

Historias de Vida: Estrategia para Mejorar la Producción Oral

Jhon Sebastián Garzón Traslaviña

Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional

Trabajo de Grado

2026

Dedicatoria

Esta investigación es dedicada a cada parte de mí que nunca se rindió cuando todo iba cuesta arriba. Para cada aprendizaje y tropiezo que me ayudaron a mejorar como docente y persona. A cada uno de mis compañeros de viaje que me salvaron y acogieron en esta ciudad tan caótica y difícil, los recordaré por siempre. A mi asesora Viviana Neira, quien siempre me guió con su paciencia y sabiduría siendo el pilar más importante para la construcción de este documento. Para mi familia y mi hermano de otra madre, que siempre me apoyaron en todo y jamás se olvidaron de mí a pesar de tanta distancia. A mi compañera de vida, la que me motiva cada día a seguir creciendo y aprendiendo, siendo mi modelo a seguir e inspirando siempre mi alma y mi corazón. Finalmente, a cada proceso vivido, aprendido, fracasado y superado, porque en todos ellos encuentro un propósito y el valor necesario para seguir adelante, siempre eligiendo ver el lado bueno de la vida.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	6
Contextualización	7
Diagnóstico	11
Justificación	13
Delimitación del problema	16
Objetivos	16
Objetivo General	16
Objetivos específicos	16
Antecedentes	17
Contexto Conceptual	19
2.1. Oralidad	20
2.1.1. Producción Oral	21
2.1.2 Elementos prosódicos	22
2.1.3 Elementos kinésicos	23
2.1.4 Componente Emocional	25
2.2. Historias de Vida	25
2.2.1 Identidad y Contexto	26
2.2.2 Eventos Clave	27
2.2.3 Reflexión y Futuro	27
Marco Metodológico	28
Enfoque Y Tipo De Investigación	28
Planteamiento Del Problema	30
Revisión De La Literatura	30
Inmersión En El Campo	30
Recolección De Datos	31
Análisis De Datos	31
Técnicas e Instrumentos De Recolección De Datos	32
Observación No Participante	32
Diario De Campo	32
Diagnóstico	33
Taller	33
Rúbricas	34
Consideraciones Éticas	34

Cronograma	35
Matriz Categorical	35
Intervención Pedagógica	36
4.1 Visión del Lenguaje	36
4.2 Visión del Currículo	37
4.3 Visión del Aprendizaje	37
4.4 Visión del Aula	38
Propuesta de Intervención	38
Taller 1: Historias que nos conectan	39
Taller 2: Jugando con las palabras	40
Taller 3: Línea del tiempo de mi vida	41
Taller 4: Mi recuerdo en escena	42
Taller 5: Autorretrato oral: quién soy	43
Taller 6: Carta al yo del futuro	44
Taller 7 y 8: Del cuerpo a la palabra y Mi historia de vida	45
Taller 9: Construcción del guion colectivo para teatro de sombras	46
Taller 10: Teatro de sombras	47
Análisis de los Datos y Resultados	47
Taller 1. Historias que nos conectan	48
Taller 2. Jugando con las palabras	49
Taller 3. Mi línea de tiempo	51
Taller 4. Mi recuerdo en escena	53
Taller 5. Autorretrato oral: quién soy	54
Taller 6. Carta al yo del futuro	55
Taller 7 y 8. Del cuerpo a la palabra y Mi historia de vida	57
Taller 9. Construcción del guion colectivo para teatro de sombras.	61
Taller 10. Teatro de sombras	63
Conclusiones y Recomendaciones	65
Referencias	67

Resumen

El siguiente trabajo de grado reconoció la importancia de integrar historias de vida en la enseñanza de la producción oral a estudiantes de séptimo grado del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá. A través de un enfoque de investigación-acción, este estudio cualitativo empleó técnicas como la observación no participante, los diarios de campo y la prueba diagnóstica para recolectar datos. La intervención educativa diseñada se centró en actividades que fomentaron la narración y la improvisación, buscando mejorar la fluidez y la expresión oral de los estudiantes mediante el uso creativo de sus propias historias de vida. Se anticipa que este método no solo fortaleció las habilidades de comunicación oral de los estudiantes, sino que también enriqueció su desarrollo personal y social.

Palabras clave: *historias de vida, producción oral.*

Abstract

The following project recognized the importance of integrating life stories into the teaching of oral production to seventh-grade students at the National Pedagogical Institute in Bogotá. Using an action research approach, this qualitative study employed techniques such as non-participant observation to collect data. The designed educational intervention focused on activities that encouraged storytelling and improvisation, seeking to improve students' fluency and oral expression through the creative use of their own life stories. It is anticipated that this method not only strengthened students' oral communication skills but also enriched their personal and social development.

Keywords: *life stories, oral production.*

Contextualización

El presente apartado proporciona aspectos de la población objeto constituida por los estudiantes de séptimo grado del Instituto Pedagógico Nacional. Esta caracterización reconoce algunas características de la población desde diferentes perspectivas para comprender el contexto en el que se desenvuelven los sujetos. En esta parte, se presenta la ubicación geográfica con algunos componentes del contexto local e institucional. Por su parte, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el manual de convivencia y los planes de estudios permitieron precisar algunos componentes contextuales. Adicionalmente, el apartado cuenta con el análisis de diagnósticos en torno a las habilidades comunicativas del grado.

En cuanto al contexto institucional, el Instituto Pedagógico Nacional se fundó en el año 1927 en la ciudad de Bogotá, teniendo como primera sede la Avenida Chile con calle 72, en la localidad de Chapinero; posteriormente fue trasladada a la localidad de Usaquén que se caracteriza por tener estratos entre 4 y 5, además, es un área residencial y comercial en la ciudad, por lo que los estudiantes que asisten al colegio provienen de diversos sectores.

En la actualidad el IPN es mixto de carácter oficial- formal rigiéndose por las normativas nacionales prestando servicios a todos los ciclos escolares, además de fundamentarse en el proceso de estudiantes mayores y con necesidades especiales. Previamente, fue creado solamente para formar *señoritas*, quienes recibirían el título profesional y oficial de *institutora*. Años después se crean diferentes programas que tenían como objetivo abordar todos los niveles educativos, para ello se creó en el año 1927 el programa para la formación de maestras a nivel inferior y superior. En 1934 se creó el primer jardín infantil en Colombia y, en el mismo año, se fundó la primera facultad de educación para mujeres lo que incentivó la fundación de la

Universidad Pedagógica Nacional en el año 1955 y cuyos programas habían sido organizados por el instituto.

En contraste con lo observado, durante las primeras visitas, se pudo evidenciar que la institución cuenta con diferentes espacios que propician el desarrollo de sus estudiantes, dentro de los cuales se encuentra la biblioteca, además de áreas destinadas a actividades audiovisuales y a los deportes, donde además tienen servicios de bienestar como lo son la orientación en salud, psicología, psicopedagogía, fonoaudiología y terapia ocupacional.

La filosofía institucional del IPN es basada en proyectos transversales que influyen en el currículo, el cual tiene una integración de todas las áreas estipuladas por medio de una enseñanza activa teniendo en cuenta los postulados de algunos pedagogos como Montessori y Dewey. Así mismo, este horizonte institucional se expresa a partir de la misión, la visión y los principios que traza el Instituto Pedagógico Nacional.

Por consiguiente, el IPN tiene como misión liderar los procesos educativos de niños, jóvenes y adultos, considerando su diversidad en ámbitos como el económico, el social, el cognitivo, el cultural y el afectivo. Como centro de innovación, investigación y formación docente vinculado a la Universidad Pedagógica Nacional; del mismo modo, su visión es consolidarse como un referente en innovación pedagógica, contribuyendo a la formación de ciudadanos y maestros que estén comprometidos con la construcción de una sociedad democrática, pluralista y en paz (PEI, 2019).

Para el desarrollo de lo mencionado anteriormente, el IPN cuenta con un proyecto llamado *LEO*, el cual busca fortalecer las habilidades comunicativas de la comunidad educativa de la institución en lectura, escritura, oralidad y escucha. Además de fomentar en ellos una actitud

crítica y reflexiva frente a los textos escritos y visuales, tanto literarios como académicos en miras de promover procesos de interpretación, análisis y producción de ideas coherentes con los diferentes contextos comunicativos.

Asimismo, dentro de la institución, específicamente en los grados séptimos, se maneja un plan de estudios en el área de español que desarrolla aspectos clave como literatura, enfocándose en el género narrativo, incluyendo el microrrelato. En el ámbito gramatical, se estudian las clases de párrafos, ortografía y el uso de la tilde diacrítica. Además, se profundiza en la semántica, abordando temas como los eufemismos y las palabras polisémicas. En cuanto a la comunicación, se analizan y desarrollan expresiones visuales y escritas, como el afiche. Para su implementación, se establecen indicadores de desempeño, se utilizan diversos recursos y se aplican criterios de calificación que se ajustan y refuerzan a lo largo del año escolar.

Ahora bien, la población objetivo que son los estudiantes del curso 703 del Instituto Pedagógico Nacional, está compuesto por 33 niños en total, los cuales tienen un rango de edad entre 11 y 14 años. Ellos se distribuyen por filas a lo largo del salón, lo cual podría ser una forma de mantenerlos en orden y bajo control; además, durante el espacio de la clase, suelen ser muy ruidosos y a su vez, inquietos, lo que genera que la clase se torne, en ciertos casos, un poco interrumpida ([Ver Anexo 1](#)).

En cuanto a la encuesta realizada ([Ver Anexo 2](#)), se identificaron aspectos de información personal - escolar, de habilidades como la lectura, la escritura y la oralidad. En cuanto a la primera parte, el 60% indicó que viven con sus dos padres, mientras que el 25% respondieron que vivían con alguno de los dos. Asimismo, el 60% respondió que reside en localidades cercanas al colegio, como Suba, Chapinero y Engativá.

Por lo anterior, se observa que los estudiantes, aunque proceden de diferentes sectores de la ciudad, prevalecen aquellos provenientes de localidades cercanas. Esto puede deberse a la reputación académica de la institución y la cercanía de los servicios complementarios en la zona. Es posible entonces que la selección y permanencia en el colegio están influenciadas por factores como redes familiares, acceso a transporte público y la existencia de programas de enfoque inclusivo, respaldado por la encuesta y las observaciones hechas en el proceso inicial.

Seguidamente, en el segundo apartado de la encuesta, sobre la información de lectura, escritura y oralidad, se identificó que más del 90% de los estudiantes, cuentan con libros en sus hogares, pero alrededor del 60% lee muy pocas veces y el otro 40% en algunas ocasiones, lo cual demuestra una distancia bastante significativa de los niños con los hábitos lectores. Sin embargo, en los aspectos de escritura, como la creación de textos o historias más del 73% de los estudiantes se sienten cómodos a la hora de la producción textual; por su parte, más del 87% prefieren hablar en vez de escribir y leer, lo cual, podría indicar que, la relación entre los estudiantes y el habla puede tener un vínculo más fuerte, a pesar de que esto no asegura que su producción en el ámbito educativo se desarrolle de manera óptima.

Para finalizar la encuesta, el apartado de información escolar permitió recolectar datos importantes de la convivencia y la interacción social de los niños dentro de la institución. En primera instancia, se evidenció que el 35% de los estudiantes prefieren no participar en clase, mientras que el 65% intentan participar a pesar de no sentirse muy seguros de hacerlo, evidenciando participación de los estudiantes durante las dinámicas de clase ([Ver Anexo 3](#)).

En síntesis, el contexto general y específico, junto con las características propias de los estudiantes, permiten comprender las dinámicas sociales, emocionales y académicas en las que

se desenvuelven. Esta contextualización evidenció la necesidad de intervenir en la producción oral, ya que se identificaron debilidades significativas en aspectos como la fluidez, la estructuración de ideas y el uso del lenguaje expresivo. Al mismo tiempo, se reconoció un entorno favorable para implementar estrategias pedagógicas centradas en la narrativa personal, dado el enfoque humanista e inclusivo de la institución.

Diagnóstico

Considerando los instrumentos utilizados en esta investigación acción, como la observación y los diarios de campo, se desarrolló una prueba diagnóstica, la cual permitió identificar los niveles alcanzados por los estudiantes en competencias lectoras, escritas y orales. Para ello, el diagnóstico siguió ciertos criterios basados en una rúbrica de evaluación para cada competencia ([Ver Anexo 4](#)) teniendo en cuenta escalas de evaluación como: *excelente*, equivalente a un desempeño superior; *bueno* siendo equivalente a un desempeño competente; y *necesita mejora* equivalente a un desempeño bajo. La prueba diagnóstica se diseñó con base en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) y en los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* del MEN, lo que permitió establecer niveles de desempeño.

Para comprender mejor las competencias comunicativas de los estudiantes y analizar con mayor precisión su desempeño en el área de español, se les aplicó una serie de actividades diseñadas para evaluar e identificar sus habilidades y dificultades presentadas. Como primera actividad, correspondió a la lectura, donde tuvieron que leer un texto sobre los viajes espaciales ([Ver Anexo 5](#)). Para esta actividad, el 85% de los estudiantes lograron ubicarse en *excelente*, pues reconocieron avances tecnológicos y elaboraron análisis de los argumentos presentados en el texto, mientras que el 15% restante demostraron un desempeño bueno. En consideración de los resultados, se concluyó que algunos estudiantes fueron capaces de identificar con claridad y

precisión las ideas principales del texto y realizar inferencias correctas, pues comprendían el vocabulario utilizado, pero algunos estudiantes permanecen en la interpretación literal.

Posteriormente, en la segunda actividad, los estudiantes debían escribir un texto argumentativo en el que expresaran su opinión sobre la posibilidad de viajar al espacio, justificando su perspectiva o postura con ejemplos concretos. Para este ejercicio, el 45% de los estudiantes, presentaron un desempeño *bueno*, aunque sus ideas seguían siendo meramente descriptivas y cortas. Como contraparte, el resto de los estudiantes, tuvieron un desempeño *necesita mejora* dado que sus textos carecían de ideas y solo desarrollaban ejemplos simples. Desde esta perspectiva, se presentó una gran dificultad por parte de los estudiantes a la hora de desarrollar ideas, a pesar de que demostraron un buen uso de las reglas gramaticales y ortográficas. Esto demuestra que sus escritos en la mayoría de ocasiones están enfocados en estructuras formales, no teniendo en cuenta el desarrollo de argumentos en sus producciones.

Finalmente, en la tercera actividad, los estudiantes expusieron de manera oral su producción escrita, explicando sus razones y proporcionando ejemplos claros que respaldaran sus respuestas. Esta dinámica permitió evaluar no solo su capacidad de comprensión y producción textual, sino también su expresión oral y argumentación, donde el 35% de los estudiantes presentaron un desempeño *bueno*, mientras que el resto se encontró ubicado en *necesita mejora*.

Teniendo en cuenta el análisis del ejercicio de producción oral, se identificó que las ideas presentadas por los estudiantes son algo confusas o desorganizadas, donde la pronunciación fue también una de las mayores dificultades durante sus exposiciones, pues algunos estudiantes presentaron falencias en el manejo de la entonación y el ritmo, lo que afectó la fluidez de sus narraciones. Otros presentaron dificultades para utilizar la comunicación no verbal de manera

efectiva, pues permanecían estáticos en un espacio específico del salón, limitando la expresividad de sus presentaciones. Asimismo, el uso del léxico fue en ocasiones escaso o inadecuado para enriquecer las historias; sin embargo, se añadieron preguntas específicas y distintas para cada expositor, con el propósito de que pudieran extender sus ideas, lo cual fue beneficioso para cada uno de ellos.

Dicho lo anterior, es necesario fortalecer los aspectos relacionados con la producción oral y sus componentes, no solo para desarrollar mejor las ideas, sino reconocer el uso del espacio, su tonalidad y claridad, el uso del cuerpo como herramienta de expresión y la fluidez utilizada. Así mismo, es necesario reconocer que la escritura y la lectura también tienen un papel importante dentro del fortalecimiento de la producción oral, actuando de forma conjunta para el desarrollo integral de los estudiantes. Es relevante destacar que estos diagnósticos generaron un ambiente participativo, creativo y de confianza, logrando que todos los estudiantes se expresaran de manera espontánea.

Justificación

En el marco actual de la educación, el fortalecimiento de las competencias comunicativas y en especial de la producción oral, se ha convertido en un eje transversal importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que su papel es clave en la construcción de significado, el desarrollo del pensamiento crítico y la expresión encaminada a la búsqueda de identidad. Sin embargo, a pesar de los avances normativos y pedagógicos en Colombia que promueven el desarrollo integral de los estudiantes, se puede evidenciar algunas dificultades concurrentes en la oralidad dentro del espacio escolar, especialmente en los estudiantes de educación básica, quienes suelen presentar narraciones fragmentadas, escasa fluidez verbal, limitaciones en el uso del lenguaje y dificultades para expresar emociones y vivencias con claridad y coherencia.

