

Fortaleciendo La Oralidad En La Infancia: El Rol de la Narración Oral

Estudiante: Leidy Johana Barrios Ramírez

Asesora: Viviana Neira

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Departamento de lenguas

Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá

2026

Tabla de contenido

Resumen.....	5
Abstract	5
Caracterización.....	6
Justificación.....	12
Delimitación del problema.....	14
Objetivos	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos	15
Antecedentes	16
Contexto Conceptual.....	20
Comunicación No-Verbal	22
Narración Oral:	23
Diseño Metodológico.....	27
Fases de Investigación.....	28
Primera Fase: Planificación.....	28
Segunda Fase: Acción	29
Tercera Fase: Observación.....	29
Cuarta Fase: Reflexión.....	29
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	29
Observación.....	30
Diario de campo	30

Taller	30
Rúbrica	31
Consideraciones éticas	31
Matriz categorial	31
Intervención pedagógica	33
Visión del currículo.....	33
Visión del lenguaje.....	33
Visión del aprendizaje.....	34
Visión del aula.....	34
Talleres.....	35
Taller “De la tarjeta al cuento”	35
Taller “¡Gira, crea y habla!”.....	36
Taller “¡Cambio de planes!”	36
Taller “Los cambios al hablar”	37
Taller “Te cuento mi historia”.....	38
Taller “¡Te doy mi lugar!”	38
Taller “¡Voces que cuentan!”.....	39
Taller “¡Historias que suenan!”.....	40
Taller “¡Cuento con mi cuerpo!”.....	40
Diagnóstico final	41
Análisis de datos	41

Taller 1: ¡Gira, crea y habla!	42
Taller 2: ¡Cambio de planes!	44
Taller 3: “Los cambios al hablar”	46
Taller 4: ¡Te cuento mi historia!	47
Taller 5: ¡Te doy mi lugar!	49
Taller 6: ¡Voces que cuentan!	50
Taller 7 “Historias que cuentan”	52
Taller 8 “Cuento con mi cuerpo”	54
Taller “Mi experiencia contando”	55
Conclusiones y recomendaciones	57
Referencias	61
Anexos	65
Anexo 1.	65
Anexo 2.	66
Anexo 3.	67
Anexo 4.	68
Anexo 5.	69
Anexo 6.	70
Anexo 7.	72
Anexo 8.	73
Anexo 9.	74

Resumen

Esta investigación acción con enfoque cualitativo tuvo como objetivo principal potenciar la oralidad en estudiantes de grado primero a través del uso de la narración oral (storytelling). La recolección de los datos se realizó con talleres, rúbricas, diarios de campo y observación, lo que permitió que se realizara una triangulación para analizar los avances de los estudiantes, teniendo en cuenta diferentes dimensiones orales a partir de la estructura narrativa planteada por McKee (1997). De esta forma, los resultados demostraron que, aunque al comienzo los estudiantes presentaban distintas dificultades, a lo largo de la implementación de los talleres, se observaron avances con respecto a la participación, organización de las ideas, proyección de la voz y la interacción con los demás.

Palabras clave: oralidad, narración oral, storytelling, infancia

Abstract

The primary objective of this qualitative action research study was to enhance oral skills in first-grade students through the use of storytelling. Data was collected through workshops, rubrics, field journals, and observation, which enabled triangulation to analyze student progress, taking into account different oral dimensions based on the narrative structure proposed by McKee (1997). The results showed that, although students initially faced various difficulties, progress was observed throughout the workshops in terms of participation, organization of ideas, voice projection, and interaction with others.

Caracterización

Esta investigación comenzó con un proceso de exploración y reconocimiento del contexto, específicamente, el Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Por tanto, se hizo una descripción en torno a distintos aspectos clave, como la ubicación, las características socioeconómicas, los valores institucionales, el enfoque educativo y los participantes involucrados. Para este propósito, se utilizaron herramientas como la observación directa, los diarios de campo y la encuesta, lo que permitió recolectar información relevante para la posterior implementación del proyecto.

Desde su fundación en el año 1927 por la educadora alemana Franzisca Radke, quien hizo importantes aportes en la profesionalización docente, el IPN ha mantenido su compromiso por brindar una educación de calidad, con una oferta educativa desde preescolar hasta grado undécimo, en donde se aplica el programa de media integral, profundizando, sobre todo, en la ciencia y en el arte. No obstante, los recursos y las oportunidades para profundizar en estas áreas varían según las circunstancias, como la disponibilidad de materiales, el número de estudiantes por clase o las necesidades individuales de los alumnos.

El IPN, además, está enfocado en brindar una educación empática y de calidad, obedeciendo a su lema “Trabajemos con amor, respeto, responsabilidad y honestidad”. Lo anterior se vincula con la misión de la institución, la cual está ligada al proceso educativo de sus estudiantes, considerando su diversidad económica, social, cognitiva, etc. La consecuencia de lo anterior es que se centran en la construcción de seres críticos, autónomos y con sentido social. De la misma forma, la institución tiene la visión de crear un espacio que esté abierto a la reflexión para que así se formen niños, jóvenes y adultos para desempeñarse de manera óptima en la construcción de una sociedad en paz.

En adición a lo descrito, se han implementado diferentes estrategias para fomentar el lenguaje en la institución; de hecho, uno de los principales aspectos que se puede hallar en el PEI es la manera en la que se piensa la corporalidad en los espacios del colegio (de manera transversal), ya que integran “la comprensión y expresión de diferentes lenguajes: verbal y no verbal, de forma espontánea, ética, estética, y creativa” (IPN, 2019), siendo, entonces, una estrategia para articular la convivencia y la construcción de comunidad a través del lenguaje.

De la misma forma, los docentes de la institución se guían, principalmente, por la malla curricular de cada área, la que se refiere a lengua castellana resalta cuatro componentes principales que se pretenden potenciar: Científico-tecnológico-lógico, corporal-personal, social, y expresivo. En los cuales, para los primeros grados se piensa el desarrollo de estos componentes a través de las narraciones en clase, los textos instructivos, los sustantivos, las exposiciones y las combinaciones ortográficas.

Con todo esto, también es importante mencionar que estos aspectos se piensan potenciar en los estudiantes en un aula diferente, ya que la biblioteca es un espacio que inicialmente está pensado para que se realicen actividades de lecto-escritura “mediante talleres liderados por los docentes del área de Lengua Castellana, haciendo uso de los recursos disponibles (cuentos, juegos y materiales didácticos)” (Biblioteca Escolar del Instituto Pedagógico Nacional [IPN], s. f.). De hecho, según lo observado, los estudiantes van al aula con este pensamiento; a penas entran, lo primero que hacen es pedir que se pueda leer un libro en clase. Además, esta característica modifica tanto la disposición del espacio como la interacción entre los estudiantes, pues a diferencia del aula tradicional, la biblioteca cuenta con mesas amplias que favorecen el trabajo colaborativo, permitiendo que los estudiantes se agrupen con mayor facilidad.

Teniendo en cuenta lo enunciado, se realizó una encuesta a los estudiantes ([Anexo 1](#)), determinando que tenían edades entre los 6 (el 68% de los estudiantes) y los 7 años (el 32% de los alumnos). La edad es un aspecto fundamental para tener en cuenta, ya que según Piaget (1970), los niños se encuentran en la transición al estado preoperacional y de operaciones concretas, lo que significa que aún están en un proceso en el que los discursos complejos pueden presentar dificultades.

En segundo lugar, en cuanto al entorno familiar, el 32% de los estudiantes indicó que vivían con una persona, el 21% mencionó que residía con 2 personas, el 25% que vivían con 3 personas, y el 3% con 4 o más miembros; por otro lado, algunos alumnos no mencionaron ningún familiar, es probable que no hayan diligenciado correctamente la encuesta. Las relaciones que los estudiantes tienen con su familia resultan relevantes dado que es un factor decisivo en el desarrollo de las habilidades comunicativas. De hecho, Vigotsky (1934) plantea que el lenguaje se desarrolla con la interacción social, por lo que convivir con personas en el núcleo familiar amplía las oportunidades de diálogo y, por tanto, contribuye a fortalecer la oralidad.

Con respecto a la información escolar, los estudiantes mencionan que prefieren leer (86%), al 79% les gusta escribir, y al 68% les gusta hablar. No obstante, dado que hubo varias preguntas realizadas por parte de los estudiantes para este punto, puede ser posible que no se haya entendido del todo la instrucción y que, por tanto, se provocara un sesgo a la hora de colorear cada una de las imágenes que hacían referencia a las tres habilidades comunicativas. Teniendo en cuenta estos resultados, la oralidad parece ser la habilidad que requiere mayor atención, puesto que, según los resultados previos, leer y escribir resultan ser más atractivos para los estudiantes.

La segunda pregunta con respecto a la información escolar se reconoció que la mayoría de alumnos les gusta dibujar (39%), jugar (39%), y el 32% manifestó que le gustaba ver videos. En general, tal como se evidencia, hay una clara preferencia por las tres opciones, lo que significa que los estudiantes disfrutan de actividades creativas y recreativas para pasar su tiempo libre, lo que sugiere que también disfrutan de dinámicas que les permiten observar y aprender de esta manera. Lo anterior está estrechamente ligado a las palabras de Piaget (1945), en donde resalta el hecho de que este tipo de dinámicas son atractivas para los niños dado que les permite representar y comprender el mundo que los rodea.

Por último, se hicieron dos preguntas con relación a la oralidad que apuntaban a saber sobre cómo se sentían los estudiantes a la hora de hablar en público y con sus amigos, en un círculo cercano. Cabe aclarar, hubo una cantidad considerable de estudiantes que no respondieron esta sección (aproximadamente, 36%). Teniendo esto claro, los resultados que se obtuvieron de estas dos preguntas sugieren que la mayoría de los estudiantes (54%) se sienten más cómodos hablando con sus amigos que hablando en público (17%). Dado lo anterior, es claro que los niños se sienten significativamente más cómodos al expresarse oralmente en contextos informales y cercanos que en situaciones formales.

Así pues, teniendo en cuenta los resultados de la caracterización revelan que la oralidad es la habilidad comunicativa que significa un mayor reto en los estudiantes en contraste con la lectura y la escritura, por lo que es pertinente implementar estrategias que conecten con sus intereses, emociones y formas de expresión, como fue mencionado en las encuestas, donde prefieren cierto tipo de estrategias. En esa medida, el *Storytelling* se presenta como un recurso ideal para fortalecer la oralidad, ya que permite crear espacios significativos donde los estudiantes pueden imaginar, narrar y compartir historias, desarrollando así su competencia oral de manera espontánea y, asimismo, placentera.

Diagnóstico

El diagnóstico aplicado al curso 101 tuvo como fin determinar el desempeño de los estudiantes en las habilidades comunicativas: lectura, escritura y oralidad. Para esto, el diagnóstico tuvo como recurso el *Storytelling*, además, se realizaron dos rúbricas: una para la maestra en formación y una autoevaluación, lo cual se diseñó teniendo en cuenta los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2003).

En esa línea, el diagnóstico se enfocó en tres pasos: (1) crear un cuento gracias a distintas tarjetas que funcionaban como incentivo para que los estudiantes hablaran ([Anexo 2](#)); (2) leer el cuento que se creó a partir de la participación de los estudiantes; y (3) escribir un final alternativo para el texto.

Los resultados obtenidos fueron bastante reveladores en cuanto a las preferencias de las habilidades comunicativas de los estudiantes. En primer lugar, la lectura fue la actividad en la que mostraban un mayor dominio, tanto en formato grupal como individual con tan solo un 18% de estudiantes que tenía una lectura en voz alta pausada. En cuanto a la escritura, los resultados no fueron del todo satisfactorios: únicamente el 64% de los estudiantes escribió un final alternativo para el cuento propuesto, pero en su mayoría eran breves, con escaso contenido y poco desarrollo significativo. Por otro lado, la oralidad representó el mayor desafío, pues a pesar de que el cuento generaba entusiasmo, la creación oral de historias se dio, en muchos casos, a través de monosílabos o frases muy cortas. En algunas intervenciones, las ideas carecían de coherencia y conexión entre sí, lo que dificultó seguir una línea narrativa clara y comprensible.

