos de la situación propuesta. De manera semejante, en cuanto al manejo de la interacción, todas tuvieron en cuenta los momentos justos para participar y cedieron el turno de habla a su compañera o a la docente en formación, cuando intervenía para preguntar al público si comprarían los objetos que les estaban presentando, a lo que todas respondían al unísono que sí.

Ahora bien, en la sesión *Titereteando*, cuando un grupo de cuatro niñas pasó a hacer una presentación improvisada de títeres ante todo el grupo, sucedió que aunque una de ellas era la presentadora del show quien estaba dirigiendo la intervención y pidiendo silencio a las estudiantes que hacían parte del público, estas no respetaron su requerimiento y por más que les pidió orden y silencio, no pudieron dar inicio a la intervención. Quizá esta situación se debió al hecho de que la actividad se realizó en el salón de clase en el que no se podían mover los asientos para adecuar propiciamente el espacio, perjudicando la atención y por ende, el acto comunicativo en sí.

En cuanto a la sesión *Historia de estatuas*, siendo que esta actividad era totalmente nueva para ellas y se realizó en un espacio amplio, las niñas centraron su atención permitiendo el desarrollo del ejercicio. De modo que una vez que las estudiantes interpretaron como estatuas cada uno de sus personajes, el resto del grupo fue participando activamente y de forma ordenada, respetando su turno y cediéndoselo a la que continuaba. Igualmente, cada niña aceptó y escuchó las ideas propuestas por las demás para poder continuar la historia, claramente sin dejar a un lado la escena que moldearon las niñas estatua con su expresión corporal y dramática.

Ya en la sesión *¿Y después qué pasaba?*, fueron las estudiantes que pasaban al frente con su máscara, las que improvisaron una historia con el tema o situaciones que el público iba proponiendo. Es preciso resaltar, que las niñas más extrovertidas e histriónicas intentaron modular más conscientemente la voz, con la intención de que todas las escucharan y las entendieran. Por otro lado, es evidente que las niñas más tímidas e introvertidas necesitan un proceso más acorde con sus requerimientos para fortalecer su confianza y soltar su capacidad expresiva, aunque no se puede desconocer su avance durante toda la intervención pedagógica; ya que, aunque no se arriesgan totalmente con la expresión oral, si lo intentan más con la expresión corporal.

Como última categoría a analizar, a continuación se examinarán algunos trabajos de las niñas para observar el desarrollo de su pensamiento divergente. En este punto es preciso mencionar, que al comenzar el nuevo periodo educativo, entraron dos niñas al curso 401 JT, las cuales no participaron del proceso iniciado el año anterior. Así es como al inicio de la tercera fase, se le pidió a todo el grupo dibujar un colegio original y no convencional. Al observar los trabajos, se evidencia la variedad de ideas arriesgadas, funcionales y novedosas que la mayoría de las niñas plasmaron, resultando en representaciones como: *Som Escuel*, *El Colegio Embrujado*, *Los fantasmas del horror y su colegio*; *Cole mostro* y *Colegio Do Re Mi*, donde incluso algunos están acompañados por una historia, las cuales igualmente sobresalen por su originalidad (ver anexo 12). Caso contrario ocurre con las dos niñas nuevas, las cuales hicieron una representación fiel a la realidad dibujando las instalaciones del LIFEMENA (ver anexo 13).

Por otro lado, finalizando esta última fase, se les pidió que escribieran una historia con características innovadoras, con el fin de tener material para contrastar con las fases anteriores. Tras el análisis, se pudo observar que las niñas que presentaban una mayor capacidad creativa, lograron articular ideas, que dentro de los criterios a evaluar, se pueden catalogar como productos originales, teniendo en cuenta las asociaciones novedosas y arriesgadas que plantearon (ver anexo 14). Así mismo, comparando los trabajos de las niñas que inicialmente no lograban articular ideas originales, se evidenció un cambio significativo en sus producciones finales, los cuales reflejan un aumento en la capacidad de plantear asociaciones diferentes, teniendo en cuenta su propio proceso. Por otra parte, en las producciones finales de las dos niñas nuevas, se observa que ambas desarrollan la temática de romance y el final de “felices por siempre”; sin embargo, una de ellas incluye relaciones dentro del plano de la fantasía con una intensión creativa (ver anexo 15).

## Capítulo VI: Resultados

De acuerdo con los hallazgos obtenidos en el análisis de la información recolectada en el periodo de observación y las intervenciones pedagógicas durante el año 2015 hasta el primer semestre del año 2016, surgieron evidencias que permiten afirmar, que tras la implementación del plan de acción basado en los juegos dramáticos, se observó por su parte, un desarrollo significativo en el pensamiento divergente que caracteriza la creatividad; y por otro lado, hubo variedad de diferencias en los cambios dentro del plano de la expresión oral de las estudiantes. Dichos resultados se exponen a continuación, en correlación directa a los objetivos de la investigación en aras de dar respuesta a los mismos.

Dado que el primer objetivo fue: *identificar el impacto del desarrollo de la creatividad y su relación con la expresión de las estudiantes*, es imprescindible observar la evolución que se presentó a lo largo de la propuesta pedagógica, la cual como se expone en el análisis, se divide en tres fases: la primera, en la que las niñas descubren otras formas de expresión dentro del plano de la fantasía, resultando en producciones escritas donde cada una expone sus vivencias cercanas con un tinte fantástico. En este punto, y de acuerdo con lo dicho por Toro Alé (1983), es evidente que las niñas que han desarrollado trabajos creativos, se desenvuelven más segura y libremente, que las que han estado inmersas en los modelos convergentes, las cuales se sienten un poco cohibidas ante el proceso divergente.

Por consiguiente, en la segunda fase se observa que las que iniciaron el proceso con más seguridad, continúan dando rienda suelta a su imaginación y expresión sin importar sus errores en la escritura, mientras que las niñas que iniciaron el proceso con cierto recelo, le dan más importancia a los errores en su producción escrita, que a la expresión de sus ideas. No obstante, esta situación cambia, en el momento en que inicia el proceso de desinhibición al introducir los juegos dramáticos, puesto que se observa, cómo todas las niñas se desenvuelven oral y corporalmente con más libertad, logrando articular ideas no convencionales a través de la expresión oral.

Ya en la tercera fase, al comparar las producciones escritas, es posible observar teniendo en cuenta el proceso de cada una, que hubo una evolución evidente y significativa a nivel expresivo-creativo, tanto en las estudiantes más hábiles, como en las niñas que al principio no lo eran. Así mismo, analizando las producciones orales propias de los ejercicios dramáticos y de improvisación, se evidencia que todas las estudiantes propusieron con fluidez y originalidad reconstrucciones fantásticas de la realidad basándose en experiencias personales; lo cual, permite destacar la intención de otorgar características divergentes a sus manifestaciones expresivas.

Por otro lado, cabe mencionar el caso de las dos estudiantes que llegaron en el primer semestre del año 2016, cuyas producciones iniciales plasmaban representaciones fieles a la realidad haciendo evidente el uso del pensamiento convergente. Lo cual, manifiesta la eficacia del proceso de desarrollo del pensamiento divergente que se dio con las estudiantes durante la propuesta pedagógica iniciada desde el año anterior, descartando la idea de que las niñas son creativas por la naturaleza misma de su edad.

En vista de que el segundo objetivo fue: *analizar la relación que se presenta entre los juegos dramáticos y el potenciamiento de las formas de expresión creativa de las estudiantes*, se hace indispensable detallar el desarrollo de la expresión-creativa que se dio, gracias a las actividades lúdicas, de improvisación y dramatización durante todo el proceso. Para comenzar, durante la primera fase se dio la introducción del juego y ejercicios lúdicos como herramientas pedagógicas, con la intención de que las niñas cambiaran sus imaginarios al pasar del juego libre como medio de recreación, al juego dirigido como medio para experimentar nuevas formas de concebir el aprendizaje en el aula. Lo cual, centró la atención de las niñas y motivó su trabajo, logrando que se cumplieran los objetivos propuestos en cada una de las sesiones.

