

Espacio al monólogo explicativo: Una estrategia pedagógica
para fortalecer la oralidad.

Laura Daniela Pérez González

Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de humanidades

Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés

Bogotá D.C

2025

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, Edgar, Nubia, David y Julián por ser mi apoyo incondicional, mi motivación y alegría en todo momento, por guiarme y enseñarme los valores que me conforman hoy en día.

A mis profesores y asesora de trabajo de grado, cuyos conocimientos y dedicación constante fueron fundamentales para mi proceso formativo.

A la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme una formación de calidad y cultivar en mí el pensamiento y compromiso académico.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	8
Capítulo 1. Planteamiento del problema	10
1.1 Contextualización de la institución.....	10
1.2 Caracterización de la población	11
1.3 Diagnóstico.....	16
1.4 Delimitación del problema.....	19
1.5 Problema de investigación.....	22
1.6 Justificación del problema	23
1.7 Pregunta de investigación	25
1.7.1 Objetivo general	25
1.7.2 Objetivos específicos	25
Capítulo 2. Marco teórico	26
2.1 Antecedentes	27
2.2 Marco conceptual.....	32
2.2.1 Oralidad	33
2.2.2 El análisis del discurso oral y su impacto en la sociedad	35
2.2.3 El Monólogo Como Herramienta Pedagógica De La Oralidad:	
Una Estrategia Para El Desarrollo Discursivo.....	37
2.2.4 Monólogo explicativo	39
2.2.5 Inteligencia Kinestésica, El Cuerpo Como Discurso:	
La Kinestesia y La Expresión En El Monólogo.....	42

Capítulo 3. Diseño metodológico	44
3.1 Paradigma de Investigación – Constructivismo.....	44
3.2 Enfoque de investigación – Cualitativo.....	45
3.3 Metodología.....	45
3.4 Instrumentos de recolección de datos	46
3.4.1 Diario de campo	47
3.4.2 Prueba Diagnóstica.....	47
3.4.3 Cuestionario	48
3.5 Técnicas de recolección de datos y análisis de información	49
3.5.1 Observación	49
3.5.2 Guía Contextualización.....	50
3.5.3 Triangulación de la información	50
3.5.4 Matriz categorial.....	51
3.6 Consideraciones éticas	52
Capítulo 4. Trabajo de campo	53
4.1 Enfoque pedagógico	53
4.2 Unidad didáctica.....	55
4.3 Etapas de intervención	55
4.3.1 Etapa de intervención 1: Reconozco mis fortalezas y debilidades.....	58
4.3.2 Etapa de intervención 2: Construyo	60
4.3.3 Etapa de intervención 3: Produzco mi monólogo explicativo.....	62
4.3.4 Etapa de intervención 4: Darle voz a mi monólogo explicativo.....	64

Capítulo 5. Organización de la información y análisis de resultados	66
Rúbrica Evaluación	66
5.1 Etapa de intervención 1: Reconozco mis fortalezas y debilidades	67
5.2 Etapa de intervención 2: Construyo	69
5.3 Etapa de intervención 3: Produzco mi monólogo explicativo	70
5.4 Etapa De Intervención 4 – Darle Voz A Mi Monólogo Explicativo.....	72
Capítulo 6. Conclusiones	73
Capítulo 7. Recomendaciones	75
Capítulo 8. Referencias	76
Capítulo 9. Anexos	79

Resumen

El presente trabajo de investigación acción, desarrollado desde un enfoque cualitativo y constructivista, tuvo como objetivo fortalecer la oralidad de las estudiantes del grado 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. La propuesta surgió a partir de un diagnóstico inicial que evidenció dificultades en la oralidad, la organización del discurso, la seguridad al hablar en público y el uso del cuerpo como apoyo comunicativo. Para responder a estas necesidades, se implementó la unidad didáctica “Espacio al monólogo explicativo”, orientada a desarrollar habilidades como la fluidez, la coherencia, el manejo de la voz, la gestualidad y la seguridad escénica. La intervención se acompañó de formatos de observación y diagnóstico (diario de campo, cuestionarios, pruebas diagnósticas y registros de desempeño) que permitieron analizar los avances y ajustar el proceso.

En general, se esperaba que las estudiantes fortalecieran su oralidad mediante actividades que integraran voz, cuerpo y discurso, promoviendo mayor confianza, participación y claridad comunicativa.

Palabras claves : Oralidad, Monólogo explicativo, discurso, kinestesia, competencia comunicativa, investigación acción, expresión corporal, unidad didáctica.

Abstract

The present project, grounded in Action Research, developed from a qualitative and constructivist approach, aimed to strengthen the oral skills of the 903rd-grade students at Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. The proposal emerged from an initial diagnosis that revealed difficulties in oral expression, discourse organization, public speaking confidence, and the use of the body as a communicative resource. To address these needs, the didactic unit “Espacio al monólogo explicativo” was implemented, oriented toward developing skills such as fluency, coherence, voice management, gestures, and stage confidence. The intervention was supported by observation and diagnostic instruments (field diary, questionnaires, diagnostic tests, and performance records), which made it possible to analyze progress and adjust the process.

Overall, the project expected students to strengthen their oral expression through activities that integrated voice, body, and discourse, promoting greater confidence, participation, and communicative clarity.

Keywords: Orality, explanatory monologue, discourse, kinesthesia, communicative competence, action research, body expression, didactic unit.

Introducción

El presente trabajo de investigación surge como una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la oralidad en las estudiantes del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, reconociendo la importancia de la oralidad y que esta vaya más allá de lo teórico. La necesidad de implementar esta estrategia didáctica se debe a la constante observación de dificultades en la expresión oral, la organización del discurso y la seguridad comunicativa en el aula. En este contexto, el proyecto se concibe como un espacio de exploración y práctica que permite a las estudiantes desarrollar su capacidad expresiva mediante el monólogo, entendido no solo como una forma teatral, sino también como un recurso comunicativo que potencia diversas capacidades, como la explicación, la creatividad y la reflexión. Así, la implementación de este proyecto buscó responder de manera general el reconocimiento del cuerpo, la voz, y el movimiento como herramientas importantes en la construcción del discurso, integrando dimensiones corporales para fortalecer la oralidad de forma consciente, coherente y expresiva. A través de experiencias significativas, se aprendió a dar forma a las ideas, emociones, y opiniones, convirtiendo a las estudiantes en protagonistas activas de su propio aprendizaje.

El objetivo principal de este proyecto se estableció en el fortalecimiento de la oralidad de las estudiantes mediante la realización de monólogos explicativos, fomentando así el uso adecuado del lenguaje, la claridad y la coherencia discursiva, todo esto con el fin de centrar un espacio pedagógico en el cual, la palabra sea un instrumento de expresión y construcción de conocimiento. También, se llevó a cabo ya que radica en la necesidad de transformar prácticas educativas tradicionales que limitan la oralidad y en ofrecer alternativas didácticas que integren expresión discursiva como elemento inseparable del acto comunicativo. Finalmente, Espacio al

monólogo explicativo, representa una oportunidad para ayudar y fortalecer la oralidad desde un enfoque integral que une la dimensión cognitiva corporal y emocional, que no solo busca mejorar la expresión verbal, también busca propiciar la autoconfianza, la escucha activa, contribuyendo al desarrollo personal de las estudiantes.

Capítulo 1 Planteamiento Del Problema

1.1 Contextualización De La Institución

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, ubicado en el barrio San José Sur de la localidad Rafael Uribe Uribe, en Bogotá. Esta institución, de carácter público, ofrece jornadas diurna y nocturna, además de programas para población adulta los fines de semana. La localidad cuenta con espacios culturales y recreativos como la Biblioteca Pública Rafael Uribe Uribe, el teatro El Retablo, y el Parque Metropolitano Bosque de San Carlos. La localidad promueve activamente la participación ciudadana, la cultura y el deporte mediante su portal institucional y sus programas comunitarios.

En el contexto institucional, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio se centra en formar estudiantes críticas, reflexivas, autónomas y transformadoras de contextos, fundamentando su misión en valores como el respeto, la honestidad, la solidaridad y la identidad. Estos principios orientan el desarrollo de la propuesta, que busca fortalecer la oralidad y la convivencia mediante espacios de trabajo colaborativo como monólogos, debates y relatorías. El diseño curricular del área de Lengua Castellana promueve el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas a través de la lectura comprensiva, la argumentación y la producción textual, en coherencia con los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional.

Asimismo, el colegio fomenta el pensamiento crítico y la expresión oral como medios para construir conocimiento y fortalecer la identidad comunicativa de las estudiantes. En el grado noveno, las competencias se enfocan en la interpretación y producción de textos informativos, la

argumentación ética y las prácticas discursivas que favorecen la participación y la expresión individual y colectiva. En este marco, el rol docente se concibe como el de un orientador y mediador que impulsa procesos reflexivos, autónomos y participativos el cual, se articula con la misión institucional al promover una pedagogía que integra la voz, el pensamiento y la expresión corporal como herramientas esenciales para el desarrollo integral de la oralidad y la formación ciudadana.

1.2 Contextualización De La Población

Durante el segundo periodo académico del año 2023, se llevó a cabo la investigación acción con el curso 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, El grupo estuvo conformado por 36 estudiantes entre los 13 y 16 años de edad, pertenecientes a estratos socioeconómicos 2 y 3. La mayoría reside en los barrios cercanos a la institución, como San José Sur, Olaya y Quiroga, en entornos familiares estables. En general, las estudiantes cuentan con acceso a internet, recursos tecnológicos y una adecuada alimentación, lo que favorece la continuidad de sus procesos académicos. Se aplicó una cartilla sociodemográfica titulada 'Contextualización' (ver anexo 1) cuyo objetivo fue indagar en aspectos personales, familiares y de entorno para comprender mejor las condiciones en las que se desarrollaban las estudiantes. Las estudiantes contaban con un entorno familiar estable y un acompañamiento afectivo sólido, aunque con escaso apoyo institucional o de programas externos del estado. Todas disponían de acceso a internet y dispositivos tecnológicos, además de una adecuada alimentación, factores que favorecen la continuidad de sus procesos académicos. Sus intereses recreativos como bailar, dibujar, escribir o escuchar música se aprovecharon en el diseño del proyecto 'Espacio al monólogo explicativo', orientado a estimular la oralidad a partir de sus propios gustos y motivaciones, de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados.

CONTEXTUALIZACION FAMILIAR

	En mi familia hemos enfrenta...	En mi familia contamos con...	Mi familia se encuentra incluida...	En mi familia me acompaña n...	El ambiente de mi casa es...	La mayoría de veces me siento motivada...	En la mayoría de clases de español...	Realizo continuamente actividad...
■ Nunca de acuerdo	6	26	22	0	2	4	3	0
■ Poco de acuerdo	8	8	11	6	4	9	6	7
■ De acuerdo	18	1	1	20	14	15	17	19
■ Muy de acuerdo	4	0	1	9	15	7	9	9

■ Nunca de acuerdo ■ Poco de acuerdo ■ De acuerdo ■ Muy de acuerdo

El análisis de los resultados desde una perspectiva cognitiva muestra cómo las estudiantes reconocen el papel de su familia en el desarrollo emocional y académico, así como su relación con la motivación hacia el aprendizaje en el área de español, se reconoce que estos procesos son claves para su desarrollo y que influyen en el mismo, por ejemplo, cuando afirman que “el ambiente de mi casa me permite concentrarme” lo cual favorece a elementos de atención, comprensión y memoria que resulte en un mejor rendimiento académico. En el aspecto de las actividades de recreación se evidencia que son importantes para que ellas, pues son espacios que dan paso a la creatividad, las ideas y pueden desarrollar conexiones entre lo que aprenden y lo que profundizan en el colegio. Por último, la motivación de participar, o aprender desde la oralidad es un componente cognitivo importante, ya que continúan con las perspectivas de algunas estudiantes cuando manifiestan que les gusta dar su opinión, participar en espacios de clase de reflexión, es decir, donde influye la calidad del aprendizaje desde los recursos mentales y prácticos.

El proceso de observación, desarrollado a lo largo de cinco sesiones durante este periodo, permitió identificar dificultades recurrentes en el desempeño comunicativo de las estudiantes.

Entre las principales se encuentran el nerviosismo, la timidez, la falta de seguridad al hablar en público y el tono de voz bajo, lo que dificultaba la claridad en la exposición de ideas. Asimismo, se observaron limitaciones en la escucha activa, el manejo del espacio y la organización de las ideas al momento de explicar o argumentar. En las actividades orales, se evidenció una tendencia a repetir muletillas, interrupciones constantes en el discurso y una escasa conexión entre el contenido y el propósito comunicativo. Estas debilidades se relacionaron con factores emocionales como la vergüenza, el miedo al juicio de las compañeras y la baja autoestima que afectaban la participación y la confianza en la expresión personal. El diario de campo (ver anexo 4), utilizado como instrumento de registro reflexivo, permitió documentar no solo los avances académicos, sino también las interacciones sociales y el ambiente grupal. Se observó un grupo heterogéneo, participativo y con disposición hacia el trabajo colaborativo, aunque con una marcada falta de concentración y escucha entre pares. En varias sesiones, se notó dispersión, conversaciones paralelas y poca atención a las intervenciones orales, lo que dificultaba mantener un espacio comunicativo adecuado. Aun así, se destacaron momentos de interés genuino, especialmente cuando las actividades implicaban dramatización, trabajo escénico o dinámicas lúdicas, en las cuales las estudiantes mostraron entusiasmo y creatividad.

Estos episodios confirmaron la pertinencia de incorporar estrategias basadas en el monólogo explicativo y la inteligencia corporal-kinestésica para vincular el cuerpo, la emoción y la palabra en un mismo acto comunicativo, también, permitió registrar de manera más cualitativa los comportamientos, emociones y actitudes que acompañaban el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se evidenció un grupo diverso, sensible y con potencial creativo, pero con una baja autoconfianza al momento de hablar o escribir. Las estudiantes demostraban interés por participar cuando las actividades eran lúdicas o incluían dramatización, pero se retraían ante la

posibilidad de equivocarse en un espacio evaluativo. En varias ocasiones, las risas nerviosas, los silencios prolongados o las excusas para no leer en voz alta reflejaban el miedo escénico y la falta de seguridad personal. Sin embargo, también se observaron actitudes positivas, como la disposición al trabajo colaborativo, la creatividad y la empatía entre compañeras, especialmente cuando se promovían ambientes de confianza. Estas coinciden con lo planteado por Calsamiglia y Tusón (1999), quienes entienden la comunicación como un fenómeno social en el que la construcción del sentido depende tanto de las condiciones lingüísticas como del contexto de interacción. Otro aspecto importante identificado fue el papel del cuerpo dentro del proceso comunicativo, ya que, durante las intervenciones orales, muchas estudiantes mantenían posturas rígidas o miraban al suelo, evitando el contacto visual con su público, lo que afectaba su proyección escénica y su credibilidad. Según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), la inteligencia corporal o kinestésica constituye la capacidad de usar el cuerpo para expresar ideas, emociones y resolver problemas. En este caso, la falta de dominio del espacio y de gestualidad evidenció una desconexión entre cuerpo y palabra. Boal (1992) también enfatiza que el cuerpo es un medio expresivo de comunicación que permite “pensar con la acción”, es decir, convertir la experiencia física en discurso. Desde esta perspectiva, las dificultades de las estudiantes no solo residían en su lenguaje verbal, sino también en la manera en que utilizaban su cuerpo como herramienta de significado.

Respecto a las actividades de lectura en grupo, se destacó que, si bien las estudiantes comprendían de manera general los textos propuestos, les costaba analizarlos críticamente o establecer relaciones entre las ideas centrales y sus propias experiencias. Su participación era, en la mayoría de los casos, de carácter literal o descriptivo, sin argumentaciones personales. Este fenómeno se asocia con la falta de hábitos de lectura reflexiva y con la escasa práctica de la

expresión oral argumentada. En la misma línea, Ong (1986) sostiene que la oralidad es un proceso cultural que organiza el pensamiento y permite construir identidad discursiva dentro de una comunidad. En este sentido, las dificultades evidenciadas durante las actividades de lectura no se limitaron a un problema de pronunciación o fluidez, sino que reflejaron un vacío más profundo en la construcción del pensamiento crítico y reflexivo.

El análisis conjunto de los instrumentos aplicados permitió identificar que las principales dificultades del grupo se concentraban en tres ámbitos: el discursivo, el emocional y el expresivo. En el plano discursivo, las estudiantes mostraron falencias en la estructuración de sus ideas, en la coherencia interna de sus intervenciones y en el uso de conectores lógicos que facilitarían la comprensión de su discurso. En el plano emocional, la falta de seguridad personal, el miedo a ser juzgadas y la ansiedad ante la exposición en público limitaban su participación y afectaban la claridad de su expresión. Finalmente, en el plano expresivo, la rigidez corporal, la ausencia de contacto visual y la carencia de recursos gestuales debilitaban la fuerza comunicativa de sus presentaciones orales. Estas tres dimensiones se encontraban estrechamente relacionadas, ya que una afectaba directamente a las otras: la inseguridad emocional impedía la coherencia discursiva, y la falta de dominio corporal reducía la capacidad de proyectar el mensaje con convicción. El ambiente de aula también desempeñó un papel determinante. Las observaciones registradas en los diarios de campo revelaron que, aunque existía una relación respetuosa entre estudiantes y docente, el clima comunicativo era irregular. En ocasiones, el exceso de ruido y las distracciones interferían en el desarrollo de las actividades, lo que dificultaba la escucha atenta y la concentración. Sin embargo, cuando las clases incluían dinámicas participativas o ejercicios de expresión, el grupo respondía con entusiasmo y compromiso. Este comportamiento evidenció que la motivación y la metodología influyen directamente en la disposición para comunicarse.

Tal como lo plantean Calsamiglia y Tusón (2007), hablar implica no solo emitir un mensaje, sino crear un espacio común de sentido, en el cual, el oyente y el hablante construyen juntos la comunicación. De esta manera, se consolidó la comprensión de que enseñar lenguaje no consiste solo en corregir errores, sino en formar voces conscientes, seguras y reflexivas, capaces de construir sentido en diálogo con los otros. Como señalan Calsamiglia y Tusón (1999), “hablar es construir sentido con los otros”; y en ese construir, cada palabra, cada silencio y cada gesto se convierten en una oportunidad de aprendizaje y transformación.

Frente a la oralidad, las estudiantes reconocieron su importancia tanto en la escuela como en la vida cotidiana, destacando que les permite comunicar ideas, emociones, estados de ánimo y opiniones. Finalmente, las estudiantes mencionan la pertinencia de la investigación “Espacio al monólogo explicativo” ya que es una estrategia para mejorar la oralidad y temas de autopercepción como la confianza, la seguridad al momento de hablar y sus movimientos, así, se consolidó como una estrategia formativa orientada a fortalecer la oralidad desde un enfoque integral, junto a la voz, el cuerpo y la emoción que se convierten en herramientas de expresión, reflexión y aprendizaje significativo.

1.3 Diagnóstico

El proceso diagnóstico se estableció como un punto de partida fundamental dentro de la presente investigación para la identificación de las necesidades comunicativas, discursivas y expresivas de las estudiantes del curso 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. A través de de la aplicación de un cuestionario (ver anexo 1) compuesto por siete preguntas, cinco abiertas y 2 cerradas, con esto, se buscó conocer las percepciones de las alumnas frente al área de español, así como los intereses y motivaciones que orientan su participación. El objetivo principal del cuestionario fue reconocer las fortalezas y debilidades de

acuerdo a los componentes orales, las preguntas estuvieron diseñadas para indagar aspectos como la asignatura favorita, las percepciones sobre la clase de español, las actividades que más disfrutaban, la frecuencia con la que leen en su tiempo libre, la importancia que le atribuyen a la oralidad, la comprensión del concepto literatura y sus gustos personales frente a obras literarias.

Dentro de los criterios de análisis establecidos, se identificó que en el componente escrito existen dificultades relacionadas con la ortografía, la coherencia entre párrafos, la cohesión textual y la organización de ideas, por otro lado, respecto a la oralidad, se encontró una disposición positiva hacia la participación en actividades que implican hablar o exponer, aunque aún predomina la timidez y el temor a equivocarse frente al grupo. Las estudiantes manifestaron interés en implementar herramientas innovadoras como los podcasts, debates, o proyectos teatrales, reconociendo en ellas la posibilidad de expresarse con mayor libertad y creatividad.

Como segundo recurso la prueba diagnóstica explicación (ver anexo 2) buscó evaluar la expresión oral por medio de la explicación a partir de dilemas morales y formulación de respuestas abiertas, se observó que las estudiantes comprendieron de manera general las situaciones planteadas, pero presentaron dificultades al desarrollar explicaciones o justificar de forma sólida sus opiniones. Durante los debates derivados de esta prueba, se evidenció que las estudiantes, expresaban sus ideas con timidez, utilizando un tono de voz bajo y con muletillas, también, las intervenciones se caracterizaron por ser frases cortas, con repetición de palabras, escaso dominio del discurso y falta de confianza en el momento de participar ante sus compañeras, Asimismo, algunas estudiantes expresaron sus opiniones sin plena convicción, reflejando inseguridad tanto el contenido como en la forma de su exposición. A pesar de ello, presentaron disposición para participar y curiosidad frente a los temas, lo que indicó un potencial

expresivo que puede ser fortalecido mediante estrategias pedagógicas entorno a la oralidad reflexiva y explicación.

El análisis de los instrumentos aplicados en este apartado, permitió establecer criterios claros sobre el desarrollo de la oralidad en las estudiantes. En términos generales se evidenció que las estudiantes reconocen la importancia de hablar con claridad y coherencia, pero aún presentan dificultades para desenvolverse con seguridad en espacios de exposición o debates. Así, con las rubricas de evaluación (pág 66) se analizaron los niveles de desempeño, caracterizados por la intención de comunicar ideas de forma ordenada, fluidez, timidez, tono de voz, entre otros aspectos que afectan la confianza al hablar frente a un público. En las explicaciones y debates, no me mantuvo una estructura clara o un hilo conductor entre los argumentos, también, la tendencia a limitar las intervenciones orales a respuestas breves o poco convincentes, lo que refleja una falta de preparación, disposición o poca convicción de uso adecuado de recursos expresivos. En términos generales, la oralidad es un componente que despierta interés y motivación, pero su desarrollo, requiere mayor acompañamiento pedagógico, de acuerdo a esto, las estudiantes manifiestan la necesidad de tener espacios de practica continua, estrategias de autocorrección y dinámicas que integren la voz, la expresión corporal y la explicación.