Este trabajo de investigación se justifica desde múltiples dimensiones. A nivel nacional, responde a lo planteado por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que en su artículo 14 promueve el desarrollo de habilidades comunicativas en todos los niveles educativos, y los lineamientos del Ministerio de Educación, los cuales enfatizan la importancia de formar sujetos capaces de expresarse con coherencia, sentido crítico y creatividad. Asimismo, el trabajo se articula con los principios del enfoque comunicativo del área de lengua castellana que reconoce la oralidad como una práctica social y cultural, y no como una simple repetición de estructuras lingüísticas.

Ahora, desde una perspectiva pedagógica, se sustenta en investigaciones previas, tanto nacionales como internacionales que el trabajo con historias de vida favorece la expresión oral, la empatía, la autorreflexión y la construcción de identidad sustentado en autores como Licea, Reyes y Buitrago. Ahora bien, en el contexto colombiano, el uso de relatos personales se ha consolidado como una estrategia didáctica efectiva para activar procesos de significación y para propiciar ambientes de aprendizaje más aterrizados a los contextos de los estudiantes, siendo más humanizadores, democráticos y participativos. Estas investigaciones coinciden en que narrar la vida desde la escuela, permite reconocer la diversidad de trayectorias, visibilizar y recrear las voces de docentes y de estudiantes.

Así mismo, de manera específica, esta propuesta se alinea con el horizonte pedagógico del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), por su enfoque centrado en el desarrollo integral del estudiante, la innovación educativa y el respeto por la diversidad. No obstante, los diagnósticos realizados al grado 703 han revelado importantes vacíos en la producción oral, especialmente en cuanto a la fluidez, el uso del cuerpo como herramienta expresiva y la organización de ideas al

momento de narrar experiencias personales. Frente a ese escenario, surge la necesidad de diseñar una intervención pedagógica cercana y significativa: historias de vida.

Este trabajo tiene un valor particular al centrarse en un grupo específico como lo son los estudiantes de séptimo del IPN, que se encuentra en una etapa crucial del desarrollo cognitivo, emocional y social. En este nivel escolar, los estudiantes están construyendo activamente su identidad y sus vínculos sociales, por lo que el relato de sus propias vivencias les permite mejorar sus habilidades de expresión oral, como también identificar sus experiencias y así mismo resignificarlas, además de fortalecer su autoestima y aprender a reconocer la diversidad desde la narrativa del otro.

En conclusión, esta investigación no solo aporta a la mejora de las prácticas pedagógicas en el aula de lengua castellana, sino que también contribuye al debate académico sobre el valor y la importancia formativa de la oralidad y la narrativa personal en contextos escolares. Se trata entonces, de una propuesta coherente con los marcos normativos, pertinente para la realidad institucional del IPN, y transformadora en tanto que reconoce el proceso educativo de la voz de los estudiantes como sujetos activos, capaces de narrar, pensar y transformar su mundo a partir de su historia de vida.

Delimitación del problema

En relación con lo expuesto anteriormente, este trabajo reconoce la urgencia de fortalecer la producción oral desde una perspectiva significativa y humana, donde el estudiante sea protagonista de su propio proceso comunicativo. Las historias de vida se presentan como una herramienta pedagógica idónea para alcanzar este propósito, ya que permiten que los estudiantes narren, comprendan y resignifiquen sus experiencias, potenciando así su expresión oral,

emocional y reflexiva. A partir de esto, se plantea la siguiente pregunta de investigación que orienta el desarrollo de este trabajo:

¿De qué manera las historias de vida contribuyen a la producción oral en los estudiantes del grado 703 del Instituto Pedagógico Nacional?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la producción oral en los estudiantes de 703 del Instituto Pedagógico Nacional a través de historias de vida.

Objetivos específicos

1. Caracterizar las competencias comunicativas de los estudiantes del grado 703 del Instituto Pedagógico Nacional.
2. Implementar talleres enfocados en historias de vida para la mejora de la producción oral de los estudiantes del grado 703 del IPN.
3. Analizar el desarrollo en la producción oral de los estudiantes a través de la creación de historias de vida.

Antecedentes

Para esta investigación, que busca analizar de qué manera las historias de vida contribuyen al fortalecimiento de la producción oral en los estudiantes del grado 703 del Instituto Pedagógico Nacional, es fundamental realizar una revisión de antecedentes investigativos que permitan comprender el estado del arte sobre el tema y los aportes que han hecho las distintas investigaciones sobre el foco de estudio de este trabajo. Esta revisión se organiza en tres

apartados: antecedentes internacionales, nacionales y trabajos realizados por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Cada uno de ellos se analiza desde su enfoque metodológico, los aportes teórico-prácticos, y sus implicaciones para el desarrollo del presente estudio.

Uno de los proyectos más representativos en el contexto internacional, es el de Gé Licea, Cisneros Garbey y Elías Hernández (2018) titulado *Relatos de vida: educación, comunicación y cultura*, desarrollado en la Universidad del Oriente, Cuba. Este trabajo muestra que los relatos de vida potencian la sinergia entre la educación y la cultura, al fortalecer la identidad social y las habilidades comunicativas en estudiantes universitarios. El enfoque etnográfico evidencia que la narración oral permite una expresión significativa de las vivencias y una mejora en la comunicación oral dentro del entorno educativo. Esta investigación aporta al presente estudio, una base teórica que vincula los relatos personales con la formación de identidad y el desarrollo comunicativo.

Por su parte, Macías Reyes (2020) en *Historias de vida: reflexiones teóricas y metodológicas*, ofrece una mirada profunda sobre las fases y estrategias para implementar esta metodología desde una perspectiva cualitativa. Su investigación resalta que las historias de vida no solo revelan aspectos culturales y sociales de los individuos, sino que también son una herramienta pedagógica muy útil para potenciar el desarrollo comunicativo. Estos hallazgos permiten justificar el uso de esta metodología como medio para fortalecer la producción oral desde una perspectiva reflexiva y crítica.

En Colombia, el trabajo de Buitrago Correa, Gonzales Barrera y Triana Otálora (2023), titulado *Narración de historias de vida para el fortalecimiento de procesos orales*, se centra en estudiantes de jardín, segundo y cuarto grado. A través de una metodología de investigación-

acción, se diseñaron talleres en los que los niños elaboraron y compartieron sus historias personales. Los resultados mostraron una mejora en la oralidad de los estudiantes, así como en su autonomía, empoderamiento y capacidad para expresar emociones. Esta experiencia pedagógica aportó elementos concretos para el diseño metodológico de este trabajo y evidencia que la narración autobiográfica es efectiva para el desarrollo oral en contextos escolares reales.

Otra investigación relevante, es la de Garzón Camacho y Jerena Piña (2023), *Relatos orales cotidianos: un análisis del dispositivo pedagógico fuera de la escuela*. Este estudio aborda el potencial pedagógico de la oralidad en contextos informales, demostrando que los relatos orales permiten construir saberes, identidad y reflexión. Su enfoque biográfico y narrativo resalta que el aprendizaje no se limita al aula y que la oralidad puede ser una herramienta poderosa en contextos no formales, lo cual amplía el horizonte del presente estudio, al sugerir que las historias de vida tienen valor.

Desde la Universidad Pedagógica Nacional, se destaca el trabajo de Alvarado Mendoza y Silva Fajardo (2013) titulado *Los relatos de vida: una forma de aportar a la expresión de experiencias*. Esta investigación tuvo como objetivo promover la expresión oral en niños de grado tercero a partir del uso de relatos de vida. A través de una metodología cualitativa y biográfica, se observó que los estudiantes no solo mejoraron sus habilidades comunicativas, sino que también desarrollaron la empatía, la escucha activa y la participación en el aula. Esta investigación aporta una comprensión del relato de vida como herramienta para analizar la relación entre cultura y comunicación en contextos educativos.

Finalmente, el trabajo de Vargas Galvis (2021), *Relatos juveniles: experiencia de educación popular desde la memoria y la identidad*, muestra cómo los relatos de vida de jóvenes

en situación de vulnerabilidad fortalecen su identidad, memoria y conciencia crítica. Esta experiencia, realizada con el grupo “La mitad del cielo”, destaca la narración como una forma de resistencia, reflexión y acción transformadora. Esta investigación, aporta una perspectiva crítica contextual a el objeto de estudio, en la medida que se plantea el relato como una herramienta de empoderamiento.

Para concluir, los estudios revisados coinciden en que el uso del relato de vida en contextos educativos fortalece la producción oral, fomenta el desarrollo personal y potencia la construcción de identidad. No obstante, se diferencia por las poblaciones objeto, los enfoques y los contextos, pues algunos se centran en niveles universitarios o espacios informales. Además, el trabajo se inscribe en una metodología de investigación-acción y busca articular las historias de vida con elementos prosódicos y kinésicos propios de la oralidad, lo cual representa un aporte novedoso frente a los antecedentes revisados.

Contexto Conceptual

A continuación, se presentan las principales categorías conceptuales derivadas de la pregunta de investigación, las cuales son la producción oral y las historias de vida. Para su definición, se consultaron diversas fuentes teóricas que permitieron esclarecer estos conceptos y ofrecer diferentes panoramas desde los enfoques pedagógicos, además de evidenciar dichas perspectivas en diferentes temporalidades.

2.1. Oralidad

La oralidad es entendida como la habilidad de expresar ideas y emociones a través de la palabra hablada, es un componente fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Tosi (2020), la oralidad es una práctica social que esta intrínsecamente vinculada a

los contextos culturales y educativos, y su enseñanza se ha visto transformada con la incorporación de recursos digitales, como audiolibros y las plataformas de interacción en línea, que permiten un abordaje dinámico y actualizado de esta habilidad en el aula. Este teórico argumenta que, en el contexto escolar, la oralidad no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias críticas, interactivas y reflexivas en los estudiantes a través de la integración de nuevas tecnologías.

Por su parte, Medina (2020) resalta la importancia de la oralidad en las primeras etapas de educación primaria, señalando que, a pesar de su relevancia, la práctica oral es recientemente relegada frente a otras competencias lingüísticas como la escritura y la lectura. En su estudio, Martínez (2012) defiende la implementación de metodologías activas y participativas que fomenten la expresión oral desde edades tempranas, con el fin de preparar a los estudiantes para interacciones sociales, profesionales y académicas.

Desde la perspectiva del trabajo, la oralidad se entiende como una habilidad transversal que debe trabajarse no solo dentro del área de Lengua Castellana, sino en todas las disciplinas, ya que contribuye al desarrollo integral del estudiante, mejorando su capacidad de argumentación, escucha activa y reflexión crítica. Del mismo modo, este trabajo busca priorizar el valor de la oralidad en el aula, proporcionando estrategias pedagógicas que incluyan tanto la expresión verbal como las formas no verbales de la comunicación, para la interacción social de los estudiantes en los diferentes contextos.

2.1.1. Producción Oral

Inicialmente, para este trabajo, la producción oral se entiende como un proceso dinámico y social en el que los individuos expresan sus pensamientos y experiencias de manera verbal, lo cual permite la construcción de identidad y la transmisión cultural (Calderón, Martínez y

Rodríguez, 2021), a través del uso de narrativas orales en entornos educativos que fomentan el desarrollo de habilidades de escucha activa y empatía entre los estudiantes.

Este enfoque se alinea con lo propuesto por Vygotski (1978) que destaca la importancia del lenguaje como herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, donde el aprendizaje se inicia en el plano social y luego se internaliza en el individuo. Esta perspectiva resalta que la producción oral en el aula no solo facilita la comunicación, sino que también es clave para el aprendizaje, ya que permite la construcción de significado y pensamiento crítico. Además, Schneuwly (citado en Álvarez, 1997) agrega que actividades como el debate y la argumentación son esenciales para fortalecer las habilidades comunicativas y el desarrollo en la *Zona de Desarrollo Próximo* promoviendo un aprendizaje colaborativo y significativo.

Asimismo, para este trabajo, la producción oral se representa como una habilidad esencial que involucra la narración de experiencias personales, la descripción de objetos, animales y personas. Además, de la participación con diversos intercambios verbales, tanto de manera espontánea como guiada. En el contexto educativo, propone que los estudiantes desarrollen su capacidad de expresión mediante actividades que promuevan su participación, como la narración libre o estructurada sobre temas propuestos por el docente.

2.1.2 Elementos prosódicos

La prosodia es un concepto fundamental en la producción oral que involucra una serie de fenómenos suprasegmentales que afectan la organización fónica de las unidades de mayor nivel que el fonema, tales como las pausas, la entonación y la expresividad. De acuerdo con Cortés (2002) la prosodia es esencial para estructurar el discurso, facilitando su comprensión y asegurando que el oyente pueda captar tanto el significado explícito como las sutilezas

emocionales del mensaje. Se entiende entonces como un conjunto de mecanismos que son clave en la interpretación de un texto oral y que ayudan a que la comunicación sea más efectiva, no solo a nivel de decodificación, sino que también a nivel emocional e interpretativo (Cortes, 2002; Álvarez, 2001). En este contexto, los elementos prosódicos que se usaron en este trabajo son las pausas, la expresividad y la entonación, pues estos tres aspectos tienen un impacto directo sobre cómo los estudiantes organizan sus diálogos.

2.1.2.1 Pausas. Según Cortes (2002) las pausas no solo separan las ideas, sino que también permiten una mejor asimilación de la información; por ejemplo, las pausas lingüísticas como las indicadas por los signos de puntuación, ayudan a los estudiantes a organizar su lectura y hacerla más comprensible. El buen uso de las pausas facilita la fluidez, mientras que las pausas inapropiadas pueden generar confusión y dificultar la comprensión. La capacidad de hacer pausas correctamente mejora tanto el ritmo y la claridad, siendo elementos esenciales para una comprensión profunda del discurso (Cortés, 2002).

2.1.2.2 Expresividad. La expresividad se refiere a la capacidad de transmitir emociones y actitudes a través de la variación tonal en la voz. Según Cantero (1998), la expresividad es crucial ya que permite que el oyente o el lector perciba las emociones subyacentes en su discurso. Una buena expresividad facilita que los estudiantes se conecten más profundamente, lo que contribuye a una mejor comprensión de las ideas. Además, Martínez (2012) destaca que un discurso expresivo es fundamental para interpretar correctamente las emociones y las intenciones de los personajes narrativos, lo cual también mejora la comprensión inferencial (Cantero, 1998; Martínez, 2012).

2.1.2.3 Entonación. La entonación se refiere a los cambios en el tono de voz que marcan la diferencia entre distintas intenciones comunicativas para Quilis (1997) tiene tres funciones

principales: lingüística, sociolingüística y expresiva. En su función lingüística, permite distinguir entre enunciados afirmativos, interrogativos y exclamativos, mientras que, en su función expresiva, facilita la transmisión de emociones y actitudes del hablante. Un uso adecuado de la entonación asegura que el texto oral sea claro y comprensible, además de aportar un nivel de expresividad que facilita la conexión emocional con el contenido. Así, la entonación tiene un impacto directo en la comprensión, pues mejora tanto la interpretación de las ideas explícitas como las inferenciales.

2.1.3 Elementos kinésicos

Los elementos kinésicos constituyen una parte fundamental de la comunicación no verbal, ya que hacen referencia a los movimientos corporales y a la manera en que estos son utilizados para transmitir información sin necesidad de palabras. Por esto, Palacios y Niño (2019) en su investigación, proponen que la kinésica fue estudiada inicialmente por el antropólogo Birdwhistell y se ocupa de los movimientos corporales y posiciones que incluyen gestos, expresiones faciales, postura corporal y otros comportamientos no verbales relacionados. Estos elementos son clave para enriquecer la comunicación interpersonal, ya que complementa lo verbal, además juegan un papel importante en la expresión de emociones, actitudes y estados de ánimo, facilitando una comprensión más completa y rica del mensaje emitido.

2.1.3.1 Expresión Facial. La expresión facial es uno de los elementos más visibles en la kinésica, pues refleja de manera clara y directa las emociones básicas del ser humano. En particular, la cara transmite alegría, tristeza, ira, sorpresa, asco, miedo y desprecio, las cuales son universales y fácilmente reconocibles. De acuerdo con Prieto Grande (2017), la expresión facial no solo comunica estados emocionales, sino también la intensidad con la que se viven. La correcta interpretación de las expresiones faciales es esencial para una comunicación efectiva, ya

que permite al receptor identificar rápidamente el estado de emotividad del emisor, lo que facilita una mejor comprensión y empatía.

2.1.3.2 Postura Corporal. La postura corporal también es crucial para interpretar las intenciones y emociones del hablante según lo planteado por Palacios y Niño (2019) no solo refleja el estado emocional del emisor, sino que también puede indicar su disposición para interactuar. Una postura erguida puede denotar confianza y seguridad, mientras que una postura encorvada o cerrada puede sugerir inseguridad o incomodidad. La postura corporal influye en la percepción que el receptor tiene del emisor y en muchos casos, puede ser un factor determinante para juzgar el nivel de interés o sinceridad del hablante en una conversación.

2.1.3.3 Gestos. Los gestos acompañan y complementan las palabras, aportando mayor significado y claridad al mensaje. En su investigación, Palacios y Niño (2019) destacan gestos emblemáticos tienen un significado claro sin necesidad de palabras, mientras que los gestos adaptadores están relacionados con la expresión de emociones a través de manipulación del propio cuerpo. Por otro lado, los gestos reguladores son aquellos que se utilizan para gestionar la interacción, y finalmente, los gestos manifestadores de afecto expresan sentimientos y emociones.