Tras el proceso de desinhibición, tanto las niñas más extrovertidas como las niñas introvertidas, encontraron libertad para expresarse oral y corporalmente sin temor a equivocarse y verse intimidadas por la mirada de las demás. Sin embargo, en este punto hubo estudiantes que no consideraban dichas sesiones como clases importantes, manifestando que ellas querían leer y escribir en los cuadernos que les habían hecho comprar; pensamiento que se correlaciona con lo expuesto por Cassany et al. (1994), cuando dicen que la percepción popular considera que la lecto-escritura es el aprendizaje más valioso que ofrece la escuela, dejando a la expresión oral en un segundo plano.

No obstante, este panorama cambió en el momento en que se introdujeron los ejercicios de improvisación en las clases, en vista de que todas las niñas demostraron un interés evidente por realizar activamente los ejercicios, al poder expresar sus ideas con libertad, creatividad e ingenio. Condición que dio paso a la tercera fase, en la que los juegos de dramatización e improvisación fueron los protagonistas.

Como resultado de estas intervenciones, cabe destacar que la concretización de ideas que les permitía expresarse creativamente, motivaba la posterior representación ante sus compañeras con el ánimo de compartir su creación ante ellas; del mismo modo, se generaba una curiosidad y un interés por conocer el trabajo de las demás, lo que repercutía en la atención y la escucha, generando un entorno favorable para, tal como se expone en el marco teórico, practicar sus destrezas, estimular su autonomía, ampliar su pensamiento crítico, expresarse libremente y expandir su imaginación (Castillo, 2011). De igual forma, se hizo notorio el hecho de que de las niñas más extrovertidas e histriónicas, hacían un uso más arriesgado y espontáneo de los elementos propios de la expresión oral y corporal; en cambio, las niñas menos hábiles oralmente, preferían arriesgarse más con la expresión corporal, es decir, con los elementos no verbales.

Finalmente, puesto que el tercer objetivo fue: *determinar en qué medida el desarrollo de la expresión oral incide en el mejoramiento de la comunicación en el aula*, es necesario analizar el cambio que se produjo en la expresión oral de las estudiantes, y si esto influyó o no, en lograr un ambiente propicio para la comunicación eficaz en el salón de clases. Por tal razón, al comenzar el proceso, se observa que las estudiantes al exponer un tema frente a todo el grupo, aparte del nerviosismo normal que este acto conlleva, no proyectaban eficientemente la voz, perjudicando la escucha y por ende la atención por parte del resto de las estudiantes, ocasionando comentarios de inconformidad, lo que a su vez, influía negativamente en la confianza y seguridad de las niñas más tímidas, reafirmando el problema.

Por tal motivo, al dar inicio al proceso de desinhibición, en primera instancia, se planearon actividades cuyo fin era trabajar y concientizar sobre las propiedades de la voz y su aplicación según el tipo de texto oral en el que se encontraran, haciendo énfasis en los textos

monogestionados. Y en segunda instancia, con la intención de mejorar la escucha y la atención de las niñas ante cualquier ámbito comunicativo, se pusieron en marcha diferentes juegos y actividades lúdicas con el fin de fortalecer las microhabilidades propias de la comprensión oral.

Ahora bien, una vez inmersas en los ejercicios de improvisación y dramatización en los que se pretendía que se desarrollaran más espontáneamente poniendo en práctica lo trabajado, las niñas empezaron a dar muestras de un uso más consciente y efectivo de las microhabilidades referentes a la expresión oral, al momento de exponerse ante las demás y realizar los ejercicios de acuerdo a lo requerido. Sin embargo, cuando se realizó una de estas actividades dentro del salón, sin importar el entusiasmo de las niñas que se iban a presentar, las demás no permitieron que la actividad se llevara a cabo satisfactoriamente, puesto que únicamente las estudiantes que estaban al frente fueron las que dispusieron su atención ante la actividad, mientras el resto propiciaron un ambiente desordenado y ruidoso. Esto evidencia que no se alcanzó un cambio significativo en los procesos de atención y escucha de las estudiantes, lo cual influye de manera poco favorable en el proceso mismo de la comunicación.

Lo anterior se correlaciona con lo expuesto en el marco teórico referente al proceso de la comprensión oral en los niños. Cassany et al. (1994) afirman que, “los niños sienten más interés por hacerse entender que por entender a los demás” (p.90). Esto se debe a las etapas cognitivas de los estudiantes en donde los procesos de atención y memoria tienen características diferentes. Por lo tanto, al tener poco fortalecida la atención y la capacidad retentiva, las niñas pierden el interés rápidamente y centran su atención en múltiples distractores haciendo más complejo la comprensión de un discurso.

## **Capítulo VII: Conclusiones**

A la luz de los resultados y lo expuesto durante todo el proceso pedagógico-investigativo, se concluye que, en lo referente al primer objetivo de la investigación, se reconoció una evolución evidente y significativa del pensamiento divergente que caracteriza la capacidad creativa en las estudiantes. Esto se evidencia en las producciones orales y escritas de las niñas obtenidas al finalizar el proceso, ya que tras hacer una comparación con los productos iniciales, se observa claramente la diversidad de ideas originales y arriesgadas que lograron articular al dejar volar su imaginación. Por otro lado, las producciones dan muestra de la exposición de vivencias, experiencias, ideas, pensamientos, emociones, sentimientos y deseos de las niñas, manifestando una relación directa entre la expresión y el desarrollo de la creatividad en cada estudiante.

Este desarrollo de la expresión-creativa, se vio potencializado en el momento en que las niñas tuvieron la oportunidad de expresarse oral y corporalmente a través de los juegos dramáticos. Por lo tanto, en lo que respecta al segundo objetivo, es posible analizar la relación de dichos elementos, al tener en cuenta que durante el proceso de desinhibición, las niñas descubrieron que podían expresarse de forma oral y corporal con total libertad y tranquilidad. Ya en el momento en que ellas lograron generar confianza en sí mismas, se dio paso a los juegos de dramatización e improvisación, en los cuales se reconoció, que las niñas se veían motivadas para compartir sus ideas y creaciones fantásticas a través de la exposición de sus habilidades dramáticas; lo que a su vez, generaba curiosidad e interés por conocer el trabajo de las demás.

Por último, en cuanto al tercer objetivo, tras evidenciar un mejoramiento de las microhabilidades propias de la expresión oral dentro de los textos monogestionados que las niñas ponían en práctica en el aula y fuera de esta, es necesario enunciar, que después de haber planteado ejercicios con el fin de fortalecer las microhabilidades de la comprensión oral, se reconoció que seguía presente una desconexión que se generaba por la falta de atención y de escucha por parte de la mayoría de las niñas. Esta situación se producía principalmente, cuando se llevaban a cabo las actividades lúdicas dentro del aula, lo que demuestra que los imaginarios de las estudiantes se mantuvieron intactos, al considerar que el potenciamiento de la expresión oral hace parte de actividades de recreación fuera del aula y no tienen la misma importancia que los procesos de lectura y escritura que tienen lugar al interior del salón de clases.

Teniendo en consideración lo expuesto anteriormente, se llega a la conclusión de que los juegos dramáticos promovieron vivencias y experiencias que propiciaron el desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con la expresión oral y el pensamiento divergente. Puesto que por un lado, se evidenció un cambio significativo en la capacidad creativa de las estudiantes, y por otro lado, se reconoció un potenciamiento de las microhabilidades propias de la expresión oral en los textos monogestionados. No obstante, este cambio no se dio en todas las estudiantes, ya que hay niñas que necesitan un proceso más extenso y personal que se adecúe a sus propios requerimientos. Por otra parte, no se alcanzó un cambio significativo en el proceso de la comprensión oral, lo cual repercute de forma poco favorable en que se logre una comunicación del todo eficaz dentro del aula, planteando la necesidad de continuar trabajando los procesos de atención y de escucha de las estudiantes, con tal de fortalecer aún más, las microhabilidades que comprenden los aspectos propios de esta habilidad comunicativa.

## **Capítulo VIII: Recomendaciones**

Lo primero a resaltar, es la necesidad de concebir la competencia creativa como una habilidad esencial en el desarrollo cognitivo de las estudiantes, teniendo en cuenta que es una destreza susceptible de ser potencializada en el aula y que influye en el progreso del ser humano. Esto debido a que la creatividad, es el recurso en el que se basa el ingenio y la capacidad creadora para concretizar ideas innovadoras, que permiten generar cambios en múltiples ámbitos del conocimiento.

