

El Libro Silente: Un Lugar para Hablar desde el Silencio

María Angélica Hurtado Ramos

Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional

1322169: Trabajo de Grado II

Asesor: Julieth Viviana Neira Leguizamón

2024

Dedicatoria

A mi madre, por ser siempre mi motivación, y mi ejemplo. Por creer en mí, aunque el panorama se veía oscuro. Por ser mi ejemplo de perseverancia y dedicación. Por enseñarme que la fe y la disciplina son claves para alcanzar el éxito. A ella le debo todo.

A mi padre, por ser mi apoyo, por enseñarme que el trabajo arduo y honesto es la base para alcanzar los objetivos.

A mis hermanos, por sus palabras de aliento, por su paciencia y su apoyo incondicional.

A mi amor, David, por su ayuda en todo este proceso. Por ser mi amigo y confidente. Por sus largas horas de traspasar, por animarme siempre y hacerme ver el lado lindo de la vida. Por suerte estás tú, que, sin importar los huracanes, siempre serás mi calma. Por ser mi rayito de luz.

Agradecimientos

A Dios, por iluminar mi camino y darme la sabiduría para culminar este proceso de la mejor manera.

A mis padres, por su incondicionalidad y amor infinito. Sin su confianza y motivación, este logro no hubiera sido posible.

A mis hermanos, por ser mis compañeros de vida y mis aliados incondicionales. Cada uno de ustedes ha sido una fuente de inspiración y fortaleza, recordándome la importancia de la unión familiar y el valor de nunca rendirse.

A mi amiga, Maleja, por estar a mi lado en cada etapa de este proceso. Tus palabras de aliento, tu compañía en momentos difíciles, hicieron que este camino fuera más llevadero.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por ser mi segunda casa, por permitirme crecer personal y profesionalmente.

A la profesora Viviana Neira, por su apoyo, sus orientaciones y su constante disposición para resolver dudas.

Agradezco profundamente a la profesora Viviana Román, por su guía, paciencia y valiosos consejos durante todo este proceso. Su dedicación y experiencia fueron fundamentales para la realización de este trabajo. Por demostrarme con su ejemplo que la educación es una herramienta poderosa para transformar vidas.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Contexto de Investigación y Planteamiento del Problema	9
1.1 Contextualización	9
<i>1.1.1 Contexto Local</i>	9
<i>1.1.2 Contexto Institucional</i>	10
Caracterización	12
Diagnóstico	16
Antecedentes del Problema.....	19
Delimitación del problema.....	25
1.6 Objetivos	26
<i>Objetivo general:</i>	26
<i>Objetivos específicos:</i>	26
Justificación	28
Contexto Conceptual.....	30
2.1 Oralidad.....	30
2.2 Componentes y/o Subprocesos del Objeto de Estudio	33
2.2.1 <i>Elementos Prosódicos de la Oralidad</i>	34
2.2.1.1 Pronunciación	34
2.2.1.2 Entonación	35

2.2.1.3 Acentuación.....	35
2.2.2 Elementos Kinésicos de la Oralidad.....	36
2.2.3 Lectura de Narrativas Visuales	37
2.2.4 El Libro Silente	39
Diseño Metodológico.....	42
3.1 Planteamiento del Problema	42
3.2 Diseño de la Investigación	43
3.3 Recolección de Datos.....	43
3.4 Interpretación y Análisis de Resultados.....	43
3.5 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos	44
3.5.1 Observación Participante	44
3.5.2 Diario de Campo.....	44
3.5.3 Estudio de Encuesta.....	45
3.5.4 Prueba Diagnóstica	45
3.5.5 Taller Educativo.....	46
3.5.6 Rúbricas de Evaluación	46
3.6 Consideraciones Éticas	47
3.7 Cronograma.....	48
3.8 Matriz Categorial	48
Propuesta de Intervención Pedagógica	51
4.1 Intervención Pedagógica: Imágenes Parlantes.....	54
4.1.2 Fase de Sensibilización.....	54
4.1.3 Fase de Intervención.....	55

4.1.4 Fase de evaluación	59
Organización de la Información y Análisis de Resultados	60
Oralidad.....	60
5.1 Análisis de resultados por fases	62
5.1.2 Fase de Sensibilización.....	62
5.1.3 Fase de Intervención.....	65
5.1.4 Fase de evaluación	73
Conclusiones y Recomendaciones	77
Referencias.....	80
Anexos	86

Resumen

El presente trabajo de investigación está sustentado en el enfoque Investigación Acción Educativa, con el objetivo de diseñar una intervención pedagógica orientada al desarrollo las habilidades comunicativas, específicamente en la producción oral, en los estudiantes del grado 103 de la Institución Educativa Distrital Domingo Faustino Sarmiento, mediante el uso del libro silente como herramienta pedagógica. Para ello, se retoman los postulados de Ong (1997), Casales (2006) y Poyatos (1994) sobre la oralidad y los elementos prosódicos y kinésicos que la conforman. De acuerdo con lo anterior, se aplicaron talleres siguiendo tres fases: intervención, sensibilización y evaluación, descritas por Sampieri, Fernández y Baptista (2014), con el propósito de potenciar la producción oral en la población. El análisis de resultados se realizó mediante técnicas e instrumentos de recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos, que evidenciaron avances importantes relacionados con la producción oral por medio de los elementos prosódicos y kinésicos tratados durante la intervención.

Palabras clave: Oralidad, Libro silente, Lectura de narrativas visuales, Intervención pedagógica.

Abstract

The present research project is situated within the framework of educational research, with the objective of designing a pedagogical intervention aimed at developing communicative skills, specifically oral production, in students of grade 103 at the Domingo Faustino Sarmiento District Educational Institution, using the silent book as a pedagogical tool. The study draws on the theoretical contributions of Ong (1997), Casales (2006), and Poyatos (1994) regarding orality and the prosodic and kinesic elements that comprise it. In line with this, workshops were conducted following the phases outlined by Sampieri, Fernández, and Baptista (2014), with the purpose of enhancing oral production in the studied population. The results were analyzed using both qualitative and quantitative data collection techniques and instruments, which revealed significant advancements in oral production through the prosodic and kinesic elements addressed during the intervention.

Keywords: Orality, Wordless book, Visual narrative reading, Pedagogical intervention.

Contexto de Investigación y Planteamiento del Problema

1.1 Contextualización

El presente capítulo proporciona información sobre la población objeto de estudio, integrada por los estudiantes de grado primero de primaria de la Institución Educativa Distrital Domingo Faustino Sarmiento. La caracterización se divide en secciones que permiten enmarcar la población desde diversas esferas y analizar la realidad en la que habitan los sujetos, respondiendo al primer objetivo de esta investigación. En esta sección se describe la ubicación geográfica y ciertas particularidades del contexto local de la institución. También, se incluye una breve descripción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de convivencia y algunas generalidades sobre el temario propuesto para el área de español. Además, contiene el análisis del diagnóstico aplicado al grupo focal, el problema de investigación relacionado con la oralidad y los elementos de este, articulando al libro silente como instrumento didáctico.

1.1.1 Contexto Local

La población objeto de estudio de la presente investigación hace parte del colegio I.E.D Domingo Faustino Sarmiento, sede primaria ubicado en el barrio Río Negro de la localidad de Barrios Unidos. La localidad inicialmente fue una invasión en 1935 y, con los años, se establecieron como núcleo los barrios Siete de Agosto, Benjamín Herrera y Colombia. Además, este territorio lo formaron extensas haciendas, pero actualmente la localidad es reconocida por ser un epicentro de negocios y servicios, además, es la más pequeña de la ciudad y está conformada por 44 barrios. En cuanto a la evolución histórica, el desarrollo urbanístico de este sector data desde los años cuarenta y fue el barrio Rionegro uno de los primeros barrios en desarrollarse. Según esto, se puede determinar que no existe homogeneidad en los habitantes de este territorio, específicamente el barrio Rionegro demuestra que las condiciones de vida son

precarias, la estratificación oscila entre 2 y 3, además, predomina la modalidad de inquilinato y subarriendo. Cabe añadir que gran parte de la población que acude al colegio es de nacionalidad venezolana, por tanto, los procesos migratorios se ven reflejados en las aulas de clase.

1.1.2 Contexto Institucional

La institución fue fundada en 1969 con el nombre de Benjamín Herrera, el cual fue reemplazado por el actual en 1972, este nuevo nombre rinde homenaje a Domingo Faustino Sarmiento, un destacado político, pedagogo, escritor, docente, periodista, estadista y militar argentino. En cuanto a la infraestructura, el colegio cuenta con cuatro sedes distribuidas en el sector, en cada una de ellas se atiende parte de primaria y bachillerato (mañana- tarde). La sede A de bachillerato cuenta con una biblioteca en la que hay varios textos escolares; la sede D, donde se encuentra la población objeto de estudio cuenta con televisores en cada aula, una sala de informática, baños, y un patio para actividades de educación física, además tienen conexión a internet y una pequeña biblioteca con diferentes cuentos para niños.

En cuanto al perfil del estudiante, el manual de convivencia (2020) plantea que, mediante el ejercicio pedagógico, los alumnos logren interactuar en forma propositiva, creativa, emprendedora y construyan un proyecto de vida que sea de gran aporte para consolidar una sociedad democrática. Según lo anterior, la institución proyectó que, en 2022, el colegio debía ser un plantel favorable al desarrollo humano de sus estudiantes, vincula a la comunidad educativa en los procesos que involucran la formación integral desarrollando competencias laborales en articulación con el SENA.

Específicamente, para el grado primero, el plan de estudio para el área de humanidades y lengua castellana en el ítem sobre *Comunicación* destaca la importancia de la lectura de la

imagen, la descripción, la exposición como elementos para transmitir información efectivamente. Además, resalta el uso de las expresiones faciales, los gestos y otros detalles que permiten comprender historias y descifrar mensajes; en ese sentido, se pretende que los estudiantes logren desarrollar habilidades comunicativas que les permitan comprender, transformar e interpretar la realidad.

En cuanto a la población, esta investigación no tendrá en cuenta los datos de niños pertenecientes a fundaciones por cuestiones legales relacionadas con el tratamiento de datos de menores de edad. Por otro lado, el curso tiene un estudiante diagnosticado con síndrome de Asperger, por lo que se ejecuta un proyecto de aula transversal con enfoque artístico. Es preciso resaltar la propuesta de la docente, ya que es una oportunidad para operacionalizar la investigación considerando los elementos ilustrativos del libro silente.

Cabe resaltar que en las clases de español en ocasiones se producen espacios para el diálogo, pues las actividades normalmente son lideradas por la maestra, lo cual, según Barba (2009) citando a Fromm (1986), la autoridad puede distinguirse como anónima cuando se pretende que el sujeto conserve una cierta sensación de libertad, pero se le domina a través de la coacción y la persuasión. Esta fue la relación de poder notoria dentro de la observación realizada, si bien son niños pequeños, el uso de autoridad donde solo una persona decide lo que está bien, perjudica al estudiante y contribuye a la despersonalización del niño (Anexo 21).

Caracterización

En el presente apartado, se expone la caracterización de los 31 estudiantes pertenecientes al grado 103, población objeto de esta investigación. Para ello se implementaron instrumentos propios de la investigación acción educativa como: pruebas diagnósticas, encuestas, diarios de campo que detallaron esta contextualización. Tras aplicar la encuesta de caracterización (Anexo 1), se pudo determinar que el 71% de la población son niñas y el 29% restantes son niños (Figura 1; Anexo 2); así como el 33% de la población tiene 6 años, el 57% de los 7 años, el 5% de la población tiene 8 años y el 5% restante desconoce su edad (Figura 2; Anexo 2). Según esto, teniendo en cuenta lo postulado por Piaget (1990) en la teoría del desarrollo cognitivo, el grupo estudiado se posiciona en el periodo preoperacional (2 a 7 años) específicamente en la etapa prelógica e intuitiva que demuestra que a través del ensayo y error se pueden descubrir relaciones correctas.

A su vez y refiriéndose al lenguaje, Piaget (1990) determinó que es egocéntrico y por tanto se presentan ciertas limitaciones presentes en el periodo preoperacional. Por tanto, el lenguaje egocéntrico se divide en tres categorías: repetición o ecolalia, referido a la repetición de sílabas y palabras; el monólogo del niño donde habla sólo como si estuviera pensando en voz alta; y el monólogo en parejas o grupos, en las conversaciones infantiles no se tiene en cuenta la voz del otro, además se presta poca importancia al ser escuchados y comprendidos. De acuerdo con lo postulado con Piaget, es determinante construir estrategias para fortalecer la oralidad en función de la consolidación de habilidades comunicativas complejas. Por otro lado, en términos cognitivos el pensamiento surge con la aparición de la función simbólica que reconoce la importancia del juego simbólico y de la imaginación, lo que permite que desarrollen la capacidad de comunicarse y establecer ideas propias a partir del mundo que les rodea. Es de las etapas más

importantes que requieren del acompañamiento de padres y docentes con el fin de sentar las bases lingüísticas y cognitivas fundamentales en el desarrollo integral. En esa medida, la encuesta aplicada para el reconocimiento de fortalezas y debilidades, además de gustos particulares, tuvo en cuenta lo postulado por Piaget, se incluyeron imágenes y actividades envolventes para los niños.

En términos sociodemográficos, cabe resaltar que parte de la población proviene de ciudades distintas, lo que configura un grupo focal diverso. El 67% de la población es nacida en Bogotá, el 19% de la población proviene de Venezuela, el 5% proviene de Pakistán y el 5% restante proviene de Bucaramanga (Anexo 2, Figura 3). En ese sentido, es importante reconocer el impacto de la migración en los procesos educativos, Coronel (2013) define la migración como un fenómeno que se produce gracias a la naturaleza nómada del ser humano. Ahora bien, este mismo autor señala que los efectos migratorios repercuten en doble dirección en la crianza y el desarrollo de los niños. Si bien, las personas migran en búsqueda de mejorar su calidad de vida, esto afecta el rendimiento escolar en los niños, ya que deben adaptarse a nuevos entornos. De acuerdo con lo anterior, el análisis de la encuesta determina que el grupo focal es heterogéneo, por ello, es necesario desarrollar formas de intervención en el aula para lograr la integración armónica de cada sujeto.

Finalmente, según lo expuesto, el análisis de los datos de la encuesta arrojó que el núcleo familiar de los estudiantes es variado por los procesos migratorios. Según los datos, el 52 % de la población convive con padres y hermanos, el 19 % con padres, hermanos, abuelos y tíos, el 10 % con papá, mamá, hermanos y abuelos, el 10 % solo con su padre, y el 5 % restante solo con su madre (Figura 4, Anexo 2) En este apartado es importante mencionar que varios de los niños pertenecientes a fundaciones responsables del cuidado infantil, no conviven con sus familias, a

raíz de ello, esto afecta sus procesos de aprendizaje y la relación con los demás niños. Es importante analizar el rol de la familia en el aprendizaje, ya que el núcleo familiar es el lugar donde inicia la preparación de los individuos frente a distintos aspectos de la vida (Zambrano & Viguera, 2020).

También, en la encuesta se cuestionó sobre los intereses y percepciones frente a la asignatura de español. La primera pregunta *¿Te gusta la clase de español?*, arrojó los siguientes resultados: el 62% de la población indicó un gusto favorable por la asignatura, el 33% expresó no tener gusto por la clase y el 5% respondió no saber (Figura 5, Anexo 2). La pregunta siguiente fue *¿Te gusta leer?*, a lo que el 71% respondió afirmativamente, el 24% respondió negativamente y el 5% expresó no saber (Figura 6, Anexo 2). A la tercera pregunta *¿Te gusta leer en voz alta?*, el 43% de los participantes respondieron afirmativamente, el 52% respondieron de forma negativa y el 5% restante respondió no saber (Figura 7, Anexo 2). Para la pregunta siguiente *¿Te gusta hablar frente a tus compañeros?*, el 62% respondió de manera afirmativa, el 33% respondió de forma negativa y el 5% restante afirmó no saber (Figura 8, Anexo 2). Lo anterior sugiere que existe un interés y disfrute de la asignatura, sin embargo, un tercio de los estudiantes no comparten el mismo entusiasmo. Este sería un rasgo que señala la necesidad de generar espacios que despierten el interés del estudiantado por la asignatura. Además, se puede deducir que prevalece una minoría que no disfruta de la lectura, lo que puede considerarse como ventana de oportunidad en este proyecto de investigación. Por otro lado, también es notoria la reticencia significativa hacia la lectura en voz alta y al hablar frente a otros, esto puede interpretarse como un reto desafiante ya que puede deberse a la falta de confianza o miedo al estar frente a un auditorio. Los resultados de la encuesta permiten comprender aspectos clave que

requieren atenderse e incluirse en la intervención pedagógica para fortalecer la oralidad en los estudiantes.

Diagnóstico

Según aspectos cognitivos, comunicativos, emocionales y socioculturales del grado 103, se aplicaron diarios de campo, encuestas y pruebas diagnósticas como insumos para la recolección de datos. Además, esta prueba diagnóstica (Anexo 3) fue evaluada a través de rúbricas de evaluación diseñadas con base a lo postulado por los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* específicamente del apartado de *primero a tercero* (Anexo 5).

Dicha información recolectada permite establecer cómo surgen las dinámicas en cuanto al área de lengua castellana, abordar su perspectiva frente a esta asignatura incluyendo las distintas habilidades lingüísticas tales como: oralidad, lectura y escritura, además de detectar sus fortalezas y debilidades. El instrumento para la aplicación de esta prueba fue el libro álbum *El monstruo de colores* de Anna Llenas, esta historia captó la atención de los niños; sin embargo, gran parte de la población no hace uso de los elementos prosódicos y kinésicos de la oralidad.

Durante el desarrollo de esta actividad, la mayoría de los niños respetaban los turnos de habla, cometieron algunos errores referidos a la pronunciación, la entonación y la acentuación. En esa medida, las estadísticas demostraron que para el nivel de comprensión literal (Figura 11, Anexo 4), el 63 % de la población extrajo datos específicos tras la lectura compartida del cuento; el 25 % tuvo desempeño medio respecto a estas preguntas y el 13 % restante tuvo desempeño bajo en esta habilidad. Dado que la actividad despertó interés en los niños, se facilitó la recepción de información, sin embargo, algunos niños no lograron interpretar las preguntas ni las respuestas basadas en el texto.

En cuanto al nivel inferencial (Figura 12, Anexo 4), el 54% de la población obtuvo desempeño medio durante la aplicación del diagnóstico, mientras que el 46% restante estaba en

un nivel bajo. Por tanto, tras aplicar la prueba diagnóstica, es posible decir que gran parte de la población no alcanzó un nivel alto durante la prueba. Esto señala la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente y de entender estos resultados como un problema significativo relacionado con la comprensión en el nivel inferencial, lo que reafirma la urgencia de plantear estrategias con miras a potenciar las habilidades comunicativas y lingüísticas en los niños.

Continuando con el análisis, en el nivel *crítico* (Figura 13, Anexo 4), el 67 % tuvo un bajo desempeño al analizar las preguntas de este nivel; el 33 % restante obtuvo un desempeño medio; es indispensable forjar el pensamiento crítico con actividades y estrategias que involucren los intereses de los niños. En cuanto a la *producción textual*, se nota que un alto porcentaje de los niños no sabe construir oraciones ni frases completas coherentes. Por tanto, el 42% obtuvo desempeño bajo en el criterio denominado *ortografía* (Figura 14, Anexo 4), el 50% obtuvo desempeño medio en este mismo criterio y solo un 8% obtuvo desempeño alto. En el nivel denominado *gramática* (Figura 15, Anexo 4) el 50% de los niños obtuvo desempeño medio y el 50% restante obtuvo desempeño bajo. En el nivel de *coherencia y cohesión*, el 58% de los estudiantes obtuvieron nivel bajo, mientras que el 42% restante obtuvo nivel medio (Figura 16, Anexo 4). En este análisis es posible decir que pocos niños escriben oraciones con sentido, esto denota que están en la fase presilábica en la que aún no hay una construcción global a nivel de grafemas con su valor sonoro.