Finalmente, el diagnóstico permitió reconocer que las estudiantes poseen un potencial expresivo y creativo, pero sus habilidades orales aun no se exploran de forma plena. La falta de seguridad, la débil organización del discurso y la escasa proyección comunicativa se presentan como aspectos prioritarios de intervenciín, frente a ellos la investigación se plantea como una estrategia didáctica capaz de fortalecer la oralidad a través de experiencias que combinen palabra, cuerpo y emociones, promoviendo así una comunicación oral más consciente, coherente y autentica.

1.4 Delimitación Del Problema

El análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico permitió identificar diversas problemáticas en el desempeño comunicativo de las estudiantes del curso 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, las cuales se manifestaron tanto en los procesos de escritura como en la expresión oral. En primer lugar, se evidenció que las estudiantes son conscientes de ciertas falencias en sus actos comunicativos, especialmente en la organización de ideas, la cohesión y la coherencia textual. Varias de ellas expresaron inconformidad frente a la monotonía de las clases y la falta de variedad en las actividades, lo que repercute negativamente en su motivación hacia el área de español. Del mismo modo, señalaron dificultades en la construcción de textos claros y lógicos, situación que impacta directamente en el desarrollo de sus monólogos y presentaciones orales, ya que la coherencia escrita constituye un soporte fundamental para alcanzar la claridad en la expresión verbal (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020).

Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer la oralidad desde una perspectiva integral, en la que la palabra se conciba como herramienta de construcción de pensamiento y de interacción social. Según Hymes (1972), la competencia comunicativa implica no solo el dominio lingüístico, sino también la capacidad de usar el lenguaje de manera adecuada según el contexto, la intención y el interlocutor. En este sentido, la enseñanza de la lengua debe propiciar espacios para la práctica comunicativa real, dando paso a que los estudiantes puedan expresarse con sentido, intención y emoción.

En lo referente a la oralidad, se identificaron falencias recurrentes como el nerviosismo al hablar en público, el bajo tono de voz, la timidez al dirigirse a sus compañeras y la falta de seguridad al momento de exponer ideas. Estas dificultades generan frustración y, en algunos

casos, desinterés por participar activamente en clase, pues las estudiantes manifiestan no sentirse capaces de comunicar de manera efectiva lo que piensan o sienten. Asimismo, se observó una inclinación hacia las actividades centradas en la escritura más que en la expresión oral, lo cual limita su desarrollo discursivo y la posibilidad de desenvolverse con confianza en escenarios de exposición e interacción. Este fenómeno coincide con lo planteado por Cassany (2003), quien sostiene que hablar y escribir son procesos interdependientes, y que la comprensión del texto escrito puede potenciar la capacidad de expresión oral si se aborda desde la reflexión crítica y la práctica discursiva. La persistencia de metodologías tradicionales y poco participativas también fue señalada como un factor que obstaculiza la consolidación de competencias comunicativas más sólidas. En este aspecto, Freire (1970) advierte que una educación centrada únicamente en la transmisión de contenidos limita el desarrollo del pensamiento crítico y de la palabra como acto liberador. Desde una pedagogía dialógica, es fundamental que las prácticas escolares promuevan el intercambio, la argumentación y la expresión de la voz propia, permitiendo que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de construir conocimiento a partir de la comunicación.

Otro aspecto relevante está vinculado con la explicación oral, entendida como la capacidad de argumentar, dar sentido y comprobar el aprendizaje a través de la palabra. Varias estudiantes manifestaron la necesidad de fortalecer este componente, ya que, al intentar explicar un tema o expresar un punto de vista, experimentan vacíos en la claridad, la seguridad y la estructura de sus ideas. Este panorama revela la importancia de trabajar no solo en la fluidez verbal, sino también en el fortalecimiento de la confianza, la gestión de emociones y el dominio de elementos kinestésicos como el uso del cuerpo, la voz y el espacio escénico. En consonancia con Gardner (1995), la inteligencia corporal-kinestésica es una forma de conocimiento que se

expresa a través del movimiento y que, cuando se integra a la práctica pedagógica, potencia la creatividad, la atención y la comunicación.

De igual manera, Boal (1992) plantea que el cuerpo es un lenguaje que puede ser educado para comunicar emociones, ideas y pensamientos, lo cual resulta esencial para el desarrollo de la oralidad en contextos educativos. En ese sentido, reconocer el cuerpo como parte del proceso comunicativo implica promover una educación expresiva y sensorial, que permita a las estudiantes apropiarse de su discurso con seguridad y autenticidad.

En síntesis, las problemáticas más significativas giran en torno a la inseguridad para hablar en público, el uso limitado de recursos expresivos, la baja motivación generada por actividades repetitivas y la dificultad para organizar discursos coherentes tanto de forma escrita como oral. No obstante, también se reconoce en las estudiantes una clara disposición para mejorar y superar estas barreras, lo que representa una oportunidad pedagógica para potenciar sus capacidades expresivas. En este sentido, el proyecto *“Espacio al monólogo explicativo”* se plantea como una alternativa innovadora que promueve la confianza, la claridad argumentativa y el desarrollo integral de la competencia comunicativa oral, fortaleciendo la relación entre lenguaje, cuerpo y pensamiento. Esta propuesta se alinea con los postulados del MEN (2020), al promover prácticas educativas que articulen la dimensión lingüística, cognitiva y emocional del aprendizaje, haciendo de la palabra una herramienta transformadora tanto en el aula como en la vida cotidiana.

1.5 Problema De Investigación

En el ámbito educativo, la oralidad ha representado una de las competencias más significativas para el desarrollo integral de los estudiantes, pues a través de la palabra se construyen conocimientos, se expresan emociones y se fortalecen los lazos sociales. En el contexto escolar del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, esta habilidad adquirió un valor especial, ya que el Proyecto Educativo Institucional promueve la formación de estudiantes críticas, reflexivas y autónomas capaces de comunicarse con claridad y respeto. Sin embargo, durante el segundo periodo académico del año 2023, se evidenció que las estudiantes del curso 903 presentaron notorias dificultades para desenvolverse oralmente con seguridad y coherencia. Las observaciones realizadas en clase y los registros de campo mostraron falencias en la expresión de ideas, en la argumentación y en la capacidad explicativa, acompañadas de nerviosismo, timidez y escasa participación. Estas limitaciones incidieron directamente en su aprendizaje, ya que la oralidad no se asumía como una oportunidad de pensamiento y diálogo, sino como una tarea evaluativa que generaba ansiedad e inseguridad. Durante las lecturas y exposiciones se observó una desconexión entre la palabra y el cuerpo: posturas rígidas, tono de voz bajo y escasa gestualidad que restaban fuerza al discurso. Gardner (1995) explica que la inteligencia corporal-kinestésica es la capacidad de expresar ideas y emociones mediante el cuerpo, mientras que Boal (1992) sostiene que este constituye un lenguaje esencial para la comunicación. En este sentido, las dificultades orales no solo se relacionaban con la falta de recursos lingüísticos, sino también con la ausencia de experiencias que integraran la expresión verbal, corporal y emocional. Asimismo, las producciones escritas reflejaron carencias en cohesión, coherencia y ortografía, lo que indicaba una débil organización del pensamiento y un bajo dominio del discurso. Según Cassany (2003) y Van Dijk (2016), la coherencia textual es

una condición necesaria para construir mensajes comprensibles tanto en la escritura como en la oralidad. Así, se comprendió que las deficiencias en la escritura repercutían directamente en la expresión oral, evidenciando una falta de articulación entre ambas competencias. Por otra parte, el entorno de aula no siempre facilitaba un clima de comunicación efectiva. La falta de escucha activa, la dispersión y el temor al juicio de las compañeras obstaculizaban la participación, lo que coincidía con lo planteado por Van Dijk (1997), quien entiende el discurso como una práctica social influida por factores cognitivos, afectivos y contextuales. En consecuencia, se hizo necesario repensar las prácticas pedagógicas para fomentar la confianza, la reflexión y la valoración de la palabra propia. También, desde la explicación como fenómeno discursivo, entendida como “el acto de hacer saber una idea a partir de conocimientos o experiencias previas, donde el público interpreta lo que el autor comunica” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 28).

Por otro lado, se consideró que la enseñanza de la explicación podía convertirse en una herramienta clave para organizar el pensamiento, comunicar con sentido y propiciar la expresión oral argumentada. En síntesis, el problema central identificado radicó en las dificultades de las estudiantes del curso 903 para expresarse oralmente con coherencia, seguridad y dominio corporal, situación que limitaba su desarrollo comunicativo y académico.

1.6 Justificación del problema

La investigación acción “Espacio al monólogo explicativo” tiene como propósito fortalecer la oralidad de las estudiantes del grado 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, mediante el uso de la explicación y la kinestesia como estrategias pedagógicas. A partir del diagnóstico, se identificaron dificultades en las actividades orales del área de español, relacionadas con factores cognitivos, emocionales y corporales, como

la desorganización de ideas, el nerviosismo al hablar en público, el bajo tono de voz, la timidez y el manejo limitado del espacio y los gestos. Estas falencias afectan la claridad y la seguridad en la comunicación, razón por la cual se propone integrar el cuerpo y el movimiento como recursos didácticos que favorezcan la expresión y la confianza. El proyecto se fundamenta en la importancia de la competencia comunicativa dentro del ámbito escolar, entendida como la capacidad de usar el lenguaje de forma coherente, pertinente y efectiva en diferentes contextos (Hymes, 1972). En concordancia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) resalta la necesidad de desarrollar la oralidad, la argumentación y la escucha activa como ejes centrales del aprendizaje del lenguaje. En este sentido, el monólogo explicativo se plantea como una herramienta creativa que une lo discursivo con lo corporal, permitiendo a las estudiantes expresar ideas, emociones y conocimientos con mayor claridad y fluidez. Asimismo, el proyecto busca atender el impacto emocional que genera la exposición oral, fomentando la motivación, la empatía y el respeto entre compañeras para construir un ambiente de confianza que favorezca la participación y la autoexpresión. Su diseño se apoya en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2015), los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2020), los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los cuales orientan la formación de estudiantes capaces de argumentar, explicar y producir discursos orales coherentes y críticos.

De este modo, “Espacio al monólogo explicativo” se consolida como una propuesta pedagógica que articula la voz, el cuerpo y la emoción, contribuyendo al desarrollo integral de la competencia comunicativa y al fortalecimiento de la oralidad como práctica significativa en la escuela y en la vida cotidiana.

1.7 Pregunta De Investigación

¿De qué manera la implementación de la estrategia didáctica “Espacio al monólogo explicativo” fortalece la oralidad de las estudiantes del grado 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño?

1.7.1 Objetivo General

1. Fortalecer la oralidad de las estudiantes de grado 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño mediante la implementación de la unidad didáctica “Espacio al monólogo explicativo”.

1.7.2 Objetivos Específicos

1. Identificar la oralidad de las estudiantes del grado 903 en el área de español, caracterizando sus fortalezas y áreas de mejora en habilidades discursivas y kinestésicas.
2. Implementar la unidad didáctica “Espacio al monólogo explicativo”, empleando recursos kinestésicos para desarrollar y enriquecer la competencia oral de las estudiantes.
3. Evaluar el impacto de la unidad didáctica “Espacio al monólogo explicativo” en el fortalecimiento de la competencia oral, mediante indicadores cualitativos y cuantitativos relacionados con expresión verbal, uso del espacio y coherencia discursiva.

Capítulo 2: Marco Teórico

El marco teórico constituye el sustento conceptual de una investigación, ya que orienta, fundamenta y delimita el problema de estudio a partir de teorías, enfoques y antecedentes relevantes. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2018), *“el marco teórico implica analizar y exponer las teorías, los enfoques teóricos, las investigaciones y los antecedentes en general que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio”* (p. 52). En otras palabras, este apartado no se limita a describir conceptos, sino que los articula para dar coherencia al proceso investigativo y sustentar sus decisiones metodológicas y pedagógicas.

Desde una perspectiva metodológica, el marco teórico se entiende como un conjunto central de conceptos y teorías que sustentan el argumento del estudio, diferenciándose de la revisión literaria por su papel activo de respaldo analítico. En este sentido, el presente apartado desarrolla los fundamentos conceptuales que orientan la investigación acción *“Espacio al monólogo explicativo”*, con el propósito de guiar y argumentar el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral en las estudiantes del grado 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

La investigación se estructura a partir de los conceptos de competencia comunicativa, oralidad, discurso, monólogo y kinestesia, los cuales permiten delimitar la intención pedagógica y el objetivo del proyecto. En este marco, el monólogo explicativo se plantea como una estrategia didáctica que integra la palabra y el cuerpo, favoreciendo la construcción del discurso, la claridad expositiva y la expresión emocional. Así, el marco teórico articula los aportes de autores que abordan la comunicación oral desde su dimensión cognitiva, social y corporal, permitiendo comprender cómo la explicación oral puede convertirse en un medio formativo para fortalecer la confianza, la argumentación y la participación activa en el aula.

2.1 Antecedentes

Los antecedentes constituyen una parte fundamental de toda investigación, pues permiten reconocer los estudios previos y aportes teóricos relacionados con el tema de estudio. Según Arias (2012), “los antecedentes de una investigación son los estudios, trabajos o proyectos realizados anteriormente sobre el problema que se investiga, los cuales sirven de referencia y base para la formulación del nuevo estudio” (p. 45). En otras palabras, los antecedentes permiten situar la investigación en un contexto académico, identificar vacíos de conocimiento y justificar la pertinencia del trabajo actual.

La presente investigación acción “*Espacio al monólogo explicativo*” se fundamenta en una revisión de antecedentes teóricos y prácticos que respaldan la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa oral desde estrategias pedagógicas innovadoras. Según Tamayo (2004), la investigación es un procedimiento científico que busca responder a problemas específicos en diferentes niveles educativos; por tanto, el propósito de este estudio se orientó a indagar, analizar y proponer estrategias que contribuyan al desarrollo de procesos de aprendizaje significativo en las estudiantes del grado 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. A partir de los documentos revisados, se identificó que la implementación del monólogo y de actividades discursivas constituye un recurso clave en el fortalecimiento de la oralidad, la explicación y la expresión corporal, entendidas como componentes integrales de la competencia comunicativa. Los antecedentes revisados, tanto internacionales como nacionales y locales, permiten comprender la importancia de integrar la palabra, el cuerpo y la emoción en los procesos educativos. En el contexto internacional, destaca el trabajo de Carmona y Márquez (2011), titulado “*El monólogo como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la historia de Venezuela (proceso independentista 1810–1830)*”, el cual tuvo como objetivo proponer el

monólogo como herramienta didáctica para enseñar historia a estudiantes de primer año de secundaria. Los autores organizaron su investigación en tres fases, planificación, ejecución y evaluación, así, demostraron que el uso del monólogo fomentó la motivación, la comprensión lectora y la participación activa. A partir de esta experiencia, se evidenció que el aprendizaje mejora cuando los estudiantes son parte del proceso y no simples receptores de información. Además, los autores tomaron como base la investigación de Barrios y Bracamonte (2007), quienes habían concluido que las artes escénicas pueden ser estrategias de enseñanza-aprendizaje eficaces, aunque su efectividad depende en gran medida de la preparación docente. Este referente internacional guarda relación directa con *“Espacio al monólogo explicativo”*, ya que en ambos casos se promueve la innovación pedagógica mediante el uso del teatro y la expresión oral como herramientas para resignificar el conocimiento y fortalecer la comunicación en el aula.

En el ámbito nacional, se hallaron dos trabajos significativos. El primero, *“Propuesta didáctica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en el grado 7°”*, desarrollado por Morales y Torres (2017), planteó como objetivo diseñar una estrategia pedagógica que fortaleciera las habilidades comunicativas dentro del área de lengua castellana. La metodología, de tipo cualitativo e interventiva, buscó dar respuesta a los bajos niveles de desempeño en las Pruebas Saber. Como resultado, se observó que el aprendizaje se fortalecía cuando los estudiantes participaban en actividades reflexivas, contextualizadas y relacionadas con sus experiencias personales. Las autoras fundamentaron su trabajo en Monsalve (2009), quien define el habla como un acto individual, consciente e inteligente, mediante el cual se exteriorizan emociones, pensamientos y deseos. Este enfoque coincide con la esencia de la presente investigación, que busca propiciar espacios expresivos y así, que las estudiantes puedan comunicar sus ideas con sentido y autonomía.

El segundo antecedente nacional, desarrollado por Álvarez y Parra (2015) bajo el título “*Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa*”, tuvo como propósito fortalecer la expresión oral mediante la implementación de *Bio-clases*, entendidas como espacios de aprendizaje colaborativo y reflexivo. Estas se estructuraron en tres etapas: sensibilización, implementación y validación, promoviendo el diálogo, la confianza y la cooperación entre los estudiantes. Las autoras concluyeron que “tomar la palabra frente a un grupo desarrolla la confianza del estudiante en sí mismo” (Álvarez & Parra, 2015, p. 31), lo que reafirma el valor del trabajo colaborativo en la educación. Esta conclusión se relaciona directamente con el proyecto “*Espacio al monólogo explicativo*”, pues las dinámicas de coevaluación y retroalimentación entre las estudiantes fortalecen la escucha activa, la empatía y la seguridad al hablar en público.

En el contexto local, se encontraron dos antecedentes relevantes que aportan a la dimensión expresiva y corporal del trabajo. El primero, “*El monólogo, hacia una pedagogía del movimiento*” de Alonso (2019), propuso una experiencia de creación artística y pedagógica donde el cuerpo se convierte en vehículo de pensamiento y aprendizaje. A través de cinco fases (recuerdo, teoría, práctica, creación y crítica) la autora demostró que el monólogo favorece la pedagogía del movimiento, pues permite expresar emociones, vivencias y percepciones de manera consciente. De acuerdo con Alonso (2019), el cuerpo debe ser reconocido más allá de su motricidad, como una dimensión sensible e intelectual que participa en la construcción del conocimiento. Este planteamiento coincide plenamente con la intención de integrar la kinestesia dentro del aula, promoviendo la relación entre lenguaje, cuerpo y emoción como ejes del aprendizaje.

Por su parte, Buitrago (2017), en su trabajo *“Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura”*, desarrolló una investigación acción participativa con un grupo diverso de estudiantes, incluyendo población con necesidades educativas especiales. Su objetivo fue fortalecer la oralidad infantil a partir de la lectura y la escritura expresiva. Entre los resultados se destacó que la lectura en voz alta ayudó a mejorar la comprensión y a fomentar la conexión emocional con los textos. Este antecedente aporta una perspectiva inclusiva y adaptable, que demuestra cómo la práctica de la oralidad puede convertirse en una experiencia colectiva y significativa.

En conjunto, los antecedentes revisados evidencian que la oralidad, la argumentación y la expresión corporal son dimensiones que deben abordarse de manera integrada para lograr un aprendizaje más humano y reflexivo. Los distintos autores coinciden en la importancia de promover la motivación, la interacción y la confianza a través de metodologías activas, superando la enseñanza tradicional centrada en la repetición. El monólogo aparece en todos los casos como una herramienta versátil que combina la palabra, el gesto y la emoción, favoreciendo la comprensión, la expresión y la autorregulación emocional de los estudiantes.

En coherencia con estos hallazgos, la investigación *“Espacio al monólogo explicativo”* se fundamenta en la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa oral en las estudiantes del grado 903. El proyecto se nutre de las experiencias analizadas y plantea el monólogo explicativo como una estrategia para trabajar simultáneamente la escritura, la oralidad y la expresión corporal. Al escribir el guion, las estudiantes organizan sus ideas y corrigen aspectos de coherencia y cohesión; al interpretar el monólogo, desarrollan la fluidez, el tono y la seguridad en su discurso; y al reflexionar sobre su presentación, fortalecen la escucha y la empatía con sus compañeras. Este proceso permite articular las dimensiones lingüística,

emocional y kinestésica de la comunicación, respondiendo a las falencias observadas durante el diagnóstico inicial.

Desde la matriz categorial, el proyecto se apoya en cuatro conceptos fundamentales: la oralidad, el monólogo explicativo, el discurso y la inteligencia corporal o kinestésica. La oralidad se entiende como la capacidad de construir y expresar ideas de forma coherente y contextualizada, involucrando componentes lingüísticos, cognitivos y sociales (Van Dijk, 1997; Cassany, 2003). El monólogo explicativo, por su parte, se asume como una práctica discursiva que combina la exposición, la argumentación y la narración para transmitir conocimiento y sentido, tal como lo plantean Calsamiglia y Tusón (2007). En cuanto al discurso, se retoman los aportes de Hymes (1972), quien lo concibe como una práctica comunicativa situada, que integra la competencia lingüística y sociocultural. Finalmente, la inteligencia corporal-kinestésica, según Gardner (1995) y Boal (1992), representa la capacidad de emplear el cuerpo como instrumento expresivo y cognitivo, ampliando las posibilidades del aprendizaje comunicativo.

Estos conceptos no solo estructuran la base teórica del estudio, sino que orientan la intervención pedagógica al reconocer que la palabra y el cuerpo son medios complementarios de expresión y construcción del conocimiento. De esta forma, el proyecto *“Espacio al monólogo explicativo”* no se limita al desarrollo de habilidades orales, sino que promueve una formación integral en la que las estudiantes aprenden a pensar, sentir y comunicar con autenticidad.

En síntesis, los antecedentes revisados confirman que el monólogo y las actividades discursivas constituyen estrategias pedagógicas efectivas para mejorar la oralidad, la escritura y la confianza en el aula. Al mismo tiempo, ponen de relieve el papel del docente como mediador y facilitador de procesos creativos. Desde esta perspectiva, la propuesta desarrollada en el grado 903 busca consolidar un espacio de aprendizaje en el cual, las estudiantes puedan reconocerse

como sujetos capaces de comunicar con claridad, sentido y emoción. Así, “*Espacio al monólogo explicativo*” se presenta como una propuesta pertinente, coherente y transformadora, que integra la teoría y la práctica en favor del desarrollo de la competencia comunicativa, el fortalecimiento del discurso y la apropiación del cuerpo como vehículo del pensamiento.