En segundo lugar, es primordial la importancia de generar espacios y recurrir a las múltiples herramientas disponibles, para buscar potencializar directa y eficazmente, la expresión oral en el aula desde los primeros años escolares. Para nadie es un secreto que esta habilidad es crucial para el desarrollo integral de los individuos dentro de una comunidad, por lo tanto, no se justifica el hecho de que no se trabaje y se conciba con la importancia que realmente merece.

Finalmente y en concordancia con lo anterior, es evidente que se necesita generar un cambio en los imaginarios de las estudiantes, y en general, de todos los individuos que hacen parte del contexto educativo, en relación a la concepción del desarrollo de los procesos relativos a la expresión oral; ya que si se continúan considerando las habilidades de lectura y escritura como los conocimientos más importantes, no importa de qué forma se pretenda trabajar las habilidades de habla y escucha, las estudiantes nunca tomarán en serio estos procesos.

## Referencias

- Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente*. Obtenido de Iterac:  
[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434209/Creatividad\\_y\\_pensamiento\\_divergente.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434209/Creatividad_y_pensamiento_divergente.pdf)
- Amaya, L., & Ruiz, A. (2013). *Impacto del juego dramático como construcción social en la expresión oral (Tesis de Pregrado)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barragán, C., Camps, A., Claustre Cardona, M., Ferrer, J., Larreula, E., López del Castillo, L., y otros. (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Grao.
- Blanco Romero, C. (2010). *La dramátización y el cuento moderno: guías fundamentales para el desarrollo de la creatividad infantil (Tesis de pregrado)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bono, E. d. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1-47.
- Cañizares Márquez, J. M., & Carbonero Celis, C. (2009). *Currículum de educación física en secundaria para Andalucía*. España: Wanceulen Editorial Deportiva,S.L.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, R. (2011). *El juego y el aprendizaje*. Quito, Ecuador: Universidad San Francisco de Quito.
- Cervera, J. (2006). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Argentina : Editorial del Cardo.
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Definición de. (2008). *Definición de creatividad: Qué es, Significado y Concepto*. Recuperado el 05 de 2015, de <http://definicion.de/creatividad/>
- Díaz Romero , G., Fonseca Cortéz, Y., Otero Ramirez, G., Pérez Mangones, L., & Sáenz Pinzón, A. (2010). *Cinco formas de expresión para explorar la creatividad (Tesis de Pregrado)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*.
- Fernández García, C. M., Torío López, S., Viñuela Hernández, M., Molina Martín, S., & Bermúdez Rey, T. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de pedagogía y magisterio: Presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula. *Revista de Enseñanza Universitaria N.º 31*, 26-38.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foster, J. (1976). *Desarrollo del espíritu creativo del niño*. México: Publicaciones Cultural S.A.
- González Lozano, Y., & Pulgar Suárez, W. (2009). *Leer, escribir y dramatizar, motivando y creando (Tesis de pregrado)*. Bogotá, Colombia.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1980). *La creatividad*. Madrid: Narcea.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista forma y Función 9*.
- Kemmis, S., & Mactaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- LIFEMENA. (2012). *Premio a la excelente gestión institucional*. Bogotá.
- Mialaret, G. (1984). *Diccionario de ciencias de la educación*. España: Oikos-Tau.
- Mitjás, A. (1995). *Personalidad, creatividad y educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Motos Teruel, T. (2003). Expresión total y educación emocional. Bases para el taller creativo expresivo. En Á. Gervilla, *Creatividad aplicada: una apuesta de futuro* (págs. 903-930). Málaga: Dykinson.
- Müller Delgado, M. V. (1989). *Técnicas de comunicación oral*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Navarro Solano, R., & Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. España : Octaedro Andalucía.
- Núñez, M., & Núñez, Y. (2011). *El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en los niños del grado transición de la institución Educativa Juan Bautista Migani (Tesis de Pregrado)*. Florencia-Caquetá, Colombia: Universidad de la Amazonía.
- Paoli, A. (1985). *Comunicación e información. Perspectivas teóricas*. México: Trillas.

- Pelayo , N., & Cabrera, A. (2001). *Lenguaje y comunicación, conceptos básicos, aspectos teóricos generales, características, estructura, naturaleza y funciones del lenguaje y la comunicación* . Caracas, Venezuela: El Nacional.
- Peña Borrero, L. B. (26 de Diciembre de 2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado el 2016, de Ministerio de Educación : [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_comunicacion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf)
- Powel, J. T. (1973). *El educador y la creatividad del niño*. Madrid: Narcea.
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, 57-72.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=L8aUj8Q>
- Salzer, J. (1984). *La expresión corporal. Una enseñanza de la comunicación*. Barcelona: Herder.
- Sánchez, M. D. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico creativo, (Tesis doctoral)*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Sikora, J. (1979). *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. Londres: University of London Press.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revisita electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1(2), 40-56.
- Toro Alé, J. M. (1983). Creatividad y literatura: hacia una metodología creativo-lúdica de la composición escrita. *Cauce: Revista de folología y su didáctica* , 245-282.
- Torres, C. (2002). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. *CDCHT*, 128.
- Tournier, C. (2004). *Manuel d'improvisation théâtrale*. París: De L'eau Vive.
- Wertheimer, M. (1991). *El pensamiento productivo*. Barcelona: Paidos Iberica.

# ANEXOS



## Anexo 1. Plan de estudios

**I.E.D LICEO FEMENINO “MERCEDES NARIÑO”**

ICFES 123838DANE 11100111812 NIT No.860022901-

**PLAN DE ESTUDIOS – UNIDADES CURRICULARES AÑO 2015**

**CAMPO DE PENSAMIENTO:** COMUNICACIÓN, ARTE Y EXPRESIÓN

**ÁREA:** HUMANIDADES ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA

**GRADOS:** TERCERO **CURSOS:** 301 – 302 – 303 – 304 – 305 – 306

**DOCENTES RESPONSABLES:** Ingrid Rodríguez, Clara Parra,

Martha Martínez, Magnolia Castro, Lucía Rodríguez, Nava Mosquera

**OBJETIVO GENERAL:** Fortalecer las habilidades comunicativas, mediante la implementación de diferentes actividades de lectura, producción textual y oralidad, para desarrollar capacidad de comprensión de textos, mensajes y expresión correcta de sus opiniones y maneras de pensar.

EJES ESTRUCTURANTES DEL CAMPO	EJES ESTRUCTURANTES DEL ÁREA	EJES TEMÁTICOS DEL ÁREA	CONTENIDOS	DISEÑO METODOLÓGICO	DISEÑO DIDÁCTICO	PROCESO EVALUATIVO
						SABER CONOCER-SABER HACER Y SABER SER
<b>EXPRESIÓN</b>  <b>Y</b>  <b>COMUNICACION</b>	Comprensión lectora	Procesos de interpretación y producción de textos	<b>GENERO NARRATIVO.</b> Características de la narración: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partes, personajes y lugares de la narración</li> <li>▪ Cuento, fábula, mito, leyenda</li> <li>▪ Sinónimos y Antónimos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producción de textos orales y escritos con diferentes finalidades.</li> <li>▪ Comprensión de textos literarios</li> <li>▪ Comprensión de la información que circula a través de unos medios de comunicación, verbal y no verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carteles</li> <li>▪ Libros</li> <li>▪ Revistas</li> <li>▪ Guías</li> <li>▪ Talleres</li> <li>▪ Sopas de letras</li> <li>▪ Carteleras</li> <li>▪ Libros</li> <li>▪ Periódicos</li> <li>▪ Teléfono</li> <li>▪ Grabadora</li> <li>▪ TV</li> <li>▪ Computador</li> </ul>	<b>SABER:</b> .Demuestra habilidades lecto-escritoras relacionadas con los géneros literarios en sus diferentes estructuras y características.  <b>HACER</b> Muestra coherencia y creatividad en sus producciones textuales orales y escritas, emplea un lenguaje apropiado y fluido. .  <b>SER</b> Participa con agrado en las diferentes actividades y cumple con sus tareas, guías y trabajos.
	Producción textual  Oralidad  Escucha	Principios de la interacción y los procesos culturales implicados en la ética de La comunicación	MEDIOS DE COMUNICACION El periódico, la entrevista, la radio, la TV, la carta, el Internet La exposición y la mesa redonda.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación de partes y clases de la oración</li> <li>▪ Realizar carteleras</li> <li>▪ Declamar poemas</li> <li>▪ Entonar canciones</li> <li>▪ Crear rimas y coplas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incentivar la realización de centros literarios</li> </ul> </li> <li>▪ Representación de obras dramáticas.</li> <li>▪ Preparar y redactar recetas de cocina sencillas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carteleras</li> <li>▪ Talleres</li> <li>▪ Guías de trabajo</li> <li>▪ Diferentes textos</li> <li>▪ Carteles</li> <li>▪ Grabadoras</li> <li>▪ Revistas</li> <li>▪ Pegante</li> <li>▪ Tijeras</li> <li>▪ Vestuario</li> </ul>	
<b>CODIGOS</b>  <b>DE</b>  <b>SIGNIFICACION</b>	Comprensión lectora  Producción textual  Oralidad  Escucha	Procesos de construcción de sistemas de significación  Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje	<b>GENERO LIRICO</b> Poemas y canciones La rima Las coplas Figuras literarias <b>GENERO DRAMATICO</b> El teatro : Elementos y guiones Textos instructivos y persuasivos			