Finalmente, en cuanto a la *producción oral*, los resultados fueron los siguientes: en cuanto al nivel *entonación* (Figura 17, Anexo 4), el 46% obtuvo nivel bajo, el 42% obtuvo nivel medio mientras que sólo un 12% obtuvo nivel alto. Esto demuestra la necesidad de fortalecer este elemento de la oralidad a través de la construcción de una intervención pedagógica.

Continuando con este análisis, en el nivel denominado *vocabulario* (Figura 18, Anexo 4), el 75%

obtuvo nivel medio y el 25% restante tuvo nivel alto. Por tanto, la gran mayoría de los estudiantes tiene dominio de algunas expresiones y las utilizan dentro de una conversación para aclarar, expresar ideas y opiniones. Para el nivel de *sintaxis* (Figura 19, Anexo 4), el 54% de la población obtuvo desempeño bajo y el 46% restante obtuvo nivel medio. Enseguida, en el criterio de *elementos kinésicos* (Figura 20, Anexo 4) el 67% de los estudiantes demostró nivel bajo en el uso de movimientos corporales que acompañan el discurso; el 33% restante obtuvo nivel medio durante esta actividad. Para el nivel de *Contenido* (Figura 21, Anexo 4), el 71% obtuvo nivel bajo, mientras que 29% restante está dentro del nivel medio.

La escuela suma sus esfuerzos para potenciar otras habilidades como la lectura y la escritura; sin embargo, la oralidad ha sido relegada y es en este tipo de pruebas donde es posible constatar la poca atención que se presta al fortalecimiento de esta habilidad. Por tanto, queda demostrado que es necesario implementar estrategias que permitan potenciar la oralidad en los estudiantes especialmente en etapas iniciales. De acuerdo con lo anterior, se seleccionó el libro *silente* como recurso porque, al carecer de texto, fomenta que los niños interpreten y narren las historias de forma oral, esto fortalece su capacidad para expresarse verbalmente y desarrollar habilidades comunicativas.

Antecedentes del Problema

En este apartado se presentan los antecedentes de este proyecto, que dan aportes teóricos sobre el libro álbum (LA) y el libro silente (LS) como recurso didáctico para potenciar habilidades lectoras y comunicativas. Como hallazgos, fue posible encontrar tesis de grado y artículos de carácter nacional e internacional, dichas investigaciones tuvieron lugar entre 2017 y 2022; cinco de ellos son nacionales y los demás internacionales.

Dentro del contexto nacional, es posible determinar que los estudios sobre la aplicación de este tipo de instrumentos en ámbitos educativos son recientes. Inicialmente, en 2017, Leydi Johana Chaparro, Florencia Reali y Carolina Maldonado de la Universidad de los Andes, publicaron el artículo de investigación *Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading*. En la investigación participaron 30 maestros y 52 niños pertenecientes a 10 instituciones privadas de la ciudad de Bogotá. La metodología incluyó sesiones de lectura compartida con un LS y un cuento con texto en grupos de 4 niños; como resultado de las sesiones grabadas, las tablas y las pruebas, se evidenció la influencia positiva en el número de palabras, oraciones y diversidad léxica de los niños. Adicionalmente, la investigación reconoció que el uso de este recurso fomentó la participación y la verbalización en niños y adultos. La investigación demostró que las interacciones conversacionales son un conducto para promover el desarrollo del lenguaje especialmente en los niños. Según Hoff & Naigles, (2002) y Rowe (2008) a través de este tipo de literatura donde los niños están expuestos a distintas entradas lingüísticas es posible contribuir a la comprensión y a la producción de vocabulario; por ende, el LS puede ser una herramienta eficaz para fortalecer la producción discursiva en niños.

Posteriormente, en 2018, Beatriz Elena Gómez Posso, Martha Eugenia Patiño Maya, Olga Milena Serna Caro y Yady Viviana Gómez Ramírez de la Universidad de Antioquia publican la tesis de grado: *Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula: una experiencia literaria a partir del libro álbum*. Como grupo focal, la propuesta pedagógica fue implementada con 34 niños del grado 203 de la Institución Educativa Felipe de Restrepo del municipio de Itagüí, Antioquia. En esa medida, en la secuencia didáctica se usó un portafolio como herramienta para consignar las construcciones textuales de los estudiantes, con el fin de verificar qué tipo de relaciones hallaron los estudiantes entre el texto y la imagen. Como resultado, el grupo investigador evidenció que la implementación del LA dentro de la secuencia didáctica permitió que los estudiantes construyeran relaciones entre sus propias experiencias y emociones, además de consolidar interrelaciones entre el texto y la imagen de manera global y no como un proceso netamente aislado.

Del mismo modo, en 2019, Lubiana Osorio, de la Universidad de Medellín, Colombia, publica la investigación *El libro álbum: características estéticas y posibilidades para potenciar la formación lectora y la oralidad en etapas iniciales*. En esta investigación, Osorio seleccionó LA con temáticas que involucran la infancia, presentó un análisis literario de las obras escogidas y, finalmente, con el grupo objeto de estudio determinó el impacto de los LA en varias sesiones de lectura. A través de la metodología del grupo focal, Osorio realiza una serie de preguntas a los estudiantes sobre su contexto familiar; para posteriormente, hacer ejercicios de lectura compartida, además de propiciar procesos comparativos entre las experiencias personales y los LA leídos. Como resultado, el autor determinó que la población incorporó los elementos de este tipo de texto y los vincularon a sus procesos narrativos; también se pudo determinar que la población focal organizó ideas y estableció relaciones entre el título y los personajes.

Posteriormente, en el año 2020, Jeimmy Garzón, Claudia Medrano y Bárbara Oviedo de la Universidad Cooperativa de Colombia, publicaron la tesis de grado: *Libro álbum como herramienta pedagógica para favorecer el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en el nivel preescolar* de la Institución Educativa Departamental Betulia ubicada en el área rural del municipio de Tena, Cundinamarca. La propuesta didáctica estaba dividida en tres módulos que involucraban a la comunidad educativa y en cada uno, el LA fue el protagonista. Como resultado, la aplicación de esta propuesta arrojó que el uso del LA es funcional en tanto que permite potenciar y fortalecer los procesos pragmáticos del lenguaje en niños.

Durante este mismo año, Claudia González, Daniela Durango, Davison Cuesta, Luisa Carreño y Manuela Urrea del Tecnológico de Antioquia- Institución universitaria postulan la tesis de grado *Libro álbum: una estrategia hacia el reconocimiento y apropiación de los sistemas de significación desde distintas realidades*. La población focal fueron estudiantes de básica primaria de la Escuela Empresarial de Educación y la institución educativa LEÓN XIII de un municipio del oriente de Antioquia. La metodología está mediada por tres fases: a) Fase de caracterización; b) implementación de estrategias pedagógicas y didácticas orientadas a los estudiantes con mayor dificultad; y c) construcción de un libro álbum físico a través de una situación comunicativa real partiendo de las experiencias propias de los niños. Los hallazgos revelaron que, mediante la lectura y producción creativa de los estudiantes, reconocieron la importancia de los sistemas de representación, ciertos signos gestuales y cromáticos presentes en las narraciones, además de la capacidad de interpretación referida a la intención comunicativa contenida en los LA mediante la conexión con vivencias propias.

El primer artículo de investigación *¿Nuevos públicos para el libro álbum?: experiencias de recepción en educación primaria* escrito en 2018 por José Domingo Dueñas Lorente y Ana

Isabel Barreu Rivas de la Universidad de Vigo, en la cual se propone evaluar y comprobar el grado de implicación de los niños al interpretar las obras, verificar si hay acciones de rechazo al presentar el LA como producto propio, y constatar si el contacto con este tipo de texto motiva a los estudiantes a buscar nuevos momentos con la lectura.

La propuesta metodológica fue una intervención didáctica, donde la población objeto de estudio fueron tres grupos de Primaria del Colegio ‘El Parque’ de Huesca: dos aulas de 5º (10-11 años) y una de 3º (8-9 años). Las sesiones estuvieron mediadas por encuentros de lectura compartida encaminadas a la lectura y libre interpretación de los LA sin objetivos prefijados, lo que permite la libre experiencia y goce del lector, es decir, la metodología implementada tuvo sustento en el enfoque “DIME” de Chambers. Los investigadores concluyen que la propuesta pedagógica despertó en los estudiantes gran interés por este tipo de literatura, dando relevancia a sus aportes, más allá de acertar con una respuesta determinada a las preguntas propuestas desde la lectura del LA. Además, los autores clasifican las respuestas de los lectores en dos bloques: interpelación personal y emocional del alumnado; y, por otro lado, activación del entorno cultural en referencia a respuestas intertextuales e interculturales para constatar si el uso del LA es relevante en los estudiantes de primaria. Dicho esto, es posible determinar que el alumnado encuentra en el LA una posibilidad amplia para acceder a otro tipo de literatura, además de instaurar la idea que el LA no es sólo un instrumento dedicado a población infantil, pues es un género versátil.

Luego, en 2019, los investigadores, Febi Fitriana y Rina Windiarti de Universitas Negeri Semarang en Indonesia presentan el artículo *The Effect of the Use of Wordless Picture Books in Improving Emotional Intelligence of Children Aged 5-6 Years in PAUD Terpadu Lab Belia Semarang*. El método usado fue el diseño preexperimental donde se elaboraron prepruebas y

pospruebas que incluían 40 ítems relacionados con la inteligencia emocional; además, esta investigación utilizó métodos de análisis de datos descriptivos y prueba hipótesis con técnicas de Prueba *t* de muestras emparejadas. Aunque los niños tienen un nivel suficiente de inteligencia emocional, los resultados demostraron que es necesario implementar estrategias para promover un cambio positivo en el control de emociones de los estudiantes.

Para 2022, Estefanía Pilar Anies Suelves de la Universidad de Zaragoza en España, postula la tesis de grado: *Educación en valores a través del libro álbum en Educación infantil en República Dominicana*. Esta intervención se llevó a cabo a través de un taller que usó el LA como herramienta didáctica. La autora realiza un “taller de valores” en el que hace uso del LA como recurso, en el que los estudiantes (entre los 4 y 5 años) desarrollaron actividades de lectura, además de algunos debates sobre las temáticas contenidas en los libros álbum escogidos. Además, la intervención pedagógica consta de 6 sesiones con tres actividades cada una, lo que hace un total de 18 actividades.; finalmente, la propuesta didáctica incluyó a la comunidad educativa del lugar, por ello fue posible determinar la relevancia del LA en términos de potenciar la educación en valores en los niños al ser un instrumento innovador, artístico y didáctico.

De acuerdo con la anterior revisión documental, el uso de instrumentos pedagógicos como el libro álbum (LA) y específicamente el libro silente (LS) en las prácticas docentes demuestra resultados positivos al fortalecer habilidades lingüísticas y comunicativas en los estudiantes. Los autores destacan que, aunque el LS es un género emergente, permite crear ambientes de aprendizaje para potenciar y reforzar diferentes habilidades de los niños. En adición, este rastreo brinda ventanas de oportunidad para revisar cómo se ha implementado el LS y el LA en el ámbito educativo. Si bien, varias de las investigaciones coinciden en que estos textos permiten crear ambientes de aprendizaje efectivos, el terreno pedagógico que vincula al

LS con el fortalecimiento de habilidades lingüísticas o comunicativas aún es inexplorado. Además, el rastreo de investigaciones expuestas permitió ampliar la perspectiva del problema planteado, reflexionar sobre las posibles soluciones y maneras de abordarlo. Se consideraron las estrategias y modelos usados por los investigadores mencionados en el apartado anterior, así como los aportes teóricos que sustentan cada trabajo de investigación con el fin de establecer una ruta para ejecutar el presente proyecto.

Entre estos aportes teóricos, es posible destacar lo señalado en los lineamientos curriculares (1998 citado en Gómez et al., 2018), donde se enfatiza que los procesos de significación permiten dar sentido y significado a distintos símbolos a través de interacciones con el contexto. En consonancia con este enfoque, el LS se convierte en un instrumento clave, ya que crea espacios de interacción que no sólo fomentan el pensamiento crítico e inferencial, sino que también estimulan la expresión oral, además de contribuir al enriquecimiento del léxico. De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que este proyecto de investigación es distinto e innovador en tanto que pretende potenciar la oralidad como un recurso nuevo, versátil y atractivo para la población objetivo. Cabe añadir que ninguna investigación revisada pretende potenciar la oralidad en el aula haciendo uso de este tipo de herramientas pedagógicas, por lo que reafirma la pertinencia de este proyecto.

Delimitación del problema

En la sociedad actual, la habilidad de “saber hablar” es crucial. Ong, (1982) menciona que la oralidad es un tipo de comunicación y expresión basada en el lenguaje y la transmisión de información a través del discurso oral, lo cual precede a la escritura. De esta manera, la oralidad adquiere prelación en los procesos comunicativos, entendiendo al lenguaje en principio como fenómeno oral que precede a la escritura, además es fundamental para la construcción de significados en las interacciones sociales. Kieran (1991 citado por Bueno et.al, 2015) destaca que la oralidad es “un camino natural hacia la lectura” y facilita los aprendizajes fundamentales que involucran el pensamiento racional y el pensamiento oral.

Entonces, es preciso hablar de la educación lingüística y cómo esta debe orientarse a favorecer ciertas destrezas con el fin de mejorar la comunicación interpersonal. En ese sentido, según Lomas (2003) argumenta que la educación debe girar en torno al aprendizaje de la comunicación, transformando las aulas en escenarios comunicativos donde se construye sentido. Sin embargo, en las aulas se ha relegado el rol del habla y de la actuación lingüística convirtiendo en protagonista únicamente a la producción textual (Lomas, 2003).

A pesar de las investigaciones orientadas al fortalecimiento de la oralidad, como las de Osorio (2019) y Chaparro et al. (2017), que usan el libro álbum para mejorar la producción oral, son escasas las que articulan diversos instrumentos para este fin. El libro álbum, un subgénero de la literatura infantil, se ha destacado por su versatilidad en potenciar la comprensión y producción escrita, especialmente por su énfasis en la ilustración (Obiols, 2004, citado por Caselles, 2022).

El libro silente (LS), un derivado del libro álbum, se caracteriza por la preeminencia de la imagen en la construcción de historias. Aunque el LS ha sido explorado en términos de potenciar habilidades lingüísticas y emocionales (Chaparro et al., 2017; Fitriana y Windiarti, 2018), existen vacíos en su aplicación para fortalecer la producción oral en contextos educativos. De acuerdo con lo anterior, se identificaron tres posibles oportunidades de mejora; el primero referido a la escasez de investigaciones que integren el LS en prácticas educativas; el segundo, la limitada atención a la producción oral en el aula, con mayor énfasis en la comprensión y producción escrita; y tercero, los resultados desfavorables en la prueba diagnóstica respecto a la producción oral de los estudiantes. Entre tanto se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la aplicación de talleres que articulan el libro silente contribuye a la producción oral de los estudiantes del grado primero del I.E.D Domingo Faustino Sarmiento?

1.6 Objetivos

Objetivo general:

Fortalecer la producción oral de los estudiantes del grado primero del I.E.D Domingo Faustino Sarmiento por medio de una intervención pedagógica fundamentada en el uso del LS.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la población a través del análisis del desempeño de los estudiantes del grado primero del I.E.D Domingo Faustino Sarmiento en los procesos comunicativos.
- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica en la que se articule el libro silente como recurso didáctico para potenciar la producción oral en los estudiantes.

- Evaluar el impacto de la incorporación del libro silente como estrategia pedagógica en el proceso de producción oral de los estudiantes de grado primero del I.E.D

Domingo Faustino Sarmiento.

Justificación

La oralidad es considerada la primera forma simbólica para relacionarnos con el mundo, en esa medida, la producción oral es la base de acceso al mundo de la cultura y el conocimiento (Uribe, Montoya & García, 2019). De acuerdo con lo anterior, la oralidad es un pilar clave en el desarrollo del aprendizaje de la lengua materna como cimiento de la formación de los sujetos para la transformación de la sociedad.

Comprendiendo lo anterior, y de acuerdo con el MEN (2006), en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* se establece la importancia de la expresión oral clara y coherente, así como la comprensión efectiva de mensajes verbales. Además, enfatiza en la capacidad de interactuar en situaciones comunicativas formales e informales que requieren de habilidades para argumentar, debatir, negociar y exponer ideas adecuadamente. Lo anterior subraya la necesidad de desarrollar competencias que permitan que los estudiantes logren desenvolverse eficazmente en distintos contextos comunicativos.

Por su parte, el documento *Orientación para el área de Humanidades*, presentado por la Secretaría de Educación Distrital (SED) (2015), complementa esta perspectiva al abordar la oralidad como uno de los núcleos temáticos que se desarrollarán en Lengua Castellana. Según este documento, la oralidad: “permite construir una voz para participar en la vida social, escolar y ciudadana” (p.18), lo cual implica la adquisición de habilidades como escuchar y hablar, esenciales para el desempeño y desarrollo integral de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se articula con ambos documentos oficiales, en tanto que su aporte radica en el fortalecimiento de habilidades orales en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad. En esa medida, al integrar los lineamientos

del MEN (2006) y de la SED (2015), el proyecto no sólo busca mejorar la expresión oral sino también fomentar la participación en diferentes contextos. Con esto, se contribuye al desarrollo integral del estudiante creando espacios que propicien la interacción y la expresión de ideas de manera efectiva en diversas situaciones comunicativas.

Además, este proyecto de investigación es pertinente porque el libro silente puede considerarse como una herramienta innovadora que podría incluirse en metodologías y estrategias que involucren los procesos de enseñanza de la lengua materna, teniendo en cuenta las dificultades relacionadas con la producción oral identificadas en la prueba diagnóstica. Este tipo de literatura es cautivadora, ya que la imagen predomina, captando el interés y la atención de los niños. Así mismo, las actividades sugeridas en el proyecto se pueden relacionar con el plan lector incluido en el plan de estudios del grado primero, donde la oralidad es uno de los aspectos relevantes a tratar en el área de español.

Finalmente, esta investigación pretende proporcionar a la institución educativa diversas estrategias y herramientas para fortalecer la oralidad y destacar su importancia en los procesos de comunicación tanto dentro como fuera de la escuela. A través del planteamiento de la intervención pedagógica son explorados distintos recursos literarios innovadores como el libro silente, además de evaluar cómo puede integrarse dentro de la práctica docente.

Contexto Conceptual

En el siguiente apartado se profundizará en los referentes teóricos que sustentan y permiten el desarrollo adecuado de la presente investigación. Por tanto, es preciso definir la oralidad como habilidad lingüística y comunicativa, resaltar algunas de sus características y enfatizar en la importancia de la producción oral en la escuela. También, se incluyen los subcomponentes del objeto de estudio retomando autores como Ong, Cassani y Poyatos.

2.1 Oralidad

Desde la perspectiva lingüística, la oralidad es definida desde Mostacero (2011), como el primer sistema comunicativo que adquiere un individuo en el marco de la compleja actividad semiótica reflejada por la producción textual y discursiva. De acuerdo con lo anterior, la oralidad es un acto comunicativo que se divide en primaria y en secundaria (Walter Ong, 1997)

La oralidad primaria es la más rudimentaria, ya que no hace uso de medios escritos, es así como se basa en la transmisión oral de conocimientos e historias; por otro lado, la oralidad secundaria recurre a la cultura de alta tecnología mediante dispositivos electrónicos, entre tanto facilita la comunicación al mediarse por herramientas comunes en la sociedad.

En adición, en palabras de Casales (2006) la oralidad hace parte de la *lengua en uso* donde se incluyen dos habilidades lingüísticas: escuchar y hablar, además de estar contemplada como una variedad lingüística funcional. Por tanto, es importante mencionar que el usuario de la lengua debe dominar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) en términos de lograr eficazmente el proceso de comunicación. Acorde con lo anterior, la formación en la oralidad y la producción oral en el ámbito educativo es vital en tanto que el objetivo sea que los estudiantes potencien sus habilidades comunicativas.