2.1.3.4 Háptica. Estudia el sentido del tacto y su influencia en las interacciones humanas, juega un papel importante en la construcción de relaciones interpersonales. Según la definición de Palacios y Niño (2019), el tacto es fundamental en el establecimiento de la intimidad, la demostración de compromiso y la transmisión de información no verbal relacionada con la posición de poder en una interacción. El tacto puede ser tanto un signo de acto como un medio para establecer dominio, y su presencia o ausencia puede alterar significativamente la naturaleza de la comunicación.

2.1.3.5 Mirada. La mirada es el último componente esencial de la kinésica, ya que no solo refleja atención, sino que también transmite emociones y actitudes. La forma en que una persona dirige su mirada puede indicar interés, desinterés, afecto o agresión. Palacios y Niño (2019) establecen que la mirada juega un papel importante en la regulación de las interacciones, ya que permite al emisor y al receptor coordinar el ritmo de la conversación, establecer vínculos emocionales o incluso señalar que se está escuchando activamente. El uso adecuado de la mirada es crucial para mantener la fluidez en la comunicación interpersonal.

2.1.4 Componente Emocional

El componente emocional constituye un elemento transversal en la producción oral, ya que las emociones influyen de manera directa en la forma en que los hablantes organizan, expresan y comunican sus ideas. Desde diversas perspectivas teóricas, se ha demostrado que la dimensión afectiva no puede separarse del acto comunicativo, pues las emociones condicionan tanto la disposición del hablante como la calidad de su discurso. En el contexto de este trabajo, el componente emocional emergió como una categoría que permite explicar buena parte de los comportamientos orales observados en los estudiantes, dado que la conexión afectiva con las experiencias narradas incidió significativamente en su expresividad, fluidez y seguridad al hablar.

Desde la neurociencia, Damásio (1994) plantea en su obra *El error de Descartes* que las emociones no son fenómenos secundarios ni opuestos a la razón, sino componentes esenciales de la cognición y la toma de decisiones. Su hipótesis del marcador somático demuestra que los procesos emocionales guían e influyen en la conducta, incluyendo la producción del lenguaje, pues la capacidad de expresarse con claridad y coherencia depende en gran medida de los estados afectivos que acompañan al hablante. Esta perspectiva resulta fundamental para

comprender por qué los estudiantes que narraron experiencias con las que se sentían emocionalmente vinculados lograron discursos más fluidos y expresivos.

En la misma línea, Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, es determinante para una comunicación efectiva. Según este autor, habilidades como la conciencia emocional, la empatía y la regulación afectiva permiten al individuo expresarse con mayor claridad, escuchar activamente y establecer vínculos significativos en la interacción social. En el ámbito educativo, esto implica que el desarrollo de la producción oral no puede limitarse a aspectos técnicos como la pronunciación o la entonación, sino que debe contemplar también la dimensión emocional que subyace al acto de hablar frente a otros.

Por su parte, Maturana (1990) ofrece una mirada biológica y filosófica al afirmar que las emociones son disposiciones corporales que determinan los dominios de acción en los que nos movemos. En su obra *Emociones y lenguaje en educación y política*, este autor establece que todo acto comunicativo ocurre en un trasfondo emocional y que el lenguaje surge del entrelazamiento entre las coordinaciones conductuales y el emocionar. Desde esta perspectiva, no es posible separar lo que se dice de lo que se siente, pues cada conversación está atravesada por un estado emocional que define sus posibilidades expresivas. Para el contexto de este trabajo, la propuesta de Maturana permite entender que cuando los estudiantes narran sus historias de vida desde un lugar de confianza y aceptación, su capacidad comunicativa se potencia.

Finalmente, Bisquerra (2009) desarrolla el concepto de educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente que busca el desarrollo de competencias emocionales como la conciencia emocional, la regulación afectiva y la autonomía personal. En su obra *Psicopedagogía de las emociones*, este autor argumenta que las competencias emocionales son

fundamentales para la vida y el bienestar, y que su desarrollo en la escuela contribuye a mejorar la convivencia, la comunicación y el rendimiento académico. En relación con la producción oral, Bisquerra señala que los espacios educativos deben concebirse como espacios dialógicos donde el intercambio verbal esté acompañado de una gestión emocional adecuada, lo cual favorece la seguridad, la participación y la expresión auténtica de los estudiantes.

En síntesis, el componente emocional se constituye como un eje articulador de la producción oral, en tanto que las emociones condicionan la disposición del hablante, la calidad de su expresión y la conexión con su audiencia. Integrar esta dimensión en el marco conceptual permite comprender de manera más profunda los hallazgos de esta investigación, donde se evidenció que la vinculación emocional con las historias narradas fue un factor determinante para el avance en la expresividad, la fluidez y la seguridad comunicativa de los estudiantes.

2.2. Historias de Vida

Las historias de vida permiten explorar la profundidad de las experiencias humanas, ofreciendo una visión detallada del desarrollo individual en el contexto social y cultural. Según Chárriez Cordero (2012), las historias de vida son relatos autobiográficos que recorren el curso vital de una persona, donde los acontecimientos significativos reconstruidos son vivencias únicas y personales que han dado valor a la existencia del protagonista. Este enfoque permite comprender la relación entre las experiencias individuales y los contextos sociales en los que se desarrollan, facilitando la exploración de la identidad personal y su interconexión con el entorno sociocultural.

Por otro lado, González Monteagudo (2010) enfatiza el valor de la historia de vida en la investigación biográfica, señalando que la entrevista de historia de vida permite explorar la subjetividad de los participantes y cómo estos comprenden y narran su realidad social. Este

enfoque se vuelve una herramienta potente para el análisis de las relaciones entre la historia individual y las estructuras sociales.

Por tal motivo, para la construcción de una historia de vida significativa, es fundamental organizar la información en subcategorías que faciliten su comprensión e integración. En este sentido se identifican tres componentes esenciales planteado por la *Fundación Meniños*¹: la identidad y el contexto, los eventos clave y la reflexión sobre el futuro. Estas subcategorías al integrarse promueven un proceso de resignificación de la historia de la persona y de construcción de sentido (s.f.).

2.2.1 Identidad y Contexto

La identidad de una persona se construye a partir de su origen y las experiencias que ha vivido. Desde la infancia, el individuo desarrolla una percepción de sí mismo en relación con su entorno y las figuras significativas que lo acompañan. Por esto, la *Fundación Meniños* (s.f.) en el proceso de elaboración de una historia de vida, es fundamental que los niños puedan reconocer su origen, identificar a su familia biológica y comprender los eventos que han marcado sus primeros años. Este conocimiento permite estructurar una narrativa personal coherente, evitando lagunas que puedan generar confusión o fantasías distorsionadas sobre su pasado. Además, entender el propio contexto y los referentes afectivos contribuyen a la construcción de la identidad y al desarrollo de un sentido de pertenencia.

¹ La Fundación Meniños es una entidad de acción social sin ánimo de lucro especializada en la protección de la infancia y la adolescencia, con trayectoria desde 1996 en programas de acogimiento, apoyo familiar, prevención e intervención con niños, niñas, adolescentes y familias. Su relevancia para este trabajo radica en que ha desarrollado orientaciones prácticas para la elaboración de historias de vida, especialmente en contextos donde la reconstrucción narrativa de la experiencia personal contribuye a la construcción de identidad, al reconocimiento del origen, a la organización de eventos significativos y a la proyección del futuro. Aunque no se trata de una fuente estrictamente académica, su aporte resulta pertinente como referente aplicado, ya que permite comprender la historia de vida como una herramienta de acompañamiento, resignificación y elaboración narrativa de la experiencia personal.

2.2.2 Eventos Clave

La vida de una persona está compuesta de eventos y sucesos que de alguna manera son significativos y que determinan su desarrollo y su evolución. Para la Fundación Meniños (s.f.) estos pueden incluir cambios de hogar, la pérdida o la incorporación de nuevas figuras familiares, momentos de crisis o logros personales. Por esto, la elaboración de una historia de vida debe relegar estos momentos clave en orden cronológico, permitiendo al individuo comprender la secuencia de su desarrollo y darles sentido a sus experiencias. Para ello, la fundación propone herramientas como el *libro de vida* y la actividad *mi vida en fechas* que facilitan la organización de recuerdos, el reconocimiento de emociones y la identificación de relaciones significativas. La integración de estos eventos en la historia personal es esencial para fortalecer la autoestima y la percepción de continuidad en la vida del individuo.

2.2.3 Reflexión y Futuro

El proceso de construir una historia de vida no solo implica mirar hacia el pasado, sino también reflexionar sobre el presente y proyectar un futuro. La Fundación Meniños (s.f.) enfatiza que la narración personal debe incluir un espacio para la introspección, donde la persona pueda identificar qué ha aprendido de sus experiencias y cómo estas influyen en su identidad actual. Además, es importante que el relato incorpore las expectativas y aspiraciones de la persona, ayudándola a visualizar su camino y fortalecer su confianza en el futuro.

En síntesis, el recorrido teórico presentado en este capítulo permitió establecer las bases conceptuales que orientan la investigación. En primer lugar, se abordó la oralidad como práctica social vinculada a los contextos culturales y educativos, reconociendo su carácter transversal en la formación integral del estudiante. Seguidamente, se definió la producción oral como un proceso dinámico y social, desglosada en tres dimensiones: los elementos prosódicos (pausas,

expresividad y entonación), los elementos kinésicos (expresión facial, postura corporal, gestos, háptica y mirada) y el componente emocional, entendido como eje articulador que condiciona la disposición, la expresividad y la seguridad del hablante. Por último, se conceptualizaron las historias de vida desde sus tres componentes: identidad y contexto, eventos clave, y reflexión y futuro, los cuales facilitan procesos de resignificación y construcción de sentido. De esta manera, la articulación entre producción oral e historias de vida resulta clave para potenciar no solo habilidades lingüísticas, sino también procesos de desarrollo personal y social en el aula.

Marco Metodológico

El propósito de este apartado es articular y reflexionar acerca de los fundamentos metodológicos de la investigación que están ampliamente relacionados con el objeto de estudio del trabajo desde una perspectiva pedagógica, de manera que primero se realizará una aproximación al tipo de investigación caracterizado por ciertas técnicas e instrumentos desde los cuales fue diseñado el plan de análisis para la recolección de la información.

Enfoque Y Tipo De Investigación

Por lo que se refiere a la investigación, esta se encuentra inmersa diariamente en la escuela y sus prácticas, es por esto que desde el estudio sobre el fortalecimiento de la producción oral a través de historias de vida, la investigación cualitativa será el eje principal, pues permite entender por medio de la subjetividad de cada estudiante, el “qué” y el “por qué” de lo que ocurre en el aula. Según el documento *Fundamentos del paradigma cualitativo* en la investigación educativa:

“La investigación cualitativa se caracteriza por buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social. Estas dimensiones se buscan también a partir de la forma como viven y entienden este hecho los grupos afectados por él” (Badilla, 2006, p. 44).

Hay que mencionar entonces, la importancia que tiene la investigación desde el paradigma cualitativo para este trabajo, ya que permite hacer estudios sobre cómo se desarrollan los procesos de producción oral en el aula y cómo a partir de las historias de vida, estas pueden fortalecerse. Por esto, “La investigación cualitativa es importante para el campo educativo porque se trata de educar para la comprensión, interpretación de la realidad que se expresa en fenómenos, conflictos, problemas e interrogantes en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano” (Durango, Zarina. 2005. p. 1).

Ahora bien, la investigación-acción ha demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar prácticas pedagógicas y promover la inclusión. Sampieri et al. (2014) destacan que la investigación-acción busca resolver problemas inmediatos y mejorar las prácticas concretas a través de un proceso participativo. Esta propuesta, busca generar un cambio social y propiciar una transformación de su realidad a través de un proceso conjunto entre los investigadores y los participantes. En este sentido, el uso de historias de vida permite a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas y reflexivas, fortaleciendo su capacidad para expresarse oralmente y generando un impacto positivo en su aprendizaje. Al integrar teoría y práctica, la investigación-acción permite a los educadores desarrollar soluciones contextualizadas y sostenibles, contribuyendo al avance de la educación inclusiva y de calidad. Es por esto, que esta investigación tomará las fases de investigación planteadas por Sampieri, Fernández y Baptista (2014).

Planteamiento Del Problema

Consiste en definir de manera clara y precisa el tema de estudio que responda a una necesidad o problemática sobre un fenómeno o situación particular; por tanto, se definen los objetivos de la investigación y la justificación del estudio. Teniendo en cuenta lo anterior, en la

primera fase se aplicó una encuesta y una prueba diagnóstica para establecer e identificar las problemáticas presentadas por esa población con relación a la producción oral, lo cual estuvo acompañado de una búsqueda con respecto al contexto institucional.

Revisión De La Literatura

Según Sampieri, Fernández y Baptista (2014) esta fase establece la búsqueda, consulta y análisis de bibliografía, cuyo propósito es obtener información que permita contextualizar y profundizar el estudio. Esta revisión, permite al investigador identificar conceptos clave, nutrir ideas en cuanto a nuevos enfoques, considerar falencias en anteriores proyectos, además de conocer diferentes perspectivas e ideas para abordar el planteamiento. En cuanto a este trabajo, permitió explorar estudios previos con relación a las historias de vida para mejorar la producción oral en los estudiantes.

Inmersión En El Campo

Esta fase consiste en sensibilizarse con el contexto, al mismo tiempo que identificar y explorar todos los ámbitos del lugar y sus espacios. El investigador debe observar los eventos que ocurren, establecer vínculos con los participantes y reflexionar sobre su propio rol en el estudio (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Ahora bien, en cuanto a este trabajo, se hizo un acercamiento hacia la comunidad y su contexto, en este caso el Instituto Pedagógico Nacional, el cual permitió establecer vínculos con los estudiantes y el personal docente para comprender los procesos de enseñanza de la producción oral.

Recolección De Datos

En la investigación cualitativa, la recolección de datos es un proceso importante el cual tiene como propósito obtener información profunda de las personas, comunidades o contextos. Los datos recogidos se evidenciaron en conceptos, percepciones, creencias, emociones,

interacciones y experiencias que son manifestadas a través del lenguaje de los participantes. Dichos datos, no son reducidos a números, sino que buscan comprender motivos, razones y significados del comportamiento humano (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Para alcanzar esto, se utilizaron diversos instrumentos de recolección como lo son: encuesta de caracterización, prueba diagnóstica, diario de campo, talleres y rúbricas de evaluación.

Análisis De Datos

Desde lo planteado por Sampieri, Fernández y Baptista (2014) el proceso se centra en dar estructura a datos, describir experiencias desde la perspectiva de los participantes, comprender el contexto y reconstruir historias, siendo un proceso gradual que involucra organizar y evaluar grandes grupos de información, interpretando y relacionando los resultados con la teoría. Para este trabajo, se organizó a partir de categorías y subcategorías que respondieron al contexto conceptual que está enmarcado en unos indicadores propuestos a su vez por normativas educativas.

Adicionalmente, en coherencia con el carácter cíclico de la investigación-acción, se incorporó un proceso de retroalimentación continua con los estudiantes al finalizar cada taller. A partir de las reflexiones colectivas, las observaciones del docente investigador y los comentarios expresados por los participantes, se realizaron ajustes en las sesiones posteriores. Estos ajustes incluyeron la modificación de tiempos, la incorporación de actividades de calentamiento corporal y vocal más extensas, y la adaptación de las dinámicas grupales según las necesidades y las respuestas del grupo. Esta negociación permanente entre el investigador y los participantes permitió que la intervención fuera flexible y contextualizada, respondiendo a las particularidades del aula y fortaleciendo la pertinencia de cada taller en función de los avances y las dificultades identificadas.

Técnicas e Instrumentos De Recolección De Datos

Esta fase establece un momento importante para el proceso de la investigación comprender cómo las técnicas de recolección de datos permiten observar y analizar los efectos de las intervenciones propuestas por el investigador. Por tal motivo, para Latorre (2005) “El investigador precisa recoger información sobre la intervención o acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa. Las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar” (p.53). Asimismo, los recursos permitieron identificar tanto fortalezas como los puntos de mejora en la producción oral de los estudiantes y así ajustar estrategias para dicha necesidad.

Observación No Participante

Otra técnica fundamental fue la observación no participante que permitió recolectar información sobre las prácticas de producción oral de los estudiantes, pues permite al investigador observar y registrar comportamientos y dinámicas en el aula sin intervenir directamente, lo que facilita la obtención de datos en contextos naturales y espontáneos. Según Riba Campos (2017), la observación no participante se caracteriza por la distancia entre el observador y los sujetos observados, permitiendo una recolección de información significativa sin interacción directa.