2.2 Marco Conceptual

El marco conceptual constituye el conjunto de nociones, categorías y conceptos teóricos que orientan la comprensión del fenómeno estudiado. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2018), “el marco conceptual implica definir, explicar y delimitar los principales términos o variables de la investigación, de modo que se establezca un lenguaje común y una base teórica coherente para el estudio” (p. 54). En este sentido, el marco conceptual cumple la función de clarificar los ejes fundamentales que sustentan la investigación, relacionando las ideas teóricas con las prácticas pedagógicas que se desarrollarán en el aula. En el caso de la investigación acción “*Espacio al monólogo explicativo*”, el marco conceptual se estructura a partir de los conceptos que orientan el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral en las estudiantes del grado 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Este apartado presenta y desarrolla las categorías centrales derivadas de la matriz categorial: oralidad, discurso, monólogo explicativo e inteligencia corporal o kinestésica.

La oralidad se abordará como una forma de interacción humana y aprendizaje que permite construir y compartir significados; el discurso se analizará como una práctica comunicativa social en la que confluyen lo lingüístico, lo cognitivo y lo cultural; el monólogo explicativo se entenderá como una estrategia pedagógica que integra la palabra, la argumentación y la expresión corporal para favorecer la claridad y la confianza en la comunicación; y finalmente, la

inteligencia corporal o kinestésica se desarrollará como la capacidad de expresar pensamientos y emociones mediante el cuerpo, contribuyendo al aprendizaje integral y al desarrollo de la autoconfianza.

En conjunto, estos conceptos permiten comprender cómo la palabra, el cuerpo y la emoción se articulan en la formación de la competencia comunicativa, ofreciendo una base teórica sólida para la implementación del proyecto “Espacio al monólogo explicativo”. De esta manera, el marco conceptual que se presenta a continuación busca integrar los aportes de la lingüística, la pedagogía y la teoría del cuerpo para sustentar la propuesta didáctica y explicar su pertinencia dentro del contexto educativo actual.

2.2.1 Oralidad

En primer lugar, para abordar este concepto es importante destacar la oralidad como un elemento indispensable en nuestro diario vivir, siendo este, la forma en como nos relacionamos y hacemos llegar un mensaje a los destinatarios, así, para Daniel Cassany (1996), la oralidad es un tipo de comunicación espontánea en el cual, el hablante puede modificar o rectificar sus palabras, pero no eliminar o hacer olvidar en los oyentes lo que ha dicho. Y el oyente comprende el mensaje como es emitido con ayuda de códigos no verbales, dentro de los que se pueden mencionar el vestido, los gestos, los movimientos, el tono de voz, la alegría, la tristeza; los cuales permiten al hablante u orador modificar o entretener nuevas ideas en su discurso, generando expectación para el auditorio.

De acuerdo a lo anterior, es pertinente reconocer que esta oralidad viene acompañada de diferentes componentes que hacen que el mensaje sea efectivo, podemos relacionarlos con la fluidez, la competencia comunicativa, la coherencia y cohesión a la hora de estructurar un

mensaje oral, y finalmente, su función social, que rompe barreras y no limitan el mensaje, pues se modifica para ser comprendido desde varias perspectivas e intenciones.

Por otro lado, el autor Walter Ong (1996) destaca dos tipos de oralidad, la primaria, que se refiere a la oralidad de una cultura que carece de la escritura o la impresión y la secundaria que retoma una cultura actual, es decir, una nueva oralidad, mediante diferentes recursos tecnológicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión. También, la oralidad se desarrolla con características o componentes que complementan su estudio, como lo es el enfoque comunicativo, una habilidad esencial que permite a los individuos interactuar de manera efectiva y adecuada en diversos contextos sociales y culturales. Esta competencia no solo implica el dominio de las estructuras lingüísticas, sino también la capacidad de comprender y utilizar las normas socioculturales que rigen la comunicación en una comunidad específica. En el ámbito educativo, la oralidad es un componente esencial en el desarrollo integral de los y las estudiantes; ya que permite la construcción de significados, la interacción social y el fortalecimiento de la competencia comunicativa. A través de la expresión oral, las estudiantes no solo, información, sino que también, habilidades cognitivas, emocionales y sociales que son fundamentales para su formación académica y personal, fomentar la oralidad implica crear espacios donde los alumnos puedan expresarse libremente, escuchar activamente a sus compañeros y participar en intercambios comunicativos significativos. Estas prácticas contribuyen al desarrollo de la confianza en sí mismos, la empatía y la capacidad de argumentar y reflexionar críticamente sobre diversos temas.

Finalmente, en el marco de una investigación-acción, comprender la oralidad desde distintos referentes teóricos permite profundizar en sí su valor como herramienta para la construcción de conocimiento, identidad y transformación social, como menciona Walter Ong

(1982) se destaca la oralidad primaria como una forma de pensamiento y comunicación profundamente diferente a la escritura, caracterizada por su inmediatez, emotividad y carácter comunitario. Ong subraya que las culturas orales estructuran su mundo a través del sonido, generando formas particulares de memoria, organización del discurso y transmisión de saberes.

2.2.2 El Análisis Del Discurso Oral y Su Impacto En La Sociedad

Para la autora Morales López Esperanza (2013) el discurso es la expresión formal de un acto comunicativo que se presenta bajo manifestaciones diversas (discurso oral, escrito, por ejemplo). También menciona que este desde el punto de vista formal, suele constar de una serie de oraciones, pero desde el punto de vista del significado tiene una naturaleza dinámica; por ello, no es posible describirlo en términos de reglas (como el caso de la oración), sino de regularidades. El discurso no es un producto, sino un proceso cuyo aspecto más destacado es su finalidad comunicativa. De acuerdo a esto, para esta investigación acción se propuso fortalecer el discurso oral, tomando como referente al autor Van Dijk (1997), que define este concepto como el análisis crítico del discurso, el cual se sustenta en la relación entre tres dimensiones fundamentales: discurso, cognición y sociedad. Es decir, el discurso no puede analizarse de forma aislada, ya que refleja procesos mentales individuales (como la interpretación, la memoria y la intención) y, al mismo tiempo, reproduce o desafía estructuras sociales como el poder, la ideología o la desigualdad. Desde esta perspectiva, el discurso crítico se convierte en una herramienta poderosa para que las estudiantes comprendan el mundo que las rodea y tomen postura frente a él. A partir de esto, se reconoce la importancia social que tienen los discursos en los diferentes espacios de la cotidianidad. No obstante, también es necesario comprender que elaborar un discurso requiere cierto nivel de exigencia, lo cual se relaciona directamente con el

componente cognitivo que plantea Van Dijk. Esto implica que el discurso debe estar contextualizado, tener un propósito claro y responder a una realidad concreta.

Como un referente para el análisis crítico en las estudiantes en los espacios educativos, el discurso permite que, desde sus diferentes ideas, opiniones, comentarios y, en general, diversas posturas, puedan trabajar y desarrollar constructivamente lo que piensan y desean expresar por medio de la oralidad. A su vez, este proceso les permite construir un aprendizaje significativo desde un rol participativo, crítico y funcional en la sociedad.

Así, esta propuesta de investigación pretende llegar no solamente a la asignatura de español, sino también ser implementada en diferentes espacios curriculares y en contextos externos a la institución, para que las estudiantes trabajen con textos vinculados a su realidad: vivencias del barrio, situaciones de su comunidad, textos periodísticos, discursos políticos, entre otros. Finalmente, se resalta que desarrollar actividades discursivas con enfoque crítico dentro del aula permite que las estudiantes no solo se expresen mejor, sino que también construyan pensamiento autónomo, analítico y comprometido con su entorno. Esta capacidad discursiva fortalece su participación en futuros escenarios académicos, sociales, culturales y laborales, y así, puedan utilizar lo aprendido para incidir de forma reflexiva y transformadora.

En conclusión, el discurso aporta a la educación una dimensión reflexiva y transformadora del aprendizaje. Comprenderlo como proceso comunicativo, tal como lo plantean Morales López (2013) y Van Dijk (1997), permite que las estudiantes no solo adquieran habilidades lingüísticas, sino que también desarrollen pensamiento crítico, autonomía y conciencia social. Trabajar el discurso en el aula fomenta la participación, la argumentación y la expresión de ideas propias, fortaleciendo la formación integral y el compromiso con su entorno. Así, la palabra se convierte en una herramienta de construcción de conocimiento y de transformación educativa y social.

2.2.3 El Monólogo Como Herramienta Pedagógica De La Oralidad: Una Estrategia Para El Desarrollo Discursivo.

A partir del artículo titulado “El monólogo como modalidad del discurso del personaje en la narración” del autor Álamo Francisco (2013) se define el monólogo junto con el diálogo, como una variedad del discurso directo utilizado en la narrativa y la dramática dirigido a un interlocutor. También se presentan diferentes clases de monólogos como lo es el autobiográfico, el autorreflexivo, el dramático, el monólogo citado, entre otros, los cuales según sea el caso se implementan de acuerdo con la intención que se quiera expresar o el contexto a realizarse.

Desde un contexto educativo, el Ministerio de Educación define el monólogo como un discurso generado por una sola persona, dirigido tanto a un único receptor como a varios, ya sea un auditorio, un lector, un personaje, un objeto o incluso un narrador. Este recurso se utiliza en todos los géneros literarios, y puede encontrarse en la poesía, el cuento, el periodismo, las revistas, los guiones, la discusión, el teatro y la novela. Complementando esta definición, por otro lado, Alonso de Santos (2000) señala que “el monólogo es una forma de comunicación unidireccional en la que el personaje se dirige al público o a sí mismo para expresar sus pensamientos, emociones o ideas sin interrupciones externas”. Se caracteriza por la continuidad del discurso de un solo hablante con una intención reflexiva, expresiva o narrativa. A partir de esta investigación-acción, el propósito del monólogo como herramienta pedagógica es permitir que las estudiantes tengan un espacio de interacción significativa. Esta forma de expresión favorece tanto el desarrollo corporal como discursivo, brindando un escenario para la libre expresión en el que las estudiantes se sienten motivadas a descubrir y exponer temas que resulten llamativos a partir de las lecturas académicas que buscan fortalecer la comunicación de las estudiantes, fomentando su autonomía, pensamiento crítico, creatividad y motivación.

Asimismo, el autor Álamo, F. (2013) sostiene que “el monólogo, utilizado tanto en poesía, teatro o en novela, junto con el diálogo, es una variedad del discurso directo utilizado en la narrativa y la dramática que consiste en dejar la palabra de manera directa a un personaje, el cual, sin intervención alguna del narrador, pronuncia un discurso, dirigido a un interlocutor ficticio sin posibilidad de intervención, en el que se dedica a exponer sus pensamientos o reflexiones” (p. 183). La estructura del monólogo puede ser variable y funcional, permitiendo distintas formas de exploración del yo. Existen dos tipos fundamentales: el monólogo interno, que revela pensamientos íntimos del personaje, y el externo, que se proyecta hacia un público o receptor. Además, se destacan características como su naturaleza unipersonal, introspectiva, directa, expresiva y su estrecha relación con la escritura creativa. Desde el punto de vista discursivo, implica la interpretación y producción textual desde la subjetividad del hablante.

El uso del monólogo también, se conecta con las habilidades explicativas de las estudiantes. Como indican Calsamiglia y Tusón (1999), “la explicación es una secuencia discursiva cuyo propósito es hacer comprensible un conocimiento o información para un interlocutor, mediante estrategias que aclaran, desarrollan o reformulan el contenido”. Este enfoque permite integrar el monólogo no solo como una forma expresiva, sino también como una herramienta o estrategia pedagógica para el desarrollo del discurso explicativo en contextos académicos. Así, una estrategia pedagógica se entiende como un conjunto de acciones planificadas y reflexivas que el docente utiliza para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera significativa. Según Díaz Barriga y Hernández (2010), “las estrategias pedagógicas son procedimientos o recursos que utiliza el profesor de manera reflexiva y flexible, con el propósito de promover aprendizajes significativos y el desarrollo integral del estudiante” (p. 87). En este sentido, estas estrategias no se reducen a actividades aisladas, sino que implican una

mediación intencionada que estimula la autonomía, la creatividad y la construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, el uso del monólogo como estrategia pedagógica representa una oportunidad valiosa para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, expresivas y reflexivas de los estudiantes. Al permitir que cada uno explore su subjetividad, asuma un rol creativo y se enfrente a la producción discursiva de forma autónoma, se enriquece no solo su competencia textual, sino también su capacidad para interpretar, argumentar y comunicar ideas con claridad y profundidad. En este sentido, el monólogo trasciende lo literario para convertirse en una herramienta funcional y transformadora dentro del aula, promoviendo procesos de aprendizaje más significativos, personales y críticos.

2.2.4 Monólogo Explicativo

Tomando en cuenta la definición del monólogo, esta propuesta llamada “Espacio al monólogo explicativo” se propuso con el fin de agregar un componente para fortalecer a partir de falencias encontradas. En este caso, la dificultad de explicar un tema o un punto de vista de acuerdo con los contenidos establecidos. Por esta razón, la explicación hace parte fundamental de la propuesta, ya que, a diferencia de un monólogo estándar, este tiene como objetivo desarrollar las habilidades discursivas a partir de una debilidad específica.

Desde esta perspectiva, se introduce el monólogo explicativo como una modalidad discursiva cuyo propósito principal es exponer, argumentar y clarificar un tema ante un interlocutor implícito, centrándose en la claridad, coherencia y progresión temática del discurso. Este tipo de monólogo no solo representa una práctica oral, sino una forma de construcción de conocimiento que implica operaciones cognitivas y discursivas interrelacionadas. Así, la explicación, de acuerdo C Marimón-Llorca · 2008 explicar es hacer entender un concepto o una

situación. Explicamos cuando creemos que algo no está suficientemente claro o no ha sido comprendido por nuestro interlocutor.

Otra definición de este término la hacen las autoras Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000), quienes mencionan que la explicación es un proceso cognitivo que conduce a la transformación de un objeto inicialmente problemático mediante operaciones de distinto tipo, como la clasificación, la cuantificación, el análisis, la abstracción, etc. Estas operaciones cognitivas determinan, por su parte, operaciones discursivas como la paráfrasis, la definición, la ejemplificación y el resumen.

A partir de M. J. Borel (1981) se distingue el significado del término en cuestión en dos componentes fundamentales. Por una parte, al tratarse de un verbo que expresa una acción discursiva, “explicar” remite a hechos de lenguaje y, por consiguiente, la explicación participa del componente interaccional de la lengua, que tiene que ver con la comunicación. Por otra parte, en tanto se refiere a cosas del mundo, la explicación participa del componente ideal, es decir, del lenguaje como representación del mundo. Desde la perspectiva del análisis del discurso, Charaudeau (2003) sostiene que “explicar es producir un discurso que permite comprender un hecho, un fenómeno o un comportamiento, atribuyéndole una lógica interna” (Las cosas del decir, p. 120). Esta lógica interna, añade, no solo busca transmitir información, sino también construir una relación con el destinatario, posicionándose como un sujeto que sabe y que tiene la autoridad discursiva para clarificar. En este sentido, el monólogo explicativo no solo responde a una necesidad cognitiva, sino también a una función comunicativa y social que da lugar al intercambio de sentidos, incluir la explicación como eje central del monólogo permite no solo reforzar habilidades discursivas, sino también profundizar en la comprensión conceptual y en la apropiación del conocimiento desde una perspectiva comunicativa. Al integrar este conjunto de

elementos, el monólogo explicativo se convierte en una herramienta estratégica para que las estudiantes construyan sentido, expresen su punto de vista y afiancen su competencia comunicativa en contextos escolares y más allá de ellos.

En conclusión, la inclusión del monólogo explicativo en el grado noveno representa una estrategia pedagógica esencial para fortalecer la competencia comunicativa oral y promover procesos de aprendizaje más integrales y significativos. Esta estrategia responde a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006, 2016), que destacan la importancia de desarrollar en los estudiantes la capacidad de producir discursos claros, argumentativos y contextualizados, así como de participar activamente en situaciones comunicativas reales. A través del monólogo explicativo, las estudiantes aprenden a organizar sus ideas, explicar conceptos con coherencia y expresar sus pensamientos con seguridad y sentido, lo que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y emocionales.

Asimismo, esta práctica ofrece un espacio para la reflexión y la creatividad, la palabra se une con la corporalidad y la emoción, permitiendo que las estudiantes se reconozcan como sujetos activos en su proceso de aprendizaje. En este sentido, el monólogo explicativo trasciende lo literario para convertirse en un ejercicio de pensamiento crítico y de autoconfianza, que fortalece tanto la autonomía personal como la interacción social.

De esta manera, el proyecto “Espacio al monólogo explicativo” se consolida como una propuesta coherente con los propósitos educativos nacionales, al fomentar la argumentación, la escucha y la expresión consciente dentro del aula. Incluir esta estrategia en el grado noveno no solo contribuye a mejorar el desempeño académico, sino que también promueve la formación de estudiantes capaces de comunicar, reflexionar y transformar su entorno mediante la palabra,

reafirmando el valor del lenguaje como herramienta de aprendizaje, comprensión y cambio social.

2.2.5 Inteligencia Kinestésica, El Cuerpo Como Discurso: La Kinestesia y La Expresión En El Monólogo

La implementación del monólogo da paso no solamente a lo oral, sino también a lo kinésico, pues en la interpretación de cada autor/autora, se busca dramatizar sus composiciones desde lo que entienden, conocen e interpretan para así compartirlo con el público. En este sentido, la inteligencia corporal-kinestésica, propuesta por Howard Gardner (1983), cobra especial relevancia, ya que permite expresar y aprender a través del movimiento y la expresión física. Esta inteligencia implica aspectos como la motricidad gruesa, el manejo del tono de voz en público, el uso de lenguaje formal en presentaciones y la expresión corporal o artística, todos los elementos fundamentales al momento de presentar un monólogo o participar en actividades discursivas. Como señala Boal (1992), “el cuerpo puede ser una herramienta expresiva tan potente como las palabras, capaz de comunicar emociones, ideas y narraciones completas.” Esta afirmación refuerza la idea de que el cuerpo no solo acompaña el discurso, sino que es parte activa y esencial de la comunicación. Las autoras Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999), proponen una lista con diferentes ejemplos del lenguaje no verbal como lo son el movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico, las características físicas, la conducta táctil, el paralenguaje, la prosémica, factores del entorno, entre otras, que son esenciales para compartir un mensaje. Esto es importante para la investigación ya que, a través del monólogo, las estudiantes se permiten reconocer falencias que tienen al pasar a exponer en público y, al mismo tiempo, inician su proceso de mejora en estas habilidades discursivas.

Algo importante para mencionar es la relación entre el trabajo oral y el trabajo corporal, ya que se ha evidenciado un componente creativo, poético y de expresión en los diferentes espacios de clase. Frente a esto, la importancia de la motivación y la libre expresión permiten que desarrollen actividades con otra perspectiva, añadiendo sus gustos, vivencias y aspectos que las caracterizan para personificar sus monólogos. Actividades como los dilemas morales, las presentaciones orales y los juegos de comunicación se convierten en espacios clave para explorar y fortalecer tanto las competencias verbales como las kinestésicas. Así, la integración del cuerpo en los procesos discursivos no solo enriquece la comunicación, sino que potencia el aprendizaje significativo en el ámbito escolar. A través del monólogo, no solo desarrollan habilidades orales, sino que también activan su inteligencia corporal-kinestésica, explorando nuevas formas de expresar ideas, emociones y vivencias. El trabajo con el cuerpo, en conjunto con la palabra, fortalece su capacidad de comunicar de manera efectiva, creativa y auténtica, mientras descubren su voz personal y se apropian del espacio público con seguridad y sensibilidad. Cognitivamente, las estudiantes de grado noveno se encuentran en la etapa de las operaciones formales, descrita por Piaget (1972), así, son capaces de razonar de manera abstracta, analizar ideas y construir explicaciones lógicas. En este nivel, el monólogo explicativo favorece la organización del pensamiento, la argumentación y la coherencia discursiva, estimulando procesos mentales de comprensión, análisis y síntesis. Desde Vygotsky (1979), el lenguaje y la interacción social son mediadores del aprendizaje, por lo que el monólogo, al integrar palabra y cuerpo, permite exteriorizar pensamientos y emociones, fortaleciendo la construcción del conocimiento.

Finalmente, Gardner (1983) plantea que la inteligencia corporal-kinestésica posibilita aprender a través del movimiento y la expresión física, lo cual se evidencia cuando las estudiantes utilizan el cuerpo como recurso expresivo y cognitivo al interpretar sus monólogos.

Finalmente, según Ausubel (1983), el aprendizaje se vuelve significativo cuando se relaciona con las experiencias previas; por tanto, al dramatizar y explicar desde su propia vivencia, las estudiantes integran de forma activa lo aprendido, consolidando habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales esenciales para su desarrollo académico y personal.

Capítulo 3 Diseño Metodológico

El diseño metodológico constituye la estructura que orienta todo el desarrollo del proceso investigativo. Define los pasos, métodos e instrumentos necesarios para recolectar, analizar e interpretar la información, garantizando coherencia, validez y confiabilidad en los resultados. En el proyecto “Espacio al monólogo explicativo”, este diseño permitió organizar de manera clara las fases del diagnóstico, la intervención y la evaluación, asegurando que cada etapa respondiera a los objetivos propuestos y al contexto educativo del grado 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Gracias a esta planificación, la investigación se desarrolló de forma coherente, participativa y flexible, favoreciendo el aprendizaje significativo y la transformación de las prácticas comunicativas dentro del aula.

3.1 Paradigma De Investigación – Constructivismo

El proyecto “*Espacio al monólogo explicativo*” se desarrolló bajo el enfoque constructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento a través de la experiencia, la interacción y la reflexión. Siguiendo a Piaget (1972), las estudiantes aprenden al asimilar y acomodar nuevos saberes de forma autónoma, mientras que Vygotsky (1979) destaca el papel del lenguaje, la interacción social y la *Zona de Desarrollo Próximo* como mediadores del aprendizaje. Con base en estas ideas, se implementaron actividades colectivas, debates y ejercicios orales que fortalecieron la oralidad, la seguridad y la participación de las estudiantes dentro del aula.

3.2 Enfoque De Investigación – Cualitativo

En cuanto al enfoque de investigación, se optó por el cualitativo, ya que permite comprender experiencias, significados y contextos más allá de datos numéricos. Este enfoque favoreció un seguimiento cercano de los avances y dificultades de las estudiantes, priorizando el proceso formativo sobre los resultados finales. Se buscó así potenciar la creatividad, la seguridad escénica y la capacidad discursiva, en coherencia con la visión de autores como Creswell, Hernández Sampieri, Denzin y Lincoln, entre otros.