En ese sentido, Cassany (1994) expone que la oralidad es un código que involucra un emisor y un receptor. A raíz de ello, surge la escritura como un código secundario y, es así como ambos códigos se configuran y se integran con la lengua. Dicho lo anterior, el autor resalta la importancia de la oralidad dentro del proceso de comunicación y delimita la funcionalidad de los agentes que interactúan en el intercambio de información. Por ello, la interacción y el canje de mensajes de manera efectiva se hace indispensable, convirtiéndose en un pilar dentro de la formación integral de los niños. Por tanto, Brunner (2003) destaca que el desarrollo sistemático de actividades que impliquen a la competencia oral permite la construcción de relaciones fonológicas fundamentales en los procesos de aprendizaje en lecto-escritura; si bien es importante recalcar la relación bidireccional existente entre oralidad y escritura, el presente documento enfatizará en la producción oral.

Cassany et al. (1994) y Bosque et al. (1999), postulan ciertas características de la oralidad desde la sincronía, pues la primera delimita al oído como receptor del mensaje; la segunda característica supone que el mensaje es fugaz. En la tercera, el receptor percibe sucesivamente los signos del texto a través de un proceso de tipo serial. La cuarta presupone que la comunicación oral es espontánea, es decir, es posible corregir lo dicho, sin embargo, no puede eliminarse el mensaje.

Por otro lado, los autores enuncian que la oralidad es ágil, pues el proceso de comunicación es inmediato. El siguiente rasgo hace referencia a los procesos de interacción mediados por las reacciones del receptor, este tipo de reacción permite que el emisor modifique su discurso, en ese sentido, el lenguaje oral es negociable. Como séptima característica, los autores demuestran la importancia del contexto extralingüístico y la inferencia de códigos no verbales; además, recalcan la relevancia de los elementos paralingüísticos. En vista de lo

anterior, los autores postulados son fundamentales para aterrizar la oralidad en función de delimitar sus atributos y su operatividad.

En esa medida, hablar de oralidad implica comprender desde ciertas aristas psicológicas y sociolingüísticas, cómo se produce dicha habilidad en el desarrollo humano. En primer lugar, Piaget (1945) desde la epistemología genética asume el lenguaje como “lenguaje articulado” que se transmite por procesos educativos y asimila su constitución a través del lenguaje oral. En adición, desde la perspectiva de Piaget, el lenguaje se aleja de las funciones, acciones simbólicas y comienza a reflejar el pensamiento; esto supone que el pensamiento se desarrolló de forma independiente y que algunos de sus elementos, incluida la conciencia, precedieron al lenguaje, es decir, para Piaget el lenguaje oral es tan sólo un vehículo donde prima el desarrollo cognoscitivo sobre las funciones lingüísticas.

En contraste con lo anterior, Vygotsky (1989) distingue que el lenguaje oral es un producto netamente social, esto quiere decir que la formación en oralidad se produce de manera histórico-cultural en tanto que hay una transmisión de experiencias acumuladas. A partir de estas experiencias se configura la estructura propia de pensamiento en el individuo. Esto se relaciona con el *Modelo del proceso recursivo de semantización de la experiencia individual* descrito por Aguado (2004), el cual reconoce el rol de la interacción entre lo individual y lo colectivo, además de la construcción y co-construcción de significados a partir de las experiencias propias y grupales, entendiendo la comunicación como un proceso social, dinámico y recursivo. Este modelo también incorpora la importancia de la semantización que implica la transformación de las experiencias personales en significados comunicables. Lo anterior fomenta el dialogo y la construcción colectiva de conocimiento, procesos clave que se pretenden potenciar a través del uso del LS al atribuirle significado a las imágenes a partir de sus conocimientos previos,

vivencias y emociones. Adicionalmente, al compartir sus creaciones, reciben retroalimentación que enriquece los procesos de comprensión. Entonces, la intervención escolar es indispensable porque viabiliza y potencia las habilidades comunicativas del niño para lograr que la oralidad sea la base de la convivencia y el ejercicio ciudadano (Camps, 2005).

Por tanto, la presente investigación articula el concepto de oralidad como el primer sistema de comunicación adquirido por los individuos, siendo este el primer acto comunicativo fundamental en el desarrollo de distintas habilidades lingüísticas y cognitivas, además de incidir en la formación integral de las personas en diferentes ámbitos sociales. Siendo la oralidad la base de la comunicación humana, es indispensable direccionar estrategias pedagógicas encaminadas a fortalecer esta habilidad.

2.2 Componentes y/o Subprocesos del Objeto de Estudio

En ese sentido, se destaca la pertinencia y la creación de ambientes de aprendizaje que solidifiquen la producción oral especialmente en el ciclo inicial. Entendiendo el desarrollo del lenguaje en la construcción del pensamiento propio, el lenguaje oral es de los cimientos más importantes y bajo esta mirada deben contemplarse algunos elementos clave. Por tanto, es necesario volcar la mirada a algunos rasgos prosódicos o suprasegmentales y los elementos de tipo kinésicos que configuran la oralidad.

Primero, dentro de la prosodia o gramática de la oralidad se enmarca el estudio de la pronunciación, entonación y la acentuación de las palabras que se producen de manera verbal. En otras palabras, la prosodia comprende la acentuación, las pausas y los cambios de la curva melódica que indican los diversos tipos de enunciados, gracias a ello, son transmitidos matices emocionales e intencionales en el discurso (Muñoz-Céspedes & Melle, 2003). En consecuencia,

hay que definir algunos elementos prosódicos que serán el eje fundamental en el desarrollo metodológico de la investigación.

2.2.1 Elementos Prosódicos de la Oralidad

2.2.1.1 Pronunciación. Según Iruela (2007), la pronunciación se relaciona con las actividades de la lengua y con la competencia comunicativa. De acuerdo con esto, la pronunciación tiene dos vertientes, la primera, hace referencia a la articulación y vocalización de los sonidos de una lengua; la otra vertiente hace referencia a la percepción y producción fónica. Como consecuencia de lo anterior, la pronunciación se involucra de manera directa con cuatro actividades que se ejecutan en la lengua oral, éstas son: la expresión oral, la comprensión auditiva, la interacción y la mediación oral. En la expresión oral, el emisor elabora un mensaje que está dirigido a un público en particular que permanece en silencio; por ejemplo, una presentación oral, un anuncio público o en la interpretación de una obra de teatro. En la comprensión auditiva, el oyente es el actor principal en el acto comunicativo, pues escucha de manera atenta sin intervenir ni tener interacciones con el emisor. La pronunciación en la interacción oral sucede cuando los hablantes intercalan el lugar del hablante y el oyente con el fin de participar en una conversación; en esa medida, mientras el hablante expresa sus ideas, el oyente a su vez, planifica su respuesta. Entre tanto, la mediación en la pronunciación implica transmitir el mensaje de manera comprensible para un receptor que inicialmente no lo comprendió o no domina el idioma.

Partiendo de lo anterior, estas actividades se articulan a este proyecto de investigación entendiendo que estos elementos pueden ser aprovechados con el fin de enriquecer los procesos comunicativos de los niños de manera integral. Con la expresión oral, los niños pueden elaborar mensajes claros y coherentes adaptados al contexto y al público; con la comprensión auditiva es

posible fomentar la capacidad de escuchar de manera activa, esto contribuye a mejorar la producción oral. Con la interacción, es posible generar espacios donde los niños expresen sus ideas libremente siendo partícipes de una conversación, es así como la mediación permite que los estudiantes generen mensajes de manera comprensible, promoviendo una comunicación comprensible y eficaz.

2.2.1.2 Entonación. Armand Balsebre (1994) define la entonación como la música en las palabras, la melodía que conduce la dimensión sonora del texto; por otra parte, y en palabras de Quilis (1984) es: “el vehículo lingüístico ideal para transmitir las más diversas informaciones, que en el proceso de comunicación van tremendamente mezcladas, pero que el oyente decodifica automáticamente”. En palabras de Ramos (s.f), la entonación cumple un rol importante en la comunicación al unir ciertos sonidos del habla, distinguir frases, además de aportar rasgos emocionales y expresivos al discurso a través de las siguientes funciones propuestas: función integradora, función expresiva, función distintiva. La primera demuestra que, al hablar, los sonidos se unen en conjunto y no se emiten de manera aislada. La función *expresiva* de la entonación se relaciona con la melodía vocal con la que se expresan emociones, ciertas actitudes e intenciones; incluye también el estado de ánimo, y la intención comunicativa del hablante. Para la *función distintiva*, es preciso indicar que esta se relaciona con los movimientos ascendentes o descendentes presentes en el discurso oral, además, permite diferenciar los tipos de enunciados del habla.

2.2.1.3 Acentuación. Hernando (2015) define la acentuación prosódica como el énfasis que se hace a ciertas sílabas dentro de una palabra, esta se conecta directamente con la pronunciación, pues la acentuación se produce durante el discurso oral. Por tanto, según Cuadrado (2015) la acentuación posee cuatro características concretas tales como la intensidad

que se relaciona con la fuerza producida al pronunciar una sílaba en comparación con las demás dentro de la misma palabra, esto implica un mayor esfuerzo muscular y articulatorio. Por su parte, la duración, Hernando (2015) señala que se produce una prolongación temporal al pronunciar sílabas acentuadas; por ejemplo, una sílaba tónica se pronuncia durante un periodo de tiempo más extenso que ciertas sílabas no acentuadas. La frecuencia hace referencia a la altura tonal impuesta a la sílaba, es decir que aquellas que son acentuadas suelen presentar frecuencias ascendentes o descendentes distinguiéndose de las otras. De acuerdo con lo anterior, estos elementos se retomarán en la intervención pedagógica planteada con el fin de articularlos con la producción oral de los estudiantes, entendiendo que la oralidad no solo se refiere al discurso oral, sino que integra varios elementos que componen el discurso.

2.2.2 Elementos Kinésicos de la Oralidad

Para esta instancia, se examinarán los elementos kinésicos de la oralidad, por tanto, es imperativo establecer el concepto de la kinésica, y, en palabras de Poyatos (1994) esta incluye el análisis de los movimientos corporales inherentes a la comunicación verbal; dichas posiciones pueden considerarse conscientes o inconscientes y así adquieren relevancia en una situación comunicativa intencionada. En relación con lo anterior, existen varias categorizaciones de los elementos kinésicos de la oralidad, como P. Ekman y W. V. Friesen (1969) donde delimita los componentes kinésicos del discurso oral bajo los siguientes términos: **Emblemas**, estos elementos constituyen acciones de tipo no verbal que son susceptibles de ser traducidas directamente al lenguaje de tipo oral; por ejemplo, gestos y movimientos que demuestran estar de acuerdo o no con el emisor. Otro concepto se denomina **Ilustradores**, son movimientos corporales que acompañan y ejemplifican al discurso oral, pueden ser gestos que acompañan ciertas acciones o funcionan para señalar un objeto. También están los **reguladores** que son

acciones que indican y orientan al interlocutor acerca de la continuidad, aceleración o conclusión de los turnos de habla producto de una conversación.

Adicionalmente está el componente **Expresivo-afectivo** que enmarca los gestos faciales que reflejan ciertos estados emocionales, pero estos movimientos corporales también pueden indicar afecto. Y **los adaptadores**, los cuales se observan directamente en la infancia y se relacionan con intentos de adaptación social y física mediante movimientos corporales que permiten demostrar la capacidad de acomodación frente a su entorno físico y social. Por lo descrito anteriormente, es indispensable que en el aula los estudiantes acudan a estos recursos kinésicos para complementar su discurso. Según lo anterior, en este proyecto de investigación se integraron estos elementos a partir de talleres de aplicación que los involucren para la identificación y uso en la transmisión de ideas eficaces

2.2.3 Lectura de Narrativas Visuales

Para hablar de lectura de narrativas visuales, es indispensable aterrizar el concepto de lectura. En esa medida, Jiménez (1960) define la lectura como el acto de conversación de carácter dinámico entre la lengua escrita o impresa y las vivencias personales y sociales; entre tanto, percibir ciertos rasgos escritos es fuerza generadora de algunos pensamientos, ideas y emociones. También, es preciso indicar que leer implica decodificar significaciones verbales y no verbales, es decir, este proceso no solo se limita a desentrañar los símbolos gráficos, sino que aquí se incluyen todo tipo de símbolos y hechos que aparecen en nuestro entorno. En consecuencia, la lectura según Jiménez (1960) citando a Spencer es toda experiencia que envuelve estímulos sensoriales, por lo que la lectura puede ser visual, auditiva, olfativa y kinestésica. En esta investigación, uno de los elementos centrales es el uso de la lectura visual entendida como la interpretación dada a las imágenes o estímulos de manera objetiva o subjetiva;

en adición, además, la percepción de una imagen está en estrecha relación con la manera en que los individuos interpretan la realidad. Este proceso inicia en el ojo que funciona como canal para la formación de imágenes retínicas y, en esa medida se desarrolla un registro cognitivo de las escenas según dos fuentes: imágenes primarias y secundarias (Díaz, 2007).

Según lo anterior, hay que precisar ciertas características relacionadas con la lectura visual. Vilches (1984) postula varias características de la lectura de la imagen, sin embargo, el presente proyecto de investigación sólo se enfoca en las siguientes: La **polisemia** que se entiende como señal con varias cualidades, es decir, es una imagen con muchas acepciones que pueden o no relacionarse entre ellas. De esta forma, las imágenes poseen múltiples significados que dependen del contexto individual, social y cultural del observador. Por su parte, la **iconicidad** refiere al parecido de una imagen a la realidad, en esa medida las imágenes tienden a representar directamente objetos, acciones o ideas de manera tangible y visual. Por otro lado, la **codificación visual** según Bertin (1967) comprende los elementos gráficos o *marcas* los cuales comunican y transmiten información a través de canales visuales. Dichas marcas determinan cómo se representan visualmente los datos además de combinarse y organizarse para comunicar ideas y emociones, estos elementos gráficos pueden ser: el color, la forma, la línea y la textura.

Según esto, se pretende abordar la lectura de narrativas visuales desde el uso del LS entendiendo la importancia de la transmisión de información mediante el uso de la imagen. En esa medida es relevante usar la imagen y sus elementos como conductores para el desarrollo de procesos que involucren “identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar, crear hipótesis e interpretar todos los estímulos visuales” (Hernández, 2018) con el fin de mejorar, en este caso, la producción oral de los estudiantes.

2.2.4 El Libro Silente

Ahora, es pertinente introducir el libro silente como un instrumento suscrito a la literatura infantil, dicho elemento se origina a partir del libro álbum. Inicialmente, Bosch (2007) define el libro álbum como “arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (Bosch, 2007, p.41). Dicho lo anterior, es indispensable esclarecer que el libro álbum es realmente distinto a los libros ilustrados. En el caso específico del libro álbum es importante mencionar que uno de los requisitos para que un libro sea catalogado en este género es la correspondencia entre imagen y texto; estos deben enriquecerse y complementarse; por tanto, se requiere de la colaboración entre ambos lenguajes para la creación de una lectura conjunta (Orozco,2009). Por su parte, Van der Linden (2015) expresa que el libro álbum mantiene una organización diversa en términos de organizar de manera libre el texto, la imagen y el soporte y en esa medida también señala que existen dos tipos de libro álbum. En el primer tipo, el texto tiene el papel principal, pueden aparecer el texto y la imagen separados, pero aparecer simultáneamente en cada página, el segundo tipo hace referencia a los álbumes narrativos en la cual la narración es colaborativa, en las imágenes se observa parte de la narración que no se encuentra en el texto.

En concordancia con lo anterior, es posible precisar ahora la definición del libro silente, el cual se define como una narración visual en la que la imagen da y carga el peso del significado, además en el LS la ausencia de palabras es su principal característica. El uso de imágenes es coherente y ofrece de manera secuencial el desarrollo de la historia, entendido esto, el teórico Bosch clasifica el LS en tres tipos:

1. **Álbumes sin palabras:** “Exceptuando el título, el nombre de los autores y los créditos, no aparece ninguna palabra más en las páginas del libro” (Bosch, 2012, p.8).
2. **Álbumes casi sin palabras:** “(...) considerado aquellas narraciones concebidas primordialmente con signos visuales pero que incluyen algunas palabras en sus páginas. Éstas pueden ser palabras sueltas, frases, párrafos e, incluso, algunas páginas de texto” (Bosch, 2012, p.8).
3. **Falso álbum sin palabras:** “(...) son aquellos que, a primera vista, pueden parecer que no tienen palabras o que tienen muy pocas, pero después de observarlos con detalle, no pueden incluirse en la categoría casi sin palabras” (Bosch, 2012, p.8),

Al comprender la tipología del LS, es preciso indicar que, para la correcta decodificación del mensaje transmitido en los LS, es indispensable proceder con la ejecución de ejercicios que giren en torno a la lectura visual. En ese sentido, la lectura visual recurre a los procesos de atención con el fin de decodificar, comprender y analizar la historia retratada en imágenes. Este proceso, descrito por Bosch y Durán (2009) enuncian que para obtener una correcta decodificación de los elementos del libro silente es necesario leer detenidamente avanzando y retrocediendo en la lectura.

Por tanto, se consideran estrategias como la **secuencia** que refiere a la encadenación de imágenes, las cuales brindan una narración lineal. Las imágenes encadenadas a través de fotogramas permiten crear sensación de movimiento con imágenes fijas (Díaz,2007). Por su parte, la **elipsis** se relaciona con la secuencia al permitir que el lector “llene” ciertos vacíos existentes entre las imágenes para la construcción de una realidad, lo cual según Bosch (2007) “entre una ilustración y la que sigue, puede haber un espacio o una acción que no se representa,

aunque el lector pueda reconstruirla mentalmente”. El tercer elemento es la ilustración, la imagen en el LS es predominante, la cual permite abarcar, repetir, ampliar, decorar y crear una atmósfera. En esa medida, la ilustración contiene información vital para la identificación, comprensión y decodificación del mensaje lo que implica procesos de lectura visual minuciosos.

De acuerdo con lo anterior, es posible destacar la relevancia del uso del LS en términos de acercar a los estudiantes a la literatura infantil a través de prácticas que busquen fortalecer habilidades lingüísticas y comunicativas. En esa medida, el uso de la imagen y la creación de historias a través de los elementos de este recurso, dan cabida a la oralidad, por ello los talleres estuvieron enfocados en el análisis y creación de un LS teniendo en cuenta los elementos enunciados anteriormente.

Diseño Metodológico

La investigación implica procesos sistemáticos, empíricos y críticos aplicados al estudio de un fenómeno (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), se puede afirmar que la investigación acción educativa es crucial, ya que facilita la formulación de cuestionamientos y problemas basados en necesidades contextuales para reflexionar sobre ellos y ofrecer posibles soluciones. Este enfoque es esencial porque permite identificar, analizar y abordar necesidades específicas en un contexto educativo particular, además de aportar al conocimiento teórico, la investigación educativa tiene una aplicación práctica directa ya que, según Latorre (2005), pueden crearse múltiples estrategias para mejorar el sistema educativo y social.

En ese sentido, la investigación acción se conecta con el enfoque mixto que retoma procesos sistemáticos, empíricos y críticos de la investigación, lo cual implica el recolectar y analizar datos de forma cuantitativa y cualitativa con el fin de realizar inferencias y lograr la comprensión del objeto de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Dicho esto, esta propuesta de investigación se concibe y se ejecuta bajo el enfoque del diseño concurrente postulado por Ortega (2023), que permite integrar en simultáneo diversas fuentes, instrumentos y metodologías para obtener una visión holística del problema planteado, lo cual facilita la triangulación de datos y asegura una interpretación veraz de los resultados.

3.1 Planteamiento del Problema

Sampieri, Fernández y Baptista (2014), definen el planteamiento del problema en el enfoque mixto como uno de los procesos fundamentales que direcciona la investigación donde debe incluirse la formulación clara y contundente del problema y de la pregunta de investigación. Para ello, es necesario identificar y caracterizar la población, sus necesidades, además de realizar de manera juiciosa una revisión de literatura básica.