Diario De Campo

En este apartado, se encuentra el diario de campo como instrumento de recolección de información, el cual permitió al investigador obtener descripciones del contexto y de lo que ocurrió en el aula. Asimismo, Latorre (1996) lo define como “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (p. 56). Entre

tanto, el diario de campo se organizó en cuatro columnas que permitieron registrar y analizar cada sesión de práctica, es así como: la primera describe actividades y reacciones observadas; por otra parte, la segunda identifica temas o categorías relacionadas con los objetivos del trabajo; la última columna, analiza causas y consecuencias de los sucesos; y en la última, se formularon reflexiones, preguntas o decisiones que orientan futuras acciones ([Ver Anexo 6](#))

Diagnóstico

Este instrumento permitió la recolección de distintos resultados a través de diferentes ejercicios que incluían escritura, lectura y producción oral. Esta prueba sirvió como recurso para identificar las debilidades que presentaban los estudiantes y orientar estrategias de fortalecimiento en relación con las competencias comunicativas. A esto, Arriaga Hernández (2016) expresa que el diagnóstico educativo es un ejercicio fundamental que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes. En ese contexto, se aplicaron actividades específicas para evaluar cada una de las habilidades comunicativas, lo cual permitió evidenciar una oportunidad de mejora en la producción oral en consideración a componentes como la fluidez, la organización de las ideas y el uso de recursos expresivos.

Taller

Para este trabajo, se entiende el taller como una estrategia pedagógica activa y participativa que permite a los estudiantes construir conocimiento desde su experiencia, a través de la interacción y la reflexión. De acuerdo con Tobón (2006), el taller es una unidad de aprendizaje centrada en el estudiante, donde se favorece el desarrollo de competencias mediante actividades significativas y contextualizadas. En esta investigación, los talleres se implementaron en espacios donde los estudiantes narraron sus historias de vida y desarrollaron habilidades de

producción oral como la fluidez, la entonación y el uso del cuerpo como recurso expresivo. Para esta investigación, el formato de taller utilizado se diseñó con el propósito de guiar de forma clara cada sesión ([Ver Anexo 7](#)). Este formato incluía información básica (fecha, curso, asignatura), los objetivos, desempeños a evaluar, recursos y palabras clave utilizadas para la sesión. En el eje central, se presentaron las fases del proceso con las evaluaciones, tiempos y explicaciones correspondientes, seguidas del entregable y la evaluación.

Rúbricas

La rúbrica se define como un instrumento de evaluación formativo que establece criterios claros y niveles de desempeño para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Según Andrade (2005), una rúbrica es una guía que describe los componentes de una tarea de forma detallada y proporciona escalas de valoración que permiten retroalimentar de manera precisa. En este trabajo, la rúbrica fue empleada para evaluar los avances en la producción oral durante los talleres teniendo en cuenta la matriz categorial que es coherente con lo contemplado en el marco teórico y las normativas del contexto educativo.

Consideraciones Éticas

Este trabajo estuvo guiado por consideraciones éticas que aseguran el respeto a los derechos y bienestar de los participantes. Por tal motivo, se garantiza la confidencialidad de la información recolectada, protegiendo la identidad de los estudiantes y se obtiene el consentimiento informado de la UPN de cada uno, explicando claramente el propósito de la investigación. Además, se vela por citar correctamente todas las fuentes utilizadas, respetando el trabajo de los autores consultados ([Ver Anexo 8](#)).

Cronograma

El cronograma que se presenta a continuación organizó de manera secuencial las diferentes fases del trabajo, articulando los tiempos destinados al diagnóstico, la implementación de los talleres y el análisis de los resultados. Su estructura permitió planificar cada acción con claridad, asegurando coherencia entre los objetivos, las actividades y los tiempos reales del contexto escolar. De esta manera, fue posible anticipar los momentos de mayor intervención pedagógica, ajustar las sesiones según las dinámicas del grupo y garantizar un avance progresivo del proceso investigativo.

CRONOGRAMA																																													
FASES	Sep				Oct				Nov				Feb				Mar				Abr				Ago				Sep				Oct				Nov								
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S								
Sensibilización	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
			Análisis Contextualiza- ción				Diagnóstico																																						
Intervención														Taller 1	Taller 2	Taller 3	Taller 4																												
Evaluación																																													

Figura 1.

Nota: La figura presenta fechas y actividades que se realizaron.

Matriz Categorical

La matriz categorial que se presenta a continuación fue construida a partir de los ejes del marco conceptual que orienta el trabajo en coherencia con la delimitación del problema.

Unidad de análisis: Oralidad		
Categorías	Subcategorías	Indicador de logro
Elementos prosódicos	Pausas	Utiliza pausas adecuadas que facilitan la comprensión del mensaje oral y evitan interrupciones abruptas.
	Expresividad	Emplea variaciones tonales para transmitir emociones y actitudes durante la narración.
	Entonación	Diferencia adecuadamente enunciados afirmativos, interrogativos y exclamativos mediante el uso intencional del todo de voz.
Elementos kinésicos	Expresión facial	Identifica y utiliza expresiones faciales para transmitir emociones durante la interacción.
	Postura corporal	Emplea gestos apropiados que complementen el mensaje verbal y faciliten la comunicación.
	Gestos	Mantiene una postura corporal que refleja seguridad y apertura durante las interacciones.
	Háptica	Utiliza el contacto físico de manera apropiada para generar cercanía o comodidad en la interacción.
	Mirada	Mantiene contacto visual adecuado para transmitir interés y empatía.
Historias de vida	Identidad y Contexto	Reconoce y describe su origen, entorno familiar y características personales que conforman su identidad.
	Eventos Clave	Organiza cronológicamente los eventos significativos de su vida, relacionándolos con emociones y personas importantes.
	Reflexión y Futuro	Reflexiona sobre su historia personal y expresa expectativas, sueños y aprendizajes que proyectan su futuro.
Componente emocional	Conciencia emocional	Reconoce y nombra las emociones propias asociadas a las experiencias narradas durante la producción oral.
	Regulación afectiva	Gestiona sus emociones para sostener el discurso oral con seguridad y confianza frente al grupo.
	Conexión emocional	Establece una vinculación afectiva con el contenido narrado que enriquece la expresividad y la autenticidad del discurso oral.

Intervención Pedagógica

En este capítulo se presentan los apartados que respaldan la intervención pedagógica diseñada para fortalecer la producción oral a través de las historias de vida. Para esto, se desarrolla la visión del lenguaje, del currículo, del aprendizaje y del aula, desde una mirada pertinente teniendo en cuenta el enfoque, la metodología de investigación y los intereses del objeto de estudio, propuestos en este trabajo.

4.1 Visión del Lenguaje

El lenguaje no es solo un medio de comunicación, sino una herramienta fundamental para la construcción del pensamiento, de la identidad y las relaciones humanas. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) plantea que el lenguaje permite la mediación entre el sujeto y su entorno, haciendo posible el desarrollo cognitivo y social. En el contexto educativo, la oralidad tiene un papel fundamental en la formación de sujetos capaces de expresar e interpretar su realidad y establecer vínculos significativos con los demás.

En ese sentido, para este trabajo, el lenguaje es visto como una práctica social mediante la cual los estudiantes pueden expresar sus ideas y sus experiencias a través del significado y que, a su vez, les permita desarrollar el pensamiento. Entre tanto, la oralidad, potenciada a través de las historias de vida, es entendida como un medio para fortalecer su identidad, su voz y su capacidad de comunicar.

4.2 Visión del Currículo

El currículo debe ir más allá de la transmisión de contenidos académicos para convertirse en un proceso real, flexible y acorde a los distintos contextos. En lugar de centrarse en los estándares o temas definidos, debe considerar la vida, las experiencias y los intereses reales de los estudiantes. A esto, Freire (1997) propone que educar es un acto político que implica leer el mundo antes de leer la palabra, y el currículo debe ser un espacio donde los estudiantes puedan cuestionar, reflexionar y construir saberes significativos.

Entendiendo esto, el currículo se articula con las voces de los estudiantes, sus vivencias y emociones. Las historias de vida no se trabajan como una actividad aislada, sino como un eje transversal que atraviesa las prácticas pedagógicas, conectando con la lengua castellana con procesos de formación humana, ciudadana y comunicativa.

4.3 Visión del Aprendizaje

Aprender es un proceso que ocurre cuando un estudiante se involucra, se motiva y encuentra sentido en lo que hace. El aprendizaje no es uniforme, sino que depende del contexto, de las emociones, del lenguaje y de las relaciones que se construyen dentro del aula. Desde la propuesta de Bruner (1996), el aprendizaje ocurre cuando hay intención, descubrimiento y significado, y se favorece especialmente cuando está vinculado a experiencias o narrativas personales.

Es por lo que, desde la perspectiva de este trabajo, el aprendizaje es concebido como un proceso significativo que parte de las vivencias de los estudiantes y al relacionarlo con las historias de vida, que a su vez permite a los estudiantes desarrollar su expresión oral, reflexionan sobre su identidad y construyen conocimiento de manera personal y colectiva a la hora de narrar sus experiencias.

4.4 Visión del Aula

El aula no es solo un espacio físico, sino un lugar simbólico en el que se construyen vínculos, se comparten emociones y se aprende tanto de manera individual como grupal. Allí se reflejan las dinámicas sociales que viven los estudiantes como el respeto, el reconocimiento, la escucha y la colaboración. Entendiendo esto, Wells (2001) expresa que el aula debe ser una comunidad de aprendizaje donde todos los miembros participan activamente en la construcción de su conocimiento.

Así mismo, la visión del aula que se plantea para este trabajo se entiende como un espacio de encuentro y expresión, donde cada estudiante tiene un lugar y una voz. A través del trabajo con las historias de vida, el aula se transforma en un escenario para compartir, construir comunidad y aprender desde lo humano.

Propuesta de Intervención

Con el fin de fortalecer las habilidades de producción oral en los estudiantes del grado 703 del Instituto Pedagógico Nacional, se diseñaron diversos talleres estructurados metodológicamente a partir de los principios de esta investigación. Estos talleres respondieron tanto a las categorías conceptuales del trabajo como lo son las historias de vida y la producción oral, como a las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial. Cada sesión estuvo orientada en promover un aprendizaje significativo mediante actividades participativas, recursos accesibles y criterios de evaluación claros, enmarcados dentro de una propuesta pedagógica enfocada en el ámbito humano de los estudiantes. A continuación, se describen los talleres implementados para esta investigación, detallando su estructura, intencionalidad pedagógica, duración y evaluación.

Taller 1: Historias que nos conectan

El primer taller tuvo como propósito fomentar el desarrollo de habilidades orales y escritas mediante la creación colectiva de historias a partir de objetos personales significativos. La sesión inició con una actividad de rompehielos, en la que cada estudiante se presentó mencionando su nombre y el de un país. Esta dinámica buscaba no solo propiciar un ambiente de confianza, sino también ejercitar la memoria colectiva de forma lúdica. Posteriormente, se realizó una actividad de socialización individual, en la cual cada participante presentó al grupo un objeto que había traído desde casa, explicando el valor simbólico que este presentaba en su vida.

A continuación, los estudiantes se organizaron en grupos de dos o tres personas cada uno seleccionó algunos de los objetos presentados previamente y con base en ellos, construyeron una historia que debía contener una estructura narrativa coherente compuesta por introducción, desarrollo y desenlace. Esta actividad no solo promovió la creatividad y el trabajo colaborativo,

sino que también permitió vincular el ejercicio con las categorías de identidad y contexto propias del enfoque de las historias de vida propuestas para este trabajo. En la cuarta parte de la sesión, los grupos presentaron oralmente sus historias ante sus compañeros, poniendo en práctica algunas habilidades de expresión como la claridad en la exposición, la fluidez verbal y el uso adecuado del vocabulario. Finalmente, se cerró la sesión con una reflexión grupal sobre la experiencia en la que se indagó sobre las emociones suscitadas durante el ejercicio y las percepciones que cada estudiante tuvo de su participación.

La evaluación se llevó a cabo mediante una rúbrica previamente elaborada, que consideró criterios tanto de producción oral como escrita. En el componente oral, se valoraron aspectos como la claridad en la exposición de las ideas, la fluidez del discurso, la pronunciación adecuada y la interacción con los compañeros. En el componente escrito, se evaluó la estructuración narrativa del texto, el uso correcto de la ortografía y la gramática, y el desarrollo completo de las ideas. Este primer taller constituyó un punto de partida fundamental para la exploración de las vivencias personales, facilitando una aproximación inicial a la narrativa autobiográfica desde lo simbólico.

Taller 2: Jugando con las palabras

El segundo taller tuvo como finalidad fortalecer la producción oral de los estudiantes mediante el trabajo directo con los elementos prosódicos, como la pronunciación, la entonación y la vocalización, así como con aspectos relacionados con la atención y la memoria. Esta sesión integró actividades individuales y grupales que permitieron a los estudiantes explorar sus capacidades expresivas desde una dimensión lúdica, sin dejar de lado el componente reflexivo y formativo.

La sesión comenzó con una breve introducción teórica sobre los elementos de la prosodia y su importancia en la comunicación oral. A continuación, se desarrolló una actividad de trabalenguas, en la que los estudiantes, organizados en grupos de cuatro, debían memorizar individualmente un trabalenguas para recitarlo en voz alta frente al grupo evitando equivocaciones. Posteriormente, se llevó a cabo un ejercicio de memoria auditiva en el que un líder de grupo leyó en voz alta una lista de palabras relacionadas entre sí. Tras la lectura, se preguntó a los participantes si ciertas palabras hacían parte o no de la lista original, fortaleciendo así la concentración auditiva y la retención de información verbal.

En la cuarta parte de la sesión, se realizó una actividad de atención selectiva, es así como cada estudiante pasó al frente y leyó una serie de palabras escritas con colores distintos, donde debían decir únicamente la palabra leída y no el color con el que estaba escrita, lo que exigía concentración. Finalmente, los estudiantes trabajaron en duplas, a cada grupo se le entregó una lista de palabras difíciles de articular, mientras un estudiante las pronunciaba, su compañero debía escribirlas correctamente.

La evaluación se llevó a cabo mediante una rubrica cualitativa que contempló la claridad y corrección en la pronunciación, la memorización de secuencias verbales, la capacidad de lectura en voz alta bajo condiciones específicas y la aplicación de estrategias de pronunciación en palabras complejas. Además, se valoró la disposición a participar en las dinámicas grupales y la colaboración con los compañeros

Taller 3: Línea del tiempo de mi vida

El tercer taller tuvo como propósito fortalecer la producción oral a partir de la exploración de eventos significativos en la vida de los estudiantes, promoviendo la organización cronológica la coherencia en sus escritos y el uso de elementos prosódicos y kinésicos. La sesión

inició con una actividad de activación emocional en la que el investigador presentó una línea de tiempo personal con diferentes emociones (recuerdos felices y tristes). A partir de ellas, los estudiantes seleccionaron aquellos recuerdos que más los marcaron o que más relevancia han tenido en sus vidas y compartieron brevemente esos recuerdos seleccionados, permitiendo reconocer la conexión entre las emociones y los recuerdos personales.

Posteriormente, cada estudiante elaboró una línea de tiempo personal en la que identificó tres momentos importantes de su vida, registrando el lugar, la fecha o la edad y la emoción asociada a ese evento. Este ejercicio permitió que los estudiantes organizaran sus relatos de forma cronológica y reflexiva, facilitando la estructura de sus relatos y fortaleciendo su capacidad para vincular los hechos con los sentimientos y aprendizajes personales. Durante la socialización en parejas, los estudiantes narraron su línea del tiempo, cuidando la entonación, las pausas, el contacto visual y la postura corporal, lo que permitió trabajar de manera práctica los elementos de la oralidad definidos en el trabajo.

En la siguiente fase, algunos voluntarios compartieron con todo el grupo uno de los eventos seleccionados, recibiendo retroalimentación por parte de sus compañeros, quienes valoraron la claridad del relato, la expresividad y el manejo de las emociones. El taller cerró con una breve reflexión colectiva sobre la importancia de recordar y compartir experiencias propias.

Taller 4: Mi recuerdo en escena

El cuarto taller tuvo como objetivo integrar los aprendizajes adquiridos en las sesiones anteriores mediante la representación escénica de un recuerdo personal, fortaleciendo la expresión oral y corporal a través del trabajo teatral. El taller inició con una breve activación corporal y vocal, en la que los estudiantes realizaron ejercicios frente al espejo, explorando la movilidad del rostro, la respiración y la postura. Este calentamiento permitió preparar tanto la

voz como el cuerpo para la interpretación escénica, fomentando la confianza y la disposición para trabajar en grupo.

A continuación, se conformaron pequeños grupos en los que cada integrante compartió una experiencia significativa de su vida. Después de discutir las opciones, el grupo seleccionó una de las historias para dramatizar, transformándola en una escena breve que combinó narración oral, movimientos corporales y expresividad emocional. Durante la planeación, los estudiantes distribuyeron los roles, organizaron los diálogos, los gestos y la secuencia de acciones, atendiendo a aspectos como la entonación, las pausas y la coordinación grupal.