Asimismo, se evidenció que existían inconvenientes significativos con los componentes kinésicos y proxémicos, ya que muchos estudiantes no mostraban tener un dominio claro sobre su postura ni sus gestos a la hora de comunicarse. Además, el

nerviosismo y el pánico escénico, en algunas situaciones, fueron visibles durante las exposiciones orales. Por ejemplo, en una de las actividades (ver [Anexo 3](#)), se observó que algunos niños movían intranquilamente las manos, mostrando señales de incomodidad al tener que hablar.

Si bien los estudiantes fueron participativos en la realización de la actividad, creando el cuento y demostrando comodidad al momento de leer, también se identificaron limitaciones importantes en su oralidad, especialmente en el vocabulario, la estructura del discurso y la coherencia de este. Así pues, estas observaciones demuestran la necesidad de fortalecer la oralidad no solo desde el uso adecuado del lenguaje, sino desde una perspectiva que contemple la postura corporal, la gestualidad y la seguridad al hablar en público.

En conclusión, el diagnóstico evidenció que los estudiantes de 101 del IPN mostraron limitaciones en el desarrollo de la oralidad, especialmente en el vocabulario, coherencia discursiva y recursos no-verbales (componentes kinésicos y proxémicos). Estas dificultades confirman la necesidad de diseñar diferentes estrategias pedagógicas que puedan fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes, lo que justificaría la pertinencia de implementar la narración oral (Storytelling) como una herramienta en esta investigación.

Justificación

A partir de los hallazgos presentados en los apartados anteriores, se hace evidente la necesidad de un proyecto que priorice la oralidad como un eje fundamental en el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, la justificación en esta investigación se centra en resaltar la importancia que tiene la oralidad en los primeros años de escolaridad, etapa que resulta fundamental para desarrollar las competencias comunicativas y sociales.

Así pues, el fortalecimiento de la oralidad en las instituciones colombianas no es un asunto menor, sino que es un eje fundamental en la formación de los estudiantes. El hecho de hablar, escuchar y poder expresarse son habilidades que atraviesan todas las áreas de conocimiento. En el contexto nacional, la Ley General de Educación 115 de 1994 estipula que se debe fomentar un dominio progresivo de las principales habilidades humanas —leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente— para lograr una base en la convivencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas (Art. 20). Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional reconoce que el lenguaje, en parte, es una práctica social y cultural que combina el habla y la escucha junto con la escritura y la lectura. Este proyecto responde a este mandato, ya que busca aportar a la oralidad como un componente curricular que pueda replicarse en otros escenarios educativos del país.

Aparte de lo legal y lo curricular, autores como Vygotsky (1934) plantean que el lenguaje es una medida para el desarrollo social de los individuos, ya que la oralidad incide directamente en el desarrollo socioemocional y cognitivo, sobre todo, en estudiantes de corta edad (como los participantes de este proyecto). Dado a esto, la narración de historias (Storytelling) resulta ser un vínculo no solo para aprender a hablar, escuchar y comprender, sino también para darle una prioridad a la performatividad en la competencia comunicativa de los niños (McKee, 1997), ya que, en un plano pedagógico, el Storytelling integra

propósitos del lenguaje y criterios de evaluación observables, como la coherencia en el discurso, la escucha activa, la pertinencia del discurso y los recursos lingüísticos.

Asimismo, específicamente en Bogotá, la oralidad se ha empezado a convertir en una parte esencial de la formación comunicativa, gracias a las políticas públicas que le dan visibilidad a esta habilidad. Como ejemplo, la *Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad* (LEO), que tiene el objetivo de fortalecer la formación docente, las bibliotecas escolares, la inclusión cultural y digital a través del lenguaje. Además, en coordinación con este proyecto, la Secretaría de Educación publicó *Leer para la vida* (2020) para implementar la oralidad en los primeros grados escolares a través de las bibliotecas de los colegios. Lo que es importante resaltar, dado que el proyecto no solo atendería a las necesidades detectadas la población objeto, sino que también es replicable en otros contextos de la ciudad.

En el caso del IPN, la caracterización realizada evidenció que los estudiantes del curso 101 se sienten más cómodos al momento de expresarse en contextos informales que al hablar en público; se mostraron limitaciones en la fluidez verbal, la coherencia del discurso y el manejo de la comunicación no verbal. Esta situación evidencia que hay una necesidad de implementar estrategias pedagógicas, que sean contundentes y permitan potenciar la expresión oral en entornos significativos y que estén en sintonía con su etapa de desarrollo.

En este sentido, este proyecto es relevante ya que combina la narración oral (Storytelling) como una herramienta pertinente y la priorización de la oralidad en una práctica escolar que pueda ser replicada en otros contextos educativos. Esta combinación, aparte de fortalecer la calidad de la enseñanza del lenguaje, promueve la imaginación, la improvisación, la interacción y el uso activo del lenguaje a través de historias que, a su vez, fortalecen la coherencia, el vocabulario, la seguridad en el discurso y, en general, la comunicación

Delimitación del problema

Con todo lo evidenciado anteriormente, se puede evidenciar que, aunque los estudiantes disfruten leer y escribir, la oralidad es la habilidad comunicativa con más carencias, ya que muestra limitaciones en la comunicación verbal (vocabulario, coherencia, fluidez) y en la no verbal (gestualidad, postura, seguridad al hablar). Estos retos, debido al contexto y a la edad de los estudiantes, señalan que hay una necesidad por implementar estrategias pedagógicas que prioricen la expresión oral. Así pues, el *Storytelling* surge, entonces, como una herramienta clave, ya que permite crear, improvisar y compartir experiencias. A partir de ello, se plantea la pregunta: **¿De qué manera el Storytelling fortalece la expresión oral en los estudiantes del grado 101 del Instituto Pedagógico Nacional?**

Objetivos

Objetivo general:

Determinar la contribución de la narración oral (Storytelling) en las habilidades de expresión verbal en los estudiantes de grado 101 del Instituto Pedagógico Nacional a través talleres.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las habilidades comunicativas de los estudiantes del curso 101 del Instituto Pedagógico Nacional a partir de diagnósticos y encuestas.
- Fortalecer la expresión verbal a partir de la implementación de taller de narración oral (Storytelling).
- Determinar los avances en la expresión oral de los estudiantes con la aplicación de talleres de narración oral (Storytelling).

Antecedentes

Para llevar a cabo la primera fase de investigación de este proyecto se revisaron seis trabajos realizados en los años 2017 al 2023, los cuales resultan relevantes teniendo en cuenta las categorías de Storytelling y de oralidad. Entre tanto, se seleccionaron dos trabajos del ámbito internacional, dos del ámbito nacional y, por último, dos de la Universidad Pedagógica Nacional.

En cuanto a los trabajos internacionales, el primero fue el proyecto titulado *Estrategia didáctica para la expresión oral niños de cinco años en una Institución Educativa Inicial en Picota*, escrito por Alva Toro y Francis Christian (2023), en la Universidad César Vallejo del Perú. Este proyecto tenía como objetivo contribuir al desarrollo cognitivo de los estudiantes mediante el fortalecimiento de habilidades comunicativas, específicamente en vocabulario, fluidez y coherencia. En su desarrollo se presenta una descripción detallada de una estrategia didáctica basada en el uso del cuento, lo que permitió integrar elementos como la secuencia narrativa, el uso del gesto, el apoyo del dibujo y el trabajo colaborativo. Se trató de una investigación de tipo aplicada, cuyos aportes sirvieron como referentes claves para la estructuración metodológica del presente trabajo.

Asimismo, se tuvo en cuenta, también, el trabajo de Olger Quito-Peralta y Nancy Cárdenas-Cordero titulado *Educación inicial e Storytelling: Estrategias para la estimulación del lenguaje en niños y niñas* en la Universidad Católica de Cuenca, en Ecuador (2021), en donde se utilizaron distintos videos de YouTube. Dado que se utilizó un enfoque cualitativo, este proyecto fue fundamental para crear el plan de acción y comprender la importancia del Storytelling (narración oral) en un ámbito educativo, sobre todo con infantes.

La revisión de estos dos proyectos resultó fundamental para sustentar teórica y metodológicamente esta investigación, ya que ambos proyectos, desde sus particularidades,

respaldan la pertinencia de emplear el *Storytelling* como herramienta central en esta tesis, al demostrar que la narración oral no solo fortalece habilidades lingüísticas, sino que también potencia la imaginación, la atención y la interacción significativa entre los estudiantes.

El siguiente trabajo que contribuyó a la construcción de este proyecto fue el desarrollado por Ximena Morales en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que se titula *La conversación en el preescolar para el desarrollo de la oralidad*, (2020). Este trabajo de grado consistió en una estrategia pedagógica que, por medio de la oralidad y la comunicación facilitó a los estudiantes a relacionarse eficazmente con compañeros, profesores y familiares. Se implementó un proyecto de aula que ayudó a conseguir los objetivos del proyecto, pues se identificó la importancia que hay detrás de crear espacios significativos para el desarrollo progresivo y sistemático de la oralidad en niños de preescolar. El trabajo tuvo un enfoque cualitativo, desde una perspectiva sociocultural, apoyado de postulados de Vygostky (1934), en donde se dice que la interacción social es fundamental para el desarrollo cognitivo.

Asimismo, el trabajo titulado *La oralidad en la primera infancia: estrategia didáctica en el primer ciclo de enseñanza del colegio Manuela Beltrán (San José del Guaviare)* realizado por Mauricio Silvia Espitia en la Universidad Nacional de Colombia, (2019) tuvo como propósito aplicar diferentes estrategias pedagógicas que se enfocaran en la oralidad en niños de educación inicial. El autor empleó un enfoque cualitativo con carácter descriptivo para reconocer que la oralidad es una de las habilidades comunicativas que menos se trabaja en la escuela, a pesar de su importancia.

Gracias a estos trabajos, se evidencia la necesidad de crear entornos en los que los niños pueden desarrollar progresivamente su capacidad de comunicarse de manera efectiva, no solo con sus pares, sino también con docentes y familiares. Además, resulta clave que

ambos trabajos manejan la primera infancia a través de metodologías lúdicas y narrativas, ya que respalda el hecho de optar por el *Storytelling* como estrategia pedagógica innovadora.

Con respecto a los trabajos realizados en la Universidad Pedagógica Nacional, el primer trabajo de grado es *Hablo, escucho y me divierto: una estrategia didáctica para potenciar las competencias comunicativas orales* (2023), escrito por Adriana Sosa. Este proyecto se enfocó en aportar didácticamente en el fortalecimiento de la comunicación oral de los estudiantes del Instituto pedagógico nacional (IPN) en el ciclo II. Entre tanto, se aplicó una investigación acción con enfoque cualitativo, con instrumentos y técnicas, tales como encuestas, pruebas diagnósticas, diarios de campo, rúbricas y unidades de análisis.

Así pues, también fue de relevancia el trabajo realizado por Deicy Bello, quien hizo el proyecto titulado *Developing Oral Interaction Skills Through the Use of Storytelling*, en 2017. De esta forma, se realizó una investigación-acción con un enfoque cualitativo, lo cual permitió diagnosticar las necesidades comunicativas de los niños a través de talleres narrativos, usando algunas técnicas e instrumentos de recolección de datos, como diarios de campo y grabaciones. Este proyecto, entre otras cosas, es fundamental dado que retoma autores como Vygotsky (1934) y Bruner (1986), quienes resaltan el valor que tiene el lenguaje en la creación del pensamiento y la socialización.

Estas investigaciones, en conjunto, contribuyen significativamente a este proyecto investigativo, ya que permiten entender la oralidad como una competencia que puede ser fortalecida desde propuestas lúdicas, creativas y centradas en la participación activa del estudiante. La inclusión del juego, el habla y la escucha como herramientas didácticas demuestra que es posible generar experiencias significativas que motiven a los niños a expresarse con mayor seguridad y claridad.

Ahora bien, debido a las categorías y a los intereses de este trabajo de grado, la población que en general se manejaba rondaba los 3-8 años, usualmente ciclos I y II de diferentes instituciones educativas. Esta coincidencia en la población reafirma la pertinencia del presente estudio y evidencia un interés común por fortalecer la oralidad en la primera infancia. Así mismo, la variedad metodológica y estratégica de los proyectos revisados permite nutrir esta investigación con enfoques diversos, brindando referentes valiosos para el diseño de actividades pedagógicas basadas en el *Storytelling*, que respondan a las necesidades comunicativas de los niños en sus primeros años de escolaridad.