## Anexo 2.a. Entrevista docente



Liceo Femenino Mercedes Nariño

Grado 301 JT

### Entrevista dirigida a la Docente

Esta entrevista tiene como objetivo recoger información del contexto educativo de las estudiantes del grado 301.

- ¿Cuántas alumnas se encuentran actualmente en el grado 301 JT?
  
- ¿Actualmente las niñas acuden a otro espacio donde puedan desarrollar sus competencias comunicativas dentro o fuera de la institución?
  
- ¿Qué recursos maneja en el aula que ayudan en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
  
- ¿Dentro del grupo 301 existe algún caso particular que implique un mayor trabajo o una metodología distinta por su condición (Discapacidad física o cognitiva, enfermedad)?
  
- ¿En términos generales cómo describiría el grupo de estudiantes del grado 301?

## Anexo 2.b. Entrevista estudiantes



Universidad Pedagógica Nacional  
Liceo Femenino Mercedes Nariño  
Grado 301 JT

### Entrevista

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

1. ¿Quién vive contigo en la casa?

\_\_\_\_\_

2. ¿Cómo buscas información en tu casa para hacer tus tareas?-

\_\_\_\_\_

3. ¿Quién te ayuda a hacer las tareas en tu casa?

\_\_\_\_\_

4. ¿En tu casa hay reglas para hacer las tareas? Sí\_\_\_\_ No\_\_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

5. ¿Vives cerca al colegio? Sí\_\_\_\_ No\_\_\_\_

6. ¿Dónde te gusta estar más, en la casa o en el colegio? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

7. ¿Cómo solucionas los problemas con tus compañeras?

\_\_\_\_\_

8. ¿Cuál es tu clase favorita? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

9. ¿Qué te gusta de la clase de español?

\_\_\_\_\_

10. ¿Te gusta leer? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

11. ¿Te gusta escribir? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

**Anexo 3. Rubrica de Diagnóstico**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Liceo Femenino Mercedes Nariño  
Grado 301 JT**

Habilidades	Producción Oral			Producción Escrita			Comprensión Lectora			Escucha		
Indicadores  Nombre	Expresa en forma clara sus sentimientos e ideas según la situación comunicativa	Describe eventos de manera secuencial.	Describe personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.	Logra realizar un escrito coherente según sus características.	Expresa sus ideas de forma secuencial y con coherencia.	Tiene en cuenta aspectos como personajes, espacio, tiempo y características del texto.	Elabora hipótesis predictivas sobre el contenido del texto.	Sigue la lectura e identifica a la idea global del texto.	Elabora un resumen que dé cuenta del sentido del texto.	Respeto los turnos de conversación.	Escucha con atención y respeto las opiniones, preguntas, sugerencias y demás formas de interacción.	Escucha, comprende y sigue instrucciones con respeto.

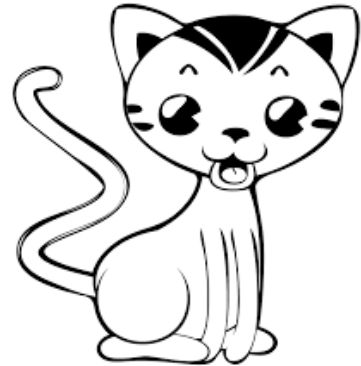
## Anexo 4. Texto diagnóstico

### La gata Blue<sup>2</sup>

Había una vez una gata llamada Blue, ella era una gata carey con muchos colores; en su pelaje se podía distinguir muchas manchas de color negro, amarillo y blanco. Un día se fue con sus hermanos a visitar unas casas, pero cuando se dieron cuenta, cada vez había menos gatitos ¿por qué? Porque los estaban regalando.

Hasta que llegó el final del día y nadie quería llevarse a Blue. Pasaron semanas y meses, pero nadie había querido llevársela, hasta que la señora de la casa se cansó de la gatita y la dejó en un parque.

En el parque ella se hizo amiga de unas palomas que también tenían varios colores en sus plumas, estas eran grises, azules, verdes, negras y blancas. A ellas les gustaba tomar el sol en el pasto y mientras la gente les tiraba boronas de pan, la gatita se ponía a ronronear y se pasaba entre las piernas de las personas para pedir un poquito de pan para ella. De esta forma Blue conseguía comida. Sin embargo, la gatita se sentía triste y sola, tenía frío y sed.



Un día llegó una niña con una florecita en la cabeza que al verla le pareció que era la gata más bonita que había visto y sin pensarlo la llevó a su casa. Allá, le dio agua y comida mientras llegaba su mamá. Tan pronto la mamá llegó y vio a la gatita, le gustó tanto que la consintió y la bañó con cuidado.

*- No entiendo como alguien puede dejar abandonado a un animalito. – Dijo la madre de la niña.*

Pero ya no importa eso, ya ellas tienen una mascota y las hace felices, deben conservarla, y no deben maltratarla ni dejarla en las calles porque es un ser vivo; además, va a ser un miembro más de la familia y necesita mucho cariño.

---

<sup>2</sup> Texto original de Juliana González. Tomado de la pagina [<http://www.cuentosinfantilescortos.net/cuento-infantil-el-gato-feo/>]  
Adaptación de Alejandra Zerda.

## Anexo 5. Descripción de las Sesiones Realizadas

Sesión	Objetivos	Actividad Principal	Recursos
<i>Identificando mi percepción y expresión</i>			
1	Repaso de comunicación verbal y no verbal.	<b>Comunicación verbal y no verbal</b> Explicación de diferencias y semejanzas de los tipos de comunicación v. y no v. Se pretende que ellas participen dando sus propios ejemplos sobre el tema. Tarea: investigar los sistemas de comunicación no verbal.	Tablero. Marcadores.
2	Conocer los sistemas de comunicación no verbal. Expresar emociones faciales.	<b>Sistemas de comunicación no verbal</b> Explicar y ejemplificar los sistemas de comunicación no verbal. Pedir que pase al frente una por una para hacer la mímica de una emoción que el resto del grupo tiene que adivinar. Tarea: repasar para evaluar los temas vistos.	Tablero. Marcadores. Tarjetas con emociones para cada una.
3	Constatar y reforzar lo aprendido desde la comunicación oral.	<b>Evaluación Tingo Tango</b> Partiendo de una variación del juego Tingo Tango, utilizando 2 pelotas de diferente color, se inicia la ronda desde extremos opuestos. Al detener la ronda, quien se queda con la 1er pelota le hace una pregunta (sobre los temas vistos) a la niña que quede con la 2da pelota quien debe responder, haciéndose escuchar por todas.	2 pelotas de diferente color.
4	Estimular la imaginación y la percepción sensorial.	<b>¿Y eso qué es?</b> En grupos de 5, se enumeran del 1 al 5 para pasar por orden de turno a tocar a ciegas el objeto asignado a dicho turno. Partiendo de la forma y textura percibida, se les pide que representen un personaje de manera gráfica, con los materiales que llevaron.	5 objetos con texturas diferentes. Temperas. Cartulina. Pinceles. Marcadores.
5	Socializar oralmente y estimular la expresión.	<b>Exposición de arte</b> En forma de galería de arte las niñas deben exponer su personaje, explicando la sensación que les suscitó sentir la textura y forma del objeto misterioso.	Creación artística de las estudiantes.
6	Estimular la imaginación y el pensamiento divergente desde la creación de lugares fantásticos.	<b>Mundos y lugares fantásticos</b> Explicando la necesidad de la inspiración en el proceso creativo para poner a trabajar la imaginación, se les muestra ejemplos del cine donde hay mundos planteados con temas concretos, para que en seguida, creen el suyo propio. Ej. Mundo de chocolate, de Navidad, de Halloween, etc. Posteriormente, se les pide que creen y describan un lugar concreto dentro de su mundo (fábrica, cementerio, teatro, colegio) los cuales después socializarán en exposición.	Ejemplos de mundos fantásticos en el cine, series animadas infantiles. Colores. Marcadores. Hojas blancas.
7	Conocer las formas de expresión dramática. Y compartir	<b>Formas de expresión dramática</b> Explicar las características de las formas de expresión dramática (teatro, pantomima, títeres, marionetas, teatro de sombras). Se pide a las niñas que cuenten las experiencias que hayan tenido en relación con el	Tablero Imágenes relacionadas con los temas.