Durante el desarrollo del taller, cada grupo presentó su escena frente a los compañeros, integrando los elementos de voz, postura, mirada y gestualidad trabajados a lo largo de la intervención. Se registraron las presentaciones en video con el fin de analizarlas posteriormente y realizar una retroalimentación colectiva. Los estudiantes observadores, mediante una rúbrica, destacaron fortalezas y aspectos por mejorar en la actuación de sus compañeros, lo que generó un ambiente de respeto, valoración mutua y aprendizaje colaborativo. Como cierre, se realizó un diálogo reflexivo en el que los participantes compartieron cómo se sintieron al representar una parte de su vida frente al grupo.

Taller 5: Autorretrato oral: quién soy

El quinto taller se centró en el reconocimiento de la identidad personal a través de la construcción de un autorretrato oral. Su propósito fue fortalecer la reflexión individual, la seguridad al hablar y el uso de la expresión de la voz y el cuerpo. La sesión inició con una actividad frente al espejo donde los estudiantes respondieron preguntas como: “¿quién soy?” “¿cómo me veo?” y “¿cómo me siento?”. Esto permitió que los estudiantes se reconocieran, se

autoidentificaran y tomaran consciencia de sí mismos y de la importancia del cómo me veo ante los demás.

Seguido de esto, se desarrolló una lluvia de palabras en la que los estudiantes escribieron términos que los describían, incluyendo rasgos de su personalidad, gustos y valores. Con base a esta lista, los estudiantes redactaron un texto breve en primera persona que representaba su identidad, su forma de verse y de sentirse. Posteriormente, en la fase final, los estudiantes leyeron su autorretrato frente al grupo, teniendo en cuenta la claridad de la historia, la entonación, las pausas y la expresividad corporal.

Taller 6: Carta al yo del futuro

El sexto taller tuvo como propósito invitar a los estudiantes a proyectarse a futuro mediante la elaboración y lectura oral de una carta dirigida a sí mismos. Esta sesión buscó fortalecer la expresión oral desde la emoción, la entonación y la organización coherente de un mensaje personal.

La sesión inició con una visualización guiada en la que, con música instrumental de fondo, los estudiantes cerraron los ojos y siguieron una breve meditación. Se les pidió imaginarse dentro de diez años: dónde vivirían, qué estarían haciendo y cómo se sentirían en ese futuro posible. Posteriormente, cada estudiante recibió una ficha titulada “Querido yo del futuro...”, junto con una hoja y un sobre; consecuentemente, a partir de las imágenes y emociones evocadas en la visualización, redactaron una carta en la que se hablaban a sí mismos desde el presente, expresando metas, aprendizajes, reflexiones y deseos para su versión futura. En la tercera parte del taller, los estudiantes leyeron su carta en voz alta frente al grupo, por lo que debían tener en cuenta las pausas, la entonación, las emociones y la mirada.

Como cierre, cada estudiante guardó su carta dentro del sobre, que decoró con su nombre y un dibujo representativo de su futuro imaginado, la cual será abierta a finales del 2026; adicionalmente, se realizó una rúbrica que valoró la claridad del mensaje, el uso intencional de la prosodia y la conexión emocional durante la lectura.

Taller 7 y 8: Del cuerpo a la palabra y Mi historia de vida

Estos talleres tuvieron como propósito que los estudiantes transformaran vivencias propias en movimientos, gestos y narraciones coherentes. La sesión inició con un calentamiento corporal guiado, en el que los estudiantes imitaron gestos exagerados de emociones como sorpresa, alegría y enojo.

Luego, cada estudiante pensó en un recuerdo significativo (un cumpleaños, una mudanza, un logro importante o una situación emocionalmente destacada) y escribió una frase corta que describiera ese momento, para luego traducirla a un movimiento corporal. En grupos de cuatro, los estudiantes compartieron sus movimientos individuales y organizaron una secuencia conjunta que integraba los cuatro recuerdos, por lo que esta secuencia debía narrar una pequeña historia con un orden claro, pausas y variaciones de intensidad.

Tras esto, se retomó el componente narrativo del taller, en donde el estudiante recibió una ficha con preguntas guía que los orientaban hacia la construcción de un recuerdo significativo: un momento feliz, un aprendizaje importante o una experiencia difícil. Con base en estas preguntas, escribieron un párrafo que incluía detalles descriptivos y emociones. Posteriormente, en pequeños grupos, los estudiantes leyeron su párrafo en voz alta, cuidando la claridad, la entonación y algunos gestos que reforzaran el relato.

Finalmente, cada grupo presentó su secuencia corporal inspirada en los recuerdos individuales, explicando a sus compañeros qué momento representaba cada movimiento. El taller

cerró con una conversación colectiva sobre cómo el gesto y palabra pueden complementarse para comunicar experiencias personales; por tanto, la evaluación consideró la claridad de los relatos, la coherencia de las secuencias y el uso intencionado de la kinésica.

Taller 9: Construcción del guion colectivo para teatro de sombras

El noveno taller tuvo como propósito transformar los relatos escritos en la sesión anterior en una historia colectiva que pudiera representarse mediante teatro de sombras para su presentación final. Esta sesión integró escritura, oralidad y elementos expresivos del cuerpo.

La sesión inició con la lectura grupal de los párrafos escritos en el Taller 8. En equipos, los estudiantes eligieron uno de los relatos o combinaron elementos de varios para construir una narración grupal, en donde debían seleccionar personajes, emociones y eventos relevantes.

Con ayuda de fichas guía, los estudiantes organizaron la historia en tres escenas: una presentación del contexto, un evento central y un cierre que destacara el aprendizaje o la emoción principal. Los grupos discutieron posibles giros narrativos, la forma de unir ideas y la coherencia entre los recuerdos seleccionados; durante esta fase, se acompañó la organización, ofreciendo orientaciones sobre claridad, cohesión y orden. Posteriormente, los estudiantes distribuyeron roles para la dramatización: narrador, actores de sombras y encargados de objetos o siluetas. Cada grupo inició un primer ensayo de su historia, integrando la narración oral con movimientos corporales proyectados en sombras.

Para terminar, cada grupo realizó una presentación preliminar de su guion, proyectando las sombras detrás de un telón improvisado. Los compañeros actuaron como público y ofrecieron una retroalimentación breve, destacando la claridad de la historia, el orden de las escenas y el uso expresivo de la luz y los cuerpos, por lo que la evaluación consideró la coherencia del guion, la narración grupal y la integración de elementos kinésicos.

Taller 10: Teatro de sombras

El décimo taller funcionó como un ensayo general de las obras creadas por los grupos, integrando todos los aprendizajes de la secuencia didáctica. Su propósito fue afianzar la producción oral, la coordinación corporal y el trabajo colaborativo antes de la presentación final.

La sesión comenzó con un calentamiento que incluyó ejercicios de respiración, vocalización y desplazamientos. Los estudiantes practicaron caminar erguidos, hacer pausas, mirar al público imaginario y coordinar la respiración con el movimiento, preparando el cuerpo y la voz para el ensayo. Se grabó cada presentación para realizar una retroalimentación posterior, la cual estuvo acompañada de un diálogo colectivo sobre lo evidenciado en cada uno de los trabajos; adicionalmente, se hizo círculo de reflexión en el que los estudiantes compartieron cómo se sintieron en el ensayo y qué esperaban mejorar para la última presentación.

Análisis de los Datos y Resultados

El presente capítulo expone el análisis de los datos recogidos durante la implementación de los talleres diseñados para fortalecer la producción oral a través de las historias de vida de los estudiantes del grado séptimo. Siguiendo el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción propuesto en este trabajo, el análisis se estructuró a partir de los talleres desarrollados, considerando para cada uno los desempeños evaluados, los comportamientos observados, las dificultades emergentes y los avances identificados.

En coherencia con la estructura metodológica, cada taller se analiza de manera independiente, atendiendo a las categorías previamente definidas para la producción oral: claridad y coherencia, pronunciación y fluidez, adecuación del vocabulario, interacción, así como desarrollo de ideas.

Taller 1. Historias que nos conectan

Este primer taller buscaba introducir a los estudiantes en la exploración de sus vivencias a partir de objetos significativos, permitiendo reconocer su propia voz y la de sus compañeros. En términos de producción oral, el análisis evidenció que la mayoría de los estudiantes lograron expresar sus ideas de forma comprensible, aunque con limitaciones en la claridad y la coherencia. Si bien pudieron identificar el valor simbólico de los objetos, sus exposiciones tendían a ser lineales y poco desarrolladas, lo que mostró que su habilidad para estructurar un mensaje oral aún se encontraba en proceso de consolidación. En coherencia con los DBA y los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* del MEN, este punto de partida permitió ubicar el nivel de desempeño del grupo en tareas que exigen organizar, expresar y sostener un relato ante otros.

En cuanto a la pronunciación y la fluidez, se observó una tendencia marcada a depender del texto escrito. La mayoría de los estudiantes leyeron sus relatos sin hacer uso de entonaciones que fortalecieran la expresividad del discurso. Esta dependencia generó exposiciones monótonas, con pausas poco naturales y un ritmo que interrumpía la comunicación fluida. Este comportamiento coincide con los desafíos comunes descritos en la literatura sobre oralidad escolar, donde los estudiantes tienden a priorizar la exactitud del contenido sobre la expresividad (Bruner, 1996). Desde la rúbrica, esto se reflejó en que aproximadamente un 60% se ubicó en *bueno* y un 40% en *necesita mejora* en pronunciación y fluidez, principalmente por lectura mecánica y escasa variación tonal.

Respecto a la adecuación del vocabulario, los estudiantes emplearon palabras básicas y cercanas a su cotidianidad. Aunque esto facilitó la comprensión del mensaje, limitó la riqueza lingüística de las narraciones. En términos de interacción, se identificó participación moderada:

algunos estudiantes realizaron preguntas a sus compañeros o comentaron los relatos, pero esta interacción no alcanzó a consolidarse como un diálogo profundo, sino más bien como intercambios puntuales. En términos de niveles de desempeño, se estimó que cerca del 25% alcanzó *excelente*, un 55% se mantuvo en *bueno* y alrededor del 20% estuvo en *necesita mejora* en claridad y coherencia e interacción, dado que la participación fue desigual y los intercambios aún fueron breves.

En términos generales, este primer taller permitió reconocer el punto de partida de los estudiantes. Aunque mostraron disposición, su producción oral aún se encontraba marcada por la inseguridad, la dependencia del texto escrito y la dificultad para estructurar narraciones amplias; no obstante, se generó un ambiente de confianza inicial que resultó clave para los talleres posteriores. Este panorama inicial se entiende también desde la visión del aula como comunidad de aprendizaje, donde la escucha y la participación se construyen progresivamente (Wells, 2001).

Taller 2. Jugando con las palabras

El segundo taller se enfocó en el trabajo prosódico y la fluidez mediante actividades lúdicas como trabalenguas y ejercicios de atención selectiva. Este espacio permitió identificar avances significativos en la disposición de los estudiantes, pues se involucraron con mayor espontaneidad y entusiasmo, especialmente en las dinámicas de repetición rápida y en los juegos vocales. Este enfoque resulta coherente con comprender la oralidad como práctica social que se fortalece en interacción y en contextos auténticos de participación (Tosi, 2020).

Desde la categoría de pronunciación y fluidez, se evidenció una mejora notable. Los estudiantes lograron reproducir sonidos con mayor precisión y mostraron avances en su capacidad para mantener un ritmo constante al hablar. Actividades como la lectura de trabalenguas motivaron la práctica repetida, lo cual redujo la inseguridad de los estudiantes con

los demás compañeros. A diferencia del taller anterior, este propició un ambiente más amigable donde la oralidad dejó de percibirse como una actividad evaluativa rígida. De manera aproximada, el 35% alcanzó *excelente*, el 50% *bueno* y el 15% *necesita mejora* en pronunciación y fluidez, especialmente por avances en ritmo y precisión, aunque con diferencias individuales.

No obstante, surgió un hallazgo relevante: si bien los estudiantes hablaban con mayor seguridad durante los juegos, esta fluidez no siempre se trasladaba a situaciones más formales. Se observó que, ante actividades que implicaban un grado mayor de exposición, algunos volvían a mostrar dificultades o recurrían a pausas excesivas. Esto indica que la confianza desarrollada en dinámicas lúdicas aún no se trasladaba plenamente a la producción oral estructurada, señalando un área de oportunidad para los siguientes talleres. Es por esto por lo que, este contraste explica por qué el grupo puede subir en *bueno/excelente* en lo lúdico, pero mantenerse en *necesita mejora* en una parte del curso cuando la tarea exige sostener la oralidad sin apoyo emocional del juego.

En términos de interacción, el taller mostró resultados positivos. Los estudiantes colaboraron entre sí, se corrigieron mutuamente y celebraron sus avances. La dinámica grupal permitió fortalecer habilidades sociales relacionadas con la escucha activa y la retroalimentación estableciendo una mirada sociocultural del aprendizaje, donde el desarrollo ocurre en lo social antes de internalizarse, especialmente cuando hay colaboración y andamiaje entre pares (Vygotsky, 1978).

En cuanto al nivel de desempeño global, se identificó que una parte importante del grupo se ubicó entre los niveles *bueno* y *excelente* en la ejecución de los ejercicios prosódicos. Sin embargo, persiste un porcentaje (aunque menor) de estudiantes que aún se ubicaba en niveles bajos, especialmente aquellos que manifestaban timidez o incomodidad al hablar frente a otros.

Este taller permitió comprender que la fluidez no es únicamente un asunto técnico, sino emocional: la seguridad en sí mismos se evidenció como un factor determinante para el desempeño oral.

Taller 3. Mi línea de tiempo

El tercer taller tuvo como propósito profundizar en la construcción narrativa personal mediante la elaboración de una línea de tiempo con eventos significativos de la vida de los estudiantes. Esta actividad tomó distancia del texto escrito y se centró en el dibujo como soporte para la narración oral ([Ver Anexo 9](#)), lo que generó hallazgos valiosos sobre la relación entre imagen y discurso.

En términos de claridad y coherencia, se observó que la ausencia de un texto escrito hizo que la mayoría de los estudiantes dependiera únicamente de sus representaciones gráficas. Esto supuso un reto significativo debido que, al no tener un apoyo estructurado, sus narraciones tendieron a volverse más informales, conversadas e incluso improvisadas. Las historias se transformaron en relatos espontáneos, donde algunos estudiantes omitían partes importantes o se desviaban del hilo narrativo. Este comportamiento mostró que aún se encontraban en proceso de aprender a organizar sus ideas antes de comunicarlas oralmente con base en la rúbrica, se estimó que cerca del 20% alcanzó *excelente*, un 45% *bueno* y un 35% *necesita mejora* en claridad y coherencia, principalmente por desvíos del hilo narrativo y omisiones de información relevante.

Desde la categoría de pronunciación, fluidez y elementos prosódicos, los estudiantes continuaron mostrando dificultades. Aunque algunos intentaron incorporar pausas o variaciones en la entonación, la mayoría no lo hizo de forma intencional; esto se relacionó con la percepción que los estudiantes tuvieron del taller, pues muchos lo asumieron como una actividad libre y

lúdica, lo cual llevó a que no aplicaran de manera consciente los aprendizajes previos en prosodia y kinésica.

En cuanto a los elementos kinésicos, como contacto visual y gestualidad, los estudiantes mostraron un nivel moderado de participación. Algunos usaron las manos o el cuerpo para acompañar la narración, mientras que otros mantuvieron posturas rígidas o evitaron mirar al público. Esto evidenció diferencias individuales en el manejo del cuerpo como herramienta comunicativa. En términos de desempeño, se estimó que alrededor del 25% alcanzó *excelente*, un 50% *bueno* y un 25% *necesita mejora* en kinésica, dado que persistió rigidez corporal y evitación del contacto visual en una parte del grupo.

La interacción también presentó un comportamiento variado, pues mientras algunos estudiantes escuchaban atentamente a sus compañeros, participando con preguntas o comentarios, otros se distraían con facilidad, lo que interfirió con la calidad comunicativa del taller. Estos contrastes sugieren la necesidad de reforzar habilidades de escucha y concentración para mejorar la dinámica grupal.

Un hallazgo clave de este taller fue la dificultad que implica narrar oralmente sin un soporte textual, especialmente para estudiantes que aún no han consolidado habilidades de organización del discurso. Si bien el dibujo permitió que algunos conectaran emocionalmente con sus vivencias, también mostró que la imagen, por sí sola, no garantiza una narración coherente ni estructurada. Esto refuerza la importancia de integrar apoyos visuales y escritos de manera equilibrada durante la formación de habilidades orales. En este sentido, el taller aportó evidencia para ajustar la mediación pedagógica: el apoyo visual favorece la evocación, pero requiere andamiajes (preguntas guía, conectores, ensayos breves) para sostener coherencia, en línea con una perspectiva de aprendizaje mediado (Vygotsky, 1978).

Taller 4. Mi recuerdo en escena

El cuarto taller representó un punto de transición entre la narración individual y la construcción colectiva del discurso, al integrar la representación escénica como recurso pedagógico. Desde el análisis de los diarios de campo y las rúbricas aplicadas, se evidenció un avance significativo en los elementos kinésicos de la producción oral, particularmente en la postura corporal, la gestualidad y la expresión facial.