Aun así, a diferencia de los antecedentes consultados este proyecto no se limita únicamente a fomentar la oralidad desde la conversación cotidiana o desde la narración como actividad aislada, sino que integra de forma sistemática el *Storytelling* estructurado según McKee (1997), incluyendo todas sus fases (estado inicial, incidente incitador, punto de giro, clímax y resolución), combinando dimensiones verbales y no verbales (lingüística, discursiva, prosódica, social, kinésica y proxémica) y permitiendo una visión más amplia y performativa de la oralidad. Además, a diferencia de los proyectos previos, este estudio incorpora una caracterización detallada del grupo, basado en un aula diferente, como lo es la biblioteca del colegio, lo que permitió diseñar talleres completamente ajustados a las necesidades reales de los estudiantes de 6 y 7 años del IPN. Entre tanto, mientras que los antecedentes trabajaron intervenciones generales, este proyecto propone una secuencia de talleres progresivos, multimodales e integrales, donde la oralidad se fortalece no solo desde la producción verbal, sino desde el cuerpo, la emoción, la escucha y la construcción colectiva de historias.

Contexto Conceptual

A continuación, se presentan las principales categorías y subcategorías que se abarcaron en este proyecto investigativo. Estas se organizaron a través del reconocimiento de dos categorías principales: la oralidad y la narración oral. Por parte de la oralidad, se resaltan las palabras de Ong (1982) y con respecto a la narración oral, se asumió, como autor principal, a McKee (1997).

La oralidad, según Walter Ong (1982), es una característica esencial del ser humano y se divide en primaria y secundaria. La oralidad primaria se da en culturas sin sistema escrito, donde la repetición, la interacción directa y la memoria son fundamentales para la comunicación. En cuanto a la oralidad secundaria, esta se presenta en sociedades alfabetizadas, donde la tecnología y el sistema escrito permiten comunicarse sin estar en el mismo espacio físico. Por su parte, Zumthor (1990) también destaca que la oralidad es una práctica viva, performativa, influenciada por el contexto, el entorno y el cuerpo, siendo un proceso tanto lingüístico como físico y sensorial. Del mismo modo, la oralidad está muy marcada por la expresión oral, la cual es la capacidad de los seres humanos para comunicar sus pensamientos y sentimientos a través del habla. Este proceso va más allá de simplemente producir palabras por medio de la voz, ya que involucra la entonación, el ritmo, la fluidez, la estructura del discurso, etc.

Con respecto a esta habilidad comunicativa, debido a la complejidad misma, hay que decir que esta investigación tuvo en cuenta cuatro dimensiones, entre ellas: lingüística; discursiva, prosódica, y social. La dimensión lingüística se refiere al uso de un vocabulario rico y adecuado, variado y gramaticalmente coherente; que se entiende como el conjunto de palabras que el hablante utiliza para construir significado y expresar sus ideas (Bloom & Lahey, 1978); este componente es fundamental para que exista una claridad en el mensaje, es

decir, para que el hablante pueda organizar sus ideas de tal forma que pueda hilar su discurso con un propósito comunicativo (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Así pues, la dimensión discursiva se referirá, entonces, a la organización lógica y estructurada (y adaptable) de las ideas; un mensaje que sea lo suficientemente riguroso para que la persona se apropie de lo que está diciendo y construya un significado (Lomas, 1999). Esta implicación involucra que el hablante, a su vez, configure cierto aspecto fundamental de la expresión oral, el cual hace parte de la dimensión prosódica, la cuál es entendida como el impacto que tiene el interlocutor a través de la entonación, la que permite otorgar una intención comunicativa; el ritmo, la alternancia entre sonido y silencio; la fluidez, la manera de hablar sin interrupciones innecesarias; y, por último, las pausas al hablar, las cuales son un factor organizador, ya que le permiten al hablante delimitar su información. Además, es fundamental para expresar de una manera eficaz las emociones (Lomas, 1999).

Por último, lo previamente está estrechamente vinculado con la dimensión social, pues es uno de los fines de la oralidad, el cual es expresar criterios individuales que convergen en un ámbito social que tiene en cuenta dimensiones como el contexto y la ley de la interacción (Vigotsky, 1934). Por su parte, el contexto es entendido como un conjunto de condiciones sociales y culturales que posibilitan la comunicación, ya que lo determina el lenguaje y el discurso que es utilizado en ese entorno (Lomas, 1999). Además, la interacción, según Vigotsky (1934) es el proceso que se sigue para generar conocimiento en conjunto mediante el intercambio del lenguaje verbal y no verbal. Así pues, resulta relevante hablar de los siguientes dos componentes: la comunicación no-verbal y la narración oral.

Comunicación No-Verbal:

Para esta investigación la comunicación no verbal tuvo un papel relevante ya que es una forma de interacción que se manifiesta sin el uso de palabras, a través de gestos, posturas, expresiones faciales, miradas, tono de voz y otros elementos físicos. Según Albert Mehrabian (1971), en una conversación cara a cara, la mayoría del mensaje se transmite de manera no verbal: más de la mitad mediante el lenguaje corporal y una pequeña parte por el tono de voz, lo que significa que no hay mucha transmisión por medio de palabras. Teniendo lo anterior claro, este concepto se dividirá en dos componentes: Los componentes kinésicos y los proxémicos.

Los kinésicos hacen referencia a los movimientos del cuerpo, los gestos, la expresión facial y la postura que acompañan al discurso oral. Según Carlos Lomas (1999), el lenguaje no verbal cumple un papel esencial en la construcción del sentido durante el acto comunicativo; en consecuencia, los movimientos no solo apoyan lo que se dice, sino que permiten modular emociones, enfatizar ideas y reforzar la intención del mensaje. En el caso de la narración oral, los gestos y las expresiones del rostro ayudan al oyente a visualizar mejor la historia y a conectar emocionalmente con ella. Por otro lado, desde una perspectiva más amplia, Paul Zumthor (1990) señala que la oralidad es una práctica profundamente corporal, donde la voz y el cuerpo trabajan juntos para producir un efecto estético y comunicativo. Así, los componentes kinésicos no son elementos secundarios, sino recursos expresivos fundamentales para el desarrollo de una oralidad significativa.

Asimismo, los componentes proxémicos se refieren entonces, al uso del espacio físico durante la comunicación oral, es decir, la distancia que el hablante mantiene con su audiencia, los desplazamientos en el lugar, la orientación del cuerpo y el control del espacio escénico. Para Carlos Lomas (1999), el dominio de estos aspectos es clave en la oralidad porque no solo afecta la percepción del mensaje, sino que también influye en la relación entre

hablante y oyente, pues permite que el discurso sea más cercano, dinámico y coherente con la situación comunicativa.

Narración Oral:

La narración oral es un proceso de relato en el cual se transmiten (o construyen) diferentes narrativas con el fin de generar un impacto en el otro, ya sea en un ámbito social o emocional (Beverly, 1987; Berger, 1997). A su vez, está estrechamente ligada a las experiencias conectadas a través de lo que se dice y cómo se dice. Además, es una práctica que se ha venido implementando como una herramienta fundamental para la educación y comunicación, según las palabras de McKee (1997).

Desde la perspectiva de Jerome Bruner (1986), la narración oral no se limita únicamente al acto de contar historias, sino que constituye una forma de organizar la experiencia humana y construir significado. Para este autor, el pensamiento narrativo permite que las personas comprendan el mundo a través de relatos que conectan acontecimientos, emociones y acciones dentro de una secuencia con sentido. En este sentido, narrar implica interpretar la realidad y comunicarla socialmente mediante el lenguaje.

Esta perspectiva se relaciona directamente con la propuesta de McKee (1997), quien entiende el *Storytelling* como una estructura narrativa organizada en momentos específicos: estado inicial, incidente incitador, punto de giro, clímax y resolución. Aunque McKee (1997) desarrolla esta propuesta desde el análisis narrativo y audiovisual, su estructura permitió trasladar el relato a un contexto pedagógico, facilitando que los estudiantes organizaran sus ideas y construyeran historias orales con mayor coherencia.

De esta manera, la investigación articuló ambas perspectivas: Bruner (1986) permitió comprender la narración oral como una forma de construcción de significado y desarrollo del pensamiento, mientras que McKee (1997) aportó la estructura narrativa que orientó

pedagógicamente los talleres. Así, el *Storytelling* se entendió no como un concepto separado de la oralidad, sino como una manera organizada de trabajar la narración oral dentro del aula.

A su vez, el autor resalta el hecho de que hay formas en las que se pueden transmitir estas narrativas a los oyentes siguiendo una estructura en donde se descomponga el desarrollo de la historia que se le quiere contar a un receptor. Según McKee (1997) el *Storytelling* se realiza a través de una *estructura dramática*, en donde se descompone lo siguiente: *El estado inicial*, que hace referencia a los personajes; en esta etapa presentan las condiciones iniciales del protagonista, es decir, su contexto, sus deseos y limitaciones. En este punto, Booker (2004) dice que, según la trama, el personaje principal parte de una realidad concreta que será desafiada o transformada a lo largo de la historia. Así, el estado inicial no solo introduce al personaje, sino que anticipa la evolución que vivirá durante el relato, en función de la trama universal en la que se inscribe.

Esta combinación de estructura dramática y tipo de trama permite comprender cómo los personajes se desarrollan dentro de la narración oral y cómo sus transformaciones conectan emocionalmente con las personas. Por su parte, está el incidente incitador, el cual se refiere a un evento concreto que cambia la historia como tal, se trata de un quiebre que rompe el equilibrio inicial y pone en marcha la acción narrativa. Para McKee (1997), este es el momento en el que se marca el inicio del conflicto que el protagonista deberá enfrentar. Booker (2004) coincide en que toda trama significativa requiere de un suceso que obligue al personaje a actuar, a salir de su mundo conocido y a enfrentar desafíos. De este modo, el incidente incitador cumple una función clave en la narrativa, pues transforma al personaje pasivo en agente activo de su propia historia.

Ahora bien, el *punto de giro* refiere a los momentos de tensión en la trama, en donde las circunstancias cambian y hacen que el protagonista tome decisiones. Para McKee (1997), estos puntos definen el rumbo de la historia, ya que intensifican el conflicto y mantienen el

interés al presentar giros inesperados o dilemas críticos. Asimismo, el *clímax* es el punto más tenso en la historia, pues se trata del instante en que el protagonista se enfrenta directamente con el conflicto principal, ya sin posibilidad de retroceso. Para McKee (1997), el clímax es el momento decisivo, emocionalmente cargado, en el que el destino del personaje y de la historia se define.

Por último, la resolución es el cierre de la narrativa, la cual McKee (1997) representa el retorno a una nueva historia, ya que el personaje ha cambiado o ha aprendido algo, y este aprendizaje permite dar sentido a toda la trama. Para Booker (2004), además, esta etapa de resolución es el espacio donde la trama se completa, ya que revela el significado profundo de la historia, manifestando el valor simbólico de todo lo narrado.

Ahora bien, la estructura que tiende a ser más rigurosa, tal cual lo plantea McKee (1997), también se puede ver la narración oral desde otra perspectiva, la cuál es la improvisación. Este concepto ha sido discutido por varios autores por la importancia que tiene en el comportamiento de los seres humanos. En este caso, este concepto será discutido, en parte, por Cerwonka y Malkki (2007) como un elemento fundamental en el momento en el que las personas se deben adaptar a una situación impredecible.

En esta misma línea, autores como Berger (1997) resaltan el hecho de que en la cultura popular esta es una acción que es absolutamente común, pues los relatos y las experiencias de los sujetos ocurren sin una planificación previa, demostrando la narrativa colectiva *recreando los matices de lo espontáneo*. Asimismo, según Beverly (1987), es una herramienta necesaria para expresar y relatar experiencias personales, sin una estructura establecida y que, refleja la autenticidad de cada una de las personas con puntos de vista y creencias.

En conclusión, la narración oral constituye una herramienta pedagógica fundamental dentro de esta investigación, ya que fortalece la expresión oral de los niños de primer grado al permitirles practicar la comunicación verbal y no verbal, organizar ideas, ampliar vocabulario y comunicar con intención. Además, favorece un aprendizaje significativo al involucrar el cuerpo, la memoria, la imaginación y la interacción con los otros. Esta estrategia fortalece todas las dimensiones de la oralidad desde un enfoque lúdico y colectivo, transformando la forma en que los estudiantes se comunican, piensan y se relacionan.