Dicho esto, durante la primera fase, se aplicó una encuesta y una prueba diagnóstica con el fin de caracterizar a la población, además de analizar y evaluar las problemáticas existentes frente a la producción oral en los estudiantes. Ante ello, se realizó una revisión de literatura para dar una perspectiva conceptual y dar sustento teórico a la investigación.

3.2 Diseño de la Investigación

En cuanto a esta fase, Sampieri, Fernández y Baptista (2014) indican que es necesario integrar métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión completa del problema de la población objeto. Para esta investigación, se aplicó una prueba de diagnóstico y posteriormente se diseñó una intervención pedagógica para la aplicación de talleres con libros silentes para la mejora de la oralidad en los estudiantes.

3.3 Recolección de Datos

La recolección de datos en el enfoque mixto es un proceso integral que articula y combina técnicas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de triangular la información y los datos recopilados durante la investigación. Esto asegura que los resultados obtenidos sean válidos y confiables. (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). En esta fase, se recolectaron datos para responder al planteamiento del problema de investigación; en donde se tuvieron algunos instrumentos como encuestas de caracterización, pruebas diagnósticas, diarios de campo, rúbricas de evaluación, formatos de autoevaluación y coevaluación.

3.4 Interpretación y Análisis de Resultados

Esta fase implica, según Sampieri, Fernández y Baptista (2014), examinar y comprender los datos de manera cuantitativa y cualitativamente; además, se pueden comparar dichos datos

para entender los hallazgos del fenómeno investigado, por lo que es crucial para poder obtener conclusiones válidas y certeras.

Durante esta fase, se consideró la organización de la información, la selección de los datos relevantes con el fin de eliminar la información repetitiva o saturada, partiendo de las rúbricas de evaluación y los diarios de campo como insumos.

3.5 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

Para Hurtado (citado en Vidal, 2013) los instrumentos de recolección de información pueden ser procedimientos o actividades propios del investigador para obtener los datos relevantes para examinar el fenómeno estudiado. Para la presente investigación, los instrumentos de recolección a implementar retoman características descritas por Bisquerra (2009), este autor aclara que los instrumentos de recolección de información se van completando a medida que la investigación sigue su curso.

3.5.1 Observación Participante

Aquí el observador es partícipe de las actividades y mantiene su rol de observador (Sampieri et al., 2014). En ese sentido, la observación participante fue predominante en la construcción de la caracterización y en la ejecución de la prueba diagnóstica; como resultado, fue posible establecer características etnográficas de la población, además de delimitar el problema de investigación.

3.5.2 Diario de Campo

Según Bisquerra (2009), el diario de campo o notas de campo narran y describen los acontecimientos relevantes que ocurren en una situación natural. También, estas anotaciones son el sustento para tomar decisiones posteriores en términos de cuestionar asuntos de carácter

metodológico y hallar relaciones entre lo observado y el marco teórico. El diario de campo es crucial en este proyecto de investigación para consolidar lo observado, además de ser insumo para nutrir el documento con las relaciones que puedan surgir entre los sucesos y la base teórica planteada. El formato de diario de campo implementado incluye los objetivos de aprendizaje, descripción de las actividades centrales de la clase, cantidad de niños presentes en la sesión, un ítem para la evaluación de la clase considerando el papel docente, el manejo del grupo, los desempeños académicos y convivenciales, la pertinencia de las actividades y el logro de los objetivos propuestos. También incluye la reflexión sobre el SER- docente: en este apartado se consignan interrogantes y decisiones frente al presente y futuro profesional. Finalmente se hace una reflexión del SER – investigador donde se describen los aportes de la sesión frente al logro de los objetivos específicos del proyecto (Anexo 6).

3.5.3 Estudio de Encuesta

Para Bisquerra (2009) los estudios de encuesta tienen la función de recoger información de sujetos al formular preguntas por distintos medios para obtener información mediante variables; el cuestionario contiene un número limitado de preguntas y el sujeto otorga información sobre sí mismo y sobre su contexto (Bisquerra, 2009). De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se realizó un cuestionario para recopilar información etnográfica de los estudiantes, analizar algunas de sus perspectivas sobre la lengua castellana e identificar algunos gustos e intereses (Anexo 1).

3.5.4 Prueba Diagnóstica

En esta prueba se incluyeron preguntas abiertas y cerradas para identificar fortalezas y debilidades del grupo en lengua castellana. Para ello, se utilizó el instrumento grupo de discusión descrito por Bisquerra (2009), que se define como una entrevista grupal para recopilar

información sobre un área específica. Esta prueba fue diseñada conforme a lo postulado en los *Estándares Básicos de Lengua Castellana* del MEN, los resultados revelaron que los estudiantes presentan falencias significativas en cuanto a la oralidad (Anexo 3).

3.5.5 Taller Educativo

El taller educativo definido por De Barros (s.f) y citado en Maya (2007), es concebido como un equipo de trabajo conformado por el docente y los estudiantes, quienes hacen contribuciones de manera práctica sobre los conceptos, leyes y teorías vistas. Aunque el docente guía a los alumnos, también adquiere experiencias basadas en las realidades concretas en las que se desarrollan los talleres. De este modo, el taller permite desarrollar y fomentar habilidades que le permiten al estudiante operacionalizar el conocimiento, además de transformarse como sujeto. Para esta investigación, cada taller abarcó los siguientes aspectos: competencias a desarrollar, objetivos, desempeños e indicadores, metodología con las actividades a desarrollar, recursos y criterios de evaluación (Anexo 26).

3.5.6 Rúbricas de Evaluación

Ávila (2015) define las rúbricas de evaluación como un instrumento que da descripciones sobre el desempeño de los estudiantes en varios criterios considerando niveles progresivos correspondientes a los objetivos de aprendizaje y permiten evaluar consistentemente. Por ello, en esta investigación aplican rúbricas donde se establecen los siguientes niveles de evaluación: *Cumple*, para indicar que el estudiante demuestra alto nivel de desempeño en el criterio propuesto; *acceptable*, el estudiante posee cierta dificultad en relación con el criterio propuesto; y *por mejorar* donde el estudiante no cumple con el criterio o tiene gran dificultad con la habilidad a evaluar. Para efectos de evaluación y análisis de la prueba diagnóstica, se establecieron rúbricas de evaluación (Anexo 8).

3.6 Consideraciones Éticas

Dentro de la presente investigación, las consideraciones éticas se rigen por la información general del proyecto para luego presentar el consentimiento informado que avala y garantiza la confidencialidad de los datos de los participantes y su edad. En este proyecto se protege la propiedad intelectual al citar a los autores y sus trabajos de manera apropiada, además se usan las fuentes bibliográficas para nutrir y dar sustento teórico a la investigación.

3.7 Cronograma

En este apartado se reconocen las fases adscritas a Sampieri, Fernández y Baptista (2014) en el siguiente orden: planteamiento del problema, diseño de investigación, recolección de datos e interpretación de análisis de resultados.

Figura 1

Cronograma

Cronograma																																
Fases	Octubre				Noviembre				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio							
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4				
Planteamiento del problema (Observación, diagnóstico y caracterización)																																
Diseño de la investigación (Propuesta de intervención)Sensibilización																																
Recolección de datos.Implementación propuesta de Intervención																																
Interpretación y análisis de resultados. Evaluación																																

3.8 Matriz Categorial

En el presente apartado se consolida y presenta las unidades de análisis compuestas por categorías, subcategorías, indicadores de logro e instrumentos con los que se pretende desarrollar la propuesta de intervención enunciada en este documento.

Tabla 1*Unidad de análisis y matriz categorial*

Unidad de análisis: Oralidad			
Categorías	Subcategorías	Indicador de logro	Instrumento
Elementos prosódicos	Pronunciación	Pronuncia adecuadamente ciertas palabras usadas en intervenciones orales.	Talleres de sensibilización. Rúbricas uso de elementos prosódicos I.
	Entonación	Utiliza la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar el propósito en diferentes situaciones comunicativas	
	Acentuación	Adecua la acentuación a las exigencias de las situaciones comunicativas en las que participa.	
Elementos kinésicos	Emblemas	Demuestra y utiliza gestos y movimientos corporales si está o no de acuerdo con la información.	Talleres de reconocimiento corporal. Rúbricas uso de elementos kinésicos.
	Ilustradores	Ilustra el discurso oral con movimientos corporales que contienen significado.	
	Reguladores	Identifica las intenciones de los gestos corporales a la hora de apresurar, continuar o finalizar una conversación.	
	Expresivo-afectivos	Expresa sus opiniones y emociones a través de su corporalidad.	
	Adaptadores	Adapta sus movimientos corporales atendiendo a la función social de la situación comunicativa.	

Lectura de narrativas visuales	Polisemia	Identifica, explora y comprende las distintas interpretaciones que pueden surgir al analizar imágenes presentes en algunas historias.	Taller de lectura de narrativas visuales. Rúbrica de evaluación.
	Iconicidad	Comprende y utiliza elementos visuales para representar objetos, acciones e ideas de manera simbólica.	
	Codificación visual	Reconoce y utiliza de manera efectiva elementos visuales para transmitir ideas y emociones.	
Libro silente	Secuencia	Organiza historias de manera coherente a través de la clasificación lógica de imágenes y dibujos.	Ejercicios de lectura compartida.
	Elipsis	Reconoce e infiere a partir del contexto de la historia, elementos faltantes o que han sido omitidos.	Taller círculo de lectura. Taller creación de LS.
	Ilustración	Crea y describe ilustraciones de forma clara y expresiva que demuestran distintas escenas o conceptos pertenecientes a una historia.	Rúbrica creación LS

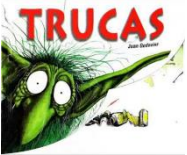
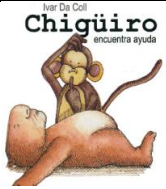

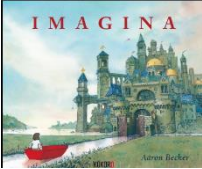
Propuesta de Intervención Pedagógica

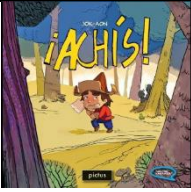

La propuesta de intervención pedagógica tiene como objetivo fortalecer la producción oral de los estudiantes de primero de primaria en el I.E.D. Domingo Faustino Sarmiento mediante el uso del libro silente. La intervención se fundamenta en el modelo pedagógico dialogante de Paulo Freire, desarrollado en la década de 1960, que promueve el aprendizaje a través del diálogo. La estrategia pedagógica, denominada *Imágenes parlantes*, se estructura en tres fases, según el modelo propuesto por Latorre (2005): sensibilización, intervención y evaluación. A lo largo de este capítulo se detallarán las fases mencionadas, junto con los objetivos específicos, la duración y las actividades diseñadas en forma de talleres para la implementación efectiva de la propuesta.

Adicionalmente, para evaluar cada taller se diseñaron rúbricas de evaluación basadas en las categorías y subcategorías de la matriz categorial. También se implementaron formatos de autoevaluación y coevaluación para ampliar las percepciones de los estudiantes respecto a las actividades realizadas. A continuación, se presentan los LS escogidos para el desarrollo de cada taller.

Tabla 2

Selección de libros silentes

Selección de libros silentes		
Portada	Título	Categoría/subcategoría a trabajar
	<i>Trucas</i> - Juan Gedovius	Fase de sensibilización-libro silente. Elementos prosódicos de la oralidad: pronunciación, entonación, acentuación.
	<i>Chigüiro encuentra ayuda</i> - Ivar Da Coll	Elementos kinésicos de la oralidad: emblemas, ilustradores, reguladores, expresivo- afectivos.
	<i>Mi león</i> - Mandana Sadat	Elementos del libro silente: Secuencia.
	<i>Imagina</i> - Aaron Becker	Elementos del libro silente: Elipsis.

	<i>¡Achís!</i> Carlos Aón	Elementos del libro silente: ilustración
	<i>El lápiz</i> Paula Bossio	Construcción Libro silente

4.1 Intervención Pedagógica: Imágenes Parlantes

La primera fase contiene dos partes: la primera, orientada a realizar actividades de acercamiento y reconocimiento de los elementos de la oralidad previamente expuestos; y la segunda, centrada en actividades de sensibilización con el libro silente. Posteriormente, la *fase de intervención* incluyó actividades y talleres de aplicación que incorporaron elementos kinésicos y prosódicos de la oralidad, así como la lectura de narrativas visuales vinculada con los LS seleccionados para su desarrollo.

En la fase de *evaluación*, el insumo que determinó los resultados de la intervención pedagógica fue la elaboración de un LS por cada estudiante, seguido de su presentación individual; adicionalmente, se consideraron las rúbricas de evaluación, guías de desarrollo de actividades (Anexo 9) y formatos de autoevaluación y coevaluación implementados (Anexo 10). Los formatos en sus estructuras presentaron variaciones; la autoevaluación incluyó preguntas sencillas de *si* y *no*, además ciertas preguntas de selección múltiple; la coevaluación usó imágenes y emojis para que cada estudiante seleccionara la respuesta, teniendo en cuenta que los estudiantes estaban en proceso de aprendizaje de la decodificación del código escrito.

4.1.2 Fase de Sensibilización

En primer lugar, se aplicó una encuesta y una prueba diagnóstica para caracterizar a la población objeto de estudio. Durante esta fase, se llevaron a cabo actividades de exploración y sensibilización relacionadas con los LS, así como con los elementos prosódicos y kinésicos de la oralidad; además, se incluyeron aspectos clave de la lectura de narrativas visuales. Para ello, se leyó el libro silente *Trucas* de Juan Gedovius, con el objetivo de responder una serie de

preguntas sobre los elementos del libro. Al final, los estudiantes seleccionaron la escena más impactante del LS y la dibujaron en una plantilla para su posterior presentación.

4.1.3 Fase de Intervención

En esta fase se implementaron talleres que abordaron los elementos kinésicos y prosódicos de la oralidad, además de explorar y reconocer aspectos de la lectura de narrativas visuales y, finalmente, las características más importantes del LS. En este contexto, el primer taller de intervención, titulado *Explorando nuestras voces*, se enfocó en los elementos prosódicos de la oralidad: pronunciación, entonación y acentuación. Durante el taller, se llevaron a cabo actividades que integraban el LS, utilizando imágenes del libro silente *Trucas*. A partir de estas imágenes, los niños formaron frases como "Trucas está enojado", "A Trucas le gusta pintar", "Trucas se bañó en una tina", entre otras. Luego, cada niño seleccionó una emoción al azar y, utilizando las frases construidas, se les pidió pronunciarlas en voz alta, ajustando la entonación y acentuación de acuerdo con la emoción correspondiente: tristeza, asombro, felicidad o rabia. Al final, cada niño evaluó a su compañero utilizando un formato de coevaluación proporcionado.

Para el taller titulado *Comunicando con mi cuerpo*, centrado en los elementos kinésicos de la oralidad, los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de los movimientos corporales como elementos fundamentales para la transmisión y comunicación de información. Para este propósito, se utilizó el libro sin palabras *Chigüiro encuentra ayuda* de Ivar Da Coll como recurso didáctico. Durante la sesión, se plantearon preguntas sobre los personajes, los eventos y la atmósfera de la historia; posteriormente, los estudiantes representaron una de las escenas del cuento utilizando gestos y movimientos corporales, y luego expusieron sus interpretaciones a sus compañeros. Como parte del proceso de evaluación, los estudiantes completaron un formato de autoevaluación para reflejar su percepción sobre la actividad realizada.

El cuarto taller titulado *Ordenando, ordenando voy descifrando* tuvo como objetivo la identificación y exploración uno de los elementos distintivos del LS como es la secuencia. La actividad inicial consistió en que los niños reordenaran una serie de imágenes proporcionadas en desorden, con el fin de reconstruir una secuencia lógica. Posteriormente, se presentó el libro sin palabras *Mi león* de Mandana Sadat, en el cual los niños identificaron diversos elementos visuales presentes en la historia, tales como personajes, eventos, atmósfera y elementos ausentes. Tras una discusión grupal sobre la narrativa del libro, se proyectaron imágenes del libro en desorden, y se les pidió a los niños que determinaran el suceso que correspondía a cada imagen en la secuencia. Finalmente, se solicitó a los niños que crearan un personaje original para vincularlo en una historia como el protagonista, con el objetivo de aplicar los conceptos de secuencia aprendidos durante la sesión.

El siguiente taller titulado *Descubro qué falta aquí*, tuvo como objetivo la identificación del uso de la elipsis en las imágenes presentes en el LS. Durante la fase inicial se invitó a los estudiantes a participar en el juego *Veó, veó* en el que cada uno debía señalar un objeto presente en el salón, mientras que los demás niños debían identificar la ubicación de dicho objeto. Luego, se presentó el LS *Imagina* de Aaron Becker, realizando pausas a lo largo de la narración para preguntar sobre los elementos visuales faltantes y discutir las razones por las cuales estos elementos no estaban incluidos en las páginas del libro. Posteriormente, se entregaron imágenes del libro en las que se les pidió a los estudiantes que identificaran posibles eventos anteriores o elementos ausentes en la historia. En la fase de cierre, se proporcionó a los estudiantes un formato con ejemplos de elipsis visual, y cada uno completó las secuencias basándose en la información disponible para compartir sus interpretaciones

En el taller titulado *Magia de colores*, el objetivo fue el reconocimiento del rol de la ilustración dentro del LS, entendiéndola como el medio principal para comunicar y transmitir historias. Durante la fase inicial, *Imaginando y dibujando*, comenzó con la entrega a cada niño de una hoja con 20 círculos numerados, la docente en formación lanzó un dado para determinar en qué círculo debía dibujar de manera libre cada niño. El objetivo era hacer uso de la figura del círculo para completar el dibujo deseado. En la fase de desarrollo, *¿Qué pasó al final?*, se mostró a los estudiantes el libro sin palabras *¡Achis!* de Carlos Aón, omitiendo el final del cuento, y se les pidió que imaginaran un posible desenlace para la historia. Posteriormente, se les entregó un formato con la última imagen visible del libro y un recuadro en blanco para que dibujaran su versión del final; al final de esta sesión, los estudiantes compartieron con sus compañeros la conclusión de la historia.

En el taller *Palabras mágicas*, el objetivo fue reconocer la influencia de la polisemia como elemento de la lectura de narrativas visuales. En la fase inicial, se entregaron cartones de lotería con imágenes correspondientes a palabras polisémicas como banco, llave, gato, entre otras. Luego, se extrajeron cartas de la bolsa, las cuales se leían en voz alta, además, se formulaban frases usando la palabra de la carta, para que los estudiantes pudieran identificar la imagen correspondiente en sus tableros y cubrirla, el estudiante que lograra completar su tablero ganaba. Para la fase de desarrollo, se solicitó a cada estudiante que seleccionara tres palabras para elaborar una historia usando únicamente elementos visuales, que sirvieron como insumo para la construcción del LS. En la fase final, se formó un círculo para que cada niño expuso y relató las historias creadas, describiendo los elementos visuales que contribuyeron al desarrollo de la narración, como también mencionaban las palabras polisémicas utilizadas en sus relatos.

En el taller *De lo real a lo creativo*, el objetivo fue que los estudiantes reconozcan el rol de la iconicidad y la codificación visual presentes en las narraciones visuales. En la fase inicial, los niños identificaron pares de imágenes compuestos por fotografías de objetos reales y sus representaciones gráficas; entre tanto, una fotografía de una manzana junto a un emoji del mismo objeto. Esta actividad permitió que los niños reconocieran la relación presente entre la imagen de un objeto real y sus símbolos gráficos, durante la fase de desarrollo, los estudiantes conformaron parejas con el fin de escoger uno de los elementos vistos para dibujarlo y recrearlo con papel de colores, fomentando la creatividad y el trabajo colaborativo. Finalmente, para la última fase, cada pareja explicó su creación frente a sus compañeros; adicionalmente, como actividad complementaria, los estudiantes crearon una breve historia en sus cuadernos usando el objeto que eligieron.