	experiencias.	tema. Tarea: Indagar ejemplos en internet.	
<b>Descubriendo mi voz interna y mi creatividad</b>			
1	Creación de personajes fantásticos. Estimulación del pensamiento divergente y la imaginación.	<b>Mi personaje imaginario</b> Retomando el concepto de inspiración, se les pide que escojan un objeto cualquiera dentro de su contexto, para que partiendo de este, diseñen un personaje con características fantásticas, lo dibujen y posteriormente, describan su personalidad, gustos, disgustos, aspectos familiares, sociales, para realizar un diseño de personaje completo.	Colores Marcadores Lápices Ejemplos de diseño de personajes. Objetos varios.
2	Exposición del personaje mediante un concurso. Desarrollo del criterio creativo.	<b>Concurso de personajes</b> Teniendo los personajes terminados, se hace un concurso donde las niñas tienen que exponer su personaje y se hace una votación secreta para escoger el más original. Las niñas escriben en un papel 2 de los personajes que más les gustaron.	Personajes creados por las niñas. Papeletas Esferos.
3	Concientizar los rasgos y propiedades de la voz, trabajar calentamientos para soltar la voz.	<b>¿Esa es mi voz?</b> Haciendo un círculo se les pide hacer calentamientos con la cabeza y los músculos de la cara (lengua, mejillas). Así como ejercicios de pronunciación, volumen, velocidad, imitación de sonidos de cosas, animales, situaciones cotidianas, personajes, etc.	Lista de calentamientos faciales, sonidos a imitar y ejercicios sonoros.
4	Trabajar la dicción. Concentración.	<b>¿Más rápido?</b> Aprender un trabalenguas dado por la docente, para posteriormente realizar un concurso donde gana la niña que diga el trabalenguas más rápido sin equivocarse.	Trabalenguas. Cronometro.
5	Reconocimiento del espacio y de los movimientos corporales. Desinhibición. Expresión corporal.	<b>Para allá, para acá. ¿Para dónde?</b> Se inicia caminando por el espacio sin un patrón fijo de dirección y sin estrellarse entre sí. Se pide que caminen de la forma más lenta posible hasta lo más rápido sin correr. Se hace una carrera de la última que llegue simulando ser caracoles. Culminando con el juego del semáforo: todas hacen una rueda y al empezar 2 niñas hacen un puente con los brazos para que el resto pase por debajo según la instrucción. Amarillo-izquierda, verde-derecha, rojo-stop. La que quede bajo el puente pasa a ser semáforo y así hasta que sólo quede una quien será la ganadora.	Espacio amplio. Lista de instrucciones y acciones.
6	Reconocimiento de expresiones corporales y gestuales. Expresión creativa y desinhibición.	<b>Muequeando ando</b> Se organiza a las niñas en 2 círculos uno interno y otro externo, quedando una niña frente a la otra. Se les pide que en silencio realicen determinados saludos (con gestos corporales, de contacto, gestos faciales) rotando el círculo interno para quedar con una niña diferente en cada turno.	Espacio amplio. Lista de acciones no verbales. (Corporales, gestuales, saludos, etc.)
7	Desinhibición, Expresión dramática. Improvisación. Pensamiento	<b>Dejando mi piel</b> Deben seguir las instrucciones interpretando diferentes animales, emociones, personajes y situaciones (abuelita llorando cruzando la calle, maleta muy pesada). Inmediatamente se le pregunta a	Espacio amplio. Lista de emociones, personajes y

	divergente e imaginación.	cada una el porqué de esa situación. (¿Qué llevas en la maleta que está tan pesada?).	situaciones a interpretar.
<b>Proponiendo con imaginación, expresividad y espontaneidad</b>			
1	Juegos de rol. Pensamiento divergente e imaginación. Producción escrita. Expresión dramática.	<b>¿¡Cómo hacer qué!?</b> Se les dice que van a ser escritoras de un blog en un mundo fantástico. En su blog escriben sobre tutoriales para hacer diferentes cosas que en ese mundo son normales. (Cómo cazar al monstruo de mi pesadilla; cómo hacer galletas de nubes, etc.) Después, por parejas o tríos pasan a dramatizar esas situaciones mientras una lo narra.	Hojas. Esfero. Ejemplo de instrucciones de situaciones fantásticas.
2	Pensamiento divergente. Improvisación. Trabajar la confianza y la imaginación.	<b>¡Wow! ¿En serio estamos aquí?</b> Estando en un espacio al aire libre y por parejas, se le pide a una que se tape los ojos con una bufanda y la otra, quien será su lazarillo, la tiene que llevar a caminar con cuidado, describiéndole los lugares y personajes fantásticos que están recorriendo.	Bufanda. Espacio al aire libre.
3	Juego de rol. Pensamiento divergente. Habilidades comunicativas.	<b>¡Se vende, se vende!</b> Por parejas se les pide que escojan 2 objetos que tengan consigo y que le proporcionen características fantásticas para usos diferentes al que tienen. Posteriormente, pasan al frente para promocionar como vendedoras sus productos al público.	Objetos varios.
4	Creatividad. Realización de títeres de dedos. Improvisación. Dramatización. Habilidades comunicativas.	<b>Títereando</b> Se les pide que realicen títeres de dedos con hojas y marcadores, pensando en personajes originales para organizarse en 3 grupos de a tríos para realizar un espectáculo de títeres con diferentes temas y situaciones que la docente les da para improvisar.	Hojas, marcadores, colores, pegante, Títeres hechos por las niñas.
5	Improvisación. Expresión dramática y corporal. Habilidades comunicativas.	<b>Historia de estatuas</b> Se llama aparte a 4 niñas, se les da un personaje y ellas tienen que pensar en una situación y emoción para luego pasar al frente e interpretar su personaje como una estatua. Estando las 3 estatuas el resto tiene que ir creando una historia al interpretar lo que ven.	Espacio amplio. Lista de personajes o situaciones o emociones.
6	Creatividad. Improvisación. Expresión dramática. Habilidades comunicativas.	<b>¿Y después, qué pasaba?</b> Se les pide que realicen una máscara con los materiales dados, para luego por tríos pasar al frente a interpretar situaciones que propondrán las demás para que se vaya creando una historia improvisada y conjunta.	Hojas. Marcadores. Colores. Pegante. Caucho. Máscaras.
7	Producción escrita. Creatividad. Improvisación. Expresión dramática.	<b>¡Y esto termina así!</b> Se les pide que escriban una historia con personajes fantásticos y se les aclara que tienen que escribir los diálogos de esos personajes. Después se leerán algunas de las historias para que por grupos se invente un final dramatizado por ellas.	Hojas y esferos. Producciones escritas de las niñas.