Diseño Metodológico

Este apartado tiene como propósito abordar la investigación-acción desde un enfoque cualitativo, explorando su aplicabilidad en un contexto educativo, donde se pretende abordar problemáticas en la escuela y, a partir de ello, generar estrategias de implementación. Así pues, para crear este diseño metodológico, se primaron las palabras de Lewin (1946), Cerda (1993), Elliot (1993), Sampieri (2016) y Kemmis y McTaggart (1988).

La investigación-acción, según Lewin (1946), es un modelo que busca resolver problemas prácticos mientras el conocimiento se genera en el proceso generando conocimiento combinando la acción y la reflexión por medio de un proceso colaborativo. Además, desempeñar este modelo involucra un ciclo de planeación, acción y evaluación para mejorar una práctica social, en este caso, una práctica educativa. Por otro lado, autores como Elliot (1993) o Kemmis y McTaggart (1988) destacan que la investigación-acción es un modelo que entiende a los participantes y al contexto como ejes transformadores que se conectan entre sí.

Al respecto, Sampieri (2016) resalta que este diseño facilita la comprensión profunda de fenómenos sociales y comportamientos humanos, al obtener información directamente de las fuentes primarias mediante herramientas como entrevistas, observaciones o cuestionarios. Además, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta investigación se caracteriza por trabajar con sujetos o situaciones en su ambiente habitual, sin manipular las variables, lo que lo hace ideal para estudios como este, en donde el objetivo principal es aportar conocimiento a la práctica educativa de cada uno de los alumnos.

Por otro lado, la investigación será de tipo cualitativo, lo que implica que, según Cerda (1993), se desarrolle una cualidad sobre los participantes, tomando como partida, las características de ellos. Asimismo, este autor precisa que es un enfoque que permite ahondar

en la comprensión y análisis de lo que se pretende estudiar, orientando la exploración detallada y minuciosa del caso en concreto. Además, al ser un enfoque cualitativo, se dará a través de métodos inductivos que tendrán como objetivo interpretar las experiencias y las posibles percepciones de los participantes.

Fases de Investigación

Este proyecto involucra que se aborden cuatro fases, las cuales, según Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988), son la planeación, acción, observación y reflexión. La *planeación* consiste en diseñar actividades y estrategias pedagógicas a implementar, teniendo en cuenta, en cada momento, el contexto estudiantil; la *acción* se refiere a la puesta en práctica de las actividades y estrategias anteriormente creadas dentro del aula; la *observación* es la que permite registrar, utilizando diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos, el desarrollo de los estudiantes durante las actividades; y, finalmente, la *reflexión* se refiere al análisis de los resultados que se vayan a obtener, las dificultades y los posibles aspectos a mejorar.

Primera Fase: Planificación

La primera fase consistió en elaborar un plan de acción a partir de objetivos y estrategias de implementación claras, lo que involucro, además, que se considerara la flexibilidad, pues el plan de acción podría verse afectado por las condiciones o circunstancias que suelen ocurrir en un entorno educativo. Así pues, se desarrolló una hipótesis que, posteriormente, fue justificada a través de un diagnóstico a la población, lo que fue fundamental porque, de este modo, se pudo obtener información de la pertinencia de la investigación. Además, fue la fase en la que se estableció una búsqueda, analizando y consultando toda la información que podría ser útil para el proyecto.

Segunda Fase: Acción

Esta fase consistió en la implementación del plan de acción a través de distintos talleres que tuvieran el fin de mejorar una práctica educativa, en este caso, que contribuyera en la oralidad de los estudiantes. Para que se pudiera cumplir con esta implementación, se tuvieron en cuenta los objetivos propuestos para esta investigación, teniendo presente que se estaba realizando esta implementación con el fin de generar cambios en la práctica educativa de los alumnos del Instituto Pedagógico Nacional.

Tercera Fase: Observación

Esta fase tuvo lugar durante todo el proceso investigativo, pues era fundamental revisar, monitorear y sistematizar (rigurosamente) la información; los instrumentos que fueron útiles para este propósito y, también, para su posterior análisis, fueron los diarios de campo, grabaciones e imágenes.

Cuarta Fase: Reflexión

Como último paso, la investigación analizó los resultados de forma detallada, caracterizando el antes, el durante y el después de los estudiantes con respecto a todas las estrategias que se tenían pensadas en el plan de acción. Asimismo, es importante mencionar que después de cada taller se implementaron dos rúbricas con base en los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2003), una para la maestra en formación y una autoevaluación para los estudiantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Resulta fundamental, en el campo investigativo, hacer una distinción clara de lo que es una técnica y un instrumento. Una técnica, según Hernández, Fernández & Baptista (2014) se refiere al método en el que el investigador se acerca a los datos, obteniendo, de manera sistemática, la información. Por otro lado, el instrumento se refiere, entonces, a la herramienta

concreta que se utiliza para materializar la técnica, es decir, para recolectar y registrar los datos (Bisquerra, 2004).

Observación

Para lograr recolectar la información, la principal técnica de investigación fue la observación, la cual según Tamayo y Tamayo (2004), es la forma en la que se adquiere directamente la información sin la mediación de diferentes instrumentos complejos, para la forma más directa y objetiva de captar la información.

Diario de campo

Este instrumento fue el principal, pues, es una herramienta cualitativa utilizada por el investigador para registrar de manera sistemática, reflexiva y detallada las observaciones, experiencias y reflexiones durante el trabajo de campo (Goetz y LeCompte, 1988). Así pues, este formato estaba distribuido en cuatro columnas principales: la primera, la observación que se tuvo de la clase; la segunda, el tema principal que se abordó en la sesión; la tercera, el análisis que se pudo obtener con base en lo observado; y la cuarta, la contribución al proyecto, en cuando a los elementos que pueden ser útiles (ver [Anexo 3](#) como ejemplo).

Taller

El taller, según Cassany, Luna y Sanz (1994) es una estrategia pedagógica que ayudo a promover el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que parte de experiencias significativas y se construye el significado a partir de la reflexión y el diálogo. Además, es un proceso práctico, permitiendo que se desarrollen diferentes competencias según el objetivo que se pretenda alcanzar. Por tanto, los talleres fueron un recurso fundamental para potenciar el aprendizaje en los estudiantes, los cuales incluyeron actividades dinámicas y una organización adecuada que son completamente fundamentales para crear experiencias educativas efectivas (ver [Anexo 4](#) como ejemplo). Para conformar la estructura del taller, se necesitaba tener claro

un objetivo general, el tema que se iba a implementar, los materiales que se usarían y, también, las actividades específicas de cada taller, las cuales se desarrollaron en un tiempo específico y según la disposición del aula, es decir, si era en grupo, individual, o parejas.

Rúbrica

Es un instrumento que permite valorar el desempeño a partir de criterios previamente establecidos, ya que se debe valorar el proceso, mas no el resultado, convirtiéndose en una guía para orientar, tanto al docente, como al estudiante, en los logros que se pueden alcanzar. Por tanto, en este proyecto se utilizó la rúbrica de evaluación oral teniendo en cuenta los criterios de los *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje* y las ideas de Brookhart (2013), quien menciona que la rúbrica es la forma de calificar el desempeño en función de niveles de logro que, previamente, se hayan establecido con claridad. En este caso, la rúbrica tuvo como objetivo evaluar la expresión oral (comunicación no-verbal y comunicación verbal).

Consideraciones éticas

En esta investigación se utilizaron diferentes consideraciones éticas con el fin de proteger la información sensible de la población, reconociendo que se trabajó con menores de edad. De este modo, los acudientes de los estudiantes firmaron un consentimiento respaldado por la Universidad Pedagógica Nacional (ver [Anexo 5](#)).

Matriz categorial

Los conceptos principales de esta investigación se dividieron en subconceptos, esto con el fin de que fuera más sencillo sistematizarlos y caracterizarlos: la expresión oral (comunicación no-verbal y verbal) y la narración oral (narración planificada y espontánea).

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS		INDICADORES	INSTRUMENTOS
Expresión oral	Comunicación verbal	Dimensión lingüística: vocabulario, estructura, léxico	Utilizar un vocabulario variado, gramaticalmente armónico y adecuado al contexto.	· Observación · Diarios de campo

				· Rúbrica
		Dimensión discursiva: contexto, coherencia	Organizar ideas de manera lógica y coherente para apropiarse del discurso.	· Observación · Diarios de campo · Rúbrica
		Dimensión prosódica: tono, entonación, ritmo	Modular la voz en términos de entonación, ritmo y pausas.	· Observación · Diarios de campo · Rúbrica
		Dimensión social: interacción, entorno, cohesión social	Adaptar el discurso según el contexto, interlocutor, turnos de habla y normas en la conversación.	· Observación · Diarios de campo · Rúbrica
	Comunicación no-verbal	Componentes kinésicos: movimiento, gestualidad	Usar expresiones faciales y movimientos corporales que refuercen el significado del discurso.	· Talleres · Rúbrica · Diarios de campo
		Componentes proxémicos: espacio	Gestionar adecuadamente el espacio personal y el de los demás.	· Talleres · Rúbrica · Diarios de campo
Narrativa oral (Storytelling)	Estructura narrativa:	Estado inicial	Describir al personaje y su situación inicial, incluyendo aspectos como su entorno, emociones o deseos.	· Talleres · Rúbrica · Observación
		Incidente incitador	Incluir un suceso que rompa la normalidad del personaje y que dé inicio al conflicto de la historia.	· Talleres · Rúbrica · Observación
		Punto de giro	Introducir un cambio inesperado en el desarrollo del conflicto que obliga al personaje a tomar decisiones o enfrentar nuevos desafíos.	· Talleres · Rúbrica · Observación
		Clímax	Exponer el momento de mayor tensión de la historia, donde el personaje enfrenta el conflicto de forma directa.	· Talleres · Rúbrica · Observación
		Resolución	Concluir historias dando solución al conflicto planteado, evidenciando el aprendizaje o transformación del personaje.	· Talleres · Rúbrica · Observación

Intervención pedagógica

En este capítulo, se presenta la intervención pedagógica que se diseñó con el fin de favorecer las habilidades de expresión oral a través de talleres de narración oral (*Storytelling*) en los estudiantes considerando la visión del lenguaje, el currículo, el aprendizaje y el aula. Esta propuesta se enmarca con el enfoque educativo integral y humanista del IPN, el cual busca la formación de estudiantes críticos y autónomos con sentido social. En coherencia con este enfoque, se enuncian, con detalle, cada uno de los talleres que atendían a las dimensiones de expresión oral (lingüística, discursiva, prosódica y social).

Visión del currículo

Este proyecto se articula con lo que se propone en el currículo de la institución en tanto que sigue los lineamientos que se esperan adquirir en Lengua Castellana, ya que se pretendió trabajar la comunicación como un puente en el que se los estudiantes interactúan y pueden potenciar sus ideas de esta manera, lo cual es fundamental si se considera que el currículo va directamente conectado con los sentires y las experiencias del estudiantado. Autores como Freire (1997), por ejemplo, resaltan la importancia que hay detrás de darle una voz al alumno, pues el colegio debe ser un espacio en donde haya lugar a la reflexión y a la construcción de saberes significativos. En este sentido, la intervención se ajusta al enfoque integral y humanista que maneja el IPN, ya que los factores como la diversidad socioeconómica de la población estudiantil, la particularidad de realizar las clases en la biblioteca del colegio y la cercanía con la UPN promueven la educación utilizando la narración oral como puente para conectar necesidades, intereses y realidades de los niños.

Visión del lenguaje

El lenguaje en la institución, entre otras cosas, se ve como un instrumento que favorece la comunicación y la socialización, ya que es la articulación entre el pensamiento y

la interacción con el mundo. Asimismo, esto lo sostienen autores como Vigostky (1934), quien argumenta que el lenguaje, además de ayudar en el proceso comunicativo, favorece a organizar el pensamiento y las ideas, ya que sostiene que el lenguaje ocurre primero en un entorno social y, después, se interioriza en el individuo; en este sentido, para este proyecto es un elemento fundamental, puesto que pretende potenciar la oralidad a través de la narración de historias (Storytelling), contribuyendo a la mejoría de habilidades comunicativas y sociales.