3.3. Metodología De Investigación - Investigación Acción

La investigación se concibe como un proceso sistemático, reflexivo y ordenado cuyo propósito es generar nuevos conocimientos o profundizar en los existentes para comprender, explicar o transformar una realidad. Según Tamayo (2004), “la investigación es un proceso científico que busca responder a un problema mediante la aplicación de métodos que permitan descubrir hechos o principios” (p. 45). En esta misma línea, Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2018) la definen como una “búsqueda intencionada de conocimiento, guiada por preguntas y objetivos que orientan la recolección y el análisis de información de manera rigurosa y controlada” (p. 4). Bajo esta concepción, el presente estudio se desarrolló desde la metodología de la investigación-acción, la cual permite identificar problemáticas en el aula y transformarlas mediante la reflexión, la participación y la evaluación constante. Esta metodología promovió un proceso colaborativo entre docente y estudiantes, centrado en mejorar la práctica pedagógica y fortalecer la competencia comunicativa. Para ello, se emplearon diversos instrumentos de recolección de información: el diario de campo, que permitió registrar observaciones y reflexiones sobre las dinámicas comunicativas; las pruebas diagnósticas, que ayudaron a identificar fortalezas y debilidades en la oralidad y la explicación; y un cuestionario,

que recogió percepciones e intereses de las estudiantes, orientando así la construcción de estrategias contextualizadas y significativas. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2018), toda investigación se estructura en tres fases fundamentales: la fase exploratoria o de diagnóstico, la cual identifica y delimita el problema; la fase de desarrollo o ejecución, en la que se aplican las estrategias e instrumentos para recolectar y analizar los datos; y la fase de evaluación o cierre, que permite interpretar los resultados, extraer conclusiones y proponer nuevas líneas de acción. En concordancia, Tamayo (2004) resalta que estas fases garantizan la coherencia del proceso investigativo, ya que orientan las decisiones metodológicas y aseguran la validez, pertinencia y continuidad del estudio.

En síntesis, la investigación-acción aplicada en el proyecto “Espacio al monólogo explicativo” posibilitó un proceso metodológico dinámico, participativo y reflexivo, en el que las estudiantes se convirtieron en protagonistas de su propio aprendizaje. Este enfoque permitió no solo diagnosticar y atender las falencias comunicativas, sino también fortalecer el discurso, la expresión oral y la confianza, consolidando así una experiencia educativa transformadora y coherente con los principios de una investigación científica en el ámbito escolar.

3.4 Instrumentos De Recolección De Datos

En el marco del proyecto “Espacio al monólogo explicativo”, resulta esencial disponer de instrumentos de recolección de datos que permitan realizar una exploración inicial del contexto y ambiente escolar, orientada a identificar fortalezas y oportunidades de mejora en las estudiantes en cuanto a competencia comunicativa y oralidad.

Para lograr identificar de manera integral esta realidad, fue fundamental implementar diferentes herramientas de recolección de datos, como el diario de campo, las pruebas

diagnósticas y apreciaciones sobre la clase de español de las estudiantes, todo con el fin de registrar momentos iniciales, durante y después del proyecto.

3.4.1 Diario De Campo

Dentro del espacio metodológico del proyecto “Espacio al monólogo explicativo”, se realiza una mirada diagnóstica inicial del contexto educativo, que abarca aspectos escolares, convivenciales y académicos, con el propósito de identificar fortalezas y áreas de mejora en la competencia comunicativa y la oralidad de las estudiantes. En este proceso, el diario de campo se consolida como un instrumento fundamental desde las primeras observaciones en el aula.

Ahora bien, se define el diario de campo como un instrumento útil para la descripción, el análisis y la valoración del campo de intervención, que toma sentido en la medida en que se convierte en una posibilidad para generar procesos de reflexión-investigación sobre el quehacer (Fernández, S., Ramírez, A., Vélez, E., 2009). En conclusión, el uso del diario de campo dentro del proyecto Espacio al monólogo explicativo no solo permite registrar y describir lo que ocurre en el aula, sino que también posibilita comprender, analizar y reflexionar sobre las dinámicas comunicativas de las estudiantes en su contexto real. Este instrumento se convierte en un puente entre la observación y la acción pedagógica, ya que proporciona evidencias que orientan decisiones, fortalecen la práctica docente y contribuyen a diseñar estrategias más efectivas para el desarrollo de la competencia comunicativa y la oralidad.

3.4.2 Pruebas Diagnósticas

Una prueba diagnóstica es una herramienta evaluativa diseñada para identificar de manera precisa los puntos fuertes y débiles del estudiante, evaluar qué es capaz de hacer en relación con un dominio específico como la oralidad o la capacidad explicativa, y determinar hasta qué punto se desenvuelve en distintas habilidades. Esta información resulta

fundamental para tomar decisiones pedagógicas adecuadas y personalizar la enseñanza según las necesidades reales del estudiante (Centro Virtual Cervantes). En esa línea, en este apartado se implementaron dos espacios diagnósticos complementarios, el cuestionario y la guía de explicación, orientados a evaluar la oralidad de las estudiantes y su habilidad para explicar con claridad. Para el monólogo explicativo, se aplicó la actividad denominada "exposición de conceptos", en la cual las estudiantes elegían un término a partir de una lectura y luego presentaban oralmente su valor y relevancia. Adicionalmente, se diseñó la "prueba de explicación" (ver anexo 2) que proponía dilemas morales con el objetivo de evaluar la capacidad argumentativa, el razonamiento ético y la apertura al diálogo y al debate. Estas estrategias permiten diagnosticar de forma inicial cómo las estudiantes estructuran sus ideas, defienden un punto de vista y manejan la comunicación oral, lo que suministra información valiosa para planificar intervenciones pedagógicas adaptadas a sus necesidades específicas.

3.4.3 Cuestionario

El cuestionario para Medina Romero, M. Á., Rojas León, R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P., & Castillo Acobo, R. Y. (2023) es una herramienta valiosa en la recopilación de información y se utiliza ampliamente en diversos campos, incluyendo la investigación, la evaluación, la educación y la evaluación del desempeño. De acuerdo a esto, para conocer las percepciones de las estudiantes del grado 903 frente al área de español, se diseñó un cuestionario que incluyó preguntas sobre sus asignaturas favoritas, frecuencia de lectura, elementos que no disfrutaban de la clase de español, actividades orales de su interés, importancia que otorgan a la oralidad y sus libros preferidos. Esta herramienta permitió obtener información directa y estructurada para identificar patrones comunes y obtener un panorama claro de sus gustos, experiencias y expectativas. De este modo, fue posible consolidar

datos relevantes que facilitarán diseñar una estrategia didáctica más alineada con sus intereses y necesidades en torno a la oralidad.

3.5 Técnicas De Recolección De Datos y Análisis De La Información.

De acuerdo con el libro “Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación”. La técnica de recolección de datos es un proceso crucial en cualquier investigación y es esencial para la obtención de información valiosa y precisa. Hay 18 métodos diferentes de recolección de datos, como encuestas, entrevistas, observación, análisis de documentos y experimentos, entre otros. La elección del método de recolección de datos dependerá de la naturaleza y el objetivo de la investigación. Para el proyecto se precisó seleccionar técnicas de recolección de datos que fueran contextualizadas a las estudiantes, y así lograr obtener información detallada y significativa de sus diferentes procesos durante la intervención.

3.5.1 Observación

La técnica de observación es un método de investigación en el que se registra y analiza el comportamiento y las acciones de individuos, grupos o fenómenos en su entorno natural. La observación se puede realizar de forma sistemática y controlada, o de manera más informal y descriptiva. Medina Romero, M. Á., Rojas León, R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P., & Castillo Acobo, R. Y. (2023). Así, La observación fue fundamental en este proyecto, ya que desde el inicio posibilitó la recolección de información indirecta valiosa: se registraron comportamientos, actitudes, niveles de participación en clase, métodos de enseñanza y aprendizaje, así como fortalezas y debilidades manifestadas por las estudiantes. Esta técnica permitió obtener una comprensión más amplia de las dinámicas del aula y adaptar el diseño pedagógico con base en evidencias reales, enriqueciendo tanto la

planificación como la intervención educativa.

3.5.2 Guía Contextualización – Sociodemográfica

La guía de contextualización sociodemográfica (ver anexo 3), en el marco del proyecto “Espacio al monólogo explicativo” incluyó un conjunto integral de datos relevantes: las características personales de las estudiantes, la composición familiar y los servicios disponibles en sus hogares, los hábitos alimenticios diarios, el nivel de acompañamiento familiar en sus procesos académicos y sus actividades de preferencia durante el tiempo libre. Esta información permitió conocer profundamente el entorno social y cultural de las participantes, facilitando una comprensión contextualizada de sus necesidades, potencialidades y dificultades. En conclusión, disponer de este panorama sociodemográfico resulta esencial, ya que no solo enriquece la interpretación de los hallazgos educativos, sino que permite ajustar las estrategias didácticas (como los monólogos explicativos) de manera realista, pertinente y sensible a su realidad cotidiana, fortaleciendo así la relevancia y eficacia del proyecto.

3.5.3 Triangulación De La Información

El proceso de triangulación de la información en la investigación Espacio al Monólogo Explicativo permitió integrar los hallazgos de la práctica pedagógica, las percepciones de las estudiantes y la fundamentación teórica en un diálogo que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado. Este componente metodológico no se limita a la mera comparación de datos, sino que posibilita establecer relaciones significativas entre la observación directa, la voz de las participantes y los referentes conceptuales que sustentan la propuesta.

3.5.4 Matriz Categorial

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍA / DIMENSIÓN	INDICADORES DE LOGRO	AUTORES FUNDAMENTALES
ORALIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. FLUIDEZ 2. COHERENCIA Y COHESIÓN 3. FUNCIÓN SOCIAL 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza sus ideas de forma lógica y progresiva. • Se expresa con fluidez, sin interrupciones o bloqueos visibles. • Inmediatez, emotividad y carácter comunitario, en su discurso. • Realiza conexiones lógicas de las ideas • Implementa una correcta relación entre las partes del discurso • Promueve la importancia del discurso en la sociedad y su interacción. • Construye significados de acuerdo a su contexto real. • Fortalece habilidades cognitivas, emocionales y sociales. 	<p>Ong (1986), Cassany (2003), Van Dijk (2016)</p> <p>Van Dijk (2016), Calsamiglia y Tusón (2007)</p>
MONÓLOGO EXPLICATIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1. EXPRESIÓN PERSONAL Y CORPORAL 2. CLARIDAD Y ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO 3. EXPLICACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora y expresa libremente opiniones, emociones o valoraciones propias desde una perspectiva reflexiva o crítica. • Fortalece componentes del lenguaje no verbal como el movimiento del cuerpo o comportamiento kinésico, las características físicas, la conducta táctil y el manejo del espacio • Establece cercanía emocional con el público al compartir vivencias o ideas. • Emplea frases claras, precisas y sin ambigüedades. • Asegura que el contenido sea comprensible para la audiencia. Inicia con una introducción atractiva y pertinente. • Finaliza con una conclusión clara, sintética y con impacto. • Justifica, expone y argumenta sus ideas con razones, evidencias o ejemplos. • Contrasta opiniones o puntos de vista opuestos. • Establece una postura clara y la defiende con solidez. 	<p>Alonso de Santos (2000), Goodman (1994)</p> <p>Calsamiglia y Tusón (2007) Gardner (1995), Goodman (1994)</p>

Matriz Categorial: Proceso de Escritura y Sustentación Oral de un Monólogo.

La presente matriz categorial tiene como finalidad orientar y evaluar el proceso de creación y sustentación de un monólogo en estudiantes de grado noveno. Su objetivo es ofrecer criterios claros y organizados que permitan valorar el desarrollo de habilidades comunicativas en dos categorías clave: la oralidad y el monólogo explicativo. Así, la estrategia didáctica “Espacio al

monólogo” como práctica pedagógica, permite a los estudiantes explorar su voz interior, organizar sus ideas con coherencia y proyectarlas de manera efectiva ante un público. Este género discursivo fortalece la escritura al exigir una estructura lógica y creativa, potencia la comunicación oral mediante la entonación, la fluidez y el uso adecuado del lenguaje, y favorece la kinestesia al requerir una expresión corporal consciente. Así, el monólogo se convierte en una estrategia didáctica integral que articula múltiples dimensiones de la comunicación, promoviendo la autonomía, la autorreflexión y la capacidad expresiva del estudiante.

3.6 Consideraciones Éticas

Para garantizar una investigación ética y respetuosa, en el proyecto “Espacio al monólogo explicativo” las estudiantes manifestaron que se sentían más cómodas si en el desarrollo del proyecto no se llevaba a cabo grabaciones, ya que se desconcentraban o los nervios predominaban en sus sustentaciones, por ello, se planteó la transcripción de sus monólogos (ver anexo 8). Se prestó atención a su bienestar psicológico, evitando presiones o situaciones que generen incomodidad, y asegurando un trato justo y equitativo, sin discriminación. Por otro lado, para la realización de los monólogos las estudiantes manifestaron que no se sentían seguras al momento de preguntarles si era posible grabarlas, por ello, se decidió hacer la transcripción de los monólogos para el análisis de los mismos. En definitiva, aplicar estas medidas no solo respeta su dignidad y autonomía, sino que fortalece la validez, la legitimidad y la integridad del proceso investigativo. Por otro lado, el acompañamiento del docente titular y de mi rol como profesora en formación hacia las estudiantes fue un objetivo clave durante el desarrollo de la unidad didáctica, ya que fue indispensable el referente del paradigma de investigación (constructivismo) pues desde el momento inicial se llevó un proceso con las estudiantes permitía leer y decodificar no solamente aspectos académicos, también emocionales, de gustos personales, de sentires en torno

a sus inseguridades y fortalezas, lo cual permitió que el espacio fuera más personalizado y adecuado a lo que ellas esperaban lograr, antes, durante y después de la aplicación del monólogo explicativo. Por último, como una reflexión que les pueda quedar a las estudiantes a partir de la oralidad en su cotidianidad, el acto de poder manejar el tono de voz, evitar las muletillas, que puedan enfrentarse a contextos tanto dentro como fuera de la institución también fueron parte esencial de este proyecto, una voz crítica que permita expresar sus opiniones e ideas.

Capítulo 4 Trabajo De Investigación

En este capítulo se expone la propuesta de intervención, organizada en tres etapas clave derivadas del análisis inicial y la identificación del problema: diagnóstico, diseño e implementación. El instrumento central fue una unidad didáctica cuidadosamente planificada, que permitió avanzar paso a paso, abordando cada objetivo de mejora con claridad y coherencia. Esta estrategia facilitó el fortalecimiento gradual de las habilidades orales, kinestésicas y discursivas mediante actividades secuenciales y evaluadas desde su ejecución. Asimismo, la estructura didáctica garantizó que cada fase se adaptara a las necesidades reales del aula, combinando flexibilidad y rigor para maximizar el impacto pedagógico.

4.1 Enfoque Pedagógico

A partir del desarrollo de esta investigación, se implementó el constructivismo social, tomando en cuenta aspectos pedagógicos, procesos académicos acompañados, experiencias previas y conocimientos nuevos de las estudiantes, orientados a un objetivo y necesidad presentes. Así, a partir del artículo “Paradigma constructivista en la Educación” de la autora Patiño, Aguilar J (2018) se define el concepto como una perspectiva epistemológica que intenta explicar y comprender la naturaleza del conocimiento, cómo se genera y cómo cambia. A partir de otros autores como Cubrero, Pérez, R (2005) plantea, referirnos al constructivismo piagetiano,

al constructivismo cognitivo inspirado en la teoría de esquemas y el procesamiento humano de la información, al constructivismo social o sociocognitivo, a la teoría histórico-cultural del desarrollo y del aprendizaje, a la teoría sobre la construcción del conocimiento en dominios específicos, etc. (Coll, 1996; Pozo, 1996; Rodrigo & Arnay, 1997).

También, el constructivismo social postula que el conocimiento no se construye en aislamiento, sino mediante la interacción con otros y el entorno cultural compartido. En este enfoque, aprender es una actividad colectiva la cual, cada estudiante aporta desde sus experiencias previas y construye sentido a partir del diálogo y la conexión con el grupo. En el contexto del proyecto “Espacio al monólogo explicativo”, esta idea cobra vida cuando las estudiantes construyen discursos, reflexionan en conjunto y se nutren de la perspectiva y retroalimentación de sus compañeras, fortaleciendo no solo sus habilidades orales, sino también su capacidad para comprender la experiencia ajena y enriquecer su propio pensamiento. Además, el constructivismo social resalta la relevancia del trabajo en equipo y el acompañamiento académico como herramientas esenciales para el aprendizaje efectivo. En este proyecto, esto se traduce en construir espacios que busca que las estudiantes se escuchen, apoyen y valoren las exposiciones de sus compañeras con respeto, generando un ambiente emocionalmente seguro y colaborativo. Este acompañamiento mutuo, junto con la mediación docente que guía, plantea una experiencia educativa situada en su realidad social, así, la oralidad se convierte en una práctica comunitaria significativa y funcional a sus relaciones cotidianas.

Por último, esta teoría subraya el papel del mediador ya sea docente o ayuda de compañeras o de pares para avanzar en el aprendizaje más allá de lo individual. La estrategia de implementar una unidad didáctica paso a paso permitió brindar ese apoyo estratégico, adaptado a los ritmos, necesidades y contextos específicos de las estudiantes. De este modo, cada monólogo deja de ser

un ejercicio aislado y se convierte en el resultado de una experiencia compartida, situada y enriquecida por el grupo, permitiendo que la oralidad se desarrolle como competencia crítica y auténtica, coherente con su realidad y con un sentido de pertenencia construida colectivamente.

4.2 Unidad Didáctica

De acuerdo a lo anterior, la investigación y proyecto “Espacio al monólogo explicativo”, se desarrolló a través de una unidad didáctica (ver anexo 9), con el fin de registrar las metodologías, actividades, etapas y evaluaciones sobre la misma, se postuló esta unidad ya que cumplía con los criterios necesarios para su ejecución. Por ello, se define la unidad didáctica como una útil herramienta, organizadora de los contenidos escolares que sirve a los propósitos antes descritos.

Así, se desarrolló en cuatro etapas progresivas: la primera, Reconozco, destinada a activar conocimientos previos, identificar necesidades comunicativas y conocer el entorno real de las estudiantes; la segunda, Construyo, centrada en implementar actividades orales guiadas, kinestésicas y discursivas que fortalecieran las competencias a partir del acompañamiento y la interacción colectiva; y la tercera, Produzco, fase en la que las estudiantes elaboraron monólogos explicativos de forma autónoma, integrando coherencia discursiva, control prosódico, expresión corporal y valores como comprensión, respeto y apoyo mutuo; La cuarta etapa fue, darle voz a mi monólogo, en el cual las estudiantes presentaban su monólogo como producto final de sustentación. Esta planificación paso a paso garantizó que cada objetivo fuese abordado con precisión, evaluando cada componente mientras se respondía de forma contextualizada y pertinente a los intereses y realidades de las estudiantes.

4.3 Etapas De Intervención

El proceso de intervención pedagógica desarrollado en el proyecto “Espacio al monólogo explicativo” se estructuró en cuatro etapas progresivas, distribuidas en 8 talleres que integraron

teoría y práctica en torno al fortalecimiento de la competencia comunicativa, la oralidad y la expresión kinestésica de las estudiantes del grado 903 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Cada una de las etapas respondió a los principios de la investigación-acción, garantizando un proceso dinámico de diagnóstico, planeación, ejecución y reflexión. Estas fases permitieron abordar de manera gradual las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial, iniciando con el reconocimiento de fortalezas y debilidades comunicativas, continuando con la construcción del conocimiento teórico y práctico sobre el monólogo, avanzando hacia la producción de monólogos explicativos propios, y culminando con la presentación final de los mismos como evidencia de aprendizaje significativo y transformación personal.

A lo largo de las intervenciones, se implementaron diversas estrategias pedagógicas como la lectura expresiva, los debates morales, la escritura guiada, los ejercicios de respiración y relajación, y los juegos teatrales, todas orientadas a fortalecer la confianza, la claridad discursiva y la conexión emocional con el público. Este proceso no solo permitió observar avances individuales en la proyección de la voz, la coherencia argumentativa o la gestualidad, sino también un crecimiento colectivo basado en la colaboración, el respeto y la reflexión compartida. De esta manera, las etapas de intervención constituyen el eje operativo del proyecto, pues en ellas se concreta la relación entre teoría y práctica, entre el discurso y la acción. Cada fase representa un paso hacia la autonomía comunicativa y la apropiación del monólogo como una herramienta didáctica y expresiva, y la palabra, el cuerpo y la emoción se integran para construir aprendizajes significativos.

Matriz De Análisis De La Información - Etapas De Intervención

El proyecto “Espacio al monólogo explicativo” se desarrolló mediante cuatro fases de

intervención que corresponden a las etapas propias de la investigación-acción: diagnóstico, aplicación, desarrollo y evaluación. Cada una evidenció avances significativos en la competencia comunicativa y expresiva de las estudiantes.

En la primera fase, “Reconozco mis fortalezas y debilidades”, se identificaron dificultades como el nerviosismo, el tono bajo y la falta de organización de ideas. Mediante actividades de debate y reflexión, las estudiantes reconocieron sus limitaciones y comprendieron la oralidad como una práctica social y colaborativa, en línea con Vygotsky (1979) y su concepción del aprendizaje como interacción social.

La segunda fase, “Construyo”, marcó el inicio de la intervención pedagógica con la introducción al monólogo y ejercicios de lectura expresiva. Se observó mayor participación y confianza, fortaleciendo la fluidez y expresividad oral, según los planteamientos de Ong (1986) y Cassany (2003), quienes destacan la oralidad como acto creativo y comunitario.

En la tercera fase, “Produzco mi monólogo explicativo”, las estudiantes elaboraron sus textos y discursos con coherencia y claridad, demostrando autonomía y pensamiento crítico. Esta etapa se vincula con el aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y con Van Dijk (2016), al concebir el discurso como construcción cognitiva y social. Finalmente, en la cuarta fase, “Darle voz a mi monólogo explicativo”, las presentaciones mostraron avances notables en la gestualidad, el manejo del espacio y la confianza escénica. Este resultado evidencia el desarrollo de la inteligencia corporal-kinestésica descrita por Gardner (1995), integrando palabra, cuerpo y emoción. En conjunto, el análisis demuestra que el monólogo explicativo fortaleció la fluidez, coherencia, expresión corporal y argumentación, consolidándose como una estrategia pedagógica efectiva para transformar las debilidades comunicativas en fortalezas, promoviendo un aprendizaje significativo y reflexivo.