## Anexo 6. Escritos diagnóstico

**El fin de la gata Bue**

había una vez una pequeña gatita esta era blanca y  
 una se llama la Buecillo y la mamá era blanca  
 la mamá la veía y le daba comida y le enseñó  
 le puso el nombre de gata Bue y la gatita  
 estaba muy contenta con su mamá y la  
 gatita se subió a una casa de color rojo y se quedó  
 una es una gatita y la mamá se fue  
 una señora y la mamá y la gatita está  
 ha muy alegre y muy contenta y ella  
 así como y se cansa en la noche  
 una y se cansa **Fin** en cuento de la gatita.

la gata fue y también fue se que daba  
 sola porque la mamá la dejó tirada en  
 un parque y los que vendían pan le tiraban  
 panes y un niño le dijo ma mira quiero  
 un gato y qué como eso y la mamá le dijo  
 be llótralo si lo quieres y el niño lo fue  
 a cojer lo llevo para casa y  
 el niño le dio cariño y amor

y al día siguiente una señora lo  
 encontró y lo adoptó y siempre  
 trabaja del trabajo y la mamá  
 y la gata ya estaba contenta.

## Anexo 7. Mundos y Lugares Fantásticos

**Mi mundo de colores y dulces**

La descripción de la fábrica de albondón

La fábrica tiene muchas ventanas es grande tiene un techo de color gris es de color amarillo por fuera al rededor hay un jardín con muchas malvas y hay a esprimir como se ase el albondón primero llevan las malvas a la fábrica luego lo revuelven lo vuelven suave lo transportan en un camión lo ponen en una tienda y lo echan en una bolsa de albondón y así es como se ase el albondón y las personas pueden comprar el albondón mi fábrica de albondón tiene un jardín muchas flores de muchos colores y eso lleva a el jardín mi fábrica tiene 4 partes la primera es en la que reciben el albondón en la segunda es en la que revuelven el albondón la tercera es en la que llevan suave a el albondón y el cuarto es el que lo transportan en un camión

La casa de Duse

La casa de Duse es de chocolate las ventanas son de frutas la pared es de vainilla y el techo es de goma y es de chocolate y las nubes son de albondón y los salones cada uno son de vainilla

La casa de Duse es un mundo de colores y dulces. Hay un jardín con muchas flores de colores y frutas. Hay un árbol con frutas y flores. Hay un gato y un perro. Hay un sol y nubes de colores.

La casa de Duse es un mundo de colores y dulces. Hay un jardín con muchas flores de colores y frutas. Hay un árbol con frutas y flores. Hay un gato y un perro. Hay un sol y nubes de colores.

## Anexo 8. Historias segunda fase.

**Las niñas y los insectos de colores.**

Habia una vez 6 amigas que están en el descanso de su colegio, una de ellas dijo: vamos al salón de sustos. Las otras dijeron si vamos. y se fueron al tal salón, corrieron y corrieron al salón cuando ~~entraron~~ entraron al salón habian muchas insectos de colores y salieron a correr, pero una de ellas se debdio y vio que los insectos no querian lastimarla y se iso amiga de los insectos y con escondio para no los lastimaran se usieron tan cercanas que casi olida a sus amigos pero una niña cuando tal conto las amigas al instante entendieron y vivieron felices para siempre.

**El Colegio de musica en fantasmas.**

habia una vez un fantasma que convirtio instrumentos de toda clase en sombis la trompeta no sonaba normal sonaba así: buuuuuuu... la bateria sonaba así: titatititititita y el resto de instrumentos sonaban así: butibutibutibutitititi los instrumentos cuando los iban a tocar asustaban y se movian de sus puestos **FIN**

**EL Mundo de Musicas**

Habia una vez un musico que no tocaba bien y entonses se encontro un brujo y el hambre le dijo tu me puedes arreglar mi prolema y el brujo dijo que si pero si le daba la sangre de el y el le dijo que si y fueron a la cueba y le dijo conk es to prolema y el dijo.

Es que yo soy un pobre musico que no sabe tocar la flauta y mis hijos tienen que aguantar hambre y el brujo le dijo habra cachun habra chachan que se buelba el mejor musico de Flauta del mundo y el brujo le dijo bueno lla te toca ati tu parte y el brujo le dio la sangre y toco la flauta.

Hise bolbio el mejor de flauta y le digo al brujo eh hombre buelbeme un sombi con mi familia y di el brujo aruchachon aracaCh. que se buelba un sombi y a familia y se bolbieron sombi y por la noche salian a robar dinero para comprar la comida y tenien un collar cada uno para bolberse humanas y se robaron un violonchelo y lo combitieron en sombi fantasma violonchelo y un dia por la noche todon con el violonchelo y on dia fueron a la carcel y tambien el brujo por los crimenes que abian echo y se licron a la calle con el violonchelo fantasma sombi y asus taron a toda la gente y se fueron a otro pais a asustar a la gente y se fueron

**Inicio** Epa y el diamante con sus amigos

Epa entro al colegio con sus compañeros Alizón, Alejandra, natalia, y Botán encontraron un diamante en un árbol lo escondieron y natalia dijo: ¡no deberia yo yebarmelo para mi árbol que tiene un guaco en su oja!

**Inicio**

y botan dijo deberia estar en un lugar mas seguro y alejandra dijo no mejor en mi maleta natalia le dijo a alejandra que no que mejor en el cajón de la profesora Alizón dijo no que malas ideas de ustedes todas empezaron a gritar y Epa dijo no mas peleas.

**Final**

Cuando Epa dijo eso empezaron mas a gritar y por colar pelando se cayo el diamante y se rompio el diamante.

**fin**

**Los 3 unicornios**

Habia una vez 3 unicornios y un Leon con un cocodrilo disfrazada de hada madrina. El primer unicornio se llamaba reinbadasch el segundo apusac la 3 se llamaba pin. bot y la leona rariati la leona tenia el Hada madrina que se llamaba Natali entonses la leona le dio alas a la natali. Para poder cazar a los unicornios. Despues natali le cumplio el deseo a rariati la leona rariati estaba buscando a la unicornio apusac? Despues las otras 2 unicornios estaban buscando a apusac y le vinieron a rescatar sabretada reinbadasch bolaba rapido ella natali se transformo en cocodrilo. Despues tanto que ser vinieron asta que todos murieron abrazados.

Habia una vez una carcel que tenia contacto con un científico para que los prisioneros obedecieran a sus ordenes mientras tanto en el laboratorio el científico estaba trabajando en un experimento. El experimento es una niña que era para ayudar a las personas pero accidentalmente mescho otros ingredientes y la intelecto a la niña y la niña se bolbio mala se descontroló salio del laboratorio y se metio a la carcel y mato a todos los del la carcel la carcel se bolbio la carcel del terror la gente corre con todo lo que pudo la carcel para que ella no se escapara para que no mataba a mas gente algunos oficiales.

## Anexo 9. Fase II. Sesión 7: Dejando mi piel

### Diario de Campo. Fase: Descubriendo mi voz interna y creatividad.

Una vez dispuestas en el espacio, se les pidió representar diferentes animales, situaciones, personajes y emociones. Inmediatamente se les preguntó el porqué de las situaciones interpretadas. Ejemplo: Situación: Maleta muy pesada; Pregunta: ¿Qué llevas en la maleta que está tan pesada? Respuesta: Llevo ladrillos, muchos libros, etc. Al principio tienden a lo obvio o conocido y con el tiempo dan rienda suelta a la imaginación con sus propuestas.