En términos de claridad y coherencia, los estudiantes lograron estructurar mejor sus relatos al tener que organizarlos en forma de escena. La necesidad de distribuir roles, secuenciar acciones y ensayar diálogos favoreció la organización lógica de los acontecimientos. A diferencia del taller 3, donde predominó la improvisación, en esta sesión se observó una mayor planeación del discurso, lo cual redujo omisiones y repeticiones innecesarias. En coherencia global del relato, se estima que aproximadamente un 25% alcanzó *excelente* (secuencia sólida y cierres claros), un 55% *bueno* (secuencia comprensible con pequeños saltos) y un 20% *necesita mejora* (transiciones débiles o cierres abruptos). Este avance se alinea con la necesidad de organizar ideas y construir textos orales comprensibles que enfatizan los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006).

Respecto a la pronunciación y fluidez, se identificó una mejora moderada. Aunque algunos estudiantes aún presentaron vacilaciones, la dramatización permitió que la voz adquiriera mayor intención comunicativa. La entonación dejó de ser plana en varios casos, especialmente cuando debían representar emociones intensas como miedo, alegría o sorpresa; entre tanto, evidencia que el componente emocional favorece la expresividad oral, tal como lo plantea Bruner (1996) al relacionar narración y significado.

En los elementos kinésicos, el avance fue más evidente, pues los estudiantes comenzaron a utilizar el cuerpo como herramienta expresiva de manera más consciente. Se observaron posturas más abiertas, desplazamientos intencionados en el espacio y un contacto visual más frecuente con el público. No obstante, persistieron casos de rigidez corporal y movimientos repetitivos asociados al nerviosismo, especialmente en estudiantes con mayor timidez. En conclusión, este taller permitió consolidar la relación entre cuerpo y palabra, evidenciando que la oralidad no se limita a lo verbal, sino que se construye en interacción con la dimensión corporal.

Taller 5. Autorretrato oral: quién soy

El quinto taller profundizó en la categoría de identidad y contexto, fortaleciendo la introspección como base de la producción oral. El análisis mostró que los estudiantes lograron desarrollar discursos más personales y reflexivos en comparación con las sesiones iniciales. En cuanto al desarrollo de ideas, se evidenció un progreso notable donde la mayoría de los estudiantes logró ampliar sus descripciones, incorporando no solo rasgos físicos, sino también cualidades emocionales, gustos y valores. Esta ampliación temática favoreció una mayor profundidad en el discurso y permitió observar un avance en la coherencia narrativa. En desarrollo de ideas (ampliación/descripción/reflexión), se estima que un 25% alcanzó *excelente*, un 55% *bueno* y un 20% *necesita mejora*, ya que una parte del grupo mantuvo descripciones generales sin profundización. Este tipo de actividad se articula con la formación de la identidad narrativa (Bruner, 1996) y con el enfoque de competencias comunicativas del área de lenguaje.

Desde la perspectiva prosódica, se identificaron avances en el uso de pausas y variaciones tonales. Al tratarse de un relato en primera persona, los estudiantes mostraron mayor conexión emocional con el contenido, lo que se tradujo en una entonación más natural. Sin embargo, aún se presentaron dificultades en la regulación del volumen de voz, especialmente en estudiantes

que hablaban en tonos muy bajos. En prosodia, se proyecta una distribución de 20% *excelente*, 50% *bueno* y 30% *necesita mejora*, principalmente por control del volumen y ritmo acelerado en momentos de exposición.

En términos kinésicos, el ejercicio frente al espejo tuvo un impacto positivo, ya que se observó una mejora en la postura corporal y en el contacto visual. Algunos estudiantes manifestaron inicialmente incomodidad al describirse a sí mismos; no obstante, a medida que avanzó la sesión, mostraron mayor seguridad y apropiación de su relato. Este taller evidenció que cuando la narrativa parte del reconocimiento personal, la producción oral adquiere mayor autenticidad y cohesión; asimismo, se fortaleció la autoestima en varios estudiantes que inicialmente evitaban participar.

Taller 6. Carta al yo del futuro

El sexto taller introdujo un giro importante dentro de la secuencia, porque desplazó el énfasis de “recordar y contar” hacia el “proyectarse y reflexionar” ([Ver Anexo 10](#)), lo cual permitió analizar la producción oral desde una dimensión más íntima donde el estudiante habla de lo que quiere ser, aparece con fuerza el componente emocional, y con él se vuelven más visibles tanto los avances prosódicos (entonación, expresividad) como las dificultades asociadas al nerviosismo y la exposición. Esta transición también favoreció que el estudiante organizara el discurso con intención (no solo narrar hechos sino expresar metas, miedos y aprendizajes), lo cual fortaleció el sentido comunicativo del texto.

En términos de claridad y coherencia, la carta funcionó como un puente discursivo eficaz, pues la mayoría de los estudiantes lograron construir un mensaje con inicio, desarrollo y cierre, lo que se tradujo en una lectura oral más ordenada que en talleres anteriores donde predominaba la improvisación. Aun así, el análisis evidenció que parte del grupo tendía a escribir ideas en

forma de lista (“quiero..., espero..., voy a...”) y, al leerlas, la narración perdía continuidad. Esto sugiere que la coherencia no depende únicamente de “tener contenido”, sino de aprender a conectar ideas con transiciones, relaciones causales y referencias temporales.

Respecto a los elementos prosódicos, se observó un avance significativo en expresividad. Al tratarse de un texto cargado de deseos, miedos y expectativas, varios estudiantes variaron naturalmente el tono de voz, especialmente en fragmentos donde expresaban metas personales o experiencias difíciles. En contraste con el taller 1 (marcado por lecturas monótonas), aquí apareció una entonación más intencional y un ritmo más cercano al habla auténtica. Sin embargo, también se identificaron dificultades en los estudiantes con mayor timidez, en quienes el volumen disminuía y las pausas se tornaban excesivas, no como recurso discursivo, sino como interrupción por inseguridad. Este hallazgo es clave porque evidencia que el desempeño oral no es solo técnico, sino que está mediado por factores emocionales y de autoimagen frente al grupo. De manera estimada, cerca de un 40% logró sostener variaciones tonales claras durante buena parte de la lectura (tendencia hacia *bueno/excelente*), mientras que alrededor de un 25% presentó pausas excesivas y caída de volumen en momentos de exposición *necesita mejora*, especialmente al enfrentar frases emocionalmente más íntimas.

En cuanto a los elementos kinésicos, se identificó una mejora moderada. La lectura de la carta permitió observar contacto visual más frecuente en algunos estudiantes, pero otros mantuvieron una postura rígida y se aferraron al papel. En esos casos, el cuerpo evidenciaba tensión con los hombros cerrados, mirada baja y movimientos repetitivos de manos. No obstante, incluso cuando la kinésica no se consolidó plenamente, el taller aportó un avance valioso debido a que varios estudiantes sostuvieron la participación oral pese al nerviosismo, lo que indica crecimiento en seguridad comunicativa.

En relación con la interacción, el clima del aula cambió, pues se fortaleció la escucha activa y el respeto por la palabra del otro. La temática personal generó silencios atentos y reacciones empáticas, reduciendo interrupciones. Este aspecto es relevante para el trabajo porque sugiere que las historias de vida no solo fortalecen la producción oral individual, sino que también transforman las condiciones sociales de la oralidad el aula empieza a operar como comunidad de escucha. En términos de dinámica, se percibió una reducción visible de interrupciones donde aproximadamente en un 70% del grupo se mantuvo escucha sostenida durante las lecturas, con reacciones empáticas y comentarios respetuosos al cierre.

Taller 7 y 8. Del cuerpo a la palabra y Mi historia de vida

En la primera fase del taller, el calentamiento corporal y la imitación de emociones funcionaron como detonantes para disminuir la rigidez y habilitar formas de expresión que en talleres anteriores se veían limitadas por la timidez. Desde el análisis de los talleres, se evidenció un avance en expresión facial, postura corporal y gestualidad, pues varios estudiantes exploraron movimientos más amplios y expresivos, sostuvieron posturas abiertas y se permitieron exagerar gestos para representar sorpresa, alegría o enojo. Un hallazgo relevante fue que, al trabajar con el cuerpo, algunos estudiantes que usualmente evitaban hablar asumieron un rol más activo donde participaron desde la acción, lo cual facilitó posteriormente su entrada a la oralidad. Este comportamiento se comprende desde la perspectiva sociocultural: la interacción y la mediación (en este caso, el cuerpo como recurso) favorecen el paso progresivo hacia desempeños más complejos como la narración oral frente a otros (Vygotski, 1978).

En términos de coherencia, esta fase mostró que el cuerpo ayuda a recordar antes de narrar donde el movimiento organizó la emoción y permitió que el recuerdo apareciera con mayor claridad. Sin embargo, también emergió una dificultad significativa debido a que varios

estudiantes lograban representar con el cuerpo un momento, pero tenían problemas al verbalizarlo con precisión. Es decir, el gesto contenía sentido, pero al pasar a la palabra aparecían vacilaciones, frases cortas o explicaciones incompletas. Este hallazgo evidencia que el componente kinésico potencia la expresión, pero requiere mediación pedagógica para convertirse en discurso verbal estructurado. De manera aproximada, en un 35% del grupo se observó una brecha entre cuerpo/palabra (representación clara, pero explicación oral incompleta), lo que indica necesidad de apoyo pedagógico para pasar del gesto a la narración (preguntas guía, modelado de conectores y reformulación).

Respecto a los elementos prosódicos, se observó un avance preliminar pero importante, cuando la emoción se activaba desde el cuerpo, la voz tendía a acompañarla de manera más natural, con variaciones tonales y cambios en la intensidad. No obstante, en varios casos la entonación todavía no se sostenía durante periodos prolongados, los estudiantes iniciaban expresivos, pero al intentar explicar el recuerdo volvían a una voz plana o acelerada, lo cual sugiere que la prosodia mejora cuando hay conexión emocional, pero necesita práctica para mantenerse como recurso intencional y no solo espontáneo. En prosodia (entonación/pausas/ritmo), se estimó que un 20% se ubicó en *excelente*, un 55% en *bueno* y un 25% en *necesita mejora*, principalmente por aceleración del ritmo o caída de volumen al “explicar” el recuerdo.

En el plano de la interacción, el trabajo en grupos para organizar una secuencia conjunta fortaleció la comunicación colaborativa donde los estudiantes observaron, negociaron turnos, coordinaron ritmos y acordaron el orden de las representaciones. Esto favoreció habilidades de escucha, respeto por la palabra del otro y construcción de acuerdos. Sin embargo, también se identificaron liderazgos marcados, puesto que algunos estudiantes tomaron decisiones narrativas

y organizativas, mientras otros se limitaron a seguir indicaciones. Esta desigualdad influyó en el nivel de apropiación del relato por parte del grupo, aspecto que se vuelve relevante para comprender por qué ciertos estudiantes avanzan más rápidamente en seguridad comunicativa

En la segunda fase, el taller integró el componente narrativo mediante una ficha con preguntas guía para construir un recuerdo significativo ([Ver Anexo 11](#)). Este paso permitió articular el trabajo corporal previo con las subcategorías de historias de vida (evento clave y reflexión), pues los estudiantes ya no se limitaron a “contar algo”, sino que organizaron un hecho, lo ubicaron en un contexto y le asignaron una emoción central.

En cuanto a claridad y coherencia, se evidenciaron avances frente a talleres iniciales donde muchos estudiantes lograron contextualizar el lugar, los personajes implicados y el suceso principal, lo cual facilitó la comprensión del público. Además, se observó un desarrollo de ideas más amplio, con detalles descriptivos y emocionales que antes no aparecían o quedaban enunciados de forma superficial. Sin embargo, persistieron dificultades de cohesión en algunos relatos como cambios bruscos entre “lo que pasó” y “lo que sentí”, ausencia de conectores temporales o cierres poco definidos. Esto indica que el uso de guías ayuda a estructurar, pero aún se requiere fortalecer recursos lingüísticos para enlazar eventos y emociones en una narración continua.

Respecto a la pronunciación y fluidez, la lectura del párrafo mostró un progreso moderado, aunque todavía se evidenciaron nervios y aceleración del ritmo en algunos casos, se redujo la dependencia de leer “mecánicamente” y apareció mayor intención comunicativa. Un hallazgo importante fue que la fluidez no se manifestó únicamente como rapidez, en varios estudiantes, la fluidez se expresó como capacidad de sostener el relato sin cortar ideas, manteniendo continuidad. No obstante, también se registró un patrón recurrente en la cual

algunos estudiantes leían rápido para terminar pronto, lo cual disminuía la inteligibilidad y afectaba la comprensión del mensaje.

En relación con los elementos prosódicos, se identificó una mejora más clara que en sesiones anteriores, al tratarse de un texto personal, la entonación y la expresividad aumentaron. Se observaron pausas con función discursiva (separar ideas, enfatizar un momento) y variaciones de tono asociadas a emociones. Sin embargo, el control del volumen siguió siendo un punto de dificultad para ciertos estudiantes, especialmente quienes se mostraban inseguros frente al grupo.

En cuanto a los elementos kinésicos, esta fase permitió ver una integración más intencional del cuerpo con la narración. Varios estudiantes acompañaron el relato con gestos, levantaron la mirada para conectar con la audiencia y sostuvieron posturas más seguras. Además, la presentación de la secuencia corporal posterior reforzó la relación gesto–palabra, donde el cuerpo representaba el recuerdo y la voz lo explicaba. Aun así, se detectaron casos donde la gestualidad era repetitiva o poco relacionada con el contenido, lo cual sugiere que la kinésica debe orientarse no solo a “moverse”, sino a seleccionar movimientos que realmente aporten significado al relato.

Finalmente, en términos de interacción, el trabajo en grupos pequeños favoreció la escucha activa y la retroalimentación. Se registraron reacciones empáticas y preguntas espontáneas que ampliaron el discurso del compañero, aspecto coherente con el propósito del trabajo, que permitiera construir un aula donde la oralidad sea práctica social, no solo ejercicio evaluativo. El taller mostró que, cuando las experiencias personales entran al aula con un marco de respeto, se fortalece tanto la producción oral individual como la disposición colectiva a escuchar.

Taller 9. Construcción del guion colectivo para teatro de sombras.

Este taller consolidó el paso de relatos individuales a una producción colectiva, es así como, la claridad y la coherencia del guion se observó un avance asociado a la organización por escenas, lo cual ayudó a que los estudiantes sostuvieran una secuencia narrativa más estable. Según la valoración realizada con la rúbrica, se estimó que cerca de un 25% de los grupos alcanzó un nivel *excelente* en coherencia global, un 40% se ubicó en nivel *bueno* y un 35% permaneció en *necesita mejora*. En estos últimos casos persistieron saltos narrativos, pérdida del foco del conflicto o cierres acelerados. Este hallazgo se articula con los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*, en tanto se espera que los estudiantes produzcan discursos organizados y comprensibles, con progresión temática y unidad de sentido en situaciones comunicativas escolares (MEN, 2006).

En el desarrollo de ideas se evidenció una mejora al integrar experiencias, pues, varios grupos enriquecieron el relato con detalles emocionales y reflexiones sobre el aprendizaje asociado al evento narrado. En términos de desempeño, se estimó que alrededor del 20% alcanzó un nivel *excelente* al expresar con claridad el evento, la emoción central y la reflexión final por su parte, el 50% se ubicó en nivel *bueno* al emitir mensajes de forma clara, aunque con cierres menos elaborados; y aproximadamente un 30% se mantuvo en *necesita mejora* al dejar el aprendizaje implícito o poco definido. Este resultado es consistente con el enfoque narrativo planteado por Bruner, quien explica que la narración organiza la experiencia y permite construir significado al conectar eventos con interpretaciones y sentidos personales (Bruner, 1996).

En pronunciación y fluidez el desempeño fue diverso, ya que se encontró que el rol de narrador favoreció la proyección y el ritmo en parte del grupo, pero en otros casos se observaron pausas prolongadas y lectura acelerada. Se estimó que cerca del 20% alcanzó un nivel *excelente*

en fluidez, un 55% se ubicó en *bueno* y un 25% en *necesita mejora*. En este último grupo, la intención narrativa se vio afectada por variaciones de volumen, bloqueos y pérdida del ritmo. Este hallazgo refuerza que la fluidez se consolida cuando hay práctica guiada y seguridad comunicativa, y no únicamente por repetición mecánica.

En los elementos kinésicos se observaron avances relevantes, de tal forma que el trabajo con sombras impulsó movimientos más intencionales, útiles para representar acción y emoción en escena. Se estimó que cerca del 30% alcanzó *excelente*, un 40% se ubicó en *bueno* y un 30% en *necesita mejora*. En los casos de *necesita mejora* se evidenciaron movimientos repetitivos o poco relacionados con el sentido del relato, lo que sugiere que la kinésica requiere orientación explícita para que no se reduzca a movimiento sin intención comunicativa.