Visión del aprendizaje

El aprendizaje es un proceso activo que involucra que el estudiante, según Cassany, Luna y Sanz (1994), pueda ser capaz de reproducir discursos efectivos (y reales), que sean capaces de tener una reflexión acerca de lo que dicen y, además, que puedan participar en entornos sociales con el conocimiento que adquieren; en esta misma sintonía, este proyecto es relevante, ya que busca potenciar la oralidad no solo para que los estudiantes puedan expresarse, sino también para que puedan crear conocimiento significativo, y puedan construir y desarrollar esta habilidad comunicativa que es esencial para su vida cotidiana y, también, escolar.

Visión del aula

El espacio de clase, en este proyecto, juega un papel principal, ya que todos los talleres se implementaron en la biblioteca del colegio. Este espacio, distinto al salón de clases convencional, implicó una dinámica particular, en la que el orden, la interacción y la disposición de los estudiantes cambiaba. La biblioteca, entonces, se convirtió en un espacio que, si bien rompía con lo habitual, mantenía su función principal: ser un entorno en el que se regulan los códigos del lenguaje, para que todos los estudiantes puedan participar, escuchar y hablar con éxito (Bernstein, 1971). Así pues, este espacio no permitió solamente la

construcción de conocimientos, sino que, también, el desarrollo de habilidades comunicativas en un entorno que no es tan común para los estudiantes.

Talleres

Para fortalecer las habilidades de expresión oral en los estudiantes del curso 101 del Instituto Pedagógico Nacional, se diseñaron talleres estructurados a partir de la narración oral y, además, de las diferentes dimensiones de expresión oral. Cada sesión duró alrededor de 45 minutos, lo que significó que, en general, cada taller se aplicó en dos sesiones. Al inicio de las intervenciones, se realizó un taller general para identificar el proceso oral que cada estudiante tenía, además de los talleres que atendían a las dimensiones de la expresión oral. Asimismo, cada taller tuvo dos rúbricas esenciales, una era destinada para la maestra en formación y la otra para los estudiantes; la diferencia entre las dos radicó en su presentación: la primera era más técnica y formal, mientras que la segunda utilizaba imágenes y palabras sencillas para facilitar la comprensión en los estudiantes.

Taller “De la tarjeta al cuento”

En este taller se pretendió analizar el nivel de los estudiantes al momento de crear o improvisar un cuento y la forma en la que los estudiantes lo narran frente a la clase; entonces, los objetivos del taller giraban en torno a la manera en la que los estudiantes manejaban la comunicación verbal y no verbal. Para este taller se necesitaron diferentes tipos de tarjetas, en donde había animales, objetos, profesiones, alimentos, etc. Era importante, para este momento, que fueran tarjetas con diferentes tipos de elementos gráficos para que tuvieran elementos visuales que pudieran fomentar la creatividad y la capacidad de improvisación en los estudiantes. Después, se hicieron siete grupos de cuatro estudiantes, en donde tenían que seleccionar tres tarjetas al azar, dando la posibilidad de que saliera, por ejemplo, un conejo, un doctor y un árbol; con esto, debían crear un cuento que conectara todos los elementos, con

un inicio, un desenlace y un final. Cabe aclarar que antes de la presentación, el grupo debía elegir un líder para que contara el cuento; consecuentemente, la evaluación de este taller, las rúbricas se enfocaron en valorar la oralidad y la corporalidad.

Taller “¡Gira, crea y habla!”

Este taller abordó la *dimensión lingüística* y el *estado inicial*, entonces el objetivo del taller fue desarrollar la oralidad a través de la creación de un personaje, para lo cual los estudiantes debían inventar su nombre, describir su aspecto físico, definir el lugar donde vivía y construir una historia que lo acompañara. Este taller se realizó en grupos de cuatro estudiantes, cada uno de ellos tenía la posibilidad de dibujar a su personaje.

El taller se hizo a través de dos ruletas: una que tenía sustantivos (como *conejo*, *vampiro*, *perro*, *princesa*, *unicornio*, entre otros) y otra con adjetivos (como *feliz*, *triste*, *gruñón*, *enojado*, *sorprendido*). La combinación aleatoria de estas categorías permitía que cada grupo pudiera crear su personaje y darle una historia única, estimulando la improvisación y el vocabulario variado. Además, para ayudar a los estudiantes, se diseñaron algunas preguntas orientadoras: ¿cómo se llama?, ¿cómo es?, ¿dónde vive?, ¿qué le pasó? A partir de estas preguntas, la idea era que los estudiantes pudieran organizar sus ideas y, de esta forma, generar oraciones gramaticalmente coherentes. Finalmente, cada grupo debía pasar y decir cada una de las características de su personaje frente a la clase, lo que permitió observar, tanto la riqueza léxica empleada, como la capacidad de crear frases completas a partir de un contexto en concreto. En este caso, las rúbricas tenían el fin de analizar el vocabulario, la estructura gramatical y la claridad del mensaje.

Taller “¡Cambio de planes!”

Este taller realizado en grupos de 4 estudiantes se enfocó en la *dimensión discursiva*, combinando elementos del *punto de giro* de la narración oral de tal forma que el objetivo

principal era potenciar la organización de ideas mediante un cambio que modificara una historia. Para iniciar el taller, la maestra en formación dio una explicación corta acerca de lo que significaba los cambios en una historia, para este propósito, se utilizó una diapositiva en la que había un ejemplo sencillo, y una historia relatada por una inteligencia artificial (IA). Además, se diseñó un banco de palabras, con dibujos representativos, que se referían a *situaciones iniciales y situaciones con eventos inesperados*. La idea principal era, entonces, que los estudiantes pudieran completar la historia con las dos situaciones que se les asignaba de manera aleatoria. Al finalizar esto, debían escoger a una persona para que pasara al frente y dijera, de manera oral, su historia creada. Las rúbricas de este taller valoraban el orden de las ideas, la coherencia al narrar y la estructura de la historia (el inicio y el cambio).

Taller “Los cambios al hablar”

Este taller fue acerca de la *dimensión prosódica* combinado con el *clímax*, el objetivo era reconocer el cambio en la entonación al momento de narrar haciendo un uso adecuado de las pausas y el ritmo. Para este propósito, los estudiantes se organizaron en parejas. Para iniciar el taller, se narró un cuento popular *El patito feo* de dos maneras diferentes: la primera era de forma plana y lineal, y la segunda con cambios en la entonación y con cierta emoción. La idea con este primer paso era que los estudiantes identificaran el cambio prosódico al momento de narrar la misma historia y, de esta forma, pudieran elegir cuál les había gustado más. Después de esto, se mostraron tarjetas que reflejaban distintas emociones (felicidad, tristeza, nervios, enojo y susto), los estudiantes debían observar un video y decir qué emoción evocaba la narración que estaban escuchando. Este paso era fundamental para reforzar la idea de que, en la narración, se puede cambiar la entonación y la manera en la que predicamos el discurso. Finalmente, cada estudiante debía narrar un cuento haciendo los respectivos cambios en la entonación, lo cual fue grabado y evaluado en las rubricas que se centraban en aspectos como el manejo del vocabulario, la correcta organización gramatical y la claridad del mensaje oral.

Taller “Te cuento mi historia”

Este taller se desarrolló en torno a la *dimensión prosódica* y el *clímax*, el propósito principal que los estudiantes reconocieran cómo la entonación, el ritmo y, sobre todo, la emoción transforma un momento clave de la historia y cómo estos elementos permiten transmitir sentimientos de manera clara al público. Para iniciar el taller, se explicó que cada estudiante debía contar una historia muy corta usando una emoción central, como lo puede ser la felicidad, la tristeza, el enojo, el miedo o la sorpresa. Para ayudarles a identificar y comprender estas emociones, se proyectó un fragmento del cuento *El Principito* para evidenciar las emociones en la historia, de modo que los estudiantes pudieran escuchar cómo cambia la voz según el contenido ([Anéxo 6](#))

Cada estudiante debía, entonces, elegir una historia real que les haya pasado y narrarla frente al grupo, usando la emoción asignada como centro expresivo. La intención era que el *clímax emocional* de cada historia se transmitiera claramente a través de la voz. Mientras el estudiante narraba, la clase escuchaba atentamente y debía adivinar cuál emoción estaba intentando comunicar. Las rúbricas, en este caso, giraron en torno a evaluar la claridad prosódica del narrador y, además, fomentar la escucha activa en el grupo.

Taller “¡Te doy mi lugar!”

Este taller se centró en la *dimensión social*, con el *estado inicial* dentro de la estructura narrativa del *Storytelling*. Con esta combinación, se buscaba fortalecer la organización lógica del discurso desde el inicio de una historia. Para el desarrollo del taller, los estudiantes trabajaron en parejas. Cada estudiante debía contarle a su compañero una historia personal, con el fin de reconocer cómo se estructura un inicio narrativo en la vida cotidiana. Después de esto, se hizo un ejercicio central del taller: intercambiar los roles. El compañero debía repetir la historia como si fuera propia, cuidando que la fuera coherente y mantuviera el significado. Este

intercambio buscaba que los niños comprendieran que el estado inicial no solo presenta a un personaje, sino que instala el contexto y las condiciones de la historia.

Finalmente, el compañero que recibió la historia debía pasar al frente y compartir con toda la clase la historia que recibió, lo que permitió observar la coherencia del discurso y el manejo básico de la estructura narrativa desde su comienzo, lo cual fue evaluado en las rúbricas se enfocaron en la coherencia de la historia.

Taller “¡Voces que cuentan!”

Este taller se desarrolló en torno a la *dimensión prosódica* y el *estado inicial*, por lo que el propósito principal fue que los estudiantes reforzaran la idea de que, tanto la voz como la emoción pueden transformar el momento más intenso de una historia, utilizando la entonación, el volumen, el ritmo y las pausas para transmitir sensaciones de manera clara y expresiva ([Anexo 7](#)).

Para iniciar el taller, se organizó una ruleta virtual con distintas emociones, como la felicidad, la tristeza, el enojo, la sorpresa, entre otras. Por turnos, cada grupo hacía girar la ruleta, y la emoción seleccionada debía ser definida por el grupo, los estudiantes conversaban brevemente para decidir qué compañero sería el que pasaría al frente de todos para contar la historia en la clase manteniendo el eje prosódico del relato. Mientras el narrador contaba su historia, el resto del curso escuchaba atentamente e intentaba reconocer cómo la emoción influía en la narración, prestando atención a la entonación, la intensidad de la voz y el ritmo. Consecuentemente, el grupo comentaba si la emoción se transmitió con claridad y qué elementos prosódicos fueron más evidentes.

Entre otras cosas, este taller permitió fortalecer la capacidad de los estudiantes para mostrar emociones con la voz, por esto las rúbricas se basaron en esto, para valorar la importancia de la escucha activa al identificar la intención comunicativa del narrador.

Taller “¡Historias que suenan!”

Este taller se centró en la *dimensión prosódica* y el *incidente incitador*, es así como los estudiantes utilizaron onomatopeyas para enriquecer la expresividad oral y generar momentos clave en sus relatos, aprovechando sonidos que marcaran el inicio de un cambio, sorpresa o acontecimiento significativo dentro de la historia. Para el desarrollo del taller, se empleó una ruleta virtual que contenía dibujos sencillos para facilitar su comprensión, por ejemplo ¡boom!, ¡miau!, ¡guau!, ¡grrr!, ¡pii pii!, entre otras.

Al girar la ruleta obtenían la onomatopeya que funcionaría como detonante, para posteriormente seleccionar el narrador de la historia; seguido a ello, el estudiante elegido debía pasar al frente y narrar enfatizando la onomatopeya que se les había asignado. Así pues, la clase debía escuchar atentamente e intentar identificar el sonido que transformaba la narración. De este modo, se podía evaluar, en las rúbricas, la coherencia narrativa, la integración del sonido y, en general, la comprensión de la estructura narrativa.

Taller “¡Cuento con mi cuerpo!”

Este taller fue el cierre del proceso y se distinguió por integrar todas las dimensiones de la expresión oral: lingüística, discursiva, prosódica y social, junto con los componentes no verbales: kinésicos y proxémicos. Además, combinó todas las etapas del *Storytelling* planteadas por McKee (1997): estado inicial, incidente incitador, punto de giro, clímax y resolución. Su propósito central fue permitir que los estudiantes construyeran y narraran una historia completa, haciendo uso equilibrado de la voz, el cuerpo y la organización narrativa.