Pregunta -Situación	Respuestas
¿Para dónde vas abuelita?	Para el hospital; a cenar con mis hijos; para el parque; a alimentar palomas; a la piscina; a cortar flores; a tierra caliente.
¿Qué llevas en la maleta que está tan pesada?	Ladrillos; 100 libros; perritos; piedras preciosas; mucha comida; herramientas; huesos; estrellas; el mundo de los Minions.
¿Por qué estás llorando?	Porque me pegaron; porque mi perrito murió; porque perdí el año; porque me robaron la maleta con el mundo de chocolate.
¿Qué es eso que hay en el cielo?	Un pájaro dorado; una cometa de dulce; un hada malvada; una mariposa vampiro; un unicornio volador; un arco iris de dulce.
¿Por qué estás tan cansada?	Por jugar todo el día; por correr a clase; por tocar mí instrumento; por cazar mariposas; por construir refugios.
¿Por qué estás tan feliz arañita?	Porque conseguí novio; porque comí helado; porque aprendí a volar; porque estoy estrenando carro; por mis amigas arañas.
¿Qué te acaba de asustar así?	Un insecto gigante; un perro zombi; una bruja en el baño; un monstruo en la maleta; una mariposa con malas intenciones.
¿De qué es ese pastel que está haciendo sr. Monstruo?	De mocos; de pelos; de babosas; de cerebros; de pastas sangrientas; de insectos; de algodón de azúcar; de arañas dulces.
¿De qué mundo es que acabas de llegar pequeña hada?	Del mundo de dulce; del mundo de flores; del mundo de escarabajos; del mundo al revés; del mundo de sangre; de babas.
¿Cómo es tu amigo imaginario con el que estás hablando?	Transparente; de escarcha; peli azul; con alas de murciélago; miniatura; acolchonado; de dulce; de peluche; de frutas; multicolor.

## Anexo 10. Instrucciones Fantásticas

### Como BESTIR A UN HADA

1. BAÑAR a la hada.
2. Hacer un vestido con Flores y hojas verdes y las flores de color rojas y amarillas.
3. Preguntarle al hada si le gusta el vestido.
4. Si dice que si ponerle el vestido.
5. Mostrarle un espejo para que se mire.
6. Hacer unos zapatos con semillas y darcelos ala hada.
7. Hacer una chupeta con hojas y algodón rosado.
8. Ponerle al hada la chupeta.

### Instrucciones para bañar mariposas con chocolate

1. Preparar el baño o tina con el chocolate.
2. meter a las mariposas en el chocolate.
3. Poner les musica Para relajarias.
4. limpiarlas sus alas delicadamente.
5. Ponerlas mariposas en agua tibia Para quitarles de las alas el chocolate.

### Instrucciones para darle vida a una muñeca

1. Esperar al medio día a las 12 para que a la muñeca le de hambre.
2. Preparar un pastel con flores rosadas y moradas, con amigos rojos, azúcar de colores y pelitos de gatos color negro y blanco y bibe en el orno.
3. Cuando esta listo sacarlo el pastel y ponerlo en la mesa con la muñeca sentada.
4. darle a la muñeca unos cucharadas del pastel.
5. Preparar un jugo de sangre y miel y moras y agua y darcelo ala muñeca para que se le tome la muñeca.
6. Esperar unos minutos para que la muñeca ya tenga vida.
7. jugar con la muñeca con vida.

### Como Maquillar a un dragon

1. Esperar que el dragon se duerma.
2. Preparar el maquillaje para maquillar el dragon.
3. con un pincel morado pintar al dragon sus labios.
4. Ponerle pestañas en sus pestañas de color negro.
5. Ponerle sombras de color cafe en los ojos al dragon.
6. Pintar las uñas al dragon de color azul.
7. Esperar que el dragon se despierte.
8. guardar el maquillaje.

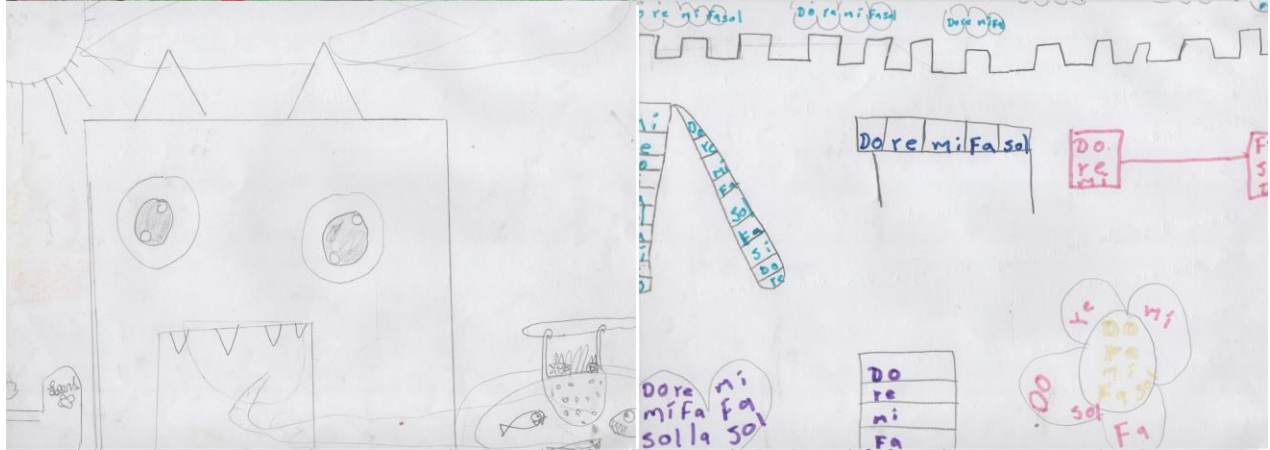
### **Anexo 11. Fase III. Sesión 3: *¡Se vende, se vende!***

#### **Fase: Proponiendo con imaginación, expresividad y espontaneidad.**

##### **Diario de Campo.**

Después de pedirles a las estudiantes que le otorgaran características fantásticas a algún objeto que tuvieran a su disposición, cada pareja pasó al frente a promocionarlos ante sus compañeras. Entre los objetos que expusieron y los que más llamaron la atención entre las niñas, fueron: el celular para transportarse de un lugar a otro; lápices de colores para cambiarle el color a cualquier cosa; peluches que toman vida para proteger por la noche de cualquier peligro; gafas para hacerse invisible; esfero que convierte en realidad lo que dibuja; maleta para guardar lo que se quiera; libro que muestra lo que se lee; labial que hace más bonita a quien se lo aplica; balaca que al visualizar el vestido que se quiere, lo hace realidad; y los aretes que ayudan a conseguir novio, los cuales fueron el objeto que más le gustó al grupo. Ahora, las niñas que normalmente son más extrovertidas hablaron con más confianza frente al grupo, exponiendo su objeto con un volumen de voz adecuado que se escuchaba desde atrás del salón. En cambio, a las niñas que les cuesta más exponerse oralmente, todavía no se les alcanza a entender del todo por todo el salón. Por otro lado, todas las niñas manejaron los turnos de habla de una forma apropiada, dando paso a su compañera o a la docente en formación, quien cada vez, les preguntaba a todas las niñas si comprarían o no el objeto que les acababan de presentar, a lo cual todas respondían con un ¡sí! unísono.

**Anexo 12. Representaciones de colegios no convencionales.**



**Som Fucuel**

Ace muchos años existia un colegio que los entones siempre mandaban a sus hijos a dicho colegio sin pensar que riesgos podian pasar sus hijos ese colegio los niños entaban muy felices siempre cuando era para que la llaman calilla era la entrada del colegio los niños siempre se asustaban y trataban volver por el mismo camino que entaban pero no se podia salir los penos a trabajar 7 debaban que se pongan debiles despues traman que pasen a calilla y los iban preparando sus venas salian muchas despues salian fa sus bombas y se tobian niños somos ellos salian a la calle a buscar de humanos los niños que noan esos tratan de sa y eran qe pades queria valen, bari, las capicoms y ense, sandes yeron la total era podach los del sangre lengua pet Sare xing met ofid, eran los genitros los que mandaban a los niños que mataban despues de muchos años el jefe era tan malo que mataba a esos y cogun otros y le ponian el mismo nombre a punto do que ya estaba encarrando con esos niños le daba igual a el siempre hacia eso el jefe he tenia un ojo tenia una serpente chenda al calazon y una perra de cabeza de un niño

**El Colegio Enbrujada**

Ja Ja Jaaaa

habia Una vez un colegio que era embrujado el Pasto cuando Lo atacaban los niños y niñas el Pasto no los Delaba salir y se las llevaba por 7 Dias a el salon Embrujado esos niños lloraban desian que querian a sus Pades el niño se llamaba Santiago y la niña Julieta. Julieta oraba y oraba Para nunca los Dejaban Salir el Pasto no cumplio con su Promesa los teniendo 63 años Santiago y Julieta se fueron al Colegio y abfaron con el Pasto y el Pasto les Dijo que el era muy malo