En la interacción, este taller presentó un alto nivel de colaboración, pues la mayoría participó en acuerdos sobre roles, orden de escenas y ajustes del guion, lo cual fortaleció la oralidad como práctica social. Este resultado se alinea con la noción de comunidad de aprendizaje, en la que el conocimiento se construye de manera conjunta y la participación sostiene el proceso formativo (Wells, 2001). Asimismo, se articula con la orientación de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* al promover la producción de mensajes en situaciones significativas, donde el estudiante debe escuchar, negociar y comunicar con propósito (MEN, 2016).

Taller 10. Teatro de sombras

Este taller funcionó como ensayo general y permitió valorar el desempeño integrado, considerando prosodia, kinésica, coherencia e interacción. En claridad y coherencia, se evidenció una consolidación del guion en la mayoría de los grupos. A partir de la rúbrica, se estimó que alrededor del 30% alcanzó *excelente*, un 40% se ubicó en *bueno* y un 30% permaneció en

necesita mejora; con cierres débiles o finales acelerados, lo que afectó la claridad del mensaje. Este resultado se vincula con los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*, ya que enfatizan la necesidad de producir discursos organizados y adecuados al propósito comunicativo y al público (MEN, 2006).

En pronunciación y fluidez se observaron avances frente a talleres iniciales, así se estimó que aproximadamente un 25% alcanzó *excelente*, un 45% se ubicó en *bueno* y un 30% en *necesita mejora*. El progreso evidenció un ritmo más constante y en el uso de pausas funcionales para enfatizar o marcar cambios de escena. Sin embargo, persistieron dificultades en parte del grupo, especialmente aceleración del discurso y fluctuaciones de volumen, que afectaron la comprensión del relato. Este comportamiento confirma que la fluidez mejora con práctica situada y con una meta comunicativa auténtica, como presentar una historia frente a otros.

En prosodia se observó un aumento de la expresividad en fragmentos con mayor carga emocional. Se estimó que cerca del 30% alcanzó *excelente*, un 45% se ubicó en *bueno* y un 25% en *necesita mejora*. En los niveles más bajos predominó la entonación plana en tramos extensos o cuando la coordinación grupal se debilitaba. En contraste, cuando el grupo mantuvo sincronía, la entonación y la intención comunicativa se sostuvieron mejor, lo que se relaciona con la idea de que el significado narrativo activa recursos expresivos cuando el estudiante se reconoce en el contenido y en la escena (Bruner, 1996).

En kinésica se presentó el avance más evidente. Se estimó que alrededor del 35% alcanzó *excelente*, un 40% se ubicó en *bueno* y un 25% permaneció en *necesita mejora*. Los grupos con mejor desempeño utilizaron movimientos diferenciados y entradas y salidas claras, lo que fortaleció la comprensión del público.

En interacción, la mayoría de los grupos implementó retroalimentación y ajustes finales; adicionalmente, se observó una disposición marcada a corregir transiciones, organizar voces y sincronizar movimientos. Esto sugiere un fortalecimiento del trabajo colaborativo como condición para producir un mensaje escénico coherente, lo cual está alineado con la comunidad de aprendizaje propuesta por Wells (2001), en la que el conocimiento se negocia y se reconstruye en la participación conjunta, y se articula con los *Derechos Básicos de Aprendizaje* al promover producción oral en contextos significativos y evaluables (MEN, 2016).

En síntesis, el taller 10 evidencia una progresión desde una oralidad dependiente del texto hacia una oralidad más expresiva y situada, mediada por recursos teatrales. Esta integración coincide con el aprendizaje significativo, dado que al convertir experiencias en historia compartida se fortalece el propósito comunicativo, la identidad y la construcción de sentido (Bruner, 1996).

Conclusiones y Recomendaciones

El desarrollo de este trabajo permitió concluir que el trabajo con historias de vida constituye una estrategia pedagógica significativa para fortalecer la producción oral en estudiantes de séptimo grado. A lo largo de la intervención, se evidenció que los estudiantes, a pesar de su corta edad, poseen experiencias, emociones y recuerdos que configuran narrativas con alto valor simbólico. La posibilidad de hablar desde vivencias propias generó una conexión emocional que favoreció la disposición para participar oralmente, incrementando progresivamente la seguridad, la expresividad y la intención comunicativa.

Así mismo, el estudiante narra experiencias con las que se siente identificado, como momentos alegres, situaciones sorprendentes o aprendizajes personales, su fluidez y coherencia mejoran de manera notable. No obstante, también se identificó que algunas historias pueden estar

asociadas a experiencias sensibles o difíciles, lo cual exige una mediación ética y empática. La producción oral no debe imponerse sobre la experiencia subjetiva, por el contrario, debe respetar los límites del estudiante y ofrecer alternativas temáticas que le permitan expresarse desde la comodidad y el bienestar emocional. En este sentido, se recomienda que futuras intervenciones garanticen espacios seguros de escucha, donde se valide que tanto las experiencias positivas como las difíciles forman parte de la construcción de la identidad, pero sin obligar a su exposición pública.

En relación con la caracterización inicial de las competencias comunicativas, el diagnóstico permitió identificar debilidades en organización de ideas, fluidez, entonación y uso del cuerpo como recurso expresivo. Sin embargo, también evidenció que la oralidad no puede trabajarse de manera aislada. La producción oral se encuentra estrechamente vinculada con la lectura y la escritura, por lo que se recomienda abordar las competencias comunicativas desde una perspectiva integral.

Por otro lado, la implementación de los talleres demostró que la progresión metodológica y la definición de un producto final, en este caso, el teatro de sombras, otorgan sentido y coherencia al proceso. Contar con un horizonte claro permitió organizar las actividades hacia una meta común, favoreciendo la integración de elementos prosódicos, kinésicos y narrativos. No obstante, se reconoce que una mejora futura consistiría en estructurar los talleres con mayor profundidad y gradualidad, asegurando que cada fase consolide un componente específico antes de avanzar hacia experiencias escénicas más complejas.

En cuanto al análisis del desarrollo de la producción oral, el uso de rúbricas permitió evidenciar avances progresivos en coherencia, expresividad y seguridad comunicativa. Se recomienda fortalecer procesos de autoevaluación y coevaluación, ya que estos favorecen la

conciencia del propio desempeño y promueven una actitud reflexiva frente al acto de hablar en público.

Así mismo, desde una perspectiva personal y profesional, este trabajo representó un proceso formativo significativo, el cual permitió comprender que el aula está conformada por sujetos diversos, cada uno con experiencias, contextos y realidades particulares que influyen en su manera de participar y comunicarse. Reconocer a los estudiantes como personas y no únicamente como receptores de contenidos implicó desarrollar una postura más empática frente a sus historias y procesos. De tal modo que, el trabajo permitió profundizar en referentes teóricos sobre oralidad y narrativas de vida, ampliando la comprensión de la producción oral como práctica social, emocional y corporal.

Entre las principales limitaciones se encuentra el factor tiempo, ya que la duración de las sesiones resultó insuficiente para profundizar en algunos talleres como se hubiese deseado. En varias ocasiones fue necesario ajustar o acelerar actividades, lo cual limitó el nivel de reflexión alcanzado. Como mejora, se sugiere ampliar el periodo de intervención o redistribuir las sesiones para permitir mayor consolidación de los aprendizajes.

A modo de conclusión general, el trabajo evidenció que las historias de vida no solo fortalecen la producción oral desde lo lingüístico, sino que también favorecen procesos de identidad, empatía y construcción de sentido. La oralidad, cuando se vincula con experiencias significativas, adquiere autenticidad y propósito reafirmando la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que reconozcan la voz del estudiante como eje central del proceso educativo.

Referencias

- Alvarado Mendoza, A. H., & Silva Fajardo, L. A. (2013). *Los relatos de vida: Una forma de aportar a la expresión de experiencias*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Álvarez Álvarez, C. (2007). La etnografía en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).
- Álvarez, A. (1997). *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Andrade, H. (2005). *Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly*. *College Teaching*, 53(1), 27–31.
- Badilla, L. (2006). *Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa*. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 43–58.
- Bruner, J. (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Buitrago Correa, A., González Barrera, G. P., & Triana Otálora, R. C. (2023). *Narración de historias de vida para el fortalecimiento de procesos orales*. [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Calderón, P. L. L., Martínez, J. V. P., & Rodríguez, R. E. C. (2021). *Estrategias para la producción oral de textos narrativos basados en el recurso literario del cuento*. *Educere*, 25(81), 591–601.
- Cantero, F. J. (1998). *La prosodia en la enseñanza de lenguas extranjeras*. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 93–112.

- Ceballos Ramos, L. M., Rodríguez Flores, L. A., & González Corrales, S. C. (2018). *La metodología de la investigación cualitativa como necesidad en la carrera de licenciatura en enfermería*. Mendeive. Revista de Educación, 16(3), 470–483.
- Cortés, F. (2002). *Los elementos prosódicos en la oralidad*. Editorial Universitaria.
- Damásio, A. (1994). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- Durango, Z. (2005). *¿Por qué es importante la investigación cualitativa en la educación?* Universidad de Núñez.
- Fals Borda, O. (2008). *Investigación acción participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica*. Revista de Investigación, 39(86).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Meniños. (s.f.). *La historia de vida como herramienta para la construcción de identidad*. Fundación Meniños.
- Garzón Camacho, A. K., & Jerena Piña, M. Á. (2023). *Relatos orales cotidianos: Un análisis del dispositivo pedagógico fuera de la escuela en un grupo de personas de la ciudad de Bogotá*. [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Gé Licea, Y., Cisneros Garbey, S., & Elías Hernández, A. B. (2018). *Relatos de vida: Educación, comunicación y cultura*. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 9(2).
- Gibbs, G. R. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- González Monteagudo, J. (2010). *La entrevista oral e historias de vida: Teoría, método y subjetividad*. Universidad de Sevilla.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Latorre, A. (1996). *El diario como instrumento de reflexión del profesor novel*. Actas del III Congreso de E.F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
- Lozano, J. E. A. (2008). *Memorias convocadas: Los concursos de testimonios como fuente para la historia oral contemporánea*. Espiral (Guadalajara), 14(41), 9–44.
- Luján, R. H. (2012). *La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH.
- Macías Reyes, R. (2020). *Historia de vida: Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la maestría en desarrollo cultural comunitario*. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 11(2).
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Medina Martínez, F. (2020). *La oralidad en la educación primaria: Una aproximación crítica*. Revista Praxis Educativa, 24(1), 56–68.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje*. MEN.
- Palacios, A., & Niño, C. (2019). *La comunicación no verbal en el contexto educativo: Aportes de la kinésica*. Universidad Distrital.

Prieto Grande, I. (2017). *El papel de la expresión facial en la comunicación educativa*. Revista Iberoamericana de Educación, 75(1), 45–62.

Quilis, A. (1997). *Tratado de fonología y fonética españolas*.

Riba Campos, C. (2017). *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya.

Sanjuán Núñez, L. (2019). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tobón, S. (2006). *El enfoque por competencias en la educación: Fundamentos y aplicaciones*. Pearson Educación.

Tosi, F. (2020). *La oralidad en el aula digital: Nuevas perspectivas*. Revista de Innovación Educativa, 14(2), 34–48.

Vargas Galvis, Á. M. (2021). *Relatos juveniles: Experiencia de educación popular desde la memoria y la identidad en la Fundación Villa María*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.

Anexos

Anexo 1 (Diario de Campo)

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
Durante el desarrollo de la jornada de clase, la docente titular propuso una actividad de trabajo escrita relacionada con la lectura de un texto corto. Los estudiantes debían leer el texto y posteriormente responder algunas preguntas en sus cuadernos. Mientras se desarrollaba la actividad, se realizó un ejercicio de observación con el objetivo de identificar las dinámicas de comportamiento y participación de los estudiantes dentro del aula.	Dinámicas de aula Comportamiento de los estudiantes Interacción entre estudiantes	A partir de la observación realizada durante la sesión, se puede identificar que los estudiantes presentan diferentes formas de participación dentro del aula. Mientras algunos mantienen una actitud concentrada frente a las actividades propuestas, otros tienden a interactuar constantemente con sus compañeros durante el desarrollo de la clase. Este comportamiento puede estar relacionado con las dinámicas propias del grupo, donde la interacción entre compañeros forma parte de su forma habitual de participación dentro del aula. En algunos casos, estas interacciones favorecen espacios de colaboración, ya que los estudiantes se apoyan entre sí para resolver dudas o compartir ideas relacionadas con la actividad. Sin embargo, también se evidencian momentos en los	En relación con el proyecto de investigación, estas observaciones permiten comprender la importancia de generar espacios dentro del aula que favorezcan la expresión oral de los estudiantes de forma organizada. En este sentido, resulta pertinente diseñar estrategias pedagógicas que permitan canalizar esa necesidad de participación mediante actividades donde los estudiantes puedan expresar sus ideas, experiencias y opiniones. Asimismo, surgen algunos cuestionamientos que orientan el desarrollo del proyecto: cómo promover espacios de participación oral donde los estudiantes respeten los turnos de intervención, cómo fortalecer la escucha entre compañeros y de qué manera las historias de

Anexo 2 (Encuesta)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL



Para conocerte un poco más

- Mi nombre es: _____
- Tengo ____ años.
- Vivo con: _____
- A) Mama y/o papá
- B) Abuelos
- C) Otro familiar, ¿cuál?: _____
- El lugar en el que vivo es de estrato ____.
- Vivo en el barrio _____

- ¿De qué temas te gustan hablar
- A) Mis intereses (deportes, videojuegos, etc.).
- B) La escuela y estudios.
- C) Mis emociones y experiencias personales.
- ¿Qué tan importante es para ti contar historias que te han pasado en la vida y por qué?:
- A) Muy importante.
- B) Algo importante, a veces me gusta contarlas.
- C) No es muy importante para mí

ambiente del aula se tornó un poco ruidoso, ya que algunos estudiantes hablaban entre ellos mientras realizaban la actividad. Ante esta situación, la docente titular intervino en diferentes ocasiones para solicitar silencio y recordar las indicaciones del ejercicio. Asimismo, se pudo observar que algunos estudiantes buscaban apoyo en sus compañeros para resolver dudas sobre las preguntas del texto. Esta interacción generó pequeños espacios de diálogo entre ellos, donde intentaban explicar o compartir sus respuestas. Al finalizar la actividad, la docente revisó algunas de las respuestas de los estudiantes y realizó preguntas al grupo para verificar la comprensión del texto. Algunos estudiantes participaron de manera voluntaria, compartiendo sus respuestas frente al grupo.		concentración de algunos estudiantes y el desarrollo ordenado de la actividad propuesta por la docente. A pesar de estas situaciones, se observa que los estudiantes muestran disposición para participar cuando se les invita a compartir sus respuestas frente al grupo. Esto permite identificar que existe un potencial para fortalecer los procesos de expresión oral dentro del aula, siempre que se generen estrategias que orienten la participación y promuevan espacios de escucha entre los estudiantes.	sus ideas de forma más clara y reflexiva dentro del aula. Estas reflexiones permiten orientar las decisiones pedagógicas que se implementarán posteriormente en el desarrollo de la propuesta didáctica del proyecto.
---	--	---	---

Anexo 4 (Rúbrica)

Criterios	Excelente (9-10)	Bueno (7-8)	Necesita Mejora (0-4)
Comprensión Lectora	Identifica con claridad y precisión las ideas principales del texto. Realiza inferencias correctas y comprende completamente el vocabulario.	Identifica las ideas principales y hace inferencias, aunque algunos puntos podrían ser más profundizados. Reconoce la mayoría del vocabulario.	No logra identificar las ideas principales ni hacer inferencias correctas. Tiene problemas graves con el vocabulario.
Producción Oral	Expone ideas de manera clara, estructurada y lógica. Pronunciación precisa, fluidez excelente y uso adecuado del vocabulario. Interactúa activamente con confianza.	Las ideas son claras y organizadas, aunque con algunas pausas o repeticiones. El vocabulario es adecuado, pero podría ser más variado. Participa bien.	Las ideas no son claras ni coherentes. Pronunciación difícil de entender, muchas pausas y repeticiones. No interactúa adecuadamente.
Producción Escrita	El texto está muy bien estructurado (introducción, desarrollo y conclusión), sin errores ortográficos ni gramaticales, con ideas bien desarrolladas.	El texto está bien organizado, pero las ideas podrían desarrollarse más. Hay algunos errores gramaticales u ortográficos menores.	El texto carece de estructura clara y presenta múltiples errores ortográficos y gramaticales que dificultan la comprensión.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL



Anexo 3 (Diario de Campo)

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
Durante la sesión se aplicó una encuesta diagnóstica con el objetivo de conocer algunos aspectos relacionados con la percepción de los estudiantes frente al colegio, sus relaciones con compañeros y su forma de participación en clase. Antes de iniciar, se explicó brevemente el propósito de la actividad y se indicó que debían responder de manera personal y sincera. La mayoría de los estudiantes mostró disposición para responder la encuesta. Algunos la completaron rápidamente, mientras que otros tomaron más tiempo para leer cada pregunta con mayor atención. Durante el desarrollo de la actividad, algunos estudiantes realizaron preguntas sobre ciertas opciones de respuesta o comentaron algunas preguntas con sus compañeros. En general, la actividad se desarrolló con normalidad y permitió recoger información sobre diferentes aspectos de la experiencia escolar de los estudiantes, especialmente sobre su participación en clase y la forma en que se sienten al expresar sus ideas frente a otros.	Diagnóstico inicial Participación en clase Percepción del ambiente escolar	La aplicación de la encuesta permitió identificar que los estudiantes presentan diferentes percepciones sobre su participación dentro del aula. Mientras algunos se sienten seguros al momento de intervenir en clase, otros manifiestan mayor inseguridad o prefieren no participar. Estas diferencias pueden estar relacionadas con el nivel de confianza que cada estudiante tiene para expresar sus ideas frente a sus compañeros. Asimismo, algunas respuestas permiten evidenciar que la participación oral no siempre se da de manera espontánea en todos los estudiantes. Esta información resulta relevante para el proyecto, ya que permite reconocer la necesidad de generar estrategias pedagógicas que favorezcan espacios donde los estudiantes puedan expresar sus ideas con mayor seguridad.	La encuesta diagnóstica permitió recoger información importante sobre la forma en que los estudiantes perciben su participación dentro del aula. Estos resultados aportan elementos para comprender las dinámicas de expresión oral presentes en el grupo. A partir de esta información se evidencia la importancia de implementar estrategias que permitan fortalecer la participación oral de los estudiantes y generar espacios donde puedan expresar sus experiencias y opiniones con mayor confianza.