Para comenzar el taller, los estudiantes, organizados en pequeños grupos, debían seleccionar una historia creada previamente y seleccionar diferentes roles: una persona que narrara la historia y quienes interpretarían esta historia con su cuerpo. Al momento de pasar al frente, se esperaba que un estudiante tuviera la voz y, el resto, pudieran usar su cuerpo

como parte esencial del relato: movimientos para representar acciones, gestos para transmitir emociones, y manejo del espacio para enfatizar momentos clave de la trama. Así, la oralidad se expandió más allá de la palabra y se convirtió en una narración performativa.

En consecuencia, se esperaba evaluar en la dimensión lingüística el uso del vocabulario y las oraciones claras; en la dimensión discursiva, la coherencia entre cada parte de la historia; en la dimensión prosódica la manera en la que variaban la entonación, el ritmo y las pausas; en la dimensión social, la capacidad de hablar al público; y, por último, en los componentes kinésicos y proxémicos el uso, del cuerpo, los gestos, expresiones faciales, y posturas.

Diagnóstico final

Para alcanzar a identificar los alcances que, en últimas, tuvo la intervención pedagógica, se realizó un diagnóstico final, el cual tenía dos objetivos: considerar el nivel de satisfacción por lo trabajado y valorar la comprensión que se tuvo el Storytelling. Ambos instrumentos se realizaron con opciones gráficas que facilitaron la comprensión de las preguntas y la selección de las respuestas ([Anexo 8](#)). Además, se debía marcar con una “X” la opción que consideraran correcta o que representara de una mejor forma su experiencia a lo largo de los talleres. Este instrumento consistía en evaluar el impacto de los talleres, teniendo en cuenta diferentes aspectos, como la participación, la creatividad al inventar historias, la confianza y la seguridad al hablar frente a sus compañeros. Así pues, se escogieron diferentes imágenes que fueran ilustrativas para los diferentes momentos de una historia (estado inicial, incidente incitador, punto de giro, clímax y resolución).

Análisis de datos

Este capítulo tiene como objetivo exponer los resultados obtenidos a lo largo de la implementación los talleres diseñados para este proyecto. Este análisis se realizará abordando

cada uno de los talleres de manera individual, entendiendo que cada uno de estos trabajó dos categorías a la vez, tanto de las dimensiones de la expresión oral (lingüística, discursiva, prosódica y social), como de los componentes de la estructura narrativa.

Además, este análisis se fundamentó, principalmente, los resultados que se obtuvieron en las rúbricas implementadas para cada taller; cabe aclarar, cada uno de estos tuvo dos rúbricas, una diligenciada por la maestra en formación, y la otra por la población del proyecto. Asimismo, se tendrá en cuenta, también, lo que se observó (y diligenció) en cada uno de los diarios de campo y los referentes teóricos que sostienen este proyecto. Esta información se contrastó y relacionó mediante la triangulación Norman Denzin (1978), lo que permite no solo describir los datos, sino que interpretarlos de manera crítica.

En ese orden de ideas, el análisis de este proyecto se enfoca, no únicamente en valorar el impacto como tal del *Storytelling* como estrategia pedagógica, sino también para poder comprender la incidencia de las dimensiones y momentos narrativos en la oralidad de los estudiantes.

Taller 1: ¡Gira, crea y habla!

Este primer taller se centró en la dimensión lingüística y se articuló con el *estado inicial*, dado que era el primer paso para introducir a los estudiantes a lo que se pretendía abordar en el proyecto, dado que el objetivo principal era crear un personaje y que, a partir de ahí, pudieran configurar un punto narrativo claro, mientras utilizaban su vocabulario y estructuraban oraciones gramaticalmente comprensibles. De este modo, desde la perspectiva de Bloom y Lahey (1978), este fue un ejercicio que, directamente, involucraba la forma, el contenido y el uso del lenguaje de una manera óptima.

Los resultados que se obtuvieron evidenciaron dificultades significativas teniendo en cuenta la rúbrica general de los 28 estudiantes que se repartieron en siete grupos, el 71%

empleó un vocabulario repetitivo y poco variado; el 86% construyó estructuras gramaticales difíciles de comprender; y en el 71% la coherencia como tal era difícil de entender.

En la segunda rúbrica, la que se dirigió a 7 de los estudiantes que participaron oralmente en la clase, se evidenció que 4 de ellos necesitaban ayuda en las tres categorías evaluadas (vocabulario, estructura y tono). Este dato es sumamente relevante, ya que evidencia que los estudiantes tenían cierto nivel de conciencia sobre sus propias dificultades. Sin embargo, al ser el primer taller y la primera rúbrica que se diligenció, se observó que algunos estudiantes no parecían comprender la dinámica de la rúbrica, ya que se limitaron a colorear las figuras que aparecían en el formato.

Además de lo anteriormente mencionado, también se evidenció que había algunos retos que se salían de lo esperado en el proyecto; en especial, con respecto a la disciplina en clase, dado que, al ser una actividad oral, la escucha fue uno de los mayores obstáculos para poder realizar el taller. Para esto, el profesor titular fue de gran ayuda, dado que él era el que, en su mayoría, manejaba el silencio y posibilitaba que los estudiantes hablaran y participaran, lo cual se relaciona con lo planteado por los *Estándares básicos de competencias en lenguaje*, en cuanto a la importancia que hay detrás de generar espacios que sean propicios para la comunicación efectiva en el aula (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Teniendo en cuenta los factores anteriormente expuestos, hubo un gran impacto en la inteligibilidad del discurso, pues las bases gramaticales no eran del todo comprendidas, lo que impedía que los estudiantes pudieran sostener un discurso claro y estructurado (Bloom & Lahey, 1978). Asimismo, lo observado confirma que el vocabulario, no es simplemente una acumulación de palabras, sino que este se debe construir de manera significativa (Ong, 1982), ya que, en su mayoría, los estudiantes utilizaban monosílabos y, finalmente, no conectaban sus ideas entre sí, lo que provocaba que no se diera el objetivo final del taller; realizar una

descripción de un personaje y que, por lo tanto, se pudiera realizar un estado inicial en la historia. De esta forma, este primer taller fue la evidencia del dominio lingüístico y narrativo que tenían los estudiantes al iniciar el proyecto, en donde se vieron dificultades en la coherencia de sus palabras.

Taller 2: ¡Cambio de planes!

Este taller, a diferencia el primero, se centró en la dimensión discursiva y el punto de giro como ejes principales para la creación de una historia en donde ocurre un cambio (inesperado) que resulta significativo. El objetivo, entonces, era que los estudiantes entendieran que la narración no es solo un conjunto de ideas, sino que se puede transformar a partir de un evento que se presenta de manera inesperada.

La primera rúbrica, diligenciada por la maestra en formación, evidenció que en 5 de los 7 grupos las ideas se presentaban con cierto orden, pero se desorganizaban casi por completo en el desarrollo, es decir, mencionaban tanto la situación inicial como el evento inesperado, pero la conexión entre ambas no fue de todo claro; lo que evidencia que no hubo una dificultad en entender el qué pasó, sino que la dificultad radicó en explicar exactamente por qué pasó. Lo anterior puede estar relacionado con lo que Berger (1997) plantea acerca de la narrativa, ya que dice que la narración no es solo mencionar eventos, sino que es establecer relaciones causales.

En este taller, aunque la coherencia fue notable, la conexión interna fue la presentó falencias. Además, cabe mencionar que es posible que se mencionara tanto el estado inicial como el punto de giro porque eran elementos que, previamente, se les habían brindado a los estudiantes. Sin embargo, esto no desmerita que todos los 7 grupos cumplieron con la estructura narrativa; lo que sugiere que, posiblemente, si se brinda un apoyo a los estudiantes, podrían cumplir con la estructura sin mayor problema.

Figura 1.

Estudiante hablando frente a la clase



Por otro lado, en la segunda rúbrica, la cual fue diligenciada por 8 estudiantes aproximadamente el 68% de ellos expresó necesitar ayuda con respecto al hecho de contar la historia o lograr un cambio interesante. Aun así, es más significativo que en el apartado “Hablé fuerte y me escucharon”, ningún estudiante se sintió completamente escuchado.

Lo anterior, refuerza la sospecha que se inició en el anterior taller, ya que no es posible trabajar la oralidad de una manera aislada sin considerar primero la escucha; ya que esta afectó no directamente a la clase, sino a la manera en la que se sentían los estudiantes. La seguridad al hablar afecta directamente a la organización de las ideas, ya que la oralidad implica que haya una escucha compartida; si el estudiante no se percibe escuchado, su discurso perderá, directamente, fuerza comunicativa (Ong, 1982). Por tanto, este dato no es menor, ya que es un indicador claro de que las condiciones afectan directamente a la manera en la que el estudiante se proyecta en voz alta.

De todas formas, en comparación con el primer taller, aunque persistían los problemas en la coherencia y la lógica del mensaje, se pudo observar un avance estructural: mientras en el primero predominaron problemas léxicos y gramaticales que afectaron la claridad global, en este segundo taller se evidenció mayor comprensión de la forma narrativa.

Taller 3: “Los cambios al hablar”

Este taller se realizó teniendo en cuenta la *dimensión prosódica* y el *clímax*. En comparación de los anteriores dos talleres, este no se centró en el contenido a la hora de hablar, sino en la manera en la que se proyectan las palabras: la entonación, el ritmo y las pausas que potencian la intención comunicativa. En este taller, por sus componentes didácticos (el uso de un cuento conocido, videos y ejemplos claros) los estudiantes identificaron, sin mayor problema, que no es lo mismo leer y narrar con una intención en específico. Este ejercicio, entre otras cosas, fue sumamente importante ya que transmitió la idea de que la oralidad no es solo información, sino que, también, involucra a los oyentes de la historia (Ong, 1982).

En los resultados de la primera rúbrica se observa que hubo un ánimo para realizar este taller, ya que el 92% de los estudiantes modificó la entonación al momento de leer el fragmento que se les dio. Este porcentaje, como tal, sugiere que la prosodia utilizada por parte de los estudiantes es evidente y explícito; los estudiantes se apropiaron de lo que estaban leyendo con facilidad. Sin embargo, hay un matiz importante, ya que, aunque cambiaban sin problema la entonación, no siempre lograban proyectar el tipo de emoción que debían expresar, es decir, había una intención marcada, mas no siempre una precisión en lo que estaban diciendo. De la misma forma, aproximadamente el 75% de los estudiantes presentó dificultades en el manejo de las pausas, lo que seguramente surgió dado que estaban leyendo y no se centraban precisamente en el contenido que había en el fragmento, sino en la

manera en la que lo estaban diciendo. Un aspecto para tener en cuenta es que el 100% de los estudiantes logró que el mensaje fuera claro y que la manera en la que lo proyectaran se entendiera. Aun así, cabe decir que es probable que hubiera un sesgo metodológico, ya que esta claridad no fue precisamente de una proyección discursiva propia, sino que fue, en parte, por el apoyo del texto escrito.

Con respecto a la segunda rúbrica, el nivel de los 13 estudiantes que la diligenciaron manifiesta que el 97% se sintieron satisfechos con su cambio de entonación al hablar, lo que resulta sumamente importante si se compara con los talleres anteriores, donde predominaba la inseguridad al momento de hablar. Probablemente, el hecho de que fuera un formato de grabación funcionó para que los estudiantes se sintieran motivados para realizar la actividad.

Taller 4: ¡Te cuento mi historia!

Este taller retomó tanto la *dimensión prosódica*, como el *clímax*, pero a diferencia del taller anterior, el énfasis estaba no en leer un texto con emoción, sino en narrar una experiencia personal. Para esto, se utilizó *El Principito* como referente que permitió exponer la relación entre el contenido (lo que se dice) y el cómo se modela, ya que, según McKee (1997), el clímax no solamente es el punto de mayor tensión narrativa, sino que también tiene una carga emocional importante. Este taller presentó algunas limitaciones, ya que los 7 grupos debían escoger un líder para que pudiera exponer la historia, dado que había una restricción de tiempo, 35 minutos en total, por lo que no todos los estudiantes pasaron en la clase del taller.

En aproximadamente el 70% de los casos la entonación no fue suficientemente notoria, es decir, los estudiantes podían descifrar qué tipo de emoción predominaba en la historia, no por la manera en la que los estudiantes la decían, sino en palabras claves, es decir, si querían expresar felicidad, decían construcciones como “alegría”, “emoción”, “un día

bueno” (ver [Anexo 9](#)). Este dato resulta significativo si se compara con el taller anterior, ya que en el anterior la entonación fue uno de los elementos que más se logró cambiar.