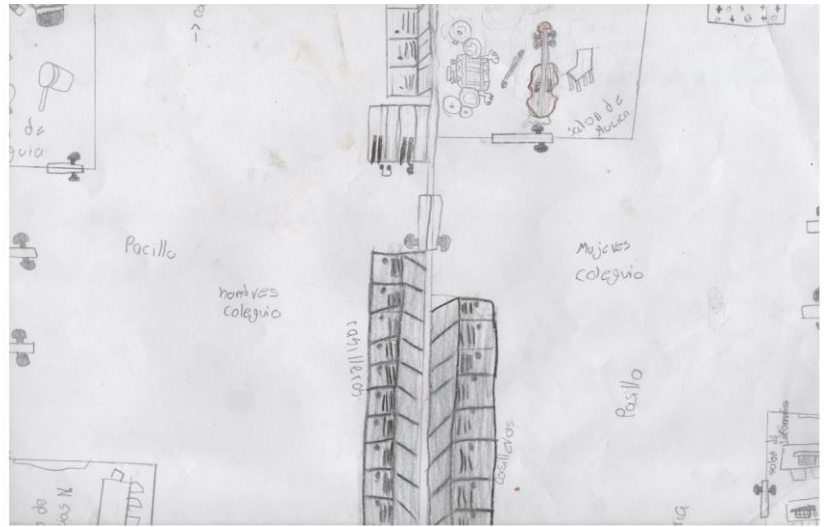
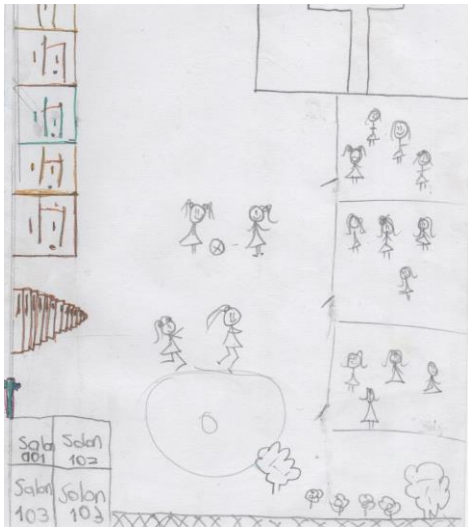
entonces siendo viejitas ellos los mordio un Vampiro se los encontro y ellos vieron que era el cardinador del colegio, y ellas pesaron en sus Papis si ya las mordian el cardinador y fueron a donde vivian entonces las vieron y estaban muertas y ellos lloraron y no pudieron ir al entierro por que.

f o n

401

jajajaaa soy malo

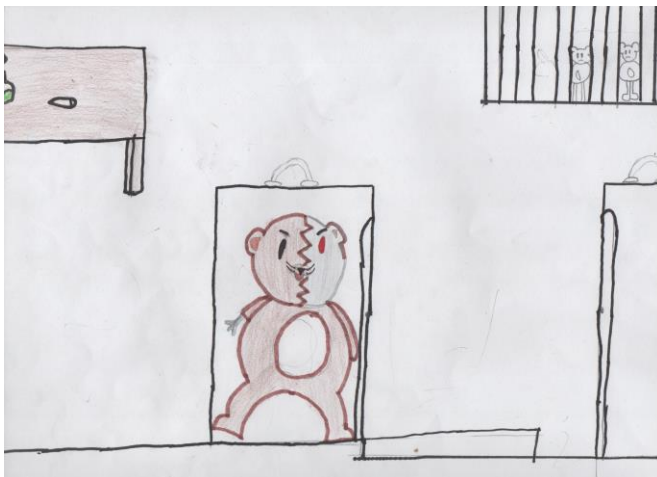
### Anexo 13. Producciones iniciales de las 2 niñas nuevas



### Anexo 14. Historias finales tercera fase



Haba una vez un colegio de colores y dulces y gelatinas la rubia era de algodón de dulce el pasto era magico y dentro de la casa sonaban melo digas de una musica y las Flores eran de colores y las mariposas de gelatina y una flor muy es pesia era de dulce y llegaron unos fantasmas que se querian comerse la casa mejor dicho todo y el dulce estaban en benenado si uno se le comia se moria y saber que llama a los fantasma la musica les gusto y siguieron la musica asta la casa X descubrieron que les gustaba el bulse y no sabian que el bulse estaban enbenenado



**el oso Terminator**

Hacia mucho tiempo habia un laboratorio que habian 2 cientificos que tenian contacto con la saliva cada año recibian mas de 200 casos al primer caso que comieron fue Terminator a Terminator le dieron mas de 200 experimentos sufre a los casos que le hacian experimentos siempre saliva azul para el primer experimento lo llamaron el oso Terminator habia los de esa ciudad conocian el oso Terminator un día saltaron el oso mas a horas de 200 personas los científicos acortaron y lo capturaron y lo encerraron en una celda tuvieron 2 años el oso estaba en esa celda el oso iba a unirse de los que los encerraron en la celda

el castigo de los osos de  
 Peluches.

Había una vez un castillo donde vivían los osos de  
 peluches. Pero un día se fue a hacer mucho  
 calor y se les fue una máquina y así un oso  
 de peluche salió diferente a los otros peluches  
 por que los otros peluches son buenos y el oso  
 es malo entonces el oso malo mató a los  
 demás que hace peluches y lo otros peluches  
 se fueron a esconderse de el oso malo el oso  
 malo en contra un agito bueno y lo mató los otros  
 osos buenos se gustaron mucho y es tapan es  
 comida sea para hacer un plan los osos buenos  
 y se dieron de cuenta que el oso malo estaba  
 escondido en los árboles.

mató los el oso malo iba en contra de los  
 osos y los niños mataron los osos malos  
 a los osos buenos y se fueron a buscar a los osos  
 buenos que estaban solo 5 osos buenos hasta que  
 quedaron solo 3 en total el oso malo se comió  
 4 2 quedaron 2 los 2 osos buenos con ellos y  
 cuando hasta que se encontraron con el oso malo  
 y se los comió a los 2.

Fin

La Muñeca Voladora

Había una vez una niña que le gustaban las muñecas.  
 Un día era el cumpleaños de la niña que se llamaba  
 Davina ese día la mamá le regalo de cumpleaños  
 a su hija Davina una muñeca el vendedor de las  
 muñecas era un vampiro pero para que pudiera vender  
 las muñecas se tenía que disfrazar de humano  
 porque en ese pueblo eran todas humanas, la  
 mamá de Davina no sabía que la muñeca podía  
 volar sola por la noche Davina abrió el regalo y  
 vio que la muñeca tenía alas y un botón Davina  
 dijo que mañana va a espiar el botón luego la  
 niña se durmió y la muñeca de repente cobro  
 vida y hizo que Davina se convirtiera en  
 vampiro después amaneció y la mamá de Davina  
 fue a llevarle el desayuno a Davina y le dijo:  
 ¿por que tienes este cuarto tan desordenado? y  
 ella contesto porque soy una vampiro y la mamá  
 de Davina le dijo al vendedor que porque hizo  
 que su hija se convirtiera en vampiro porque yo  
 también soy un vampiro dijo el vendedor.



## Anexo 15. Historias finales de las 2 niñas nuevas

**Buscando Romarse**  
Había una vez en un pueblo llamado Corazolandia no era un pueblo cualquiera era un pueblo de colores las personas eran corazones en el castillo en ese castillo estaba la reina le dijo a su hermana menor le dijo: Natalia quiero un rey en el castillo.  
Y Natalia le dijo: Mayra busquemos a alguien que te parezca simpático y lindo. Y Natalia dijo: tienes razón Mayra Bonos.  
Ellos buscando encontraron a un hombre guapo pero no simpático siguieron y siguieron buscando hasta que encontraron a un soldado del reino de Natalia él era guapo y simpático era perfecto para Natalia ellos se casaron y vivieron felices para siempre Fin.

**Buscando romarse**  
Había una ciudad llamada Bogotá hay abian dos parejas que buscaban romarse y se encontraron en el parque y hablaron y se fueron conociendo. Le dio el número de teléfono y la chica también se casaron y tuvieron hijos y también otras personas.