El taller 9, *Del blanco al color: un libro silente para contar* el objetivo era retomar los elementos del LS para la creación de uno propio. En la fase inicial se hizo un repaso de los componentes del LS a través del análisis del libro sin palabras *El lápiz* de Laura Bossio, revisando cada escena y la secuencia de la historia. Luego de esta revisión, se pidió a los niños que planificaran su historia, utilizando ciertos animales con el fin de articular esta actividad con el proyecto de aula propuesto por la maestra titular. Cada niño seleccionó su animal favorito para ser el protagonista de su historia. Para la fase de desarrollo de este taller, se entregaron libros con hojas en blanco para que cada niño plasmara su historia en cada página del libro. Para la fase final se organizó una galería, donde cada niño tuvo la oportunidad de exponer su LS frente a sus compañeros

4.1.4 Fase de evaluación

En esta fase se analizaron y sistematizaron los insumos recogidos durante la intervención. Se reflexionó sobre los resultados en función de los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación. También se consideró el progreso referido a los elementos de la oralidad trabajados durante la intervención pedagógica, así como la exposición y presentación del LS creado por cada estudiante a través de los instrumentos de recolección de información mencionados anteriormente.

Organización de la Información y Análisis de Resultados

En este apartado se presenta el análisis de las evidencias recolectadas durante el proceso de investigación, basadas en la matriz categorial elaborada para el estudio. Se empleó la triangulación de datos, lo que permitió contrastar información cualitativa y cuantitativa. Los instrumentos utilizados fueron guías de aplicación, diarios de campo, rúbricas, encuestas, formatos de coevaluación y autoevaluación. Los datos cualitativos surgieron del análisis de los diarios de campo, donde se reflexionó sobre la respuesta de los estudiantes frente a las actividades. Los datos resultantes de las rúbricas y entregables de los niños se registraron en matrices de Excel, lo que facilitó el seguimiento del avance de cada estudiante en porcentajes, aportando mayor precisión y veracidad en los resultados de la investigación.

En adición, se reincorporan los aspectos teóricos contenidos en el contexto conceptual y en miras de evitar redundancias relacionadas con los conceptos y los autores, dentro de esta revisión de datos se subrayarán las anotaciones que se relacionan directamente con los resultados obtenidos.

Oralidad

- **Ong (1997)** Proceso de comunicación primaria, es colectiva y social, además se caracteriza por incluir a un emisor y a un receptor.
- **Casales (2006)** La oralidad hace parte de la lengua en uso y exige un dominio de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir).
- **Cassany (1994)** La oralidad está ligada al contexto en específico e implica interacción directa entre los participantes donde se integran gestos, elementos paralingüísticos y entonación que configuran el significado del mensaje.

Elementos prosódicos

Muñoz-Céspedes & Melle (2003) La prosodia está relacionada con la gramática de la oralidad, donde se tienen en cuenta ciertos elementos suprasegmentales tales como: la pronunciación, acentuación y entonación. La prosodia comprende la acentuación, las pausas y los cambios de la curva melódica que indican los diversos tipos de enunciados, gracias a ello, son transmitidos ciertos matices emocionales e intencionales en el discurso.

Elementos kinésicos

Poyatos (1994) Son movimientos corporales que acompañan y complementan la comunicación oral, dichos movimientos brindan información adicional al mensaje transmitido por el interlocutor.

Lectura de narrativas visuales

Hernández (2018) involucra la transmisión de información mediante el uso de la imagen, este proceso abarca procesos de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar, crear hipótesis e interpretar los estímulos visuales.

Libro silente

Bosch (2018) Es una narración visual en la que la imagen brinda y otorga del significado, además, en el LS la ausencia de palabras es su principal característica.

5.1 Análisis de resultados por fases

El análisis de resultados presenta los datos obtenidos durante las fases de intervención del proyecto de manera general; acto seguido, se tienen en cuenta las evidencias producto del análisis por categorías y subcategorías.

5.1.2 Fase de Sensibilización

El análisis de resultados de esta fase contempla los hallazgos de la prueba diagnóstica y el primer taller con el fin de contrastar los avances logrados por los estudiantes en las diferentes categorías evaluadas. Ambos instrumentos permitieron explorar los ejes centrales de la investigación con dos propósitos principales. El primero, alineado con el primer objetivo específico de este proyecto, consistió en caracterizar la población y analizar los procesos comunicativos de los estudiantes a través de la aplicación de ambas herramientas. El segundo, develar las fortalezas y áreas de mejora de los participantes en relación con los elementos de la oralidad por medio del primer taller.

En el taller 1 de sensibilización, se tuvieron en cuenta los promedios generales a partir del análisis individual de cada subcategoría contenida en la matriz categorial (Anexo 11). Entendido esto, en la categoría de *elementos prosódicos* de la oralidad, en el criterio de evaluación *cumple*, la valoración obtenida fue 19,6%, para el criterio *aceptable* fue del 54,9% y en el criterio *para mejorar* 25,4% (Figura 22, Anexo 11). Lo anterior indica que, a pesar de que los elementos prosódicos son fundamentales para transmitir la intención y la emocionalidad del mensaje, la mayoría de los niños requiere mejorar sus habilidades en este componente puesto que no logran articularlos en la emisión efectiva del discurso. Sin embargo, cabe resaltar que un grupo reducido de la población logró hacer uso de los elementos en el ejercicio oral propuesto.

En comparación con la prueba diagnóstica, se observó una leve mejoría en cuanto a los elementos prosódicos (un aumento del 7,6% en el nivel alto).

Para la categoría de *elementos kinésicos* de la oralidad, en el criterio de evaluación *cumple*, la valoración obtenida fue del 3,5%, en el nivel *aceptable* un 42,3%, y en el criterio *para mejorar* fue 54,1% (Figura 23, Anexo 11). Estos resultados indican que, aunque los elementos kinésicos -movimientos corporales que acompañan y complementan la comunicación oral- son importantes, sólo una ínfima parte de los estudiantes logró integrarlos efectivamente en su discurso. El hecho de que el 96% de los estudiantes se encuentre en niveles medio y bajo sugiere que la mayoría emplea estos elementos de forma inconsistente, lo que limita la efectividad de la comunicación.

En cuanto a los resultados obtenidos entre el diagnóstico y el taller, se observa un ligero avance. Mientras que en la prueba diagnóstica la mayoría se encontraba en niveles bajos, los resultados del taller reflejan una pequeña mejora, aunque aún persisten dificultades significativas en la mayoría de los niños. Lo anterior es particularmente relevante considerando que, según los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016), es esencial que los estudiantes de primer grado “relacionen códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto” (p. 8). Por tanto, esto reflejó la necesidad de implementar actividades que fortalezcan la comunicación oral más asertiva.

Continuando con el análisis, para la categoría de *lectura de narrativas visuales*, para el criterio *cumple* el porcentaje obtenido fue del 8,8%, para el nivel *aceptable* un 44%, finalmente, en el criterio *para mejorar* fue del 47% (Figura 24, Anexo 11). Lo anterior indica que una minoría fue capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar y crear hipótesis a

partir de las imágenes, además de extraer un significado coherente. Sin embargo, se observa que casi la mitad de los participantes tuvo dificultades significativas en la comprensión de los elementos visuales contenidos en el libro silente. Esto pone de manifiesto la necesidad de complementar el trabajo en el aula con el uso de este tipo de narrativas, considerando que es uno de los requerimientos propuestos en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016). En este documento se estipula que, para primer grado, es necesario “interpretar diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen” (p.10).

Finalmente, para la categoría *libro silente*, en el indicador *decodificación y comprensión de imágenes*, en el criterio *aceptable* tuvo una valoración de 52,9%, mientras que el criterio *para mejorar* tuvo un 47% (Figuras 25 y 26, Anexo 11). Estos resultados reflejan que la ausencia de palabras presente en el libro silente exige que los estudiantes logren desarrollar habilidades relacionadas con la comprensión e interpretación de las imágenes para alcanzar la lectura efectiva. Si bien, la mayoría de los estudiantes lograron establecer ciertas conexiones entre la imagen y el significado de esta, prevalece un margen significativo que requiere mejorar en este aspecto considerando que en los lineamientos de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016) se establece la importancia de comprender “el propósito de los textos que lee, apoyándose en sus títulos, imágenes e ilustraciones” (p.10).

De acuerdo con la anterior información, fue posible realizar un contraste entre los hallazgos encontrados en relación con la prueba diagnóstica y el taller 1. Los resultados sugieren que las áreas de mayor desafío para los niños oscilan entre la producción oral, escrita, y la lectura de narrativas visuales. Aunque se han observado ciertos avances en algunas categorías, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes se situaron en niveles aceptables y bajos. En resumen, durante esta fase se pusieron en manifiesto los logros y áreas de mejora relacionados

con los procesos comunicativos de los estudiantes, lo que orientó la planificación de las siguientes actividades propuestas en la intervención pedagógica.

5.1.3 Fase de Intervención

Para el análisis de resultados de esta fase, se consideraron los hallazgos derivados de la aplicación de los talleres 2 al 8. Cada uno de estos talleres fue evaluado a través de indicadores establecidos en las rúbricas de evaluación (Anexo 8). Este análisis se alinea con el segundo objetivo de investigación, centrado en el diseño y aplicación de una intervención pedagógica que incorporó el libro silente como recurso didáctico en miras a potenciar la producción oral en la población. Dicho esto, en esta sección se comparan los hallazgos de cada taller en miras de observar avances, o posibles retrocesos en las habilidades comunicativas de los estudiantes.

En el taller 2 *explorando nuestras voces*, el eje central fueron los *elementos prosódicos* que obtuvieron una valoración del 9,5% en el criterio *cumple*, un 52% en el nivel *aceptable* y el 38% restante quedó en el nivel *Para mejorar* (Figura 27, Anexo 12). Para los *elementos kinésicos*, los resultados obtenidos fueron: 8,5% para el nivel *cumple*, 48% en el nivel *aceptable* y el 42% quedó catalogado en el nivel *para mejorar* (Figura 28, Anexo 12). En la categoría de *lectura de narrativas visuales* el 21% tuvo la valoración *cumple*, el 60% tuvo *aceptable* y el 17% tuvo la valoración de *mejorar* (Figura 29, Anexo 12). Finalmente, en la categoría *Libro silente*, el nivel *cumple* obtuvo un 21%, el nivel *aceptable* obtuvo un 57% y el nivel *para mejorar* obtuvo un 21% (Figura 30, Anexo 12).

Durante este taller, fue aplicado un formato de coevaluación donde los resultados fueron los siguientes, en la primera pregunta *¿Cómo consideras la presentación de tu compañero?* Para el nivel *cumple* se obtuvo un 64%, el nivel *aceptable* tuvo un 21% y en el nivel *para mejorar*

tuvo un 14% (Figura 31, Anexo 13). En la segunda pregunta *¿Lograste comprender lo que tus compañeros querían representar?* Para el nivel *cumple* se obtuvo el 64%, en el nivel *aceptable* se obtuvo el 14% y en el nivel *para mejorar* tuvo el 21% (Figura 32, Anexo 13). De acuerdo con lo anterior, este hallazgo de resultados demuestra la percepción de los estudiantes hacia la actividad desarrollada. Esto se ve reflejado en que, en el taller, los elementos prosódicos fueron evaluados de manera estricta, con un alto porcentaje en el nivel *para mejorar*, mientras que, en la coevaluación, los estudiantes valoraron las presentaciones positivamente, lo que refuerza la idea de la comunicación efectiva dentro del marco de la oralidad, como lo proponen los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2002), donde se espera que los estudiantes “expresen de forma clara sus ideas y sentimientos, según lo exija la situación comunicativa” (p.32)

Para el taller 3, *comunicando con mi cuerpo*, el objetivo de este taller fueron los *elementos kinésicos* que obtuvieron 36% en el nivel de *cumple*, 24% en el nivel *aceptable* y para el nivel *para mejorar* 38% (Figura 33, Anexo 14). En los *elementos prosódicos*, la valoración obtenida para el nivel *cumple* fue de 37%, en el nivel *aceptable* 39% y el 23% restante en el nivel *para mejorar* (Figura 34, Anexo 14). En la categoría *lectura de narrativas visuales*, el nivel *cumple* obtuvo un 52%, el nivel *aceptable* 38% y el nivel *para mejorar* 8% (Figura 35, Anexo 14). En la categoría *libro silente* 41% quedó catalogado en el nivel *cumple*, para el nivel *aceptable* se obtuvo el 41% y, en el nivel *para mejorar* 17% (Figura 36, Anexo 14).

El análisis comparativo de los resultados del taller 2 y 3 evidencia avances significativos en algunas áreas clave, aunque en otras se presentaron desafíos. El núcleo del taller 3 fueron los elementos kinésicos, donde se observó un avance notable en el nivel *cumple* en comparación con el taller 2, con un incremento del 27%. Sin embargo, el porcentaje en el nivel *para mejorar* se mantuvo elevado (38%), a pesar de un aumento del 10% en esta categoría. La mejora en esta

categoría es favorable y se relaciona con lo descrito por Poyatos (1994) al demostrar la importancia de los elementos kinésicos al complementar la oralidad, lo que permite brindar información adicional al mensaje transmitido. Reafirmando la necesidad de establecer estrategias que fortalezcan la producción oral en etapas iniciales.

En cuanto al nivel de elementos prosódicos es evidente una mejora considerable (27%) en esta habilidad lo que refuerza la interacción y la comunicación efectiva en las actividades desarrolladas tal como se establece en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016), donde los estudiantes deben ser capaces de enunciar textos orales de diferente índole sobre temas de interés. Cabe añadir, que los avances en la categoría de lectura de narrativas visuales y libro silente también son notables; esto sugiere que los niños han desarrollado una mayor competencia al interpretar información visual al integrar este tipo de recursos en la comunicación oral.

Para el taller 4, *Ordenando, ordenando voy descifrando* que tenía como tópico central la secuencia perteneciente al LS, aquí se obtuvieron los resultados: en el nivel *cumple* obtuvo el 35% al igual que en el nivel *aceptable*; y en el nivel *para mejorar*, un 29% (Figura 37, Anexo 15). En la categoría de *elementos prosódicos*, el nivel *cumple* tuvo una valoración 33%, el nivel *aceptable* 49%, y el nivel *para mejorar* 17% (Figura 38, Anexo 15). Para la categoría *elementos kinésicos*, el 49% correspondió al nivel *cumple*, el 28% al nivel *aceptable*, y el 22% al nivel *para mejorar* (Figura 39, Anexo 15). Finalmente, para la categoría de *lectura de narrativas visuales*, el nivel *cumple* obtuvo 41%, el nivel *aceptable* un 35%, y el nivel *para mejorar* un 23% (Figura 40, Anexo 15).

El taller 5 denominado *Descubro qué falta aquí*, tuvo como núcleo la elipsis, uno de los elementos presentes en el libro silente. Los resultados para esta subcategoría fueron los siguientes: el 82% de los estudiantes se posicionó en nivel *cumple*, el 18% en nivel *para mejorar*

(Figura 41 y 42, Anexo 16). En cuanto a los *elementos prosódicos*, el 52% alcanzó el nivel *cumple*, el 29% el nivel *aceptable*, y el 17% quedó en el nivel *para mejorar* (Figura 43, Anexo 16). En la categoría *elementos kinésicos*, el 48% se ubicó en el nivel *cumple*, el 23% en el nivel *aceptable* y el 28% en el nivel *para mejorar* (Figura 44, Anexo 16). Para la categoría *lectura de narrativas visuales*, los resultados fueron: 58% en el nivel *cumple*, 32% en el nivel *aceptable* y el 8% restante en el nivel *para mejorar* (Figura 45, Anexo 16). Finalmente, en la categoría *libro silente*, el 50% se ubicó en el nivel *cumple*, el 33% en el nivel *aceptable*, y el 17% en el nivel *para mejorar* (Figura 46, Anexo 16).

Al comparar los resultados de ambos talleres, se observaron avances significativos en subcategorías como la comprensión de la elipsis y en la categoría de lectura de narrativas visuales. En ambas, hubo un aumento en el nivel *cumple*, lo que demuestra un mayor dominio en el uso de estímulos visuales y la construcción de significado sin el uso de palabras, de acuerdo con lo planteado por Bosch (2018). Esto coincide con lo estipulado en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016), donde los estudiantes deben emplear las imágenes o ilustraciones de los textos literarios para comprenderlos. Por otro lado, en los *elementos prosódicos*, hubo una mejora del 19% en el nivel *cumple*, lo que refleja el progreso en el uso de la entonación, pronunciación y acentuación en el discurso oral, aspectos que son cruciales en la comunicación efectiva y en la expresión de ideas. En la categoría de *elementos kinésicos* hubo una disminución leve (1%) en el uso de estos componentes, lo que indica que los niños aún estaban en proceso de integrar de manera adecuada el lenguaje corporal a su discurso.

Continuando con el análisis, en el taller 6 *Magia de colores*, el elemento central fue el rol de la ilustración dentro del libro silente. En esta subcategoría se obtuvieron los siguientes resultados: 29% en el nivel *cumple*, 52% en el nivel *aceptable*, y el 17% restante *para mejorar*

(Figura 47, Anexo 17). En la categoría de *elementos prosódicos*, el nivel *cumple* obtuvo un 33%, en el nivel *aceptable* un 39% y en el nivel *para mejorar* un 27% (Figura 48, Anexo 17). Para la categoría de *elementos kinésicos*, el nivel *cumple* obtuvo un 29%, en el nivel *aceptable* se obtuvo un 31% y en el nivel *para mejorar* se obtuvo un 40% (Figura 49, Anexo 17). En la siguiente categoría de *lectura de narrativas visuales*, el nivel *cumple* obtuvo un 41%, el nivel *aceptable* obtuvo un 35% y el nivel *para mejorar* obtuvo un 24% (Figura 50, Anexo 17). En la categoría *libro silente*, el nivel *cumple* obtuvo un 32%, el nivel *aceptable* 47% y el nivel *para mejorar* 21% (Figura 51, Anexo 17).

En el taller 7, *Palabras mágicas*, el elemento central fue la polisemia, aquí, los resultados fueron: 60% en el nivel *cumple* y 40% en el nivel *aceptable* (Figura 52, Anexo 18). En los *elementos prosódicos*, el nivel *cumple* obtuvo un 50%, el nivel *aceptable* un 33% y el nivel *para mejorar* un 16,67% (Figura 53, Anexo 18). En la categoría de *elementos kinésicos*, el nivel *cumple* tuvo una valoración del 46%, el nivel *aceptable* tuvo un 36% y el nivel *para mejorar* un 18% (Figura 54, Anexo 18). En la categoría *lectura de narrativas visuales*, se obtuvieron los siguientes resultados: 50% en el nivel *cumple* y el 50% restante en el nivel *aceptable* (Figura 55, Anexo 18). Finalmente, para la categoría *libro silente*, el nivel *cumple* obtuvo un 55%, el nivel *aceptable* obtuvo un 30% y para el nivel *para mejorar* se obtuvo el 15% restante (Figura 56, Anexo 18).

Los hallazgos del taller 6 y 7 demuestran avances, especialmente en categorías como elementos prosódicos, elementos kinésicos y el uso del libro silente. En cuanto al taller 6, el uso de ilustraciones representó un desafío para los estudiantes, ya que este proceso requiere de **identificar, asociar, relacionar e interpretar ciertos estímulos visuales** con el fin de comunicar un mensaje de manera efectiva. A algunos estudiantes no se les facilita el dibujo libre,

puesto que su creatividad se ve coartada por actividades que sólo involucran procesos de lectoescritura, limitando el desarrollo de habilidades creativas. Este contexto se vincula con las *Mallas de Aprendizaje* propuestas por el MEN (2017) donde se establece que los estudiantes deben inferir significados en los textos literarios a partir de sus imágenes (p.8). La falta de práctica en la interpretación y el uso de ilustraciones limita la capacidad para conectar imágenes con su posible significado, además de dificultar la comprensión de textos de diferente índole.