ETAPAS DE INTERVENCIÓN	HALLAZGOS (PRÁCTICA / OBSERVACIÓN)	PERCEPCIÓN DE LAS ESTUDIANTES	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA / ANÁLISIS
1. RECONOZCO MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES	Nervios, pánico escénico, uso de muletillas, tono bajo, dificultad en la organización de ideas. Debates sobre dilemas morales favorecieron reflexión y conexión con su realidad.	Reconocieron sus propias dificultades y manifestaron interés en trabajarlas. Descubrieron la oralidad como un proceso compartido y necesario más allá de español.	Aprendizaje situado en la interacción social. La oralidad como práctica dialógica que se fortalece en la colaboración. La etapa permitió identificar necesidades reales y sentar bases para la intervención.
2. CONSTRUYO	Introducción al monólogo: definición, tipos, propósitos y pautas. Lectura en voz alta con entonación según estilo (dramático, cómico, trágico).	Mayor participación y entusiasmo. Interés por aprender más sobre monólogos. Reconocieron la expresividad y el control de la voz.	La teoría del monólogo (oralidad expresiva) potencia la fluidez y la creatividad. Se consolidó la oralidad no solo como técnica, sino como acto de interpretación y conciencia narrativa.
3. PRODUZCO MI MONÓLOGO EXPLICATIVO	Lluvia de ideas, construcción del texto y organización del discurso. Se consideró interlocutor, propósito, enunciación e interacción.	Mostraron autonomía, creatividad, compromiso emocional. Se apropiaron del personaje literario elegido y construyeron discursos coherentes y significativos.	El enfoque de aprendizaje significativo se refleja en la conexión entre texto, personaje y oralidad. Esta etapa integró pensamiento crítico, estructuración discursiva y creatividad.
4. DARLE VOZ A MI MONÓLOGO EXPLICATIVO	Exposición final frente al grupo. Evaluación mediante rúbrica. Trabajo en equipo, aplausos y apoyo mutuo. Evidente mejora en entonación, gestualidad y manejo del espacio.	Satisfacción personal al superar miedos. Reconocimiento de avances individuales y colectivos. Experimentaron empoderamiento y confianza.	El aprendizaje se consolida en la acción y en la práctica real. El cierre demuestra cómo el andamiaje pedagógico permitió transformar una debilidad en fortaleza y lograr un aprendizaje significativo y comunitario.

Tabla 2 – Etapas de intervención

4.3.1 Etapa De Intervención 1 – Reconozco Mis Fortalezas y Debilidades

En esta primera etapa del proyecto “Espacio al monólogo explicativo”, la relación con la investigación-acción se manifestó en cada fase del proceso, al promover la observación, la reflexión y la transformación constante de las prácticas pedagógicas. Según Elliott (1993), este tipo de investigación permite que docentes y estudiantes asuman un papel activo en la identificación y resolución de problemáticas dentro del aula, reconociendo que el conocimiento se construye de manera colaborativa. En este sentido, el reconocimiento de las fortalezas y debilidades comunicativas de las estudiantes fue el punto de partida para comprender las causas

de sus dificultades en la oralidad y planear estrategias que respondieran de manera directa a sus necesidades expresivas y emocionales.

Desde el marco pedagógico, la etapa se centró en fortalecer aspectos esenciales de la competencia comunicativa, tales como el manejo de la voz (tono, proyección y claridad), la organización de ideas y la confianza al hablar en público. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), la oralidad debe entenderse como una práctica social que posibilita la participación, el pensamiento crítico y la interacción significativa dentro del aula. Bajo este enfoque, las actividades diseñadas, como la exposición del texto *El olvido que seremos* y los debates sobre dilemas morales, buscaron relacionar el aprendizaje con la experiencia personal de las estudiantes, permitiendo que reflexionaran sobre temas de su contexto y expresaran sus ideas con libertad y sentido.

Durante la práctica, la implementación de estrategias como la grabación reflexiva, los ejercicios de respiración, la relajación corporal, los juegos de improvisación y la oralidad guiada en pequeños grupos, favorecieron la autoevaluación, la reducción del miedo escénico y el fortalecimiento progresivo de la fluidez verbal. Este proceso evidencia el principio de Vygotsky (1979) sobre la naturaleza social del aprendizaje, el lenguaje actúa como mediador para la construcción del pensamiento y el desarrollo de habilidades comunicativas. A su vez, el acompañamiento docente y el trabajo colaborativo entre pares fomentaron un ambiente de confianza y respeto, propicio para la experimentación y el aprendizaje significativo.

El análisis de esta primera etapa permitió observar que, a medida que las estudiantes participaban, reconocían sus avances y limitaciones, comprendiendo que la oralidad no solo se basa en hablar correctamente, sino en construir sentido a través del diálogo y la escucha activa. La integración de los dilemas morales como recurso pedagógico fortaleció el pensamiento crítico

y la argumentación, al conectar el discurso académico con situaciones reales y cotidianas, logrando que las estudiantes asumieran la palabra desde su propia experiencia.

En conclusión, esta primera fase de intervención logró articular teoría y práctica de manera coherente, transformando el aula en un espacio de reflexión y aprendizaje compartido. Las estudiantes no solo reconocieron sus dificultades comunicativas, sino que también aprendieron a enfrentarlas desde el acompañamiento y la cooperación. De esta manera, se consolidaron las bases para continuar con las siguientes etapas del proyecto, reafirmando que la oralidad es una competencia que se construye colectivamente y que su fortalecimiento implica tanto el desarrollo lingüístico como el crecimiento personal y social de las estudiantes.

4.3.2 Etapa De Intervención 2 – Construyo

En la segunda etapa del proyecto “Espacio al monólogo explicativo”, titulada “Construyo”, se consolidó la relación directa con la investigación-acción, ya que el proceso pedagógico se enfocó en la implementación y el análisis de estrategias que permitieran transformar las dificultades detectadas en la etapa anterior en oportunidades de aprendizaje. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción se caracteriza por ser un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión, cada experiencia del aula se convierte en una fuente de conocimiento práctico. En este sentido, esta fase representó un momento clave de experimentación y creación, en el que las estudiantes pasaron de reconocer sus falencias comunicativas a comprender y aplicar los fundamentos del monólogo como recurso expresivo.

El propósito central de esta etapa fue introducir a las estudiantes en el concepto de monólogo, su estructura, tipos, propósitos y recursos expresivos, con el fin de fortalecer la fluidez, la entonación y la proyección de la voz. Se buscó, además, que comprendieran el valor del monólogo no solo como práctica teatral, sino como una herramienta discursiva y comunicativa

para desarrollar pensamiento crítico y confianza escénica. Según Cassany (2003), la competencia oral no se reduce al dominio técnico del habla, sino que implica la capacidad de construir discursos coherentes y significativos en contextos sociales reales. Bajo esta premisa, las actividades planteadas en la guía “Guía inicial del monólogo” incluyeron ejercicios de lectura expresiva, interpretación de textos con diferentes tonos (dramático, cómico y trágico) y dinámicas grupales para trabajar la modulación y la expresividad corporal.

Desde los criterios pedagógicos, esta fase se alineó con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, que reconocen la oralidad como un proceso integral en el que confluyen lo cognitivo, lo lingüístico y lo corporal. En coherencia con esto, las actividades promovieron el reconocimiento del cuerpo como instrumento de comunicación, la exploración emocional y la apropiación del discurso a través de la lectura y la voz. La retroalimentación constante entre pares y la autoevaluación de las presentaciones permitieron que las estudiantes se convirtieran en agentes activas de su propio proceso formativo. En la práctica, esta etapa se caracterizó por un ambiente participativo, la curiosidad y la motivación se hicieron evidentes. Las estudiantes mostraron interés por conocer más sobre los diferentes tipos de monólogo y expresaron satisfacción al lograr una lectura más expresiva y segura. A través de los juegos teatrales, la práctica de entonación y la lectura en voz alta, fueron ganando confianza y soltura, evidenciando avances en su control del tono y su capacidad para transmitir emociones. Como señala Vygotsky (1979), el aprendizaje es más significativo cuando se da en un entorno de colaboración y acompañamiento, así, el diálogo y la interacción favorecen el desarrollo de nuevas competencias.

En conclusión, la etapa “Construyo” representó un punto de transición fundamental dentro del proyecto, ya que permitió pasar del reconocimiento de las debilidades comunicativas a la

construcción consciente de la oralidad como acto creativo y reflexivo. Las actividades implementadas no solo fortalecieron la fluidez y la entonación, sino que también despertaron en las estudiantes el gusto por expresarse, interpretar y comunicar con seguridad. De esta manera, teoría y práctica se articularon para consolidar una base sólida que permitió avanzar hacia la producción del monólogo explicativo, comprendido ya no como una simple exposición, sino como una manifestación integral del pensamiento, la voz y el cuerpo en acción.

4.3.3 Etapa De Intervención 3 – Produzco Mi Monólogo Explicativo

La tercera etapa del proyecto “Espacio al monólogo explicativo”, titulada “Produzco mi monólogo explicativo”, se enmarca dentro del ciclo reflexivo propio de la investigación-acción, pues permitió transformar la observación y el análisis previos en una práctica creativa y autónoma. En este caso, las estudiantes pasaron de comprender la teoría del monólogo a producir sus propios textos orales, lo que significó un avance sustancial en su competencia comunicativa y discursiva.

El propósito de esta fase fue fortalecer la capacidad de las estudiantes para construir discursos orales coherentes, creativos y significativos, a partir de la interpretación de un personaje literario. Mediante la guía “Plantilla Monólogo Personaje Literario”, se orientó un proceso que integró la planeación, la escritura y la expresión oral. Las estudiantes realizaron una lluvia de ideas sobre su personaje, identificaron sus características, motivaciones y contexto, y posteriormente elaboraron un monólogo con un interlocutor, un propósito y una intención comunicativa definida. Este proceso permitió articular la oralidad, la escritura y la lectura, tal como lo plantean los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 2006), el cual concibe el lenguaje como una práctica social, cognitiva y estética. Desde los criterios pedagógicos, esta etapa promovió el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), al vincular los conocimientos previos con

nuevas experiencias comunicativas. La construcción del monólogo implicó que las estudiantes no solo reprodujeran información, sino que organizaran sus ideas, planificaran su discurso y desarrollaran su creatividad. En este sentido, la escritura se convirtió en una herramienta de estructuración del pensamiento, permitiendo que cada estudiante diera forma a su propia voz discursiva. Además, el enfoque constructivista de Vygotsky (1979) se reflejó en las dinámicas colaborativas de retroalimentación y ensayo en grupo, el diálogo y la interacción potenciaron la comprensión y la mejora continua. En la práctica, esta etapa se caracterizó por una mayor autonomía, compromiso y apropiación de los procesos comunicativos. Las estudiantes demostraron iniciativa al seleccionar su personaje, planear sus textos y ensayar sus monólogos, lo que evidenció una comprensión más profunda del vínculo entre texto, cuerpo y voz. Las actividades de escritura guiada, la elaboración de esquemas y los ensayos dramatizados contribuyeron al desarrollo de una oralidad consciente, en la que el discurso no solo se recita, sino que se interpreta y se siente. Como señala Cassany (2003), la escritura y la oralidad son procesos complementarios que fortalecen el pensamiento crítico y el dominio del lenguaje como herramienta de expresión y comprensión.

En conclusión, la etapa “Produzco mi monólogo explicativo” representó un momento de consolidación creativa dentro del proyecto. Las estudiantes lograron integrar la teoría aprendida con la práctica discursiva, transformando la palabra en una herramienta de análisis, expresión y autoconocimiento. La escritura del monólogo se convirtió en un ejercicio de reflexión sobre sí mismas y sobre la forma en que comunican lo que piensan y sienten. Así, esta fase no solo fortaleció la competencia comunicativa, sino también la identidad expresiva y el sentido crítico, mostrando que la oralidad se construye desde la interacción, la creatividad y la capacidad de transformar la experiencia en discurso.

4.3.4 Etapa De Intervención 4 – Darle Voz A Mi Monólogo Explicativo

La cuarta y última etapa del proyecto “Espacio al monólogo explicativo”, titulada “Darle voz a mi monólogo explicativo”, representó el cierre integrador del proceso de investigación-acción, donde las estudiantes pusieron en práctica todos los aprendizajes construidos en las fases anteriores. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción se consolida cuando los sujetos transforman la práctica educativa mediante la reflexión colectiva y la acción participativa. En esta fase, el aula se convirtió en un escenario de expresión y confianza, donde cada estudiante asumió el reto de exponer su monólogo frente a sus compañeras, demostrando avances en fluidez, coherencia, proyección y dominio del cuerpo. El propósito central de esta etapa fue consolidar la competencia comunicativa mediante la práctica real de la oralidad, integrando las dimensiones lingüística, discursiva, kinestésica y emocional. Las exposiciones finales permitieron evidenciar el proceso de evolución de las estudiantes, quienes lograron superar sus miedos iniciales y expresar sus ideas con claridad y seguridad. Este momento pedagógico se relaciona con lo planteado por Van Dijk (2016), quien sostiene que el discurso es una práctica social donde convergen la cognición, la interacción y el contexto; por tanto, hablar en público implica no solo dominio lingüístico, sino también conciencia de la situación comunicativa y de la audiencia.

Desde los criterios pedagógicos, esta etapa integró los principios de la oralidad como competencia transversal del lenguaje. Según Calsamiglia y Tusón (2007), la oralidad no puede reducirse a una habilidad técnica, sino que es un proceso social que implica la construcción de sentido, la negociación de significados y la expresión de identidad. En coherencia con esto, las presentaciones se evaluaron mediante una rúbrica que valoró la claridad del discurso, la cohesión entre ideas, la entonación, la expresión corporal y la interacción con el público. Este enfoque

permitió valorar tanto el componente verbal como el no verbal, dando importancia al cuerpo como parte del discurso, en sintonía con la inteligencia corporal-kinestésica propuesta por Gardner (1995). En la práctica, se realizaron ejercicios previos de respiración, relajación y proyección de voz, junto con dinámicas de confianza grupal y retroalimentación inmediata entre pares. Las estudiantes asumieron sus presentaciones con entusiasmo, y la participación colectiva marcada por los aplausos y el apoyo mutuo, fortaleció la empatía, la seguridad y la motivación por expresarse. El proceso se apoyó en la noción de Goodman (1994) sobre la comunicación significativa, entendida como una experiencia de construcción de sentido donde el emisor se reconoce a sí mismo a través del acto comunicativo. Además, el uso del monólogo como estrategia final responde al planteamiento de Alonso de Santos (2000), quien define este recurso como una forma expresiva que combina lenguaje, cuerpo y emoción para comunicar un mensaje profundo y auténtico. Esta integración entre palabra y acción refleja la dimensión performativa del aprendizaje, donde la oralidad trasciende lo académico y se convierte en una experiencia estética y reflexiva. En las exposiciones se evidenció la evolución de las estudiantes: su tono fue más firme, sus ideas más organizadas y su gestualidad más consciente. El cuerpo, la voz y la palabra se unieron en un acto comunicativo completo.

En conclusión, la etapa “Darle voz a mi monólogo explicativo” simbolizó el momento de culminación del proceso formativo, en el que la teoría se materializó en la práctica. Las estudiantes transformaron la inseguridad en confianza y el miedo en expresión. Se fortalecieron tanto las habilidades orales como la autonomía y el trabajo colaborativo, demostrando que la oralidad se construye desde la práctica, la reflexión y el reconocimiento del otro. Así, el proyecto “Espacio al monólogo explicativo” cerró su ciclo reafirmando la importancia del discurso, la

kinestesia y la interacción como pilares del aprendizaje significativo y de la formación integral de las estudiantes.

Capítulo 5 Organización De La Información y Análisis De Resultados

En este apartado se presentan los instrumentos y criterios de evaluación utilizados para valorar el proceso de las estudiantes dentro del proyecto “Espacio al monólogo explicativo”. Se tuvo en cuenta tanto un enfoque cualitativo, centrado en la descripción y comprensión de las manifestaciones comunicativas de las participantes, como un enfoque cuantitativo, a través de porcentajes y niveles de desempeño que permitieron medir con mayor precisión los avances observados. A partir de estos registros se busca garantizar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. Más adelante se expondrá el análisis detallado de dichos resultados, con el propósito de identificar los logros y las oportunidades de mejora en las competencias expresivas y comunicativas de las estudiantes.

Rúbrica de evaluación

Rúbrica de evaluación: Expresión Oral, Textual y Kinestésica

Para esta investigación se realizaron 4 listas de cotejo / rúbricas de evaluación que tuvieron como propósito evaluar de forma integral la ejecución de un monólogo por parte de las estudiantes desde su proceso inicial de escritura. Se busca valorar no solo la capacidad para redactar un texto coherente y estructurado, sino también las habilidades para expresarlo oralmente y acompañarlo con un adecuado uso corporal. Este enfoque holístico permitirá identificar fortalezas y áreas de mejora en los aspectos comunicativos y expresivos del estudiante.

Se plantea evaluar a las estudiantes a través de cinco categorías clave: La oralidad, análisis del discurso, monólogo, explicación y la kinestesia. Cada una de estas categorías incluye

criterios específicos que reflejan la capacidad del estudiante para comunicar un mensaje de manera clara, efectiva y creativa frente a un público.

CATEGORÍA CONCEPTUAL	NIVEL 1 INICIAL	NIVEL 2 MEDIO	NIVEL 3 BUENO	NIVEL 4 AVANZADO
ORALIDAD	Expresión oral incoherente o limitada.	Presenta ideas con poca fluidez.	Discurso claro y adecuado.	Discurso fluido, expresivo y adaptado al contexto.
ANÁLISIS DEL DISCURSO	No identifica estructuras discursivas.	Reconoce parcialmente elementos del discurso.	Analiza de forma coherente y contextual.	Interpreta y argumenta con profundidad y sentido crítico.
MONÓLOGO	Discurso desorganizado o sin propósito.	Organización mínima y poca conexión temática.	Organización clara y propósito definido.	Estructura sólida, lenguaje eficaz y gran expresividad.
EXPLICACIÓN	Conceptos confusos o desordenados.	Explicaciones comprensibles pero poco desarrolladas.	Claridad conceptual y secuencia lógica.	Explicaciones detalladas, articuladas y pedagógicas.
KINESTESIA	No usa el cuerpo como apoyo del discurso.	Uso corporal básico o limitado.	Usa gestos y movimientos con intención.	Movimiento expresivo, coherente y enriquecedor del discurso.

Tabla 3 – Rúbricas de evaluación

5.1 Resultados Etapa De Intervención 1: Reconozco Mis Fortalezas y Debilidades

La primera etapa del proyecto *Espacio al monólogo explicativo* tuvo como propósito reconocer los factores esenciales que intervienen en la competencia oral de las estudiantes, entre ellos el uso de la voz (tono, proyección y claridad), la organización y coherencia de las ideas, así como la seguridad y disposición para expresarse frente a un público. A través de actividades como la explicación de conceptos relacionados con la lectura *El olvido que seremos* y debates sobre dilemas morales de su cotidianidad, fue posible observar las fortalezas y debilidades presentes en su desempeño comunicativo. Para valorar este proceso se implementó una rúbrica de desempeño oral (ver anexo 6) que permitió identificar el nivel de cada estudiante, no solo en términos de sus habilidades técnicas y discursivas, sino también en su capacidad de enfrentar el

nerviosismo y construir colectivamente un espacio de aprendizaje. A partir de la evaluación con la rúbrica de desempeño oral, se identificó que el **60% de las estudiantes (22)** se ubicaron en un **nivel inicial**, ya que, aunque mostraron disposición para participar y enfrentaron el reto de hablar en público, presentaron nervios marcados, olvidaban sus ideas con frecuencia y su discurso estuvo acompañado de numerosas muletillas que afectaron la coherencia y fluidez. Un **30% (11 estudiantes)** alcanzó un **nivel medio**, evidenciando mayor esfuerzo en la organización de sus ideas y una mejor conexión con los conceptos trabajados, aunque aún con limitaciones en la proyección de la voz y seguridad. Finalmente, un **10% (3 estudiantes)** se posicionó en un **nivel alto**, destacándose por la claridad de su discurso, el uso de conceptos clave y la capacidad de explicar con pertinencia la selección del concepto elegido, logrando transmitir seguridad y apropiación del tema. En conclusión, aunque la mayoría reflejó dificultades propias del inicio del proceso, la evaluación también mostró avances importantes en la motivación y el interés por expresarse, lo que representa un punto de partida clave para fortalecer progresivamente la competencia oral.

Rúbrica de evaluación – etapa 1: reconozco mis fortalezas y debilidades

<i>Nivel de desempeño</i>	<i>Porcentaje / Estudiantes</i>	<i>Descripción de resultados</i>
<i>Inicial</i>	60% (22 estudiantes)	Nervios marcados y pánico escénico al hablar en público; olvidaban sus ideas con frecuencia, uso excesivo de muletillas, baja proyección de la voz y dificultades de coherencia y fluidez en el discurso.
<i>Medio</i>	30% (11 estudiantes)	Mayor esfuerzo en organizar ideas y relacionar conceptos; mostraron interés y disposición para hablar, aunque persistieron limitaciones en el manejo de la voz y seguridad frente al grupo.
<i>Alto</i>	10% (3 estudiantes)	Demostraron claridad y coherencia en la exposición, uso de conceptos clave, pertinencia en la explicación de la selección del concepto y mayor seguridad al hablar frente al grupo.

Tabla 3 – Rúbrica de evaluación etapa 1

La primera etapa del proyecto evidenció que el desarrollo de la competencia oral en las estudiantes no solo depende de aspectos técnicos como la proyección de la voz o la coherencia del discurso, sino también de factores emocionales y sociales que influyen de manera directa en su desempeño. Los resultados obtenidos a partir de la evaluación mostraron que, si bien la mayoría presentó nerviosismo, uso de muletillas y dificultades en la fluidez, también asumieron el reto de expresarse y manifestaron interés por mejorar, lo que constituye un avance significativo en su proceso formativo. El reconocimiento de sus debilidades y el acompañamiento en espacios colaborativos de diálogo y reflexión permitieron sentar las bases para un aprendizaje progresivo, donde la oralidad se entiende como una construcción colectiva que fortalece la confianza, la participación y el crecimiento académico y personal de las estudiantes.