Anexo 6 (Diario de Campo)

Para conocerte un poco más

ACTIVIDAD 1: LEA EL SIGUIENTE TEXTO

Texto:

"En los últimos años, los viajes espaciales han dejado de ser solo una fantasía. Empresas como SpaceX y Blue Origin están llevando a cabo proyectos que prometen hacer que los viajes al espacio sean más accesibles para la humanidad. La tecnología ha avanzado de forma significativa, y la creación de naves más eficientes, el uso de robots avanzados y la inteligencia artificial han permitido a los astronautas realizar misiones más largas y complejas. Sin embargo, los viajes al espacio también plantean preguntas éticas sobre los riesgos para los astronautas, la contaminación del espacio exterior y los recursos que se están invirtiendo en estas misiones en lugar de destinarlos a problemas en la Tierra. Aunque la fascinación por explorar el espacio es indiscutible, el debate sobre el coste humano y ambiental sigue siendo un tema crucial."

RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

- ¿Cuál es el tema principal del texto? : _____
- Menciona dos avances tecnológicos mencionados en el texto que están ayudando a los viajes espaciales: _____

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
Inicio del diagnóstico. Inicialmente, se dieron las indicaciones sobre cada apartado del diagnóstico, donde se aclararon algunas dudas relacionadas a qué hacer en cada parte de este. El primer ejercicio estaba relacionado a la parte de la lectura de los niños, donde debían leer el texto relacionado a los viajes espaciales y responder algunas preguntas relacionadas al texto. Las preguntas que se hicieron sobre esa parte del diagnóstico fueron relacionadas a preguntas	Oralidad Lectura Escritura	Hay varios factores que pudieron determinar el cómo se sintieron los estudiantes durante el ejercicio de la prueba diagnóstica. La primera, puede estar relacionada a que la actividad era distinta a las dinámicas que realizaban los niños en las demás clases, lo cual permitió que se sintieran en un ambiente diferente a lo que tal vez vengan acostumbrados. Como segundo factor, el hecho de no solo escribir lo que piensan	El diagnóstico aplicado a los estudiantes, comprueba la importancia que se le da a otras habilidades como la lectura y la escritura. Por ende, es necesario cuestionarse sobre qué espacios tienen los estudiantes para expresar de forma oral sus emociones, sentimientos y pensamientos. Por tal motivo, desde lo planteado en este proyecto, es

1111

concreto, donde los niños daban razones muy poco estructuradas. Para desarrollar un poco más los elementos orales durante el ejercicio, se realizaron preguntas puntuales y diferentes para ver si cambiaban de opinión o si sus respuestas podrían ampliarse aún más.

A modo de conclusión, se realizó un cierre del diagnóstico haciendo preguntas relacionadas a cómo se sintieron y cómo fue su experiencia durante el encuentro.

que pasar.

Como análisis general, se evidenciaron aspectos por mejorar tanto en lo escrito como en lo oral, ya que sus respuestas solían ser de carácter descriptivo, sin embargo, a través de incentivar sus respuestas por medio de preguntas tanto del docente en formación como de los mismos estudiantes, se pudo hacer un ejercicio más profundo con relación al objetivo de identificar qué aspectos podían generar ambientes de confianza para que los estudiantes puedan expresar sus ideas de forma detallada.

Anexo 7 (Diseño de Taller)

Plan de clase

Fecha: 13 de marzo del 2025	Curso: 703	Asignatura: español
Objetivos	Fomentar el desarrollo de las habilidades orales y escritas a través de la creación de historias.	
Desempeños por evaluar	• Producción Oral: • Claridad y coherencia: Capacidad para expresar ideas de manera clara, estructurada y lógica en una conversación o exposición. • Pronunciación y fluidez: Uso adecuado de la pronunciación, ritmo y entonación, así como la fluidez en la comunicación sin demasiadas pausas o repeticiones. • Adecuación del vocabulario: Uso adecuado del vocabulario en función del contexto y la audiencia. • Interacción: Capacidad para responder, PARA hacer preguntas y participar activamente en una conversación o presentación. • Producción Escrita: • Estructuración del texto: Capacidad para organizar las ideas de forma coherente y clara en un texto escrito (introducción, desarrollo y conclusión). • Ortografía y gramática: Uso adecuado de la ortografía, puntuación y reglas gramaticales. • Desarrollo de ideas: Capacidad para desarrollar las ideas de manera detallada.	
Palabras clave	Producción oral, producción escrita, claridad y coherencia, interacción, vocabulario adecuado, estructura narrativa, fluidez	
Recursos		
FASES DEL PROCESO	ACTIVIDAD	TIEMPO ASIGNADO
EXPLICACIÓN	Parte 1: Rompehielos	Parte 1: 10 minutos
	Parte 2: Presentación de sus objetos	
	Parte 3: Organización en grupos, selección y creación de la historia	
	Parte 4: Presentación oral de sus historia	
	Parte 5: Conclusión y cierre	
EJEMPLIFICACIÓN	- Parte 1: Para esta actividad, los estudiante presentarse uno por uno diciendo su nombre de un país. Así mismo, el siguiente	

debe recordar el nombre y el país del estudiante anterior, generando una cadena.		Parte 5: 5 minutos
- Parte 2: Cada estudiante debe presentar el objeto que llevó a la clase y contar el por qué ese objeto tiene un valor significativo para cada uno de ellos. - Parte 3: Los estudiantes deberán organizarse en grupos de 2-3 personas y escogerán de a 2 o 3 objetos para crear una historia relacionada con ese objeto, teniendo en cuenta que debe tener un inicio, un desarrollo y un desenlace. - Parte 4: Cada grupo debe pasar a presentar su historia teniendo en cuenta el orden de la historia y las instrucciones dadas anteriormente. - Parte 5: Se dará una conclusión de la actividad con preguntas relacionadas a cómo se sintieron en la clase y realizando los ejercicios planeados por el docente en formación.		
ENTREGABLE	• Un informe escrito donde los estudiantes presenten sus historias teniendo en cuenta el inicio, desarrollo y desenlace • Cuestionario final de cómo se sintieron realizando la actividad	
	Producción Oral: • Claridad y coherencia en la exposición de las ideas. • Fluidez y pronunciación adecuada durante la presentación. • Participación activa en la interacción con los compañeros. • Uso adecuado del lenguaje corporal (gestos, postura y contacto visual) para apoyar la comunicación y hacer la presentación más	



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FORMATO

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD

Resolución 787 de 10 de junio 2018

Fecha de Aprobación: 18-06-2018

Versión: 01

Página 2 de 2

ión,

scrita.

debe recordar el nombre y el país del estudiante anterior, generando una cadena.

Parte 5: 5 minutos

- **Parte 2:** Cada estudiante debe presentar el objeto que llevó a la clase y contar el por qué ese objeto tiene un valor significativo para cada uno de ellos.

- **Parte 3:** Los estudiantes deberán organizarse en grupos de 2-3 personas y escogerán de a 2 o 3 objetos para crear una historia relacionada con ese objeto, teniendo en cuenta que debe tener un inicio, un desarrollo y un desenlace.

- **Parte 4:** Cada grupo debe pasar a presentar su historia teniendo en cuenta el orden de la historia y las instrucciones dadas anteriormente.

- **Parte 5:** Se dará una conclusión de la actividad con preguntas relacionadas a cómo se sintieron en la clase y realizando los ejercicios planeados por el docente en formación.

ENTREGABLE

- Un informe escrito donde los estudiantes presenten sus historias teniendo en cuenta el inicio, desarrollo y desenlace
- Cuestionario final de cómo se sintieron realizando la actividad

Producción Oral:

- Claridad y coherencia en la exposición de las ideas.
- Fluidez y pronunciación adecuada durante la presentación.
- Participación activa en la interacción con los compañeros.
- Uso adecuado del lenguaje corporal (gestos, postura y contacto visual) para apoyar la comunicación y hacer la presentación más

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución T01 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha _____, identificado con C.C. ☐ C.E. ☐ No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. ☐ NUIP ☐ No. _____, declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 - 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

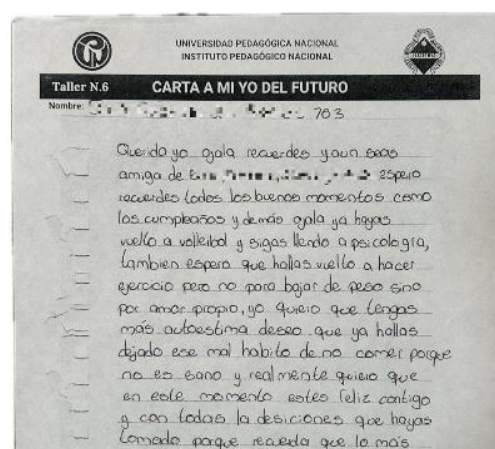
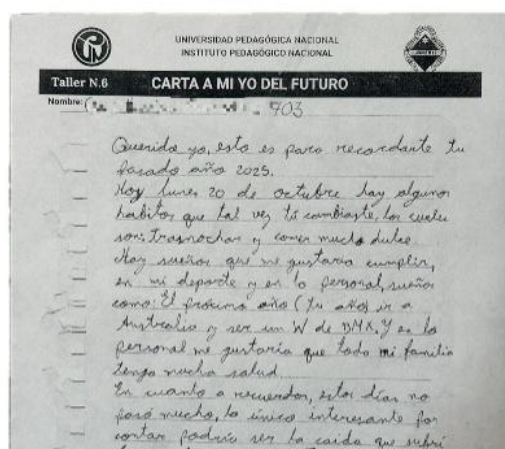
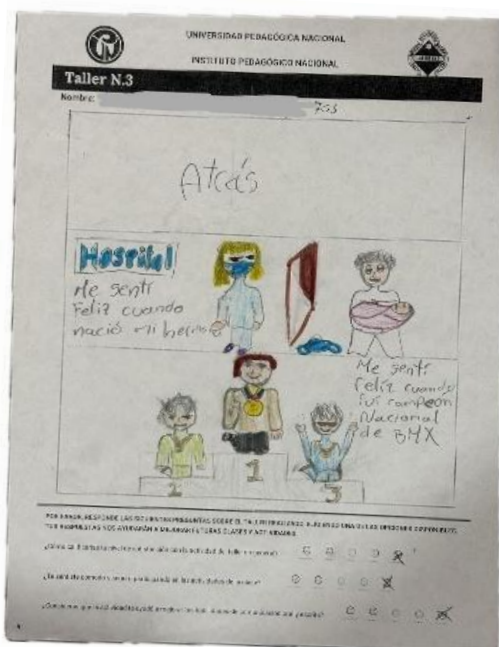
Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: puejasyreclamamos@pedagogica.edu.co

ión,

scria.

Anexo 9 (Taller N3)



Anexo 11 (Taller N8)



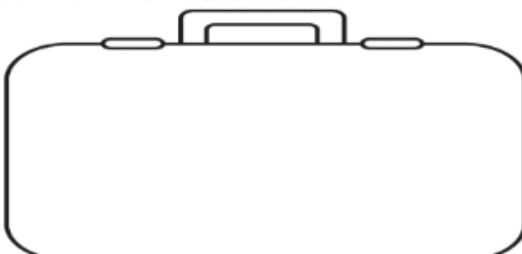
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL



Taller N.8

IMAGINA QUE TIENES UNA MALETA DONDE PUEDES GUARDAR TUS MEJORES RECUERDOS.

- Dibuja y escribe qué recuerdo guardarías y por qué es importante para ti.



LLUVIA DE RECUERDOS

• RESPONDE BREVEMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es un recuerdo que nunca olvidarás de tu infancia?

2. ¿Qué experiencia te enseñó algo importante?

3. ¿Qué momento te hizo sentir muy feliz o muy triste?

ELIGE UNO DE LOS RECUERDOS ANTERIORES Y RECREA CON PRECISIÓN CÓMO OCURRIÓ TODO.

RECUERDA INCLUIR:

- Inicio: Cuándo y dónde ocurrió.
- Desarrollo: Qué pasó.
- Cierre: Qué aprendiste o sentiste.

POR FAVOR, RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SOBRE EL TALLER REALIZADO, ELIJIENDO UNA DE LAS OPCIONES DISPONIBLES. TUS RESPUESTAS NOS AYUDARÁN A MEJORAR FUTURAS CLASES Y ACTIVIDADES.

¿Cómo calificas tu nivel de satisfacción con la actividad del taller en general?





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL



Taller N.9

PLANTILLA DE GUION TEATRAL

3. REFLEXIÓN GRUPAL POSTERIOR

¿Qué fue lo más difícil de representar con nosotros y por qué? <i>La canción porque no por el espacio no se podía realizar</i>	¿Cómo podríamos mejorar la coordinación y expresividad para la próxima puesta en escena? <i>Entiendo un poco más de práctica</i>
¿Qué mensaje o enseñanza queremos dejar al público con nuestra obra? <i>Que tenemos que darnos cuenta de lo que tenemos porque puede terminar un error</i>	¿Qué aprendimos como grupo al estar representando historias individuales en una sola narración? <i>Que aunque las historias fueran del mismo tema fue un poco difícil relacionarlas</i>
¿Qué emociones sentimos durante la presentación y cómo se reflejaron en el cuerpo y la voz?	<i>Nos sentimos bien representando algunas cosas, pero en otras no nos enfadamos muy bien</i>

4. RÚBRICA DE EVALUACIÓN ENTRE PARES

CRITERIO	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	NECESITA MEJORA
CLARIDAD EN LA NARRACIÓN	<i>La historia fue clara, con un inicio, desarrollo y final.</i>	<i>El guion fue claro, con un inicio, desarrollo y final.</i>	<i>Hubo momentos confusos o poco claros.</i>	<i>No se entendió la narración.</i>
USO DE LA VOZ Y ENTONACIÓN	<i>Voces claras, audibles y con buena entonación.</i>	<i>Voces claras, audibles y con buena entonación.</i>	<i>No se escuchaba o se escuchaba poco.</i>	<i>No se escuchaba o se escuchaba poco.</i>



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL



Taller N.9

PLANTILLA DE GUION TEATRAL

3. REFLEXIÓN GRUPAL POSTERIOR

¿Qué fue lo más difícil de representar con nosotros y por qué? <i>Nos expresamos ya que a través de la cantina no se notan.</i>	¿Cómo podríamos mejorar la coordinación y expresividad para la próxima puesta en escena? <i>Teniendo un mejor diálogo y mejorando la representación de los movimientos a través de la cantina.</i>
¿Qué mensaje o enseñanza queremos dejar al público con nuestra obra? <i>Que una no debe tener preferencia por otra o rechazar al que llegue.</i>	¿Qué aprendimos como grupo al estar representando historias individuales en una sola narración? <i>Que aunque todos fueran diferentes, tienen cosas en común y aprendimos de ellos.</i>
¿Qué emociones sentimos durante la presentación y cómo se reflejaron en el cuerpo y la voz?	<i>Sentimos nervios y nos dio risa y esta fue reflejada a través del teatro.</i>

4. RÚBRICA DE EVALUACIÓN ENTRE PARES *Grupo 6*

CRITERIO	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	NECESITA MEJORA
CLARIDAD EN LA NARRACIÓN	<i>El guion fue claro, con un inicio, desarrollo y final.</i>	<i>El guion fue claro, con un inicio, desarrollo y final.</i>	<i>Hubo momentos confusos o poco claros.</i>	<i>No se entendió la narración.</i>
USO DE LA VOZ Y ENTONACIÓN	<i>Voces claras, audibles y con buena entonación.</i>	<i>Voces claras, audibles y con buena entonación.</i>	<i>No se escuchaba o se escuchaba poco.</i>	<i>No se escuchaba o se escuchaba poco.</i>

Anexo 13 (Presentación Final)