Continuando con el análisis, el taller 6 y 7 demuestra una evolución en el manejo de los *elementos prosódicos*. Para el taller 6, el 27% de la población se encontraba en el nivel *para mejorar*, mientras que en el taller 7 este porcentaje disminuyó un 10,33%, lo que indica una mejora considerable en el uso de estos **elementos suprasegmentales** en términos de **transmitir con mayor precisión intenciones y emociones presentes en el discurso**. Esto refleja el vínculo y la familiaridad creciente con este tipo de elementos al llevarse a cabo talleres de aplicación que los integren de manera constante. Para la categoría *elementos kinésicos*, en el taller 6, el 40% de los estudiantes estaba en el nivel *para mejorar*, mientras que en el taller 7 este porcentaje disminuyó a un 18%, por tanto, hubo un avance significativo de un 22%. Este avance refleja una mejora en la capacidad de los estudiantes de integrar **elementos no verbales** dentro de los **procesos de comunicación** con el fin de enriquecer el **lenguaje oral**. En cuanto a la categoría *libro silente*, el avance fue de un 6%, considerando que, en el taller 6, el 21% estuvo en el nivel *para mejorar*, mientras que en el taller 7, solo el 15% se mantuvo en este mismo nivel. Lo anterior refleja cierto progreso en el uso y comprensión de **códigos visuales**, lo que coincide con la perspectiva de Bosch (2018) quien sostiene que el libro silente comunica significados principalmente a través de imágenes. Esta forma de narración no solo requiere la **capacidad de interpretar imágenes**, sino que también fomenta **habilidades creativas** en la **construcción de**

historias. De esta manera, el avance en esta categoría sugiere que los estudiantes lograron comprender cómo las imágenes transmiten significados contribuyendo a la comunicación visual y oral.

Para el taller 8, *De lo real a lo creativo*, los núcleos fueron la iconicidad y la codificación visual. Para la subcategoría *iconicidad*, el 61,5% fue para el nivel *cumple* y el 38,4% restante fue para el nivel *aceptable* (Figura 57, Anexo 19). Para la subcategoría *codificación visual*, el nivel *cumple* obtuvo un 84,6%, mientras que para el nivel *aceptable* se obtuvo un 15,3% (Figura 58, Anexo 19). En la categoría de *elementos prosódicos*, se obtuvo un 64% y para el nivel *aceptable* se obtuvo un 35,9% (Figura 59, Anexo 19). En la categoría de *elementos kinésicos*, el nivel *cumple* tuvo una valoración de 64,2%, 33% para el nivel *aceptable* y 1,54% en el nivel *para mejorar* (Figura 60, Anexo 19). En la categoría *lectura de narrativas visuales* el nivel *cumple* obtuvo un 66%, el nivel *aceptable* obtuvo un 32% y el nivel *para mejorar* obtuvo un 1,54% (Figura 61, Anexo 19). Para la categoría *libro silente*, el 50% quedó en el nivel *cumple*, el 42% quedó en el nivel *aceptable* y el 7% restante en el nivel *para mejorar* (Figura 62, Anexo 19).

En contraste entre el taller 7 y 8 fue posible encontrar ciertos avances. En cuanto a la subcategoría *iconicidad*, el 61,5% alcanzó el nivel *cumple*, lo que sugiere que la población ha desarrollado sustancialmente una mayor **capacidad para reconocer y usar imágenes como medio de comunicación** y que buscan representar acciones u objetos de manera tangible (Vilches, 1984). Para la categoría *elementos prosódicos*, el aumento del 14% entre ambos talleres refleja una notable mejora en la capacidad de los estudiantes para utilizar adecuadamente la pronunciación, entonación y acentuación en las presentaciones orales. Esto se relaciona con lo postulado por las *Mallas de Aprendizaje para el grado primero* donde resalta la importancia de reconocer el sentido de la entonación, las pausas y los silencios en distintos escenarios de

comunicación oral (MEN, 2017). El progreso en estos elementos contribuye no solo a la **comunicación efectiva**, sino también a una mayor **comprensión auditiva** y desarrollo de la **empatía** al escuchar a otros. Además, se evidencian mejoras en la **claridad** para socializar ideas y en la **confianza al hablar en público**, lo que es fundamental para el dominio de habilidades orales desde edades tempranas. Para la categoría *elementos kinésicos*, hubo un incremento del 18,2% en el nivel *cumple*, lo cual indica que los niños comenzaron a integrar a su discurso oral más movimientos corporales, lo que enriquece la interacción con la audiencia. Sin embargo, la población restante aún presenta dificultad con el uso de estos elementos, esto demuestra la necesidad de dar continuidad al desarrollo de actividades que fomenten la coordinación entre la comunicación verbal y no verbal.

Para la categoría *lectura de narrativas visuales*, se presenta un incremento del 16% en el nivel *cumple*. Lo anterior indica una mejora en la habilidad para **decodificar estímulos visuales** y construir hipótesis sobre una **secuencia de eventos**, **inferir intenciones de los personajes a partir de expresiones y gestos**, además de enlazar los elementos visuales con su conocimiento previo. Finalmente, para la categoría *libro silente*, se presentó un retroceso del 5%, esto demuestra que una parte de los estudiantes enfrentó dificultades al comprender y utilizar al LS como herramienta narrativa. Este retroceso puede deberse a que el LS requiere de una **interpretación netamente visual**, lo que se convierte en desafío para los niños que están habituados a los procesos de lectoescritura. Además, este proceso también articula **habilidades de pensamiento abstracto**, el cual carece de actividades que promuevan la creación y comprensión de narrativas sin el apoyo del texto escrito.

5.1.4 Fase de evaluación

El tercer objetivo específico de la investigación plantea evaluar el impacto del libro silente como estrategia pedagógica para fortalecer la producción oral. En ese sentido, el taller 9 recoge los avances logrados a lo largo del proceso de investigación, centrándose en la construcción y presentación de un libro silente. Los resultados para este taller se presentan a continuación: Para la categoría de *elementos prosódicos*, el nivel *cumple* obtuvo un 71%, y el nivel *aceptable* obtuvo un 28% (Figura 63, Anexo 20). Esto indica un avance notable en la capacidad de los estudiantes para usar de manera adecuada la pronunciación, la entonación, la acentuación tal como lo postulan Muñoz-Céspedes & Melle (2003) quienes resaltan la importancia de estos elementos en la **transmisión clara de intenciones comunicativas**. Durante la presentación de los LS, en la galería, los estudiantes mostraban mayor **conciencia al hablar al público**, procuraban mostrar a toda la audiencia sus imágenes, explicando con detalle cómo se desarrollaba la historia.

En la categoría *elementos kinésicos*, el nivel *cumple* obtuvo un 61%, el nivel *aceptable* obtuvo un 27% y el 11% restante se ubicó en el nivel *para mejorar* (Figura 64, Anexo 20). Lo anterior demuestra una mejora en la integración de movimientos corporales y **gestos faciales** durante la producción oral. Según Poyatos (1994) estos elementos son esenciales para la comprensión de emociones e intenciones emitidas durante la producción oral facilitando la interacción entre los participantes. Durante la presentación de los LS, los expositores procuraban acompañar su discurso con algunos gestos faciales y corporales para que la audiencia comprendiera el desarrollo de las escenas dibujadas. Cabe añadir que algunos de los estudiantes mostraron timidez al dirigirse al público, lo que interfería en la transmisión adecuada del

mensaje. Esa timidez no solo afectó su confianza al hablar, sino que también limitó el uso efectivo de los elementos kinésicos que podrían haber enriquecido su presentación.

Para la siguiente categoría *lectura de narrativas visuales*, la valoración en el nivel *cumple* fue del 64%, para el nivel *aceptable* fue del 25% y en el nivel *para mejorar* fue del 10,7% restante (Figura 65, Anexo 20). Tal como lo postula Hernández (2018), la transmisión de información a través de imágenes requiere de la creación de hipótesis y la interpretación de estímulos visuales. Esta progresión refleja un mejor entendimiento de los elementos visuales, lo cual demuestra que las actividades permitieron que los estudiantes interactuaran con distintos tipos de narrativas reforzando la lectura de imágenes y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Finalmente, para la categoría *libro silente*, el nivel *cumple* obtuvo un 76%, el nivel *aceptable* un 19% y el 4% restante se ubicó en el nivel *para mejorar* (Figura 66, Anexo 20). Adicionalmente, se tuvo en cuenta la subcategoría *creatividad*, la cual obtuvo los siguientes resultados: el 71% se ubicó en el nivel *cumple*, 21% en el nivel *aceptable* y en el nivel *para mejorar* el 7% restante (Figura 67, Anexo 20). Estos resultados confirman que esta estrategia pedagógica ha sido efectiva en términos de desarrollar la producción oral al estimularse también la capacidad creativa de los estudiantes. En la creación de historias se dio vía libre a los estudiantes para incluir en su LS personajes, atmósferas y detalles que fueron de su interés. Esto permitió un cambio en su percepción sobre el uso de imágenes como medio de comunicación.

A continuación, se presenta el análisis comparativo entre los resultados del taller 1 y el taller 9. Esta evaluación revela notables avances en la mayoría de las categorías, evidenciando el impacto positivo de la propuesta de intervención. En la categoría de *elementos prosódicos*, el nivel *cumple* tuvo un aumento de 51,4%, lo que refleja una internalización del uso de estos

componentes a lo largo del proceso. Si bien, hubo un avance significativo, aún prevalecen estudiantes con dificultades en esta área. Para la categoría *elementos kinésicos*, hubo un incremento del 57,5% en el nivel *cumple*. Esto señala una mejoría en la integración de movimientos corporales en la producción oral, permitiendo una interacción nutrida con la audiencia, además fomenta una comprensión más profunda de las intenciones y emociones transmitidas durante la emisión del discurso oral. Aunque, aún es un aspecto que genera ciertos desafíos en la población.

En la categoría *lectura de narrativas visuales*, el aumento del 55,2% refleja una mejora considerable en la población al identificar elementos visuales, además de **interpretar e inferir significados que la imagen otorga**, contribuyendo a una interpretación más amplia de los contenidos. El uso de imágenes fue atractivo para los estudiantes, sin embargo, se halló cierta resistencia al expresar mensajes únicamente a través de dibujos. Esto permite reflexionar sobre la fuerte incidencia de los procesos de lectoescritura en el aula. Si bien es uno de los requerimientos para el grado primero; leer y escribir se convirtieron en el único objetivo a desarrollar en este grado, relegando el rol de la comunicación oral y su importancia en el desarrollo integral de los infantes.

Para la categoría *libro silente*, el incremento fue del 76% en el nivel *cumple*, entendiendo que en el taller 1 ningún estudiante alcanzó este nivel. Esto refleja una evolución significativa en la forma en que los estudiantes se vinculan con la imagen como fuente de significado. La ausencia de texto escrito exige a los estudiantes hacer uso exclusivamente de la imagen para la construcción de historias, estimulando la creatividad y el pensamiento crítico.

En conclusión, el impacto del libro silente como estrategia pedagógica fue evidente a lo largo del proceso de intervención, con mejoras significativas en la mayoría de las categorías

evaluadas. Como resultado, el uso de esta herramienta pedagógica enriqueció la producción oral, incentivó el pensamiento creativo y se desarrollaron habilidades lingüísticas al mejorar la capacidad para interpretar y expresar significados a través del uso de la imagen.

Conclusiones y Recomendaciones

En esta investigación acción educativa se estableció como objetivo el fortalecer la producción oral de los estudiantes de grado primero, mediante la implementación del libro silente (LS) como herramienta pedagógica. Este apartado reflexiona sobre los avances observados en la producción oral, evaluando la efectividad del uso del LS como estrategia para el desarrollo de competencias comunicativas en el aula. Además, se exponen los retos y limitaciones enfrentadas, así como los aprendizajes obtenidos y las proyecciones para investigaciones futuras en este campo.

Retomando el objetivo general de este estudio, se logró un avance significativo en las habilidades orales en los estudiantes a través de la implementación del LS como recurso didáctico. A lo largo de este proceso, se encontró que las actividades resultaron atractivas para los estudiantes y fomentaron la participación y la expresión creativa en la mayoría de los participantes. En relación con el primer objetivo específico, las actividades de diagnóstico permitieron caracterizar la población y revelaron las limitaciones iniciales en la expresión oral, pero también el potencial de los niños para mejorar esta habilidad al incorporar herramientas visuales que estimularon su creatividad e imaginación.

Para el segundo objetivo específico, enfocado en el diseño de una propuesta de intervención pedagógica que integrara el LS, se materializó con la implementación de talleres que guiaron a los estudiantes en la creación de historias a través del uso de la imagen. Esta intervención permitió que los niños se involucraran activamente en la comprensión y construcción de narrativas visuales, lo cual resultó en un ambiente de aprendizaje cómodo, creativo y dinámico. Aunque se encontró la baja motivación de los niños hacia el dibujo, lo cual se convirtió en un reto para el desarrollo de esta investigación. Esto evidenció la necesidad de

equilibrar las actividades que involucraron la producción oral y la creación de historias a través del dibujo libre.

Para el último objetivo específico, orientado hacia la evaluación del impacto del uso del LS en la producción oral de los estudiantes, fue posible determinar un avance positivo. Se observó un progreso evidente en la capacidad de los niños de narrar y describir sus historias teniendo en cuenta los elementos postulados en la matriz categorial trabajados durante la fase de intervención. Además, la incorporación del libro silente como estrategia pedagógica permitió que los estudiantes expresaran sus ideas y emociones de una manera fluida y natural al usar imágenes como apoyo para estructurar sus discursos. Sin embargo, ciertos estudiantes tuvieron algunas dificultades en la creación y exposición de sus relatos, lo cual demuestra la necesidad de un acompañamiento continuo en este proceso.

En cuanto a la revisión de antecedentes, se constató que existen pocas investigaciones previas que utilicen el LS como recurso pedagógico, entendiendo que este es un subgénero del libro álbum. Por tanto, este proyecto de investigación aporta de manera significativa a la innovación en la enseñanza de la producción oral al mostrar otras alternativas para fortalecer esta habilidad comunicativa. En adición, las investigaciones encontradas estaban enfocadas únicamente a población de las primeras etapas de escolaridad, esto deja abierta la pregunta de cuál sería el progreso de la producción oral a través de este recurso en estudiantes de mayor edad.

Por otro lado, la metodología de investigación empleada permitió una constante reflexión sobre el proceso de intervención además de realizar los ajustes respectivos en las actividades implementadas en cada taller. Sin embargo, la aplicación de los talleres se vio afectada por ciertas intervenciones de la maestra titular, algunas actividades que se cruzaban con el horario de

implementación lo que coartaba la creatividad y el libre desarrollo de los talleres propuestos. En cuanto a la implementación y los recursos, una de las principales dificultades fue el espacio reducido del salón de clases, lo que limitó la movilidad y la organización de actividades más dinámicas. A pesar de estas limitaciones, se logró adaptar el taller a las condiciones del entorno, manteniendo el enfoque en el fortalecimiento de la producción oral demostrando que el desarrollo de actividades con el LS resultó ser una estrategia efectiva. De acuerdo con lo anterior, este proyecto sienta las bases para futuras investigaciones que busquen utilizar recursos visuales emergentes para fortalecer las habilidades comunicativas.

Referencias

- Aguado, M (2004) *Introducción a las teorías de la información y la comunicación*. Universidad de Murcia.
- Anies, E. (2022). *Educación en valores a través del libro álbum en Educación infantil*. Universidad de Zaragoza.
- Barba, J. (2009). *Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática*. RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 15, 88-94. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732280008.pdf>
- Barrantes, R. (2014). *Investigación, un camino al conocimiento: Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Editorial EUNED.
- Casales, F. (2006). *Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica*. UPEL, Instituto Pedagógico de Maturín. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24370w/Algunos%20aportes%20sobre%20oralidad.pdf>
- Casalmiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Castilla, M. F. (2013). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf;jsessionid=27D301452908D8A14A60BEB984A1689C?sequence=1>
- Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreño, C. (2017). *Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading*. Early Childhood Research Quarterly, 40, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.001>

Coronel, F. H. (2013). *Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela*. *Integra Educativa*, 6(1), 21.

<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n1/v6n1a04.pdf>

Cruz Morales, M. (2020). *Desarrollo de la expresión oral en los niños y niñas del nivel inicial*. Universidad Nacional de Tumbes.

<https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/63571/TRABAJO%20ACADEMICO%20-%20CRUZ%20MORALES.pdf?sequence=1#:~:text=Seg%C3%BAn%20%81lvarez%20la%20expresi%C3%B3n%20oral,travel%C3%A9s%20de%20sus%20propias%20experiencias>

<https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/63571/TRABAJO%20ACADEMICO%20-%20CRUZ%20MORALES.pdf?sequence=1#:~:text=Seg%C3%BAn%20%81lvarez%20la%20expresi%C3%B3n%20oral,travel%C3%A9s%20de%20sus%20propias%20experiencias>

Dueñas Lorente, J. D., & Barreu Rivas, A. I. (2018). *¿Nuevos públicos para el libro álbum?: Experiencias de recepción en educación primaria*. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 16, 47-62.

<https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/1339/1321>

Fitriana, F., & Windiarti, R. (2018). *The effect of the use of wordless picture books in improving emotional intelligence of children age 5-6 years in PAUD Terpadu Lab Belia Semarang*. Universitas Negeri Semarang, Indonesia.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.

Gallardo-Pérez, H. de J. (2014). *El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación*. *Respuestas*, 19(2), 81–92. <https://doi.org/10.22463/0122820X.498>

Garzón, J., Medrano, C., & Oviedo, B. (2020). *Libro álbum como herramienta pedagógica para favorecer el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en el nivel*

preescolar. Universidad Cooperativa de Colombia.

<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/2406e385-0127-4bfa-8b5c-cbcbee0829ed/content>

Gómez, B., Patiño, M., Serna, O., & Gómez, Y. (2018). *Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula: Una experiencia literaria a partir del libro álbum*.

Universidad de Antioquia.

[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12447/1/GomezBeatriz_2018_Ense%
anzaLecturaExperiencia.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12447/1/GomezBeatriz_2018_Ense%c3%blanzaLecturaExperiencia.pdf)

González, D., Durango, D., Cuesta, D., & Carreño, L. (2020). *Libro álbum: una estrategia hacia el reconocimiento y apropiación de los sistemas de significación desde distintas realidades*. Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria.

<https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/793/Libro%20Album.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández Morales, S. (2018). *Los álbumes sin palabras en Educación Infantil. La perspectiva del narrador oral como lector competente*. Universidad de la Laguna.

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11067/Los%20albumes%20sin%20palabras%20en%20Educacion%20Infantil.%20La%20perspectiva%20del%20narrador%20oral%20como%20lector%20competente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández Pierna, V. (2016). *Los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula*. Universidad de Oviedo.

https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/37647/TFM_VeronicaHernandezPierna.pdf?sequence=10&isAllowed=y

Hernando, L. (2015) *Acento prosódico y acentuación gráfica en español*. Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274435>

Knapp, M. L. (1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Editorial Graó de IRIF, S.L.

Maya, A. (2007). *El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Aula Abierta Magisterio.

Medina, M. (2020). *La importancia de la oralidad en las aulas en educación primaria. Propuesta didáctica*. Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41279/TFG-B.%201476.pdf?sequence=1>

Mostacero, R. (2004). *Oralidad, escritura y escrituralidad*. UPEL Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41050105.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Estándares Básicos de Competencias*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Mallas de Aprendizaje: lenguaje grado 1. Documento para la implementación de los DBA*. Ministerio de Educación Nacional. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/LENGUAJE-GRADO-1_.pdf

Molina Vidal, I. (2014). *Entonación, intención y relevancia: La importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas*. Instituto Cervantes Manchester-leeds. Universidad de Leeds. <https://marcoele.com/descargas/19/molina-entonacion.pdf>

Ortega Sánchez, D. (2023). *¿Cómo investigar en didáctica de las ciencias sociales?: fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación*. Horizontes Universidad.

Osorio, L. (2020). *El libro álbum: características estéticas y posibilidades para potenciar la formación lectora y la oralidad en etapas iniciales*. Universidad de Medellín.
<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/6249>

Ottin Pecchio, G. (2018). *Oralidad y escritura compartida en la alfabetización inicial. Estudio en un contexto multilingüe*. Universitat Autònoma de Barcelona.
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/665184/gop1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Istmo.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Istmo.