Probablemente, esto haya ocurrido porque en el texto que se les dio anteriormente se sugería una emoción como tal, mientras que en cada una de las historias propias debían construir y producir una anécdota sin un soporte visual. También, 3 de los 7 estudiantes observados hicieron un buen ejercicio corporal, dado que fue herramienta para que los compañeros pudieran descifrar el mensaje, evidenciando, sobre todo, los componentes kinésicos a la hora de contar una historia. Desde la perspectiva de Vygotsky (1934), esto confirma que la comunicación se construye no solamente en la verbalización, sino que también en la interacción y el manejo del cuerpo como tal.

Figura 2.

Estudiante, elegido por sus compañeros, al frente de la clase



También, hay que mencionar que, en este taller, hubo un cambio drástico con respecto a la escucha debido a una reflexión colectiva acerca de esta. A diferencia del taller 2, los estudiantes se escucharon y permitieron que la clase se realizara sin interrupciones. La rúbrica de los estudiantes, por su parte, reflejó que los 7 estudiantes que pudieron participar oralmente en la actividad manifestaron sentirse escuchados.

No obstante, como se puede evidenciar, hay una contradicción con respecto a la primera y la segunda rúbrica; seguramente esta diferencia radique en que los estudiantes se empezaron a sentir más seguros y escuchados a la hora de hablar.

Taller 5: ¡Te doy mi lugar!

Este taller avanzó, principalmente, en la *dimensión social* y el *estado inicial*. Ambas categorías apuntaban a que los estudiantes pudieran tener una buena interacción con sus compañeros y, a partir de ahí, pudieran reconstruir una historia. Por tanto, el énfasis del taller radicó en la comunicación interpersonal, el acto de escuchar, el comprender y el reconstruir la historia de su compañero.

Además, era importante que los estudiantes pudieran trabajar en parejas y, a partir de ahí, intercambiar roles como si fuera una conversación en la vida cotidiana; como dice Ong (1982), la oralidad primaria, precisamente, se basa en este carácter relacional y situacional que se construye a partir del diálogo con otros, lo cual se apoya en lo que dice Vygotsky (1934) cuando habla de la interacción y del aprendizaje que obtenemos a partir de esta.

La clase, entonces, se dividió en parejas. En total, fueron 14 grupos. De estos, aproximadamente el 78% de los estudiantes respetaron adecuadamente los turnos de habla, lo que fue significativo si se piensa en términos de que se evidenció una regulación conversacional entre ellos. Además, las interrupciones fueron ocasionales, en un 22%; lo cual puede justificarse con el hecho de que podría tratarse de factores relacionados con la edad, ya que todo el tiempo tenían una impulsividad y entusiasmo de hablar. Estos resultados, en parte, evidencian que el habla no se limita a emitir palabras, sino que implica habilidades pragmáticas como escuchar, esperar y producir una respuesta acorde al contexto. Por otro lado, el 92% de los estudiantes logró reconstruir la historia de su compañero, manteniendo un sentido general de la misma; este porcentaje es sumamente significativo, ya que fue el principal objetivo del

taller. Este aspecto, en concreto, se relaciona directamente con los DBA, ya que los estudiantes demuestran tener la capacidad de comprender y recontar relatos, conservando su estructura básica (Ministerio de Educación Nacional, 2016). De igual forma, aunque solo un caso (el 8% restante) no logró realizar el ejercicio de manera satisfactoria, se evidenció que hubo un avance en el discurso de los estudiantes, dado que hubo una apropiación de la historia que contaban. Adicional a esto, el 71% de los grupos pudieron identificar claramente el *estado inicial*, en el sentido en el que los estudiantes comprendían lo que estaban narrando y, asimismo, le daban un inicio y un protagonismo a los personajes que fueron implicados en cada una de las historias.

La rúbrica que diligenciaron 14 estudiantes reflejó que el 92% se sintió bien al narrar y contar la historia frente a la clase, lo que va en concordancia con el 78% que afirmó que se sintió escuchado. Este resultado, nuevamente, puede que esté conectado a la reflexión que se hizo en clases anteriores acerca de la importancia de la escucha a la hora de hablar. Por último, el 85% de los estudiantes consideró que explicó adecuadamente su personaje principal y, en general, la historia que su compañero le había contado.

En este taller, se evidenció que no solo hubo una mejora en la producción oral de manera individual, sino que también colectiva, dado que debían realizar un trayecto al momento de escuchar y producir lo que su compañero les había contado.

Taller 6: ¡Voces que cuentan!

Este taller se centró en la *dimensión prosódica* y, nuevamente, en el *estado inicial*. El propósito que tenía este era que los estudiantes pudieran comprender cómo la entonación, el volumen, el ritmo y las pausas pueden construir un significado en específico y, a raíz de esto, puedan transmitir emociones a sus oyentes. En este caso, los estudiantes debían crear la historia totalmente desde cero, en donde la improvisación era una de las herramientas que los estudiantes tenían para construir su historia; esta fue guiada por una ruleta que les decía

exactamente qué emoción debían tratar: si la felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, entre otras. Este procedimiento involucraba, también, un trayecto más complejo, en el sentido de que los estudiantes no estaban solamente repitiendo o leyendo, sino que estaban organizando sus experiencias y reproduciéndolas del mismo modo (Bruner, 1986). Asimismo, como lo señalan Calsamiglia y Tusón (1999), la entonación y el ritmo orientan el discurso y hacen que el oyente pueda inferir exactamente qué intención tiene el hablante. Así pues, el hecho de que los estudiantes narraran su historia con una emoción principal hizo que los estudiantes la alinearan a un contenido y una forma expresiva.

En la primera rúbrica, se evidenció que, de los 7 grupos, aproximadamente el 71% de los estudiantes proyectaron efectivamente la emocionalidad que se les había asignado, construyendo relatos que fueron coherentes. Por tanto, sugiere que los estudiantes comenzaron a utilizar los recursos de entonación para generar intenciones orales que se entendieran. Asimismo, el 100% de los estudiantes fueron escuchados por sus compañeros, este aspecto es especialmente importante si se compara con anteriores talleres, donde la escucha era significativamente compleja. Sin embargo, con respecto a los componentes kinésicos, solo el 43% de los estudiantes tuvo una corporalidad acompañada de su narración, mientras que el 57% restante permanecían quietos al hablar, o se movían inquietamente, lo cual indica que, aunque voz se produzca con relativa facilidad, la incorporación del cuerpo puede ser un mayor reto para los estudiantes. Según Kendon (2004), el gesto y el movimiento forman parte del discurso oral, puesto que es una base fundamental para que las personas puedan enfatizar en su intención comunicativa.

Figura 3.

Presentación de un estudiante de manera oral



Con respecto a la segunda rubrica, la cual se diligenció por 7 estudiantes, los que fueron elegidos para exponer frente a la clase, manifestaron que no sintieron haber utilizado su voz con suficiente emoción y que, efectivamente, no utilizaron su cuerpo para hablar. Según lo observado, los movimientos que realizaban eran repetitivos y mostraban señales de vergüenza.

Taller 7 “Historias que cuentan”

La *dimensión prosódica* y el *incidente incitador* fueron los elementos utilizados para desarrollar este taller, ya que se usaron onomatopeyas como recurso para que los estudiantes pudieran cambiar su historia. Al convertir una onomatopeya (podía ser “boom”, “guau”, “miau”, entre otras) en parte de su historia no solo se pretendía trabajar la voz, sino que también que identificaran que había un momento inesperado que podía cambiar la historia (McKee, 1970). La clase, por asuntos prácticos, se dividió en 7 grupos, en los que, en su mayoría, era de 4 estudiantes; los resultados en general fueron positivos, especialmente por la participación y la resolución del taller, ya que se cumplió que todos los estudiantes cambiaran su historia haciendo uso de estas onomatopeyas, lo que muestra una comprensión y

apropiación del recurso; lo cual, según Vygostky (1934) se da porque el juego y las actividades lúdicas amplían las posibilidades expresivas.

Aun así, en la primera rúbrica, se observaron matices que pueden ser importantes, ya que solo el 57% del grupo logró cambiar de manera evidente su entonación al momento de emitir el mensaje, mientras que el 43%, aunque lo transmitieron, lo hicieron con una entonación plana, con pocas variaciones. Tal como lo dicen Calsamiglia y Tuson (1999), la entonación es clave para guiar, de alguna forma, la interpretación del oyente; por lo que el resultado puede indicar que esta modulación prosódica aún requería de mayor detalle para que se pudiera integrar adecuadamente este incidente incitador. Además, si lo comparamos con los lineamientos que siguen los DBA, aunque los estudiantes participan en este tipo de situaciones, no logran hacerlo con la claridad y expresividad que estos lineamientos sugieren. Aun así, con relación al volumen, los resultados fueron, en general, muy buenos, ya que solo un grupo (el 14%) no logró utilizar un volumen adecuado, mientras que los demás proyectaron su relato sin mayor problema. Este dato es importante si se compara con anteriores talleres, donde este era un factor que era difícil de manejar. En este sentido, hubo un cambio significativo en la manera en la que los estudiantes proyectaron su discurso, ya que la oralidad no solo implica estructurar el discurso, sino adecuarlo a la situación comunicativa y el espacio en el que se encuentran cada uno de los estudiantes, lo que involucra, también, el uso de la voz (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Respecto a la corporalidad utilizada, solamente el 43% del grupo acompañaron la onomatopeya con movimientos que reforzaran el significado, especialmente en casos como “boom”, donde utilizaban sus manos para denotar la explosión, o cuando se trataba de “guau”, pues aparte de imitar el sonido, también interpretaron el movimiento de un perro. El movimiento y el gesto son recursos que potencian significativamente el discurso oral, ya que incrementan el sentido del mensaje (Kendon, 2004); en este caso, solo apareció con mayor naturalidad cuando el sonido era

fácilmente reconocible y representable, reforzando la idea de la importancia que hay detrás de utilizar el contexto y lo conocido por los estudiantes a nuestro favor para realizar este tipo de actividades. Con respecto a la rúbrica que los estudiantes diligenciaron (7 de ellos), el 71% manifestó haberse sentido satisfecho al momento de hablar frente al grupo.

Taller 8 “Cuento con mi cuerpo”

Este fue el taller que pretendía concluir el proceso con los estudiantes, por lo que se buscó articular todas las dimensiones, los componentes kinésicos y proxémicos, y las etapas del *storytelling* que propuso McKee (1997). En este caso, el reto consistió en que los estudiantes pudieran hallar un equilibrio entre una estructura narrativa, la proyección oral y el uso del cuerpo; todo con un sentido coherente y significativo. Esta integración de todos estos elementos fue una forma compleja y un evidente reto para los estudiantes; lograr que todos los estudiantes pudieran conectar todas las fases demostró una comprensión estructural diferente a la que tenían al inicio de la elaboración de estos talleres, superando como tal el inicio de este proyecto.

Sin más, la dinámica en este caso fue algo distinta, ya que cada estudiante tenía un rol por cumplir en su grupo de trabajo, pues había un narrador principal y el resto de sus compañeros tenían la misión de interpretar, corporalmente, cada palabra que el narrador decía. Al igual que varios talleres anteriores, la clase se organizó en 7 grupos, en donde cada uno de estos practicaron y pensaron una historia inventada para poder desarrollar el taller.

Por tanto, con respecto al movimiento y los gestos, los resultados fueron satisfactorios, ya que, aunque los estudiantes entre sí se desempeñaran de una manera similar, todos tenían la misión de reforzar el sentido de la narración, lo que demostró que había una conciencia comunicativa. Tan solo 3 estudiantes (que representa, aproximadamente el 10% de la clase) permanecieron mayormente quietos en la presentación. Sin embargo, puede que

esto haya ocurrido dado que parecía que había una distribución desigual al momento de designar los roles, ya que en estos grupos en concreto uno de los compañeros asumía la mayor parte de la interpretación, por lo que algunos estudiantes permanecían estáticos como si no tuvieran una acción específica.