5.2 Resultados Etapa De Intervención 2: Construyo

La segunda etapa del proyecto Espacio al monólogo explicativo tuvo como propósito introducir de manera formal el concepto de monólogo, sus características, tipos y propósitos, con el fin de que las estudiantes dieran sus primeros pasos en la comprensión y práctica de este recurso oral. A partir de la Guía inicial del monólogo, se realizaron actividades de exploración teórica, lectura de un ejemplo y, finalmente, la interpretación de un texto elegido por cada estudiante con la entonación adecuada según su estilo (dramático, cómico o trágico). Para evaluar este proceso se utilizó una lista de cotejo (ver anexo 6), la cual permitió observar aspectos como la entonación, la expresividad, la claridad en la lectura y la disposición para participar. Esta estrategia de evaluación facilitó valorar de manera práctica los avances en la oralidad, no solo desde lo técnico, sino también desde la motivación y la creatividad de las

estudiantes.

Rúbrica de evaluación – etapa 2: construyo

Nivel de desempeño	Porcentaje / Estudiantes	Descripción de resultados
Inicial	25% (9 estudiantes)	Leían el monólogo de forma muy plana, sin lograr entonación ni expresividad; mostraron inseguridad al enfrentarse al público y su participación fue breve, aunque cumplieron con la lectura.
Medio	50% (18 estudiantes)	Lograron dar cierta entonación y variación en la voz, aunque de manera limitada; demostraron interés en la actividad, pero aún con dificultad para sostener la expresividad durante toda la lectura.
Alto	25% (9 estudiantes)	Se apropiaron del monólogo con entonación clara y adecuada al estilo seleccionado (cómico, dramático o trágico); mostraron expresividad, seguridad y disposición creativa, transmitiendo confianza y comprensión del texto.

Tabla 4 – Rúbrica de evaluación etapa 2

La segunda etapa representó un avance significativo en el proceso de fortalecimiento de la oralidad, ya que permitió a las estudiantes explorar el monólogo como una forma expresiva que combina técnica, creatividad y emoción. Los resultados de la evaluación mostraron que la mayoría alcanzó un nivel medio, evidenciando avances en la entonación y la expresividad, aunque aún con necesidad de mayor seguridad y fluidez. Un grupo considerable logró un desempeño alto, destacándose por su apropiación del texto, la expresividad y la seguridad frente al público, lo cual refleja el potencial creativo que puede estimularse a través de estas prácticas. En conjunto, esta etapa demostró que el monólogo no solo potencia la claridad y fuerza comunicativa, sino que también motiva a las estudiantes a descubrir nuevas formas de expresión oral y a fortalecer la confianza en sus propias capacidades.

5.3 Resultados Etapa de Intervención: Produzco Mi Monólogo Explicativo

La tercera etapa de intervención, titulada “Produzco mi monólogo explicativo”, tuvo como propósito que las estudiantes avanzaran hacia la creación autónoma de un monólogo propio a

partir de un personaje literario de su interés. A través de la guía “Plantilla Monólogo Personaje Literario”, se promovió un proceso de exploración creativa mediante la lluvia de ideas sobre rasgos, características y relevancia del personaje, lo cual dio paso a la construcción escrita del monólogo. Este proceso buscó articular los aprendizajes previos acerca de la oralidad, la enunciación y la coherencia discursiva, con el fortalecimiento de la autonomía, el pensamiento crítico y la apropiación del formato teatral como herramienta comunicativa.

Rúbrica de evaluación – etapa 3: darle voz a mi monólogo explicativo

<i>Indicador</i>	<i>Sí</i>	<i>En proceso</i>	<i>No</i>
<i>-Realizó lluvia de ideas completa sobre el personaje literario.</i>	26	8	2
<i>-Seleccionó un personaje y justificó adecuadamente su elección.</i>	28	6	2
<i>-Redactó el monólogo teniendo en cuenta interlocutor, propósito y coherencia.</i>	24	10	2
<i>-Consideró aspectos de la oralidad (entonación, enunciación, interacción con el público).</i>	22	11	3
<i>-Mostró creatividad y apropiación en la construcción del texto.</i>	27	7	2

Tabla 5 – Rúbrica de evaluación etapa 3

Los resultados de la etapa 3 evidencian un avance notable en la autonomía, creatividad y apropiación de las estudiantes frente a la construcción de un monólogo explicativo. La mayoría logró plasmar una lluvia de ideas organizada y justificar la elección de su personaje, demostrando conexión personal y motivación con la actividad. Aunque algunas aún presentaron dificultades en la coherencia total del texto y en la incorporación de aspectos técnicos de la oralidad, el grupo en general evidenció un progreso significativo en su capacidad discursiva integral. Esta etapa consolidó la oralidad como una práctica significativa, pues permitió que las estudiantes se reconocieran como creadoras de discursos expresivos y reflexivos, fortaleciendo no solo sus competencias comunicativas, sino también su identidad y compromiso con el proceso.

5.4 Resultados Etapa de Intervención: Darle Voz a Mi Monólogo Explicativo

La cuarta etapa del proyecto Espacio al monólogo explicativo constituyó el cierre de la unidad didáctica, en la cual las estudiantes presentaron de manera oral los monólogos construidos en las fases anteriores. Esta etapa representó un reto emocional y académico, ya que implicaba enfrentarse al público y aplicar los aprendizajes adquiridos sobre el uso de la voz, el manejo del espacio, la interacción con la audiencia y la expresividad corporal. Aunque al inicio se evidenció incomodidad por la idea de ser grabadas, el ejercicio en vivo permitió crear un ambiente de confianza, motivación y apoyo mutuo, donde cada estudiante se reconoció como protagonista de su propio proceso de mejora comunicativa.

Rúbrica de evaluación – etapa 4: Darle voz a mi monólogo explicativo

<i>Indicador</i>	<i>Sí</i>	<i>En proceso</i>	<i>No</i>	<i>Observaciones</i>
-Manejó adecuadamente el espacio físico al presentar su monólogo	22 (61%)	11 (31%)	3 (8%)	La mayoría logró moverse con naturalidad, aunque algunas permanecieron estáticas.
-Utilizó un tono de voz claro, audible y con la entonación adecuada.	20 (56%)	12 (33%)	4 (11%)	Persisten dificultades de proyección en estudiantes tímidas.
-Evitó el uso excesivo de muletillas durante su intervención.	18 (50%)	13 (36%)	5 (14%)	Se notó un avance respecto a etapas anteriores, pero aún es un reto.
-Realizó gestos pertinentes que apoyaron el sentido del monólogo.	21 (58%)	10 (28%)	5 (14%)	Los gestos acompañaron mejor los textos dramáticos y cómicos.
-Mantuvo contacto visual con el público para generar interacción.	23 (64%)	9 (25%)	4 (11%)	La seguridad aumentó en la mayoría; quienes dudaban, leían más al texto.
-Mostró seguridad y confianza al exponer, superando el nerviosismo inicial.	19 (53%)	12 (33%)	5 (14%)	Las primeras en participar se mostraron más nerviosas, pero mejoraron con el apoyo del grupo.
-Evidenció mejoras respecto a etapas anteriores en su expresión oral.	27 (75%)	7 (19%)	2 (6%)	Gran parte del grupo reconoció avances y se sintió orgullosa del proceso.

Tabla 6 – Rúbrica de evaluación etapa 4

El análisis de los resultados de esta etapa permitió evidenciar un progreso notable en las competencias orales de la mayoría de las estudiantes. Si bien el nerviosismo estuvo presente, especialmente en las primeras intervenciones, la motivación generada por el apoyo de sus compañeras y el ambiente de confianza en el aula facilitó que todas logaran completar su presentación. Se observó que un porcentaje significativo de estudiantes aplicó los consejos trabajados en las fases previas, mejorando en aspectos como el manejo del espacio, la proyección de la voz y el control de muletillas. Asimismo, se destacó el uso de gestos expresivos y la interacción con el público como elementos que enriquecieron sus presentaciones. La satisfacción personal manifestada por las estudiantes al finalizar reflejó que el proceso no solo fortaleció su competencia comunicativa, sino también su autoestima y la capacidad de enfrentar retos orales en contextos académicos y personales.

Capítulo 6 Conclusiones

El presente trabajo de grado, desarrollado con las estudiantes del curso 903 de la Institución Educativa Distrital en el marco del proyecto « Espacio al monólogo explicativo », se consolidó como una experiencia pedagógica transformadora orientada a fortalecer la oralidad como eje fundamental. La investigación surgió de la necesidad de atender las dificultades evidenciadas en la expresión oral, quienes mostraban inseguriam, temor y falta de fluidez al hablar en público, así, desde esta problemática, el proyecto se propuso no sólo mejorar las habilidades discursivas, sino también acompañar el proceso emocional de cada estudiante, entendiendo que la oralidad implica aspectos de autorreflexión como la confianza, identidad y participación.

A lo largo del proceso, se comprendió que la oralidad va más allá de un simple aspecto académico, es también, una competencia que integra pensamiento, emociones y conocimiento, pues permite organizar ideas, sostener un discurso coherente, explicar y construir sentido desde

la experiencia personal. La propuesta se desarrolló en etapas articuladas a los objetivos propuestos, en un inicio se identificaron fortalezas y debilidades mediante actividades orales como exposiciones y debates, donde se pudo evidenciar diferentes áreas de mejora, posteriormente se incorporó el monólogo como género explicativo, permitiendo la exploración teórica y práctica. Los resultados obtenidos fueron altamente positivos, las estudiantes lograron mejorar su fluidez, coherencia, y manejo de la voz, comprendiendo su importancia en el discurso. Las actividades teatrales, ejercicios de respiración y la práctica del monólogo contribuyeron al desarrollo de la confianza y aspectos de actitud como el apropiarse de sus voces y del papel como interlocutoras activas. El cumplimiento de los objetivos generales y específicos confirmó la efectividad del proyecto. Se logró fortalecer la competencia oral a través del monólogo explicativo, reconocer y superar debilidades, y construir discursos propios cargados de sentido y autenticidad. Además, se demostró que la oralidad trasciende el ámbito académico y se convierte en una herramienta para la vida, al fomentar la autonomía, la autoconfianza y la capacidad de participar en distintos contextos comunicativos.

Finalmente Espacio al monólogo explicativo, reafirma la importancia de la oralidad como práctica pedagógica integral que a su vez requiere estrategias innovadoras espacios de expresión y acompañamiento constante, así las estudiantes del curso 903 demostraron que hablar no solo es comunicar, también es un proceso de trabajo en equipo, compartir ideas, transformar la realidad y articular la oralidad como una competencia vital para la educación y la vida, capaz de promover seguridad, autonomía, y creatividad a quienes la practican.

Capítulo 7 Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en la implementación del proyecto Espacio al monólogo explicativo, se plantean las siguientes recomendaciones para mejorar y dar continuidad al trabajo pedagógico en torno a la oralidad. En primer lugar, es fundamental que la oralidad se mantenga como un eje transversal dentro del currículo institucional y no como una habilidad esporádica. Su fortalecimiento progresivo contribuye al desarrollo académico, emocional y social de las estudiantes, permitiéndoles expresarse con mayor confianza y sentido crítico, también, se sugiere conservar el proceso de acompañamiento junto al docente, sobre reconocer debilidades, explorar el género discursivo, elaborar textos y adaptarlos a formatos orales en distintos niveles y grupos. Igualmente es indispensable continuar mejorando el componente emocional, promoviendo actividades de confianza, dinámicas teatrales y de expresión corporal junto a una retroalimentación constante. Desde el ámbito metodológico, se recomienda seguir incorporando herramientas tecnológicas como apoyo didáctico. El uso reflexivo de grabaciones o videos puede servir para la autoevaluación y la observación del progreso individual sin generar incomodidad o presión. Asimismo, se debe reforzar la relación entre la escritura y la oralidad, reconociendo que la organización del pensamiento escrito favorece la coherencia del discurso oral. Actividades de planeación, redacción y revisión previas a la exposición ayudan a mejorar la claridad y la seguridad al hablar. Finalmente, se invita a que la institución y el área de humanidades continúen generando espacios auténticos de oralidad, vinculados con los contextos reales de las estudiantes: debates, presentaciones interdisciplinarias o simulaciones de entrevistas y discursos públicos. De esta forma, la oralidad trasciende el aula y se consolida como una competencia para la vida, que impulsa el empoderamiento, la participación social y la construcción de identidad de las jóvenes del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Capítulo 8 Referencias

- Álamo, F. (2013). *El monólogo en la narrativa y la dramática*. Editorial Académica.
- Álvarez, Y., & Parra, S. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Alonso de Santos, J. L. (2000). *La escritura dramática*. Castalia.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6^a ed.). Episteme.
- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Barrios, J., & Bracamonte, R. (2007). *Las artes escénicas como estrategia de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de los Andes.
- Boal, A. (1992). *El arco iris del deseo: Del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Borel, M. J. (1981). *La explicación y el discurso científico*. Universidad de Buenos Aires.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (2^a ed.). Ariel.
- Carmona, J., & Márquez, N. (2011). *El monólogo como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la historia de Venezuela (proceso independentista 1810–1830)*. Liceo José María Vargas.
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura* (7^a ed.). Anagrama.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información: La construcción del espejo social*. Gedisa.
- Coll, C. (1996). *Constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Cubero, R. (2005). *Constructivismo cognitivo y social*. Paidós.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Goodman, K. (1994). *La lectura y la escritura: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. International Reading Association.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. P. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). La competencia comunicativa. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolingüística: Lecturas escogidas* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *El planificador de la investigación-acción*. Deakin University Press.
- Marimón-Llorca, C. (2008). Tema 8. La explicación [Documento de clase]. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/bitstream/613f663d-2d47-4cec-a64b-2d6c0f64b5be>
- Medina Romero, M. Á., Rojas León, R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P., & Castillo Acobo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos*. Editorial Académica.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Lineamientos curriculares: Lengua Castellana*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje, grado 9º*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Estándares básicos de competencias del lenguaje: Formación en lenguaje en la educación básica y media*. MEN.
- Monsalve, J. (2009). *El habla como acto individual y social*. Universidad de Antioquia.
- Morales López, E. (2013). *Análisis del discurso: Teoría y práctica*. Editorial Síntesis.

Morales, R., & Torres, I. (2017). Propuesta didáctica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en el grado 7°. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Ong, W. J. (1986). Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica.

Patiño Aguilar, J. (2018). Paradigma constructivista en la educación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 30(77), 45–60.

Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.

Rodrigo, M. J., & Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós.

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Van Dijk, T. A. (1997). *Discurso, cognición y sociedad*. Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y poder*. Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (9ª ed.). Paidós.

Zamudio, B., & Atorresi, A. (2000). *La explicación en el discurso escolar: Perspectivas cognitivas y lingüísticas*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Capítulo 9 Anexos

Anexo 1 Cuestionario – Contextualización

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

ANEXO
Cuestionario

LICIO FEMINIO MERCEDES NARIÑO
CUESTIONARIO

Nombre: Manoela Jhenica Apellidos: Lozano Veloz
Curso: 9ºD Edad: 14 Fecha: 14/04/23

Buenos días

Soy estudiante de la licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional, a continuación, solicito amablemente su colaboración para diligenciar el siguiente cuestionario. Encontrará respuestas de opción múltiple (A, B, C, D, E) y preguntas de opción abierta, responda sobre la línea únicamente lo que le preguntan.

1. ¿Cuál es su asignatura favorita? ¿Por qué?
ingles y frances porque ya que se me facilita la memoria de vocabulario y en igual manera me gusta tener mas conocimiento de estos idiomas.

2. ¿Qué es lo que más le gusta de la clase de Español?
La forma en que nos colabora y nos exige ya sea en diferentes aspectos (comprensión lectora) y es algo que es muy útil para un futuro.

3. ¿Con qué frecuencia lee libros en sus tiempos libres?

A. Siempre (todos los días)
B. Usualmente (dos veces por semana)
 C. Rara vez (cada mes)
D. Nunca
E. Otra: _____

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

4. ¿Le gustaría implementar alguna de estas herramientas en la clase de Español?

A. Podcast.
B. Debates.
C. Proyectos teatrales.
D. Club de lectura y conversatorio.
E. Otra, ¿Cuál? _____

5. ¿Considera importante la expresión oral en los diferentes espacios de clase? ¿Por qué?
Si, ya que se necesita expresar nuestro entendimiento de clase.

6. ¿Qué entiende por literatura?
lectura y comprensión

7. ¿Cuál es su libro, cuento, historia o relato favorito?
Divina comedia de una muerte anunciada.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

ANEXO
Cuestionario

LICIO FEMINIO MERCEDES NARIÑO
CUESTIONARIO

Nombre: Laura Valentina Apellidos: Osuna Torres
Curso: 9ºB Edad: 15 Fecha: 19/04/2023

Buenos días

Soy estudiante de la licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional, a continuación, solicito amablemente su colaboración para diligenciar el siguiente cuestionario. Encontrará respuestas de opción múltiple (A, B, C, D, E) y preguntas de opción abierta, responda sobre la línea únicamente lo que le preguntan.

1. ¿Cuál es su asignatura favorita? ¿Por qué?
Mates, esta materia realmente me apasiona y me gusta demostrar aparte que me relaja demasiado.

2. ¿Qué es lo que más le gusta de la clase de Español?
El como me exigen y como me ayudan a mejorar mis fallas.

3. ¿Con qué frecuencia lee libros en sus tiempos libres?

A. Siempre (todos los días)
 B. Usualmente (dos veces por semana)
C. Rara vez (cada mes)
D. Nunca
E. Otra: _____

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

4. ¿Le gustaría implementar alguna de estas herramientas en la clase de Español?

A. Podcast.
B. Debates.
 C. Proyectos teatrales.
D. Club de lectura y conversatorio.
E. Otra, ¿Cuál? _____

5. ¿Considera importante la expresión oral en los diferentes espacios de clase? ¿Por qué?
Si, porque al expresarse se puede comprobar nuestro aprendizaje y además podemos detectar posibles fallos dudas y explicativas.

6. ¿Qué entiende por literatura?
En mi concepto es aquella que nos da un enriquecimiento cultural y cognitivo, aquella con la cual podemos aprender de manera divertida y productiva.


7. ¿Cuál es su libro, cuento, historia o relato favorito?
Still whit you y somebody to love

Anexo 2 Prueba Explicación

Liceo Femenino Mercedes Nariño
Prueba Diagnóstica "Explicación"

Nombre Miguel Ángel González Fecha 02/09/13

1. Lee atentamente el siguiente texto "Un caso de asesinato".



En el estado norteamericano de California han sido asesinadas 17 jóvenes. La policía logra detener al presunto asesino y es sometido a juicio. El juez encargado del caso va descubriendo a lo largo de la situación que los procedimientos utilizados para detener al sospechoso no se han ajustado a la ley. El sistema judicial vigente en EEUU señala de forma explícita que toda prueba obtenida por procedimientos no legales deberá ser considerada nula en el juicio. Los policías encargados entraron en casa del supuesto homicida sin una orden judicial (forzando la puerta) y en ella obtuvieron fotografías de las chicas y otras pruebas de culpabilidad. Cuando llegó el dueño de la casa lo atraparon. Pero, dándose cuenta de que les faltaba una orden de detención y registro, uno de los policías logró conseguir de un juez que le firmara falsamente una orden con fecha del día anterior. La sociedad y el fiscal piden que se condene al acusado. El propio hijo del juez que lleva el caso presiona a su padre para que dicte sentencia de culpabilidad, puesto que dos de las víctimas eran compañeras suyas.

Tomado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/johergon/files/2013/04/Ejemplos-de-dilemas-morales.pdf>

2. ¿Cuál es tu punto de vista frente a la situación anterior? Explica en un párrafo.

Desde mi punto de vista esta es una mala situación. Aunque el sistema judicial vigente en EEUU señala de forma explícita que toda prueba obtenida por procedimientos no legales deberá ser considerada nula en el juicio, los policías encargados entraron en casa del supuesto homicida sin una orden judicial (forzando la puerta) y en ella obtuvieron fotografías de las chicas y otras pruebas de culpabilidad. Cuando llegó el dueño de la casa lo atraparon. Pero, dándose cuenta de que les faltaba una orden de detención y registro, uno de los policías logró conseguir de un juez que le firmara falsamente una orden con fecha del día anterior. La sociedad y el fiscal piden que se condene al acusado. El propio hijo del juez que lleva el caso presiona a su padre para que dicte sentencia de culpabilidad, puesto que dos de las víctimas eran compañeras suyas.

3. ¿Qué debe hacer el juez? Argumenta y explica tu respuesta.

El juez debe hacer que se condene al acusado. Pero, dándose cuenta de que les faltaba una orden de detención y registro, uno de los policías logró conseguir de un juez que le firmara falsamente una orden con fecha del día anterior. La sociedad y el fiscal piden que se condene al acusado. El propio hijo del juez que lleva el caso presiona a su padre para que dicte sentencia de culpabilidad, puesto que dos de las víctimas eran compañeras suyas.

Liceo Femenino Mercedes Nariño
Prueba Diagnóstica "Explicación"

4. Menciona un dilema que encuentres en tu cotidianidad y explica si estás de acuerdo o en desacuerdo.

Comparar el dilema de si elegir a alguien que es un delincuente moral, de el cual para su bienestar, él o ella, pero por el bien de la sociedad, él o ella, se debería elegir a alguien que es un delincuente moral, pero que sea un delincuente moral, pero que sea un delincuente moral, pero que sea un delincuente moral.

5. A continuación, se presenta un dilema moral con dos únicas opciones para resolverlo, selecciona con una "X" la opción que consideres es la correcta.

Un tren que marcha a toda velocidad sin frenos está acercándose hacia un cruce, las opciones que tiene el maquinista son muy complicadas porque a la derecha están una madre con sus tres niños y a la izquierda están los obreros que realizan mantenimiento a los rieles. Es aquí donde tiene que decidir hacia qué lado ir.


OPCIÓN A	OPCIÓN B
Salvar a la madre con sus tres niños <input checked="" type="checkbox"/>	Salvar a los obreros que realizan mantenimiento a los rieles. <input type="checkbox"/>

¡Recuerda!
Un dilema es una situación que obliga a un individuo a escoger entre dos alternativas. La moral, por otro lado, es aquello que se adapta o ajusta a lo que se considera positivo o bueno, en oposición a lo condenable o malo.