Quilis, A. (1984). *Funciones de la entonación*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Miguel de Cervantes.

Rodríguez de Medina Cánovas, C. (2019). *Polisemia: la imagen abierta a la interpretación. (Trabajo de fin de grado inédito)*. Universidad de Sevilla.

Rodríguez, L. M., Marin, C., Moreno, S. M., & Rubano, M. del C. (s/f). *Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina*. Org.ar. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n34/n34a05.pdf>

Sampieri, R., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Uribe-Hincapié, R. A., Montoya-Marín, J. E., & García-Castro, J. F. (2019). *Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje*. Educación y Educadores, 22(3), 471-486.

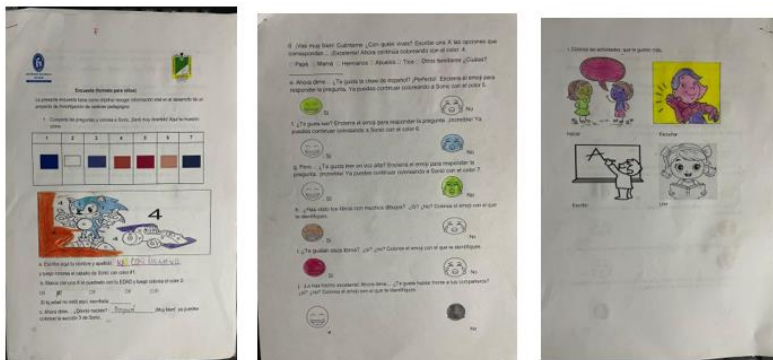
Vidal, C. (2013). Curso de proyecto de grado. Valledupar. Universidad Nacional abierta y a distancia.

Zambrano, G., & Viguera, J. A. (2020). *Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Científica Dominio de las Ciencias, 6(3), 26.

<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1293>

Anexos

Anexo 1. Encuesta de caracterización.



Anexo 2. Figuras 1 a 11 de resultados encuesta de caracterización

Figura 1. Género

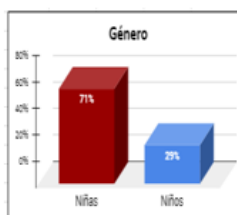


Figura 2. Edad

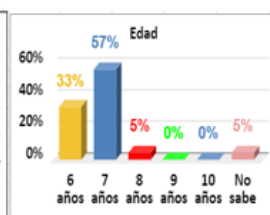


Figura 3. Lugar de nacimiento

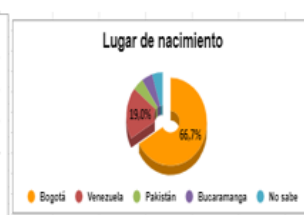


Figura 4. Núcleo familiar

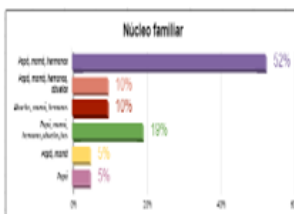


Figura 5. Interés clase de español



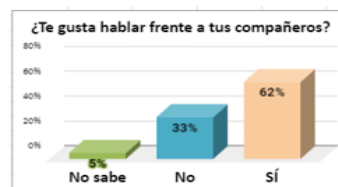
Figura 6. ¿Te gusta leer?



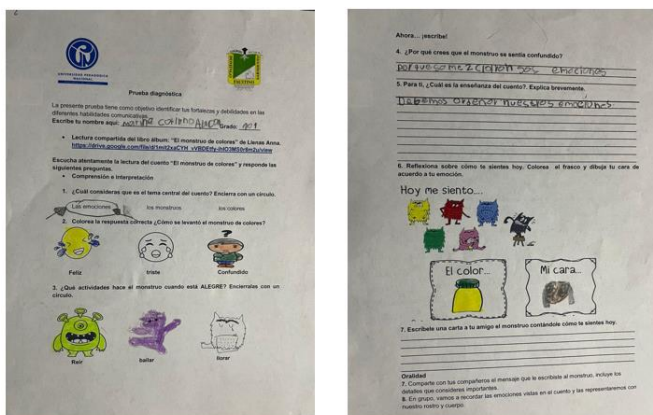
Figura 7. ¿Te gusta leer en voz alta?



Figura 8. ¿Te gusta hablar frente a tus compañeros?



Anexo 3. Prueba diagnóstica



Anexo 4. Figuras 11 a 22 de resultados de prueba diagnóstica

Figura 11. *Literal*

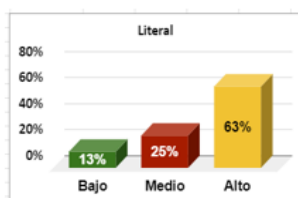


Figura 12. *Inferencial*

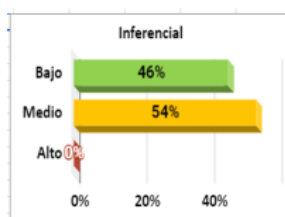


Figura 13. *Crítico*

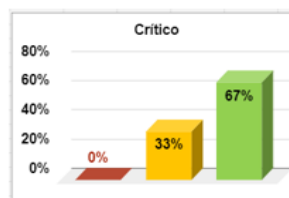


Figura 14. *Ortografía*

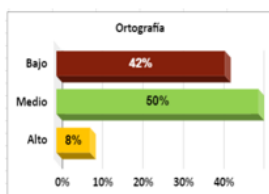


Figura 15. *Gramática*

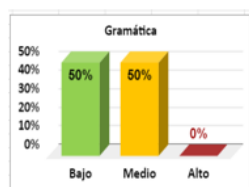
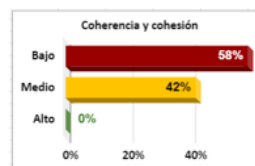


Figura 16. *Coherencia y cohesión*



Producción oral

Figura 17. *Entonación*

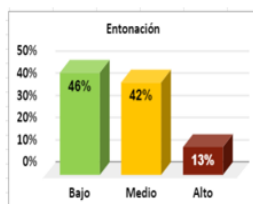


Figura 18. *Vocabulario*

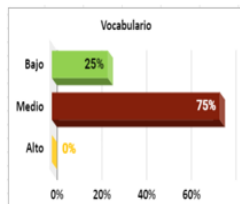


Figura 19. *Sintaxis*

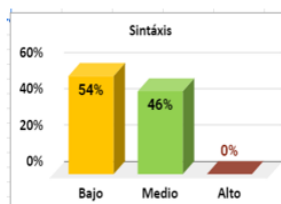


Figura 20. Elementos kinésicos

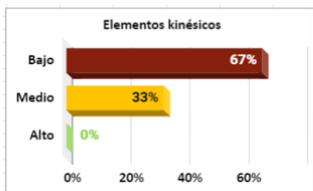
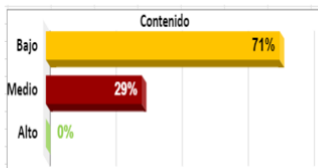


Figura 21. Contenido




Anexo 5. Rúbrica de evaluación prueba diagnóstica



Anexo 6. Formato diario de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Diario N° 2	Fecha: 14/03/2024	Hora: 10:30-12 p.m.
Profesor en formación: María Angélica Hurtado Ramos		
Institución: I.E.D Domingo Faustino Sarmiento		Población: Grado 103
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
Identificar y caracterizar a la población a través de la observación participante.		
2. Actividades centrales de la clase		
En esta sesión pude conocer a la docente titular, ella me presentó a los niños y los acompañaba en clase de matemáticas. Allí, ella me pidió que le ayudara con algunos niños que presentan dificultades. Luego de esa actividad pasaron a recordar los sonidos del alfabeto a través de algunos movimientos corporales que veían en un video. Después de ello, pasaron a alistar sus cosas para salir de clase.		
3. Cantidad de niños y adultos presentes – Nombre de niños ausentes		
Durante la sesión de observación hubo 21 niños presentes.		
4. Evaluación de la clase (rol docente, manejo del grupo, desempeños académicos y convivencial de los niños, pertinencia de las actividades, logro de los objetivos propuestos)		
La docente demuestra dominio de grupo, procura que las instrucciones dadas sean claras para los niños y se toma el tiempo necesario para que queden claras. También, procura usar videos y actividades que permitan complementar sus explicaciones en el tablero. En esa medida los niños estuvieron atentos y receptivos a las actividades realizadas.		
5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños		
Observación participante.		
6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)		
Fue posible hacer un análisis del aula, del espacio y como está distribuido el lugar. Aquí logre identificar algunos rasgos de los niños, ciertos intereses particulares de ellos. Este tipo de detalles permiten planificar los talleres que harán parte de la intervención pedagógica.		
7. Reflexión SER – investigador (aportes de la sesión al logro de los objetivos específicos del proyecto y a los datos para cada una de las categorías de análisis)		
Esta observación permite construir una caracterización un poco más detallada del grupo focal, distinguir y reconocer el espacio, sus ventajas y limitaciones.		

Anexo 7. Formato taller de aplicación

Intervención pedagógica: "Imágenes parlantes"			
Taller 7: Palabras mágicas (temática/tópico)			
Nombre de la institución: I.E.D Domingo Faustino Sarmiento		Grado: 103	
Diseñado por: María Angélica Hurtado Ramos		Fecha: DD/MM/AA	
Período:			
Contenido (s)	Competencias por desarrollar	Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> Elementos de lectura de narrativas visuales: polisemia. 	<ul style="list-style-type: none"> Competencia comunicativa y producción oral Competencia lingüística 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y comprender los múltiples significados que pueden tener algunas imágenes dependiendo del contexto en que se usan. Análisis y diferenciar los distintos contextos en los que una imagen puede ser usada. Desarrollar habilidades de comunicación oral de los estudiantes a través de la narración de historias de manera coherente. 	
Desempeños		Indicadores de desempeño	
<ul style="list-style-type: none"> Identifica objetos, personajes o situaciones que poseen múltiples interpretaciones. Compara y contrasta las interpretaciones de una misma imagen en distintos contextos. Describe cómo una palabra puede tener diferentes significados en distintos contextos lingüísticos y situacionales. Utiliza elementos visuales eficazmente para transmitir un mensaje o contar una historia. 		<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y expresa distintas interpretaciones presentes en diferentes imágenes. Diferencia los distintos significados de una imagen a partir del contexto usado. Describe la historia creada valiéndose de los elementos visuales que configuran la atmósfera de la situación. Crea mensajes utilizando elementos visuales que complementan la situación comunicativa. 	

Metodología y actividades	
<p>Fase inicial: "Juguemos a la lotería". Durante esta fase, la docente en formación entregará tarjetas de lotería que contendrán imágenes con significados polisémicos (banco, carta, gato, llave). La docente en formación sacará una carta de la bolsa y la leerá en voz alta. Los estudiantes deben buscar la pareja de cada palabra y quien complete el tablero con todas las parejas será el ganador. Al final, la docente en formación repasará las palabras y sus significados, asegurándose de que todos comprendan cómo el contexto puede cambiar el significado de las palabras. Los estudiantes podrán compartir otros ejemplos que conozcan.</p> <p>Fase de desarrollo: Luego de la actividad inicial, la docente pedirá que cada estudiante seleccione tres imágenes/ palabras. Con estas imágenes cada estudiante construirá una historia en un formato que servirá como insumo para la construcción del libro silente. Deberán practicar la narración de su historia para presentarla al resto de la clase en la fase de cierre.</p> <p>Fase de cierre: "Describo mi historia" Para esta fase, se les pedirá estar en un círculo y cada niño contará la historia que creó. Se le pedirá que describa los elementos visuales que hacen parte de la atmósfera de la historia, además de mencionar las palabras / imágenes polisémicas usadas dentro de la historia.</p>	
Recursos	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> Hojas de papel Colores Imágenes Lotería 	Rúbrica de evaluación

Anexo 8. Rúbricas de evaluación

CRITERIO	DESEMPEÑO		
	CUMPLE	ACEPTABLE	PARA MEJORAR
Lectura de narrativas visuales: polisemia			
LECTURA DE NARRATIVAS VISUALES: IDENTIFICACIÓN DE MÚLTIPLES SIGNIFICADOS USO DE IMÁGENES POLISÉMICAS	Reconoce y comprende los diversos significados que las imágenes pueden tener dependiendo del contexto en el que se presentan.	Se le dificulta reconocer y comprender los diversos significados que las imágenes pueden tener dependiendo del contexto en el que se presentan.	No logra reconocer y comprender los elementos importantes presentes en las ilustraciones, así como la narrativa que representan.
USO DE LA ILUSTRACIÓN PARA LA CREACIÓN DE HISTORIAS	Integra eficazmente múltiples palabras e imágenes polisémicas en la creación de historias.	Se le dificulta integrar eficazmente múltiples palabras e imágenes polisémicas en la creación de historias.	No logra integrar eficazmente múltiples palabras e imágenes polisémicas en la creación de historias.
LECTURA DE NARRATIVAS VISUALES	Crea dibujos claros y coherentes que complementan apartados de la historia.	Se le dificulta crear dibujos claros y coherentes que complementan apartados de la historia.	No logra crear dibujos claros y coherentes que complementan apartados de la historia.
ORALIDAD: COMUNICACIÓN Y TRANSMISIÓN DE IDEAS A TRAVÉS DE IMÁGENES	Decodifica el mensaje presente en las ilustraciones de acuerdo con la historia presentada.	Se le dificulta decodificar el mensaje presente en las ilustraciones de acuerdo con la historia presentada.	No logra decodificar el mensaje presente en las ilustraciones de acuerdo con la historia presentada.
LIBRO SILENTE	Comunica sus ideas mediante el uso de imágenes y la narración de historias visuales.	Se le dificulta comunicar sus ideas efectivamente a través del uso de imágenes y la narración de historias visuales.	No logra comunicar sus ideas efectivamente a través del uso de imágenes y la narración de historias visuales.
	Identifica y explora elementos característicos del libro silente y establece conexiones significativas entre ellos.	Se le dificulta identificar y explorar elementos característicos del libro silente, además, se le dificulta establecer conexiones significativas entre ellos.	No logra identificar y explorar elementos característicos del libro silente, además, no logra establecer conexiones significativas entre ellos.

Anexo 9. Guías de desarrollo de actividades

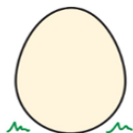


Taller 5: "Descubro qué falta aquí"

Nombre: _____

Grado: _____ Fecha: _____

- Completa la secuencia con la imagen que falta. Dibuja en el recuadro en blanco.



Anexo 10. Formatos de autoevaluación y coevaluación

Anexo 3: Formato de autoevaluación



Taller 3: "Comunicando con mi cuerpo"

Escribe tu nombre aquí: _____ Grado: _____

Selecciona la respuesta que consideres correcta.

1. ¿Cómo te sentiste al representar la escena usando tu cuerpo? Selecciona la opción con una X.
 - Feliz
 - Asustado
 - Nervioso
2. ¿Qué te gustó más de actuar la escena?
 - Hacer gestos divertidos
 - Trabajar con mi compañero/a
 - Ser creativo/a
3. ¿Hubo algo que te resultara difícil?

Taller 2: "Explorando nuestras voces"

Escribe tu nombre aquí: _____ Grado: _____

[Evalúa a tu compañero!]

- Colorea el emoji que corresponda con la calificación que deseas darle a tu compañero.

1. ¿Cuál fue la emoción que debía representar tu compañero?



Anexo 11. Figuras 22 a 26 de resultados taller 1 de sensibilización

Figura 22. Promedios generales elementos prosódicos Figura 23. Promedios generales elementos kinésicos

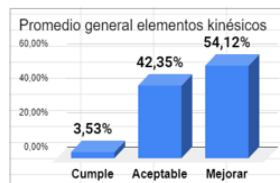
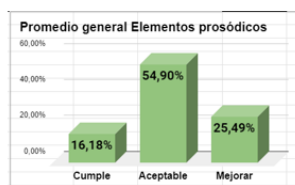


Figura 24. Promedios generales lectura de narrativas visuales Figura 25. Promedios generales libro silente- Decodificación y comprensión de imágenes

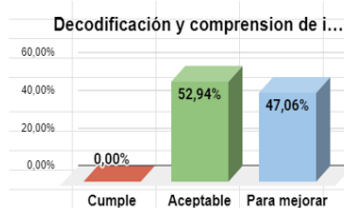
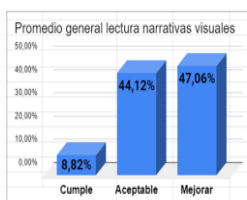
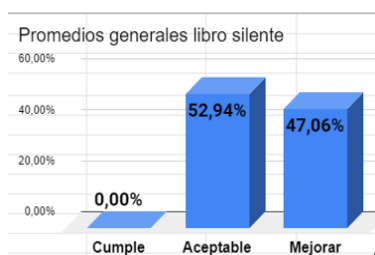


Figura 26. Promedios generales libro silente



Anexo 12. Figuras 27 a 30 de resultados taller 2

Figura 27. Promedios generales elementos prosódicos Figura 28. Promedios generales elementos kinésicos

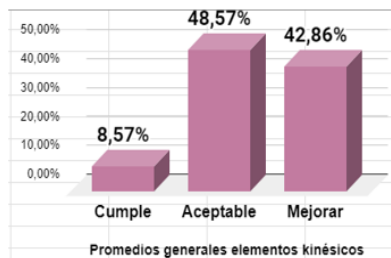
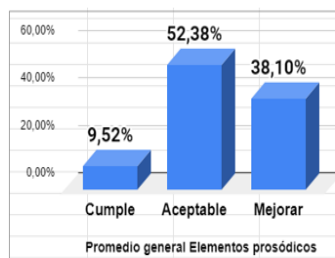
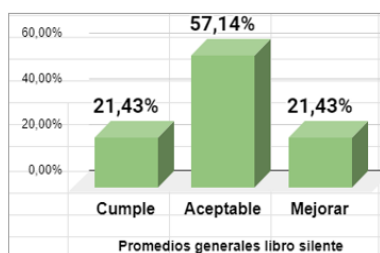
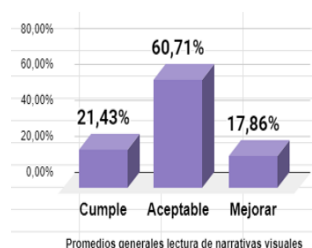
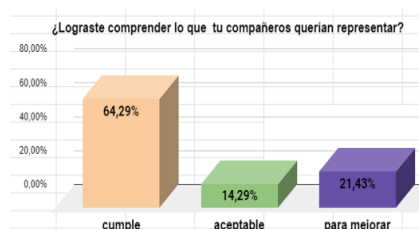
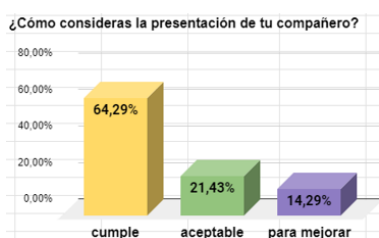


Figura 29. Promedios generales lectura de narrativas visuales Figura 30. Promedios generales libro silente



Anexo 13. Figuras 31 y 32 de resultados formato de coevaluación taller 2

Figura 31. Pregunta ¿Como consideras la presentación de tu compañero? Figura 32. Pregunta ¿Lograste comprender lo que tus compañeros querian representar?