Liceo Femenino Mercedes Nariño
Prueba Diagnóstica "Explicación"

Nombre Ange Katherine Romo González Fecha 4/09/13

1. Lee atentamente el siguiente texto "Un caso de asesinato".



En el estado norteamericano de California han sido asesinadas 17 jóvenes. La policía logra detener al presunto asesino y es sometido a juicio. El juez encargado del caso va descubriendo a lo largo de la situación que los procedimientos utilizados para detener al sospechoso no se han ajustado a la ley. El sistema judicial vigente en EEUU señala de forma explícita que toda prueba obtenida por procedimientos no legales deberá ser considerada nula en el juicio. Los policías encargados entraron en casa del supuesto homicida sin una orden judicial (forzando la puerta) y en ella obtuvieron fotografías de las chicas y otras pruebas de culpabilidad. Cuando llegó el dueño de la casa lo atraparon. Pero, dándose cuenta de que les faltaba una orden de detención y registro, uno de los policías logró conseguir de un juez que le firmara falsamente una orden con fecha del día anterior. La sociedad y el fiscal piden que se condene al acusado. El propio hijo del juez que lleva el caso presiona a su padre para que dicte sentencia de culpabilidad, puesto que dos de las víctimas eran compañeras suyas.

Tomado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/johergon/files/2013/04/Ejemplos-de-dilemas-morales.pdf>

2. ¿Cuál es tu punto de vista frente a la situación anterior? Explica en un párrafo.

Desde mi punto de vista frente a la situación anterior es que me parece bien por un lado que hayan ido a la casa del homicida para por otro lado no me parece que la ley haya entrado a la casa sin antes tener una orden de detención y registro.

3. ¿Qué debe hacer el juez? Argumenta y explica tu respuesta.

Para mí el juez si debe meter a la cárcel al homicida pero también ponerle una multa a la policía por no seguir los pasos adecuados para haber una orden de detención y registro.

Liceo Femenino Mercedes Nariño
Prueba Diagnóstica "Explicación"

4. Menciona un dilema que encuentres en tu cotidianidad y explica si estás de acuerdo o en desacuerdo.

Un ejemplo de un dilema de la vida diaria es cuando nos encontramos en el salón unas amigas y no las saludamos a sus hijos, así es en la escuela ya que siempre debemos preocuparnos de quien son sus hijos y buscar a sus padres.

5. A continuación, se presenta un dilema moral con dos únicas opciones para resolverlo, selecciona con una "X" la opción que consideres es la correcta.

Un tren que marcha a toda velocidad sin frenos está acercándose hacia un cruce, las opciones que tiene el maquinista son muy complicadas porque a la derecha están una madre con sus tres niños y a la izquierda están los obreros que realizan mantenimiento a los rieles. Es aquí donde tiene que decidir hacia qué lado ir.

OPCIÓN A	OPCIÓN B
Salvar a la madre con sus tres niños <input checked="" type="checkbox"/>	Salvar a los obreros que realizan mantenimiento a los rieles. <input type="checkbox"/>

¡Recuerda!
Un dilema es una situación que obliga a un individuo a escoger entre dos alternativas. La moral, por otro lado, es aquello que se adapta o ajusta a lo que se considera positivo o bueno, en oposición a lo condenable o malo.

Anexo 3 Cartilla Sociodemografica

CONTEXUALIZACIÓN

Indica con una "X" que tan de acuerdo te encuentras frente a las siguientes afirmaciones

	Nunca de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
En mi familia hemos enfrentado últimamente eventos significativos o situaciones difíciles	X			
En mi familia contamos con acompañamiento de organizaciones, fundaciones o entidades	X			
Mi familia se encuentra incluida en programas sociales del estado		X		
Realizo continuamente actividades físicas, culturales y recreativas		X		
En mi familia me acompañan ampliamente con mi proceso educativo			X	
El ambiente de mi casa es armónico y me gusta estar allí			X	
La mayoría de veces me siento motivada de asistir al colegio			X	
En la mayoría de clases de Español me siento motivada a participar			X	

Marca con un "x" que sueles hacer en tu tiempo libre

<input checked="" type="checkbox"/> Dormir	<input checked="" type="checkbox"/> Escuchar música
<input checked="" type="checkbox"/> Leer	<input checked="" type="checkbox"/> Ver videos
<input checked="" type="checkbox"/> Ver TV	<input checked="" type="checkbox"/> Jugar videojuegos
<input type="checkbox"/> Escribir	<input type="checkbox"/> Hacer deporte
<input type="checkbox"/> Dibujar	<input type="checkbox"/> Salir con amigos
<input type="checkbox"/> Bailar	<input type="checkbox"/> Pintar
<input type="checkbox"/> Compartir en familia	<input type="checkbox"/> Visitar parques
<input type="checkbox"/> Visitar museos	<input type="checkbox"/> Otra ¿Cuál?

Liceo Femenino Mercedes Nariño
Prueba de Lectoescritura y oralidad
(Explicación)
Año 2023

CONTEXUALIZACIÓN

Diligencia el siguiente cuadro, teniendo en cuenta tu composición familiar (en orden cronológico)

DATOS PERSONALES

NOMBRE: Maria Natalia
 APELLIDO: Banc Cortés
 CURSO: 903
 FECHA: 4/9/2023
 NACIONALIDAD: Colombiana

PERTENECE A ALGÚN GRUPO POBLACIONAL SI NO
 ¿CUÁL? _____

Nombre	Parentesco	Edad	Ocupación	Lugar de procedencia
Transto	abuelo	83	enfermera	Bogotá
Clasethi	Mamá	54	profesora de música	Bogotá
William	Papá	34	Asistente de ventas	Bogotá
Tatiana	tía	33	trabajadora independiente	Bogotá
Juan	tío	25	estudiante de ingeniería	Bogotá
santiago	hermano	12	estudiante	Bogotá
Jhon Kevin	primero	9	estudiante	Bogotá

Señala con una x aquellos servicios con los que cuentes en tu hogar.

Internet Telefonía TV y Gas natural Tablet computador Celular

Marca con una "X" cuáles de las siguientes comidas tomas al día.

Desayuno Onces Almuerzo Merienda Cena Otra _____

Anexo 4 Diario de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 DEPARTAMENTO DE LENGUAS
 DEPARTAMENTO DE LENGUAS DEPARTAMENTO DE LENGUAS DEPARTAMENTO DE LENGUAS

DIARIO DE CAMPO - PRAXIS PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA

Diario N° _____ Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño Población: _____ Número de estudiantes: 30 Fecha: _____ Horas: _____

Profesor en formación: Josán Leonardo Orea González

Objetivo de la observación: observar, analizar y describir

Objetivo de aprendizaje de la clase: _____

Observación (Consiguir 10 datos mínimos)	Categoría asignada	Análisis	Aporte al proceso de práctica y al proyecto de investigación
Los estudiantes presentan dificultades para hacer una lectura expresiva de los textos de lectura propuestos por el profesor, especialmente cuando leen diálogos de personajes. Sin embargo, no presentan errores de dicción ni de acentuación	Lectura en voz alta (componentes)	Fallas en la lectura expresiva pero fortalezas en otro tipo de componentes de la lectura en voz alta.	En la investigación será necesario evaluar todos los componentes de análisis de la lectura en voz alta.
Las estudiantes de grado noveno presentan dificultades de concentración en la exposición temática que dicta la docente, sin embargo, en Proyectos escolares presentan actitudes creativas y trabajan en equipo. *Trabajo autónomo	oralidad	• El trabajo en equipo como colectivo para abordar temas académicos. • Se les dificulta hablar en público y leer en conjunto	• Lecturas en grupo • Investigaciones académicas de carácter autónomo y promover la opinión personal.
• Clase sobre "Caracteres lógicos" • Las estudiantes presentan un nivel o manejo de la voz bajo y no posturas de forma activa • Algunas estudiantes no presentan las actitudes propuestas en clase	ortografía -escritura	• Se puede trabajar más actitudes orales para mejorar el tono de voz y las respiras.	• Investigaciones para el manejo de la voz y espacio

• Las estudiantes no se escuchan entre ellas lo cual dificulta la toma de opiniones e ideas • Presentan dificultades en relación a la ortografía y siguen instrucciones	• Trabajo colaborativo o donde se puedan apoyar entre ellas • Trabajos escritos	• Implementar actividades grupales o donde se puedan apoyar entre ellas • Desarrollar textos para escribir y mejorar algunos temas de ortografía	• Modelos para fortalecer la escucha entre estudiantes • Trabajos progresivos de escritura
• No hay motivación para realizar trabajos y temas de la asignatura • Tienen dificultades para redactar textos y respetar márgenes ortografía • Las estudiantes hablan mucho entre ellas y la mayor parte del tiempo están en el celular	• Actividades emocionales	• Podemos trabajar de la mano con las distracciones (celular) que aparecen que es una herramienta innovadora.	• Estrategias con el uso de las celulares • Actividades didácticas para aumentar la motivación
• Observación en semana de notas • La docente realiza actividades para que las estudiantes realicen notas negativas, la maestra no las realiza			

Anexo 4 Guía monólogo

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Proyecto "Espacio al monólogo"

GUÍA INICIAL MONÓLOGO

¿QUÉ ES UN MONÓLOGO?

La palabra monólogo proviene del griego mono: uno y logo: palabra. "Es una especie de obra dramática en que habla un solo personaje". (Real Academia Española, 2012). El monólogo es un diálogo consigo mismo, que no requiere un receptor, a diferencia del soliloquio donde el narrador necesita de un público inmediato.

Clases de monólogos	
Clase	Características
Monólogo Interior	Es una conversación que mantiene una persona consigo misma, es una charla silenciosa donde se habla y se escucha uno mismo.
Monólogo	Es una forma teatral realizada en primera persona donde se reproducen los pensamientos del personaje.
Monólogo narrativo	Es un género del teatro musical, es un texto escrito en verso para un solo actor, es acompañado de música entonada en los momentos más dramáticos.
Monólogo dramático	Es una narración escrita y diseñada de un texto. Es una selección de un diálogo específico que afecta de alguna manera al personaje.
Monólogo dialéctico	Es una composición que busca tender los pensamientos y emociones más profundas de un personaje. Responde a una psicología o emocionalidad del personaje. Busca el conflicto con el mundo. Usa de sí mismo.
Monólogo cómico	Es una forma de arte que gira en torno a una situación de tiempo, donde lo real hasta lo actual, con una intención de fondo en sus contenidos, acciones y sus efectos.


Propósitos de algunos monólogos.

- Hablar y escuchar a sí mismo.
- Trabaja de conectar a otros o hacer una autorreflexión.
- Narrar sucesos de forma detallada y describir personas u objetos.
- Transmitir emociones, ideas y pensamientos al público.
- Ubica al receptor en el lugar del emisor para que vea el mundo a través de su mirada.

Recomendaciones para hablar de forma sustantiva

- Debe tener un orden lógico de ideas relacionadas entre sí.
- Empregar un vocabulario adecuado y razones estructuradas.
- Se deben establecer conexiones claras entre ideas.
- Es necesario conocer el contenido que se va a transmitir para explicar o desarrollar claramente un tema.
- Empregar una entonación adecuada.
- El lenguaje debe ser específico, claro y preciso.

Tomado de:
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_publico/contenidosaprende/G_9U/MSM/L_602_U01_L02.pdf



EJEMPLO DE MONÓLOGO

Sopórtate

¿Hace cuánto tiempo que no te sientes cómodo con tu propia compañía? ¿Cuánto tiempo pierdes huyendo de ti mismo? Hace poco comencé el largo trayecto de sopórtarme, perdonarme y en lo que llevo de tiempo aguantando a esta persona insoportable he entendido que puedo llevarme mejor si mejoro mi propia forma de pensar. No hay fórmulas mágicas cuando nos dicen "tienes que cambiar a mejor", pero ¿cómo podría darme cuenta realmente que debo "cambiar a mejor"? La respuesta de uno es que no me quenta ni me soportaba, estar sola con mis pensamientos era un calvario y comprendí que no podemos vivir eternamente enemistados con nosotros mismos. Ahora puedo ver una serie sin discutir dentro de mi cabeza.

Actividad 1

La entonación en el monólogo

Lee en voz alta los siguientes textos. Elige el tono adecuado para cada uno (dramático, cómico y trágico).

Texto 1


"Por qué, si pintan ciego al amor, sabe elegir tan extrañas sendas a su albedrío? ¿Dónde vamos a comer hoy? ¡Válgame Dios! Cuéntame lo que ha pasado. Pero no, ya lo sé." (Shakespeare, 1872)

Texto 2

"Un zorro miraba su sombra al amanecer y dijo, "Comeré camello hoy". Y durante toda la mañana anduvo buscando camellos. Pero a la noche volvió a ver su sombra y dijo "Un ratón valdrá". (Gibran, 2001)

Texto 3:

"¡Loco! Estoy atado de pies y manos como los locos, encerrado en cárcel aspersísima, hambriento, azotado y atormentado." (Shakespeare, 1872)



Anexo 6 Lista de cotejo etapas 1,2,3 y 4

Lista de Cotejo – Etapa 1: Reconozco

Proyecto Espacio al monólogo explicativo - Curso 903
Actividad: Explicación oral de un concepto (Cultura, Identidad o Sociedad) y debates sobre dilemas morales.
Estudiante: _____ Fecha: _____

Criterio de observación	Si (✓)	No (X)	Observaciones
Usa un tono de voz claro y proyectado para ser escuchado por el grupo.			
Organiza las ideas de manera coherente y las relaciona con el concepto elegido.			
Explica con claridad por qué seleccionó el concepto y cómo se relaciona con la lectura.			
Evita el uso excesivo de muletillas durante la exposición y emplea un adecuado tono de voz.			
Muestra seguridad al hablar frente a sus compañeras y demuestra un buen manejo del espacio.			
Escucha activamente y respeta las intervenciones de sus compañeras.			

Escaneado con CamScanner

Puntuación sugerida (opcional)

- Nivel alto (5-6 criterios cumplidos): Expone con seguridad, claridad y coherencia, relacionando bien el concepto con la lectura.
- Nivel medio (3-4 criterios cumplidos): Se esfuerza por organizar sus ideas y participar, aunque con limitaciones en la voz, seguridad o muletillas.
- Nivel inicial (1-2 criterios cumplidos): Presenta dificultades notorias en la voz, organización y seguridad, requiere mayor acompañamiento.

Lista de Cotejo – Etapa 2: Construyo

Proyecto Espacio al monólogo explicativo – Curso 903
Actividad: Lectura en voz alta de un monólogo (dramático, cómico o trágico)
Estudiante: _____ Fecha: _____

Criterio de observación	Si (✓)	No (X)	Observaciones
Participa de manera activa en la actividad.			
Lee el texto con claridad y volumen adecuado.			
Utiliza la entonación correspondiente al tipo de monólogo (cómico, dramático o trágico).			
Demuestra expresividad al interpretar el texto (gestos, pausas, énfasis).			
Mantiene seguridad y contacto visual durante la lectura.			
Muestra interés y disposición creativa en la actividad.			

Puntuación sugerida (opcional)

- Nivel alto (5-6 criterios cumplidos): Excelente manejo del monólogo, expresividad y seguridad notoria.

Escaneado con CamScanner

Lista de Cotejo Etapa 4 Darle voz a mi monólogo explicativo
 Proyecto Espacio al monólogo explicativo - Curso 903
 Actividad final: Presentación final monólogo
 Estudiante: _____ Fecha: _____

Indicador	Sí	No	Observaciones
La voz se proyecta con claridad y volumen adecuado al espacio.			
El tono de voz es variado y coherente con el personaje y la intención comunicativa.			
El discurso mantiene coherencia y cohesión: los conectores y las partes están ligadas.			
El cuerpo acompaña la voz: postura erguida, gestos conscientes, mirada al público.			
Seguridad y confianza al hablar: sin indicios fuertes de nerviosismo que afecten la presentación.			

CS Escaneado con CamScanner

• Nivel medio (3-4 criterios cumplidos): Avances en la entonación y claridad, aunque con limitaciones de expresividad o seguridad.
 • Nivel inicial (1-2 criterios cumplidos): Dificultades notorias en la lectura, entonación y seguridad, requiere mayor acompañamiento.

Lista de Cotejo - Etapa 3: Produzco mi monólogo explicativo
 La siguiente lista de cotejo corresponde a la tercera etapa de intervención, donde las estudiantes debían producir su propio monólogo explicativo a partir de un personaje literario. Los indicadores permiten valorar el nivel de cumplimiento y los avances en autonomía, creatividad y competencia comunicativa.

Indicador	Sí	En Proceso	No
Realizó lluvia de ideas completa sobre el personaje literario.			
Seleccionó un personaje y justificó adecuadamente su elección.			
Redactó el monólogo teniendo en cuenta interlocutor, propósito y coherencia.			
Consideró aspectos de la oralidad (entonación, enunciación, interacción con el público).			
Mostró creatividad y apropiación en la construcción del texto.			

CS Escaneado con CamScanner

Anexo 7 Monologo creación

GUÍA DE APRENDIZAJE « ESPACIO AL MONÓLOGO »

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

OBJETIVO: Escribir correctamente un monólogo inicial para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando reglas de ortografía, acentuación y puntuación, también, expresar e desarrollar ideas a partir del lenguaje oral.

INSTRUCCIONES

1. Busca información en tu cuaderno, libro y en otras guías sobre monólogos y cuentos literarios vistos en clase.
2. Selecciona una de las obras y elige un personaje para representar (por las situaciones que enfrenta y su forma de resolverlas, por características de la personalidad o por gusto).
3. Escribe un monólogo sobre este personaje con el propósito de darle a conocer, incorporando ejemplos del texto y comentando sus acciones.
4. Responde las características de un monólogo y los diferentes tipos al momento de escribirlo.
 - Define al interlocutor del monólogo.
 - Dale un objetivo al monólogo.
 - Ten en cuenta la interacción con el entorno.
 - Procura que traiga a su enunciación la voz de alguien más.

CS Escaneado con CamScanner

PLANTILLA MONÓLOGO PERSONAJE LITERARIO.

1. REALIZAR UNA LLUVIA DE IDEAS SOBRE EL PERSONAJE LITERARIO DE TU PREFERENCIA PARA REALIZAR EL MONÓLOGO.

PERSONALIDAD	ASPECTO FÍSICO	¿POR QUÉ TE GUSTÓ?
ROL EN LA OBRA	Reunión Creativa	NOMBRE DE TU PERSONAJE
	OTRAS IDEAS	

CS Escaneado con CamScanner

Anexo 8 Transcripción de 5 Monólogos

Anexo Transcripción 5 monólogos.

Transcripción Monólogo 1

Personaje: Sofía, estudiante curiosa y expresiva
Escenaria: Frente a la clase, con una hoja anegada en la mano y una sonrisa nerviosa.
(Respira hondo, mira al público y ríe un poco nerviosa)
 "Bueno... yo voy a hablar del cuento Amor 77... o bueno, lo que creo que entendí, porque el principio sentí que el autor hablaba en otro idioma.
(Ríe)
 O sea, ¿qué es eso de "se le agolpaba el clémiso"? Yo pensé: ¿el clémiso será un músculo?, ¿una emoción?, ¿una especie de ataque de amor?
(Se encoge de hombros) Pero después, mientras lo leía otra vez, me di cuenta de que no era necesario entender cada palabra, sino sentir lo que pasaba. Es como cuando escuchas una canción en otro idioma y aun así sabes que es triste o feliz.
(Hace una pausa, con tono más reflexivo y cambia por el salón)
 El cuento me sonó a dos personas que se aman con tanta intensidad que se inventan su propio lenguaje. Como si el español no alcanzara para decir todo lo que sienten... entonces crean palabras nuevas, raras, pero que tienen sentido para ellos.
(Se mueve un poco, más confiada)
 Yo decidí adaptarme como personaje... soy la vasa de ella, la chica del cuento. Y siento que cuando Cortázar dice que "se le agolpaba el clémiso", lo que pasa es que ella siente tanto amor, tanta emoción, que el cuerpo y el alma se le mezclan.
(Hace un gesto como si abrazara al aire)
 Y él... el personaje masculino... es como un poeta que juega con las palabras, que no se conforma con decir "te amo", sino que lo transforma en un hechizo raro, divertido, profundo.
(Ríe con timidez)
 Yo también me sentí un poco así leyendo el cuento: confundida, pero feliz. Me recordé que a veces el amor o las emociones no necesitan lógica, sino ritmo, sonido, energía.
(Levanta la hoja, con tono más firme)
 Entonces... lo que entendí de Amor 77 es que el lenguaje puede ser un abrazo. Que cuando las palabras no alcanzan, uno inventa otras. Y que eso también es comunicación.
(Suspira, sonríe con ternura)
 Así que si alguna vez alguien me dice algo raro, tipo "se me agolpó el clémiso", ya no me voy a reír... voy a pensar: ¿qué está inventando un idioma para querermé."
(Hace una pequeña reverencia y se ríe mientras sale de escena)
 Fin.

Transcripción Monólogo 2

Escena: Laura entra al frente del aula despiada. Lleva su cuaderno en una mano, se detiene al centro, respira profundamente antes de empezar.
(Inhala largo, sueña el aire lentamente. Hace contacto visual con algunos compañeros.)
 Laura *(en voz baja, con calma):*

CS Escaneado con CamScanner

Y imagino que ese "hacer toda la que hacen" no solo es físico —levantarse, bañarse— sino mental: preparar los pensamientos, perfumar los miedos, vestirse de seguridad.

(Apoya el cuaderno contra el pecho con ambas manos)

Al sonarme este personaje, siento que en el momento del ritual todavía soy cien por ciento yo. Pero al terminar, al "volver a ser la que no soy", me convierto en una sombra de mí, quizá en algo que no elegí.

(Hace un giro lento de 360° sobre su eje, como explorando el aula)

Por eso cuando hablo —y sé que debemos hablar, expresarnos— quiero que sea cuando soy yo, sin esa "vuelta" a la que no soy.

(Se detiene, respira, mira a todos)

Gracias por escucharme. *(Sonríe levemente)*

Fin."

Transcripción Monólogo 3

Escena: Zaret se levanta de su silla, sosteniendo su cuaderno. Mira a sus compañeros, toma aire, sonríe con un poco de nervios.

(Zaret ajusta su cuaderno, mira al público, respira hondo)

"Hola... buenas tardes a todos.

(Se sonríe, se aclara la garganta)

Hay que hablarles de ese fragmento tan raro, tan curioso, que leímos de Cortázar... *(Hace una pausa, suspira)*... sí, ese: "Apenas él le amolaba el noemo, a ella se le agolpaba el clémiso y calm en hidromurias..."

(Ríe nervioso)

Al principio pensé: "¿Y ahora qué significa todo esto?"

(Mueve los hombros, con finta sorpresa)

Pero luego entendí algo que me parece importante: no se trata de entender cada palabra exacta,

sino de sentir lo que ocurre entre las palabras.

(Da un pequeño paso hacia adelante)

Yo decidí que soy ella del fragmento. Sí, ella. Y me imagino: él está frente a mí, intentando algo... "amolaba el noemo" — ¿qué es desarticulada una idea, un pensamiento, algo nuevo... *(Levanta su mano derecha, la acerca al pecho)* Y yo... "se me agolpaba el clémiso". ¿Qué puede ser ese clémiso? Tal vez mi emoción, mi corazón que se aprieta, se llena.

(Se toca levemente el pecho, respira)

Luego "calm en hidromurias, en salvajes amonios, en sustos exasperantes."

(Hace un gesto amplio con ambas brazos, como si algo explorara)

Es como que esa emoción nos arrastra a lugares que no controlamos, emociones grandes, salvajes, que nos sorprenden.

(Se queda en silencio un segundo, mira al público)

CS Escaneado con CamScanner

Lo que me parece es que Cortázar está hablando de lo que no podemos decir con palabras normales. Por eso inventa palabras —"incopeluzas", "grimado quejumbroso"— y yo pensé: esas palabras funcionan como lo que siento cuando no tengo palabras.

(Ríe con suavidad)

Entonces digo: "Vale, yo sé qué es un "grimado quejumbroso", pero sí sé qué se siente cuando algo te estremece por dentro."

(Se inclina ligeramente hacia adelante)

Y en mis gestos, al imaginarme ese momento, me levanté de la silla, estiré los brazos al cielo, respiré hondo... *(Imita esos movimientos)*... porque el amor o la emoción me levantan. Luego bajé los hombros, porque la rutina, lo que viene después, te hace volver a... "ser lo que no eres".

(Coloca la mano en el costado de su cabeza, con expresión pensativa)

Eso parte me dio vértigo: "volver a ser lo que no son". Me dije: ¿por qué "lo que no son"? Porque somos algo auténtico, y luego... la realidad, la escuela, los otros... pueden hacernos ser otra cosa.

(Se endereza, pone los pies firmes)

Entonces, como ella, decido que: cuando hablo, cuando exprese, quiero que sea mi voz. No la voz que "tengo que dar", sino la que siento. Que mis palabras quizá no sean "correctas"— como muchas de estas del fragmento— pero que sean mías.

(Sonríe, respira hondo)

Gracias por escucharme.

(Hace una ligera reverencia)

Fin."

Transcripción Monólogo 4 Cuento Continuidad en los parques

Personaje: Camila, estudiante, voz nerviosa pero decidida

Escenaria: Camila entra al frente del aula, se detiene un par de segundos, respira profundo, sostiene su cuaderno.

(Se aclara la garganta, mira al público, recoge el cuaderno con ambas manos)

Camila: "Hola... Buenas tardes. *(Sonríe nerviosamente)*

Hay voy a hablarles de ese cuento que leímos: "Continuidad de los parques. Al principio pensé: 'Ah, una historia de un hombre que se relaja leyendo un libro... perfecta, lo que yo hago los fines de semana'. Pero... *(pone mano en la frente, mirado de "espera")*... luego comprendí que no es tan sencillo.

(Da un paso hacia adelante, baja la voz)

El hombre está en su finca, volió del tren, se acomodó en su sillón de terciopelo verde, espaldas a la puerta, en su estudio que mira al parque de los robles. *(Hace gesto de acomodarse en un sillón imaginario, se inclina un poco hacia atrás)*... se lo imaginé—.

(Levanta su mano izquierda, como acariciando el terciopelo)

Su mano... acaricia el terciopelo verde. Y ahí me dije: Ah, él está cómodo, relajado, deja que lo

CS Escaneado con CamScanner

novela lo atrape. Pero entonces sucede algo más: él lee una novela sobre dos amantes, un plan, un asesinato. Y de pronto... la novela se convierte en su realidad.

(Mueve su cuerpo: primero relajado, luego tenso)

Yo decidí adaptarme al personaje de la lectora que observe, pero también me siento un poco él: el lector que cree estar tranquilo, cómodo... hasta que ya no lo está.

(Respira fuerte, hace pausa)

Lo que entendí fue que el cuento habla de cómo la ficción y la realidad pueden mezclarse. Que mientras más nos entregamos al libro, al sillón, al terciopelo, menos sabemos dónde estamos. *(Mira al público, serio)* Y eso... me asustó un poco.

(Cambia de tono: voz más ligera, sonríe)

También me dio risa, porque pensé: "¿Y si mi novela me está leyendo a mí?" ¿No sería eso raro?

(Se ríe un poco y bajo la mirada) Porque al final del cuento, los amantes entran a la casa... al sillón... al lector mismo.

(Se pone de pie, firme)

Entonces mi mensaje es: cuando lees, sí, relájate... *(hace gesto de recostarse)*... pero mantente despierta. Porque la historia puede encontrarte. Y no como lector dominante, sino como personaje.

(Sonríe con suavidad)

Gracias por escucharme. *(Hace una reverencia leve)*

Fin."

Transcripción Monólogo 5, cuento continuidad en los parques.

Personaje: Angie, estudiante de 9.º grado, voz firme, mirada decidida

Escenaria: Angie se pone en el centro, da un par de respiraciones profundas, mira al frente.

(Hace un gesto con la mano como si sostuviera un puñal, luego baja la mano)

Angie: "Buenas tardes a todos.

(Suspira)

En "Continuidad de los parques" pensé que era solo la historia de un lector... pero puedo también ser el otro personaje: el que tiene el puñal, el que planea el paso, el que camina la senda entre los árboles... *(Camina unos pasos lentos hacia adelante)*... y sube los tres peldaños del porche, abre la puerta del salón... y ve al hombre en el sillón de terciopelo verde.

(Se detiene, baja la mirada, luego sube la cabeza)

Lo que entendí es que yo también puedo entrar en mi propia historia. Que no solo somos lectores pasivos. Y que, cuando se mezcla la lectura con la vida, perdemos control. *(Levanta la mano derecha al nivel de los ojos)* En la casa, yo al plan está hecho: los perros no ladran, el mayordomo no está, la luz de las ventanas lo alumbró todo. *(Cierra los puños ligeramente)*

CS Escaneado con CamScanner



Anexo 9 Unidad Didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA

DOCUMENTO PROPUESTA UNIDAD DIDÁCTICA – ETAPA DE INTERVENCIÓN 1 - RECONOZCO MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES

"ESPACIO AL MONÓLOGO EXPLICATIVO"						
	Área	Habilidad	Curso	Tiempo	Sesiones	
	Lengua Castellana	Oralidad	903*	40 min	1 sesión	

Etapa **1**

Objetivos	Contenidos	Competencias
<ol style="list-style-type: none"> Identificar fortalezas y debilidades comunicativas, tanto en la voz como en el lenguaje no verbal, para comprender sus causas y orientar acciones de mejora. Experimentar y practicar técnicas de voz, cuerpo y discurso para mejorar proyección, claridad y coherencia en intervenciones orales. 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos de la oralidad: voz (tono, volumen, ritmo), articulación, claridad. Kinestesia en la oralidad: postura corporal, gestos, mirada, desplazamiento en el espacio. Auto-evaluación y co-evaluación de la oralidad: identificar fortalezas, debilidades, diseñar plan de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> C1: Oralidad C2: Lenguaje no verbal

Metodología	Organización del grupo	Recursos
<ol style="list-style-type: none"> Observación y enfoque participativo y reflexivo: las estudiantes toman un rol activo en su proceso de expresión oral. Juegos de voz, cuerpo e improvisación teatral para experimentar la oralidad desde el movimiento y el espacio. Trabajo colaborativo: pares y grupos pequeños para fomentar la interacción, la escucha activa y el feedback. Actividades de autoevaluación y 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo individual: preparación, grabación, reflexión. Trabajo en pares: coevaluación, feedback. Trabajo en grupos pequeños: improvisaciones, dinámicas. Trabajo colectivo: presentaciones, socialización, reflexión grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuadernos Escritos sobre los conceptos Aula con espacio adecuado para moverse, realizar dinámicas kinestésicas.

Página 1

coevaluación: generar conciencia de las propias fortalezas y debilidades.		
5. Rol de la docente: guía del proceso, observadora, facilitadora de reflexión, retroalimentadora.		
6. Rol de las estudiantes: activas, reflexivas, colaborativas, responsables de su propio avance comunicativo.		

Actividades	Tiempo
1. • Exposición del texto "El olvido que seremos" y debate de dilemas morales para vincular el aprendizaje con la experiencia personal.	20 min
2. • Ejercicios de respiración y relajación corporal para reducir miedo escénico.	10 min
3. • Juegos de improvisación teatral y actividades de oralidad guiada en pequeños grupos.	10 min

DOCUMENTO PROPUESTA UNIDAD DIDÁCTICA – ETAPA DE INTERVENCIÓN 2 - CONSTRUYO

"ESPACIO AL MONÓLOGO EXPLICATIVO"						
	Área	Habilidad	Curso	Tiempo	Sesiones	
	Lengua Castellana	Oralidad	903*	40 min	1 sesión	

Etapa **2**

Objetivos	Contenidos	Competencias
<ol style="list-style-type: none"> Comprender el concepto de monólogo, sus estructuras, tipologías y propósitos, y reconozcan cómo se diferencia de otros tipos de discurso oral. 	<ul style="list-style-type: none"> Discurso Participación 	<ul style="list-style-type: none"> C1: Oralidad C2: Creativa C3: Fluidez

Página 2

2. experimentar con distintos tipos de monólogo (dramático, cómico, trágico, explicativo) adaptados al ámbito de Literatura Infantil y Juvenil, elaborando e interpretando sus propios textos.		
3. Desarrollar la guía inicial de monólogo		

Metodología	Organización del grupo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Lectura interactiva de modelos de monólogo y análisis compartido. Ejercicios expresivos de voz y cuerpo (prácticas kinestésicas, improvisaciones con tono, ritmo, emoción). Escritura guiada del monólogo con apoyo de guion/esquema, compañeras, docente. Feedback estructurado: rúbricas, autoevaluación, coevaluación entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> Agrupamientos: individual (diseño y ensayo), parejas/tríos (coevaluación, feedback), grupos pequeños (lectura interpretativa), aula completa (presentaciones, socialización). 	<ul style="list-style-type: none"> Aula con espacio libre para desplazamientos, gestos y movimientos kinestésicos. Textos modelo de monólogos de distintos tonos (dramático, cómico, trágico, explicativo) guía monólogo Cuaderno o portafolio de creación: cada estudiante guarda borradores de monólogo

Actividades	Tiempo
1. Apertura: Plenario breve debatido: "¿Qué es un monólogo? ¿En qué se diferencia"	10 min
2. Calentamiento vocal y corporal: ejercicios de proyección, modulación, ritmo, pausas; desplazamientos, gestos, mirada.	20 min
3. Preparación final: calibrar voz, cuerpo, discurso; último ensayo grupal rápido para la presentación	20 min

Página 3

personales para seguir mejorando.	
-----------------------------------	--

Metodología	Organización del grupo	Recursos
<ol style="list-style-type: none"> Lluvia de ideas y análisis de personajes literarios como punto de partida creativo. Talleres de escritura guiada para elaborar y revisar el monólogo. Ensayo de voz y cuerpo integrados: práctica vocal, gestual, espacio escénico, grabaciones de ensayo. Presentaciones progresivas con feedback: ensayo en grupos pequeños, luego presentación ante audiencia ampliada. <p>Retroalimentación estructurada: rúbricas, autoevaluación, coevaluación entre pares.</p> <p>Registro del proceso: portafolio de monólogo con borradores, grabaciones, reflexiones.</p>	<p>Agrupamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Individual: selección del personaje, escritura, ensayo. Parejas o tríos: revisión de borradores, coevaluación, feedback. Grupos pequeños: ensayos intermedios, presentaciones entre compañeras. 	<ul style="list-style-type: none"> Textos literarios para análisis de personajes y para inspiración del monólogo (cuentos, literatura infantil/juvenil). Plantilla "Monólogo Personaje Literario" para guiar el proceso de escritura (selección de personaje, contexto, interlocutor, propósito, intención, estructura). Pizarrón/ cuadernos para esquemas de guion, mapa de personajes, lluvia de ideas.

Actividades	Tiempo
1. Actividad de apertura: lluvia de ideas sobre personajes literarios para el monólogo	15 min
2. Trabajo individual: con la plantilla "Monólogo Personaje Literario", cada estudiante define el interlocutor, el propósito y la intención comunicativa de su monólogo.	20 min
3. Trabajo en parejas: compartir las definiciones del personaje y del monólogo, recibir feedback inicial de compañera: "¿Se entiende quién habla? ¿Cuál es el propósito? ¿Para quién?"	15 min

Página 5

DOCUMENTO PROPUESTA UNIDAD DIDÁCTICA – ETAPA DE INTERVENCIÓN 2 - PRODUZCO MI MONÓLOGO EXPLICATIVO

"ESPACIO AL MONÓLOGO EXPLICATIVO"					
Área	Habilidad	Curso	Tiempo	Sesiones	
Lengua Castellana	Oralidad	903*	40 min	1 sesión	

Objetivos	Contenidos	Competencias
<ol style="list-style-type: none"> planificar, escribir y estructurar un monólogo explicativo, haciendo uso de la escritura como herramienta de pensamiento, y vinculen texto, cuerpo y voz en su producción. Ensayar e interpretar los monólogos ante audiencia, desplegando voz, gestualidad, espacio y discurso coherente, asumiendo autonomía expresiva y reflejando sentido crítico. Reflexionar sobre el proceso creativo y comunicativo, reconociendo la identidad expresiva, los avances en la oralidad y retos 	<ul style="list-style-type: none"> Escritura del monólogo: guion/esquema, borrador, revisión, versión final. Integración de voz, cuerpo y texto: entonación, proyección, ritmo; gestos, mirada, postura; coherencia discurso-voz-cuerpo Identidad expresiva: entender la propia voz discursiva, reflexionar sobre estilo y crecimiento comunicativo. Autoevaluación y coevaluación del proceso creativo y comunicativo. 	<p>C1: Oralidad C2: Expresividad C3: Escritura (Coherencia-Cohesión)</p>

Página 4

DOCUMENTO PROPUESTA UNIDAD DIDÁCTICA – ETAPA DE INTERVENCIÓN 4 – DARLE

DARLE

VOZ A MI MONÓLOGO EXPLICATIVO

"ESPACIO AL MONÓLOGO EXPLICATIVO"					
Área	Habilidad	Curso	Tiempo	Sesiones	
Lengua Castellana	Oralidad	903*	50 min	1 sesión	

Objetivos	Contenidos	Competencias
<ol style="list-style-type: none"> presentar el monólogo explicativo final ante un público, integrando voz, cuerpo, discurso e intención, con seguridad y coherencia. Consoliden la oralidad, organizando ideas con claridad, proyectando su voz con confianza, gestionando gestos, posturas y mirada para una interacción efectiva con el público. Asumir la oralidad y el proyecto como práctica social, reconociendo al público-interlocutor, construyendo sentido, articulando verbalidad y corporalidad en la presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Oralidad como acto integral: fusión de lo lingüístico, discursivo, kinestésico y emocional en la comunicación pública. Presentación ante audiencia: uso de voz firme, proyección, claridad, gestualidad consciente y dominio corporal. Discurso monológico final: coherencia, estructura, intención, interacción con el público. Autoevaluación y evaluación por pares: rúbrica que valora claridad del discurso, cohesión de ideas, entonación, expresión corporal, interacción con público. Transformación personal y social: de la inseguridad a la confianza, de la introspección al encuentro comunicativo. 	<p>C1: Comunicativa C2: Discursiva C3: Emocional</p>

Página 6

Metodología	Organización del grupo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento vocal y corporal en cada sesión previa a las presentaciones. • Ensayos progresivos: pequeño grupo → grupo mayor → público real. • Grabaciones de prueba para observación, autorreflexión y mejoras finales. • Presentación formal frente al público, seguida de coevaluación y retroalimentación. • Reflexión colectiva del proceso y victoria comunicativa: compartir cómo cambiaron, cómo se sienten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individual: presentación y reflexión personal. • Pequeños grupos: ensayos, grabaciones, coevaluaciones. • Aula completa con audiencia: presentaciones formales, retroalimentación colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo de grabación (audio/video) para pruebas y presentaciones. • Aula con espacio para desplazamiento, gestualidad, mirada al público. • Espacio de "audiencia": invitados, compañeras de otro grupo, otra docente para dar presencia de público real. • Rúbricas de evaluación (lista de cotejo) final del monólogo (claridad, cohesión, entonación, gestualidad, interacción con público).

Actividades	Tiempo
4. Calentamiento vocal y corporal en cada sesión previa a las presentaciones.	5 min
5. Presentación formal frente al público, seguida de coevaluación y retroalimentación.	40 min
6. Reflexión colectiva del proceso y victoria comunicativa: compartir cómo cambiaron, cómo se sienten.	5 min

Página 7

Anexo 10 Percepción de 7 estudiantes sobre el proyecto Espacio al Monólogo Explicativo

Información general sobre respuestas Activo

Respuestas

7

Tiempo promedio

266:46

Duración

511 días

1. Nombre Completo

7 Respuestas

Respuestas más recientes

"Karen Melissa Acevedo Cardozo"
"Valeria Alejandra Herrera Yara"
"Natalia Andres Gomez Rivera"
...

2. Edad

7 Respuestas

Respuestas más recientes

"16"
"16"
"15 años"
...

3. De acuerdo al ejercicio realizado "Espacio al monólogo" cómo consideras tu experiencia en el proceso de escritura del mismo, ten en cuenta aspectos como la creatividad, la coherencia, los conocimientos previos y emociones.

7 Respuestas

Respuestas más recientes

"estuvo bastante bien, yo cree una historia buena e interesante durante el tiempo ..."
"El espacio estuvo cómodo ya que dentro de él pude realizar algo creativo, puse ..."
"Con base en mi experiencia con la actividad realizada, puedo afirmar que fue un ..."
...

4. ¿Consideras importante la explicación como un medio para la comprensión de una obra literaria a partir de lo aprendido en las diferentes intervenciones de clase?

7 Respuestas

Respuestas más recientes

"dependiendo si la obra se necesita o no se necesita, ya sea por la trama o la obra ..."
"Si, me parece importante una explicación para una mejor comprensión de una obra ..."
"Claro, la explicación es un aparte fundamental de cualquier actividad ya que cono ..."
...

5. ¿Cuál fue el ejercicio que más trabajo te tomó desarrollar?

- Lectura de la obra literaria 1
- Escritura del monólogo 2
- Lista de ideas para el monólogo 3
- Presentación oral del monólogo 1

6. ¿Qué tips o consejos aprendiste en las sesiones de "Espacio al monólogo" para la realización de una presentación oral en clase?

7 Respuestas

Respuestas más recientes

"en si, no me acuerdo bien de los consejos"
"Al realizar la presentación oral del monólogo en la clase debemos adelantarnos m ..."
"Un aspecto muy importante que descubi, es tener una buena comunicación y or ..."
...

7. La presentación del monólogo final se desarrolló continuamente, a partir de cada intervención el trabajo en equipo desempeñó un rol importante donde las críticas y comentarios constructivos hicieron parte fundamental del fortalecimiento de la expresión oral y comunicativa. De acuerdo a esto, ¿Qué aspectos consideras mejoraste significativamente?

7 Respuestas

Respuestas más recientes

"en parte la comprensión lectora e imaginar y crear cuentos"
"Llegar a tener una expresión corporal más emotiva o que llamara más la atención ..."
"Considero mejorar en la lluvia de ideas, para compartir más argumentos que favo ..."
...

8. Durante el proyecto "Espacio al Monólogo" se evidenció que diferentes factores fueron limitantes a la hora de realizar las presentaciones orales en clase, aspectos como los nervios, la inseguridad, la ansiedad, la pena, la risa nerviosa, entre otros; sin embargo, en las presentaciones finales se lograron fortalecer estos aspectos y así obtener monólogos emocionales, profundos, artísticos y que cumplirían el objetivo o inicial el cual fue explicar la obra literaria seleccionada. A partir de esto, ¿Qué estrategias implementaste para lograr el resultado final?

7 Respuestas

Respuestas más recientes

"intentar no ver a la cara a los demás"
"Tener un buen conocimiento frente a la hora literaria que selecciono, de esta man ..."
"Planeo mejorar la expresión oral, aunque en esta actividad no fu la estudiante qu ..."
...

9. ¿Qué fue lo que más te gustó del proyecto "Espacio al Monólogo"?

7 Respuestas

Respuestas más recientes

"la creación cuentos"
"Que fue una espacio creativo, en el cual pudimos desarrollar y poner en práctica ..."
"Lo que más me gustó de la actividad fue reunimos con compañeras para lograr ..."
...

10. Desde lo aprendido en el proyecto "Espacio al monólogo", ¿Qué entiendes por el concepto "comunicación no verbal" y qué ejemplos puedes recordar?

7
Respuestas

Respuestas más recientes

"yo entiendo "comunicación no verbal" puede ser comunicación por escrito o cual..."
 "Transmitir alguna información por medio de alguna expresión, sin la necesidad d..."
 "Puedo interpretarlo como la expresión física y facial ya que demostramos más car..."
 ...

11. ¿Te gustaría ver más proyectos que incentiven la competencia oral y la competencia comunicativa en la institución educativa? ¿Cuales?

7
Respuestas

Respuestas más recientes

"oral no tanto, pero me gustaría en la creación de cuentos e historias"
 "Concursos de escritura, obras de teatro, actividades de escritura creativa"
 "Me gustaría ver más actividades similares a las realizadas, en especial, concursos ..."
 ...

12. Cómo reflexión final, crees que la oralidad, la explicación y la comunicación no verbal son importantes para desarrollar diferentes actividades cotidianas y académicas?

7
Respuestas

Respuestas más recientes

"si gracias a que ayudan a mantener datos mas duraderos y claros"
 "Sí, me parece importante ya que al comunicarnos con otras personas y hablar co..."
 "Claro, son características muy importantes a tomar en cuenta en una actividad, ya..."
 ...