Anexo 14. Figuras 33 a 36 de resultados taller 3

Figura 33. Promedios generales elementos prosódicos Figura 34. Promedios generales elementos kinésicos

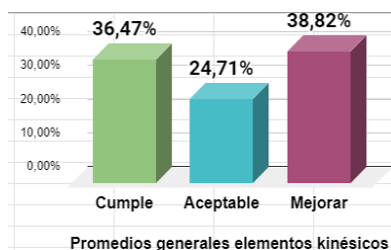
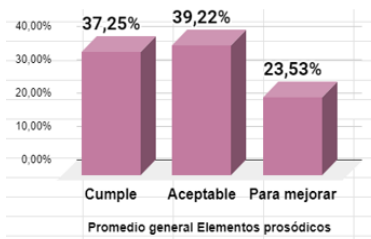
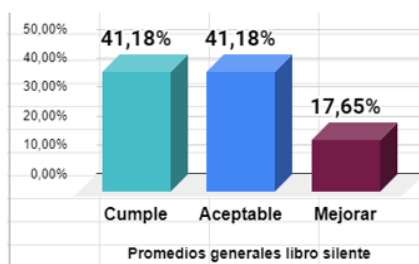
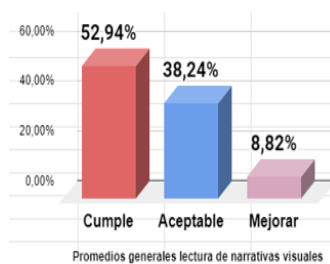


Figura 35. Promedios generales lectura de narrativas visuales Figura 36. Promedios generales libro silente



Anexo 15. Figuras 37 a 40 de resultados taller 4

Figura 37. Promedio identificación y orden de la secuencia de imágenes. Figura 38. Promedio general elementos prosódicos

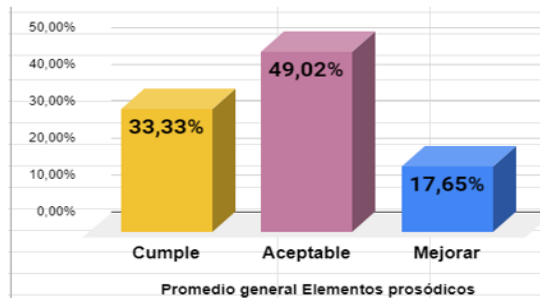
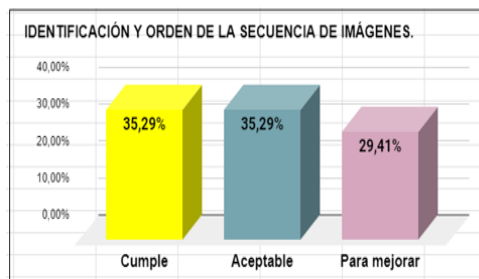


Figura 39. Promedio general elementos kinésicos

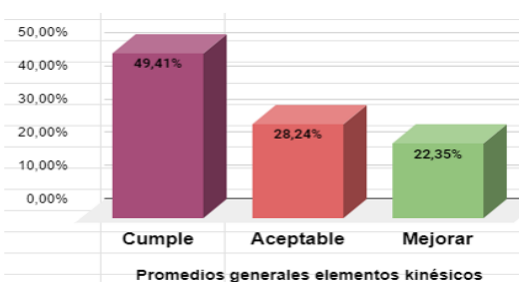
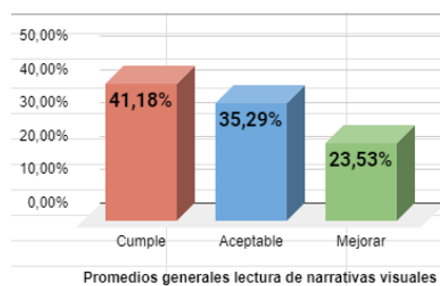


Figura 40. Promedio general lectura narrativas visuales



Anexo 16. Figuras 41 a 46 de resultados taller 5

Figura 41 y 42. Resultados subcategoría elipsis

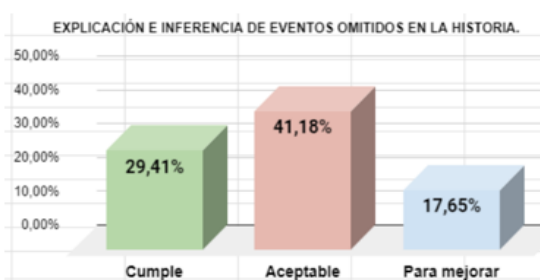
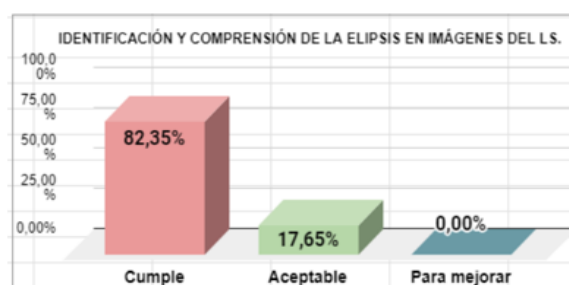


Figura 43. Promedio general elementos prosódicos

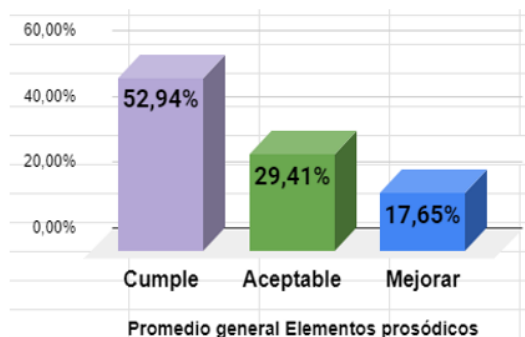


Figura 44. Promedio general elementos kinésicos

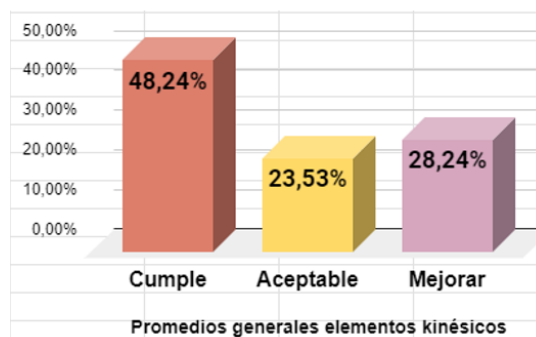


Figura 45. Promedio general lectura de narrativas visuales

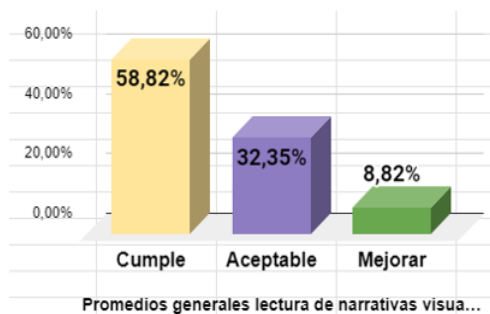
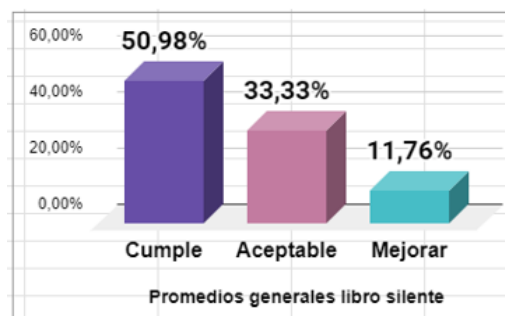


Figura 46. Promedio general libro silente



Anexo 17. Figuras 47 a 51 de resultados taller 6

Figura 47. Promedio general subcategoría ilustración

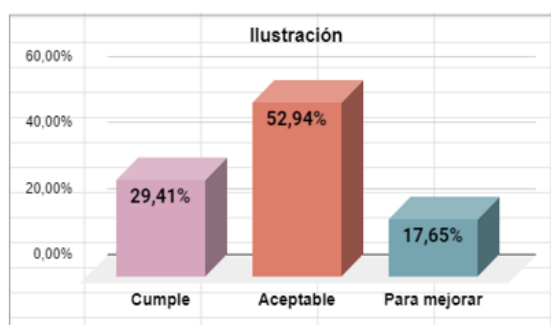


Figura 48. Promedio general elementos prosódicos

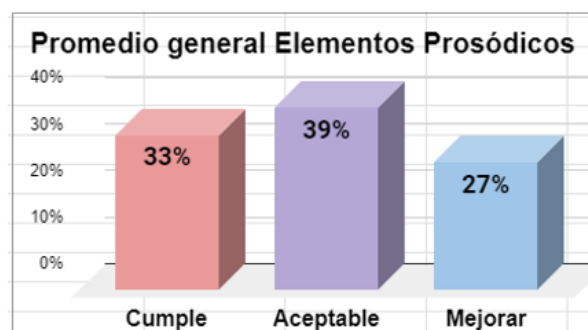


Figura 49. Promedio general elementos kinésicos

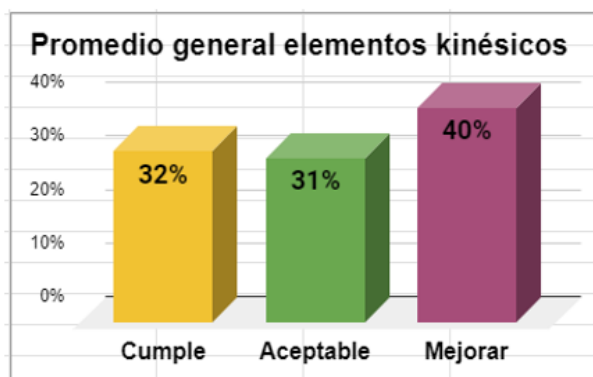


Figura 50. Promedio general lectura de narrativas visuales

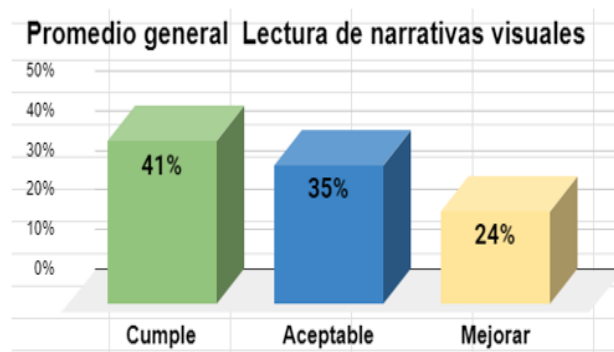
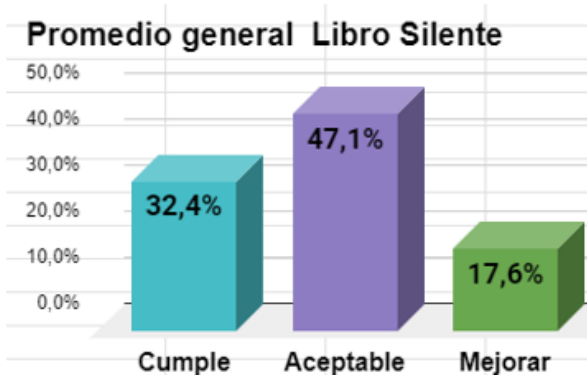


Figura 51. Promedio general libro silente



Anexo 18. Figuras 52 a de resultados taller 7

Figura 52. Resultados subcategoría polisemia

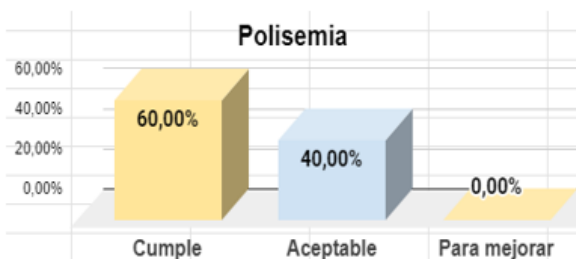


Figura 53. Promedio general elementos prosódicos

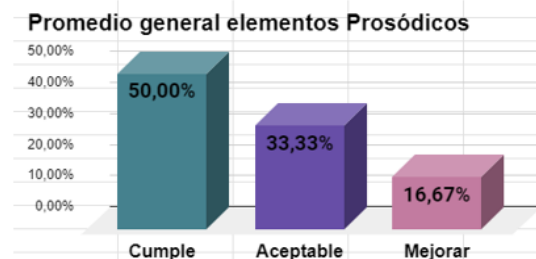


Figura 54. Promedio general elementos kinésicos Figura 55. Promedio general lectura de narrativas visuales

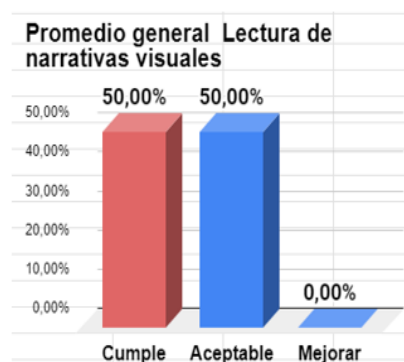
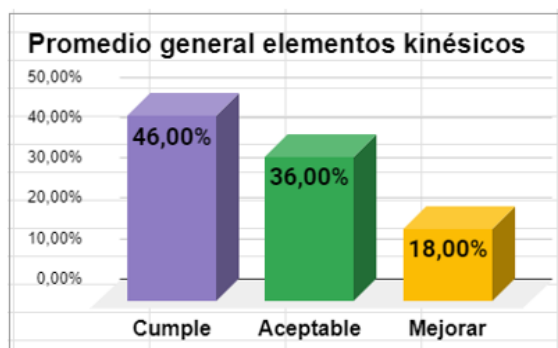
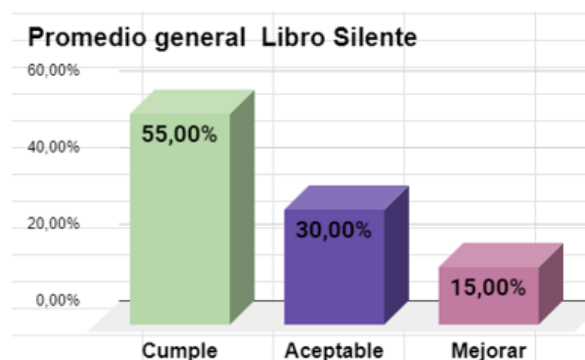


Figura 56. Promedio general libro silente



Anexo 19. Figuras 57 a 62 de resultados taller 8

Figura 57. Resultados subcategoría iconicidad.

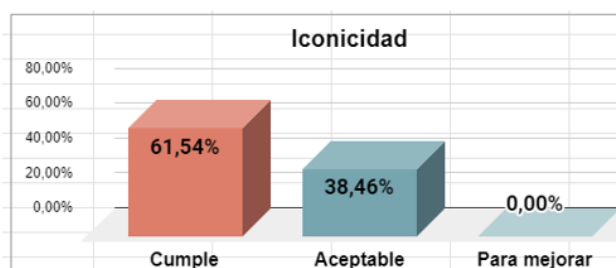


Figura 58. Resultados subcategoría codificación visual

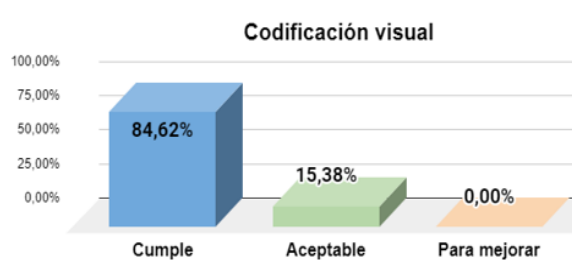


Figura 59. Promedio general elementos prosódicos

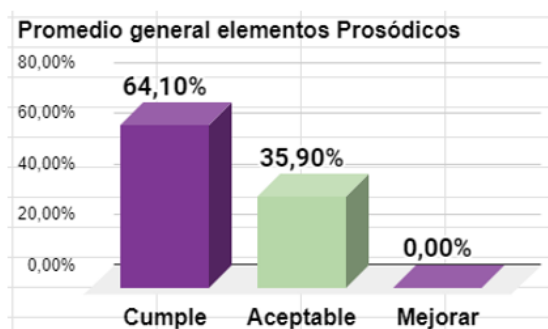


Figura 60. Promedio general elementos kinésicos

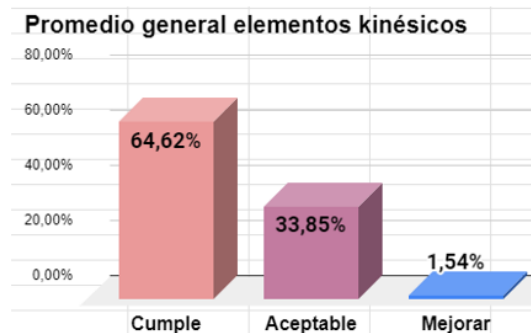


Figura 61. Promedio general lectura narrativas visuales

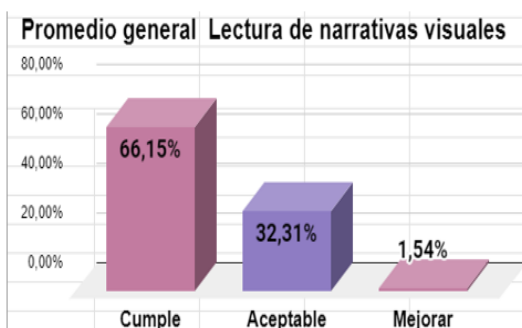
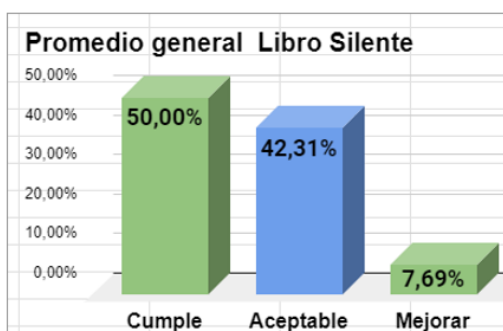


Figura 62. Promedio general libro silente



Anexo 20. Figuras 63 a de resultados taller 9

Figura 63. Promedio general elementos prosódicos

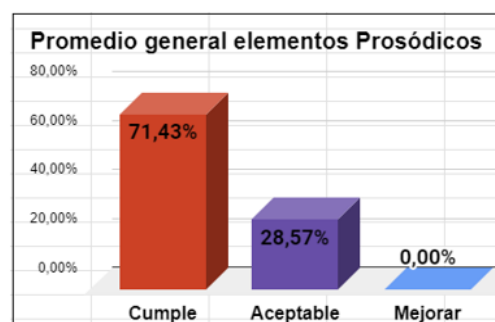


Figura 64. Promedio general elementos kinésicos

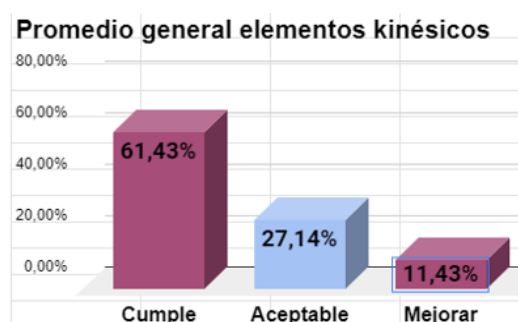
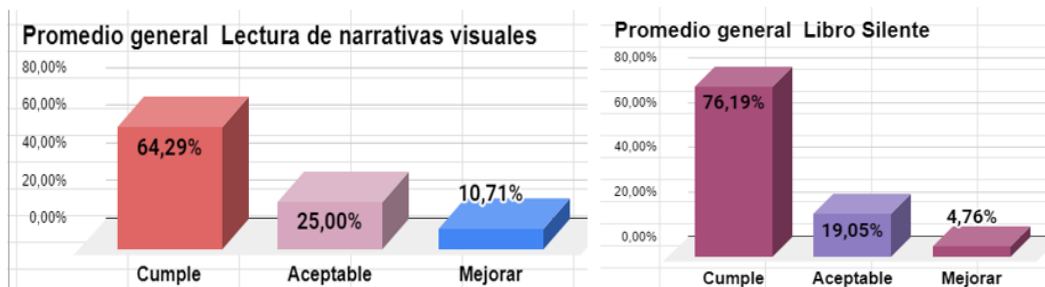


Figura 65. Promedio general lectura de narrativas visuales Figura 66. Promedio general libro silente



Anexo 21. Reflexiones Diario de campo 1

6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)

Allí me cuestiono sobre el verdadero dominio de grupo, como mantener la atención de los estudiantes, además de cuestionar cuál es la manera correcta de brindar instrucciones para que los niños las sigan de manera correcta. El rol autoritario de la docente se percibe en toda la atmosfera de la clase, son muy pocos los espacios que tienen los estudiantes para expresar sus ideas y opiniones. Se procura que siempre estén sentados y en silencio.