Por otro lado, únicamente 2 grupos (aproximadamente el 28%) extendieron su historia, lo que hacía que esta perdiera coherencia y cohesión en algunos momentos; esta coherencia implica mantener una progresión temática clara y evitar desviaciones que no son necesarias (Cassany, Luna y Sanz, 1994), lo que puede demostrar que, aunque la mayoría logró el cometido, aún pueden existir algunas dificultades para concluir y hacer una síntesis en las historias. No obstante, es muy relevante mencionar que, aunque se hayan extendido, lograron perfectamente incluir elementos del Storytelling, demostrando apropiación en sus palabras y en la forma en la que avanzaba la historia. Teniendo en cuenta lo anterior, todos los grupos mostraron avances con respecto a los primeros talleres, ya que se desempeñaron satisfactoriamente frente al grupo; proyectaron su voz, hubo variación prosódica y el acompañamiento del cuerpo hizo que cada historia se representara de la mejor forma posible.

Taller “Mi experiencia contando”

Este taller permitió analizar a profundidad la percepción y el aprendizaje que los estudiantes participantes tuvieron con respecto a los talleres. Por tanto, se dividió este propósito en dos encuestas: una que buscaba valorar la satisfacción de los estudiantes, y otra que buscaba mostrar el aprendizaje adquirido.

La primera encuesta, la cual fue realizada por 22 estudiantes, mostró que, en general, había mucha motivación por parte de ellos, ya que, en todas las preguntas realizadas, más del 70% de los estudiantes marcó las opciones positivas. Cabe aclarar, algunas de las opciones fueron tachadas a la vez; lo cual se tomó como válido, considerando que podían experimentar

varias emociones. En concreto, el 91% de los estudiantes indicó que le gustó escuchar la historia de sus compañeros y que, de la misma forma, se sintieron bien contando sus historias, lo que implica que el proceso de habla y de escucha, tal como se evidenció también en los talleres, fue mucho más ameno que al inicio del proyecto. Seguramente, el hecho de que los estudiantes se sintieran escuchados también posibilitó que pudieran disfrutar del hecho de hablar, ya que es bien sabido que el lenguaje se construye a partir de la interacción social (Vygotsky, 1934). Cabe aclarar, un 32% de los estudiantes, en la segunda pregunta, la que se refería a cómo se sintieron hablando, también indicaron que se sentían representados con el perro asustado de la encuesta, lo que reafirma el hecho de que, posiblemente, aunque se sintieron bien hablando, también lo hacían con nervios.

Figura 4.

Primera encuesta del diagnóstico final

¡Con una "X" marca la respuesta!

¿Me gustó escuchar las historias de mis amigos?  	¿Cómo me sentí cuando conté mi historia?   
¿Me gustó inventar un personaje o una historia?  	¿Me sentí seguro/a hablando al frente del grupo?  

Alvarado

Nota. La imagen muestra la respuesta de uno de los estudiantes evaluados

En cuanto a las siguientes preguntas, el 77% de los estudiantes manifestaron haber disfrutado del crear o inventar historias y, también, del sentirse seguros hablando frente a sus compañeros. Aunque estos porcentajes muestran que los estudiantes avanzaron significativamente en el fortalecimiento y seguridad de la oralidad, también hay que notar que el restante 33%, en ambos casos, muestra todo lo contrario.

Con respecto a la segunda sección, que pretendía valorar la comprensión del Storytelling, se encontraron hallazgos que, aunque positivos, denotan que el aprendizaje de los estudiantes con respecto a esta estrategia fue básico. Cabe aclarar, hubo preguntas en las que los estudiantes, simplemente, no respondieron y dejaron el recuadro vacío. Así pues, en las dos primeras preguntas, la que se refería al *estado inicial* y el *incidente incitador*, el 68% de los estudiantes respondió de manera acertada, mientras que el restante 32% respondió incorrectamente. También, en la tercera pregunta, la que se refería al *punto de giro*, el 59% respondió correctamente, y un 18% de los estudiantes no lo hizo. La pregunta referente al *clímax* fue la que resultó ser más desafiante para ellos, ya que tan solo el 41% de ellos respondió de manera acertada, mientras que el 35% respondió incorrectamente, lo que podría explicarse ya que el *clímax* en las historias suele ser la parte más abstracta o compleja por identificar, ya que implica reconocer el punto de mayor tensión. Finalmente, con respecto a la pregunta de resolución, el 59% respondió de manera acertada, demostrando que, al menos, más de la mitad de los estudiantes logró reconocer el cierre del relato. Estos resultados evidencian que sí hubo un proceso de aprendizaje progresivo en la comprensión de la narración oral (storytelling), dado que más de la mitad logró identificar varias de sus partes estructurales. De igual forma, el hecho de que la totalidad de los estudiantes no respondiera de manera acertada o presentara errores, no invalida el aprendizaje que se obtuvo, ya que prueba de que aún se encuentran en una zona de desarrollo próximo, donde la práctica es fundamental para poder consolidar conocimientos.

Conclusiones y recomendaciones

El presente proyecto de investigación tuvo como propósito principal determinar cómo la narración oral (Storytelling) contribuye en el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de grado 101 del Instituto Pedagógico Nacional. A partir de la implementación de varios talleres diseñados con base en una investigación acción y bajo un enfoque cualitativo,

fue posible evidenciar que, en definitiva, la oralidad no es una habilidad que se desarrolle de manera espontánea, transversal, sino que, más bien, requiere de una mediación pedagógica con intención, sistemática y, sobre todo, progresiva. De esta forma, el *storytelling* se configuró como una herramienta esencial que permitió articular las diferentes dimensiones trabajadas en este proyecto: lingüística, discursiva, prosódica y social, junto con componentes no-verbales.

A lo largo de la implementación de los talleres, se observaron algunos avances progresivos en las diferentes dimensiones de expresión oral. Así pues, en la dimensión lingüística, aunque permitieron dificultades en el vocabulario y la estructura gramatical, los estudiantes lograron organizar mejor sus ideas y construir enunciados que, en últimas, eran mucho más comprensibles. En la dimensión discursiva, se evidenció que hubo una mejora en la forma en la que organizaban las historias, especialmente cuando había algún tipo de apoyo estructural (como las fases del *storytelling*). Aun así, la improvisación terminó siendo un reto, lo que evidenció que hay una necesidad en seguir fortaleciendo esta autonomía narrativa.

Por su parte, la dimensión prosódica mostró avances en el volumen y la seguridad que tenían los estudiantes al hablar. Sin embargo, la entonación, el ritmo y las pausas siguen siendo complejos para los alumnos, sobre todo cuando se trata de improvisación. De igual forma, la unión del cuerpo con la voz dependía de la familiaridad que sintieran los estudiantes con la actividad y, asimismo, con la seguridad que sintieran expresándose. En la dimensión social los resultados giraron en torno al fortalecimiento que hubo en la interacción comunicativa, particularmente en la escucha, los turnos de habla y en la capacidad que tuvieron de recrear el discurso del otro; estos avances demuestran que la oralidad no es una mera producción individual, por el contrario, se alinean con la idea de que la interacción potencia el habla.

Asimismo, el proceso de triangulación que hubo entre las rúbricas, la observación en la biblioteca y los referentes teóricos ayudó a comprender que, aunque los estudiantes mostraron

avances significativos en su oralidad, estos no fueron iguales en todas las dimensiones trabajadas en este proyecto. Mientras que en aspectos como la participación y la seguridad al hablar se fortalecieron, otros, como la coherencia y la prosodia, requieren de una mayor práctica y de más atención en el aula.

De esta manera, se puede afirmar que la narración oral (storytelling) contribuye de manera significativa al desarrollo de la expresión oral, ya que genera escenarios de comunicación, promueve que los estudiantes participen y permite integrar múltiples dimensiones del lenguaje. No obstante, el desarrollo del proyecto también evidenció diversas dificultades metodológicas y contextuales que influyeron en la implementación de los talleres. Entre ellas, se encontró la reducción constante del tiempo de clase, pues aunque inicialmente se contaba con sesiones de una hora, en múltiples ocasiones estas se transformaban en espacios reales de aproximadamente 35 minutos debido a actividades institucionales, transiciones o dinámicas propias del aula. Asimismo, factores como la disciplina, la escucha entre compañeros, el nerviosismo al hablar frente al grupo y la participación desigual dentro de algunos equipos incidieron directamente en el desarrollo de las actividades. Aun así, los resultados mostraron avances significativos en la organización del discurso, el uso de la voz, la interacción social y la expresión corporal. Este proceso, sin embargo, requiere sostenerse en el tiempo y acompañarse de estrategias didácticas que favorezcan la práctica constante, la reflexión sobre el discurso y la integración del cuerpo y la voz. Así pues, la oralidad debería dejar de ser un elemento meramente transversal, como si estuviera implícito en el aula, para convertirse en un eje central, especialmente en los primeros años de escolaridad.

En cuanto a posibles recomendaciones, sería sumamente enriquecedor que el colegio incorpore la oralidad, no solo como un eje transversal en el currículo, sino como un eje formativo; se deberían generar espacios pensados para la socialización, muestras orales o de

expresión que permitan a los orales practicar en contextos diversos, sobre todo para los estudiantes de los primeros grados. También, sería bueno que se empezara a repensar el espacio de la biblioteca infantil, ya que, si bien es un espacio que se puede pensar que es únicamente para leer, también puede ser un espacio para hablar. Con respecto a los estudiantes, es fundamental que el trabajo con la oralidad no se detenga en este proyecto, sino que continúe como parte de su formación como aprendices, ya que los resultados demuestran que tienen la capacidad de estructurar ideas y utilizar su cuerpo con una intención específica. Aun así, el siguiente paso es que se les siga fomentando el uso de la palabra como una herramienta de construcción; que se entienda que el hablar también implica producir con sentido en concreto.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2022). *Política pública de lectura, escritura y oralidad (La LEO) 2022–2040*.
- Alva Toro, A., & Francis Christian, F. (2023). *Estrategia didáctica para la expresión oral niños de cinco años en una Institución Educativa Inicial en Picota*. [Trabajo de grado, Universidad César Vallejo del Perú].
- Bello, D. (2017). *Developing oral interaction skills through the use of storytelling* [Trabajo de grado].
- Berger, A. A. (1997). *Narratives in popular culture, media and everyday life*. SAGE.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. Routledge.
- Beverly, J. (1987). *Anatomía del testimonio*. CELACP.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.
- Booker, C. (2004). *The seven basic plots: Why we tell stories*. Continuum.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación*. El Búho.

- Cerwonka, A., & Malkki, L. H. (2007). *Improvising theory: Process and temporality in ethnographic fieldwork*. University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226100289.001.0001>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Jerome Bruner (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *PEI*.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Ley 115 de 1994. (1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.

McKee, R. (1997). *Story: Substance, structure, style and the principles of screenwriting*. HarperCollins.

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Wadsworth.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje*. MEN.

Morales, X. (2020). *La conversación en el preescolar para el desarrollo de la oralidad* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Silvia Espitia, M. (2019). *La oralidad en la primera infancia: estrategia didáctica en el primer ciclo de enseñanza del colegio Manuela Beltrán (San José del Guaviare)* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia].

Sosa, A. (2023). *Hablo, escucho y me divierto: una estrategia didáctica para potenciar las competencias comunicativas orales* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Routledge.

Piaget, J. (1945). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Quito-Peralta, O., & Cárdenas-Cordero, N. (2021). *Educación inicial e Storytelling: Estrategias para la estimulación del lenguaje en niños y niñas* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Cuenca].

Secretaría de Educación. (2020). *Leer para la vida*.

Silvia Espitia, M. (2019). *La oralidad en la primera infancia: estrategia didáctica en el primer ciclo de enseñanza del colegio Manuela Beltrán* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia].

Sosa, A. (2023). *Hablo, escucho y me divierto: una estrategia didáctica para potenciar las competencias comunicativas orales*.

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

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Zumthor, P. (1990). *La letra y la voz: De la "literatura" medieval*. Cátedra.

Bello, D. (2017). *Developing oral interaction skills through the use of storytelling*.

Anexos

Anexo 1.



¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

Colorea tu edad







¡Dibuja a tu familia!



¿Cómo llegas al colegio?

¡Coloréalo!

(Si no aparece, dibújalo en el cuadro vacío de la derecha)

			
---	---	---	--

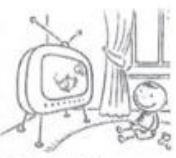
¿Cuál actividad te gusta más?

¡Marca con una "X" la carita que te represente!

Leer			
Escribir			
Hablar			

¿Qué te gusta hacer más en tu tiempo libre?

¡Marca con una "X" lo que más te guste!



Ver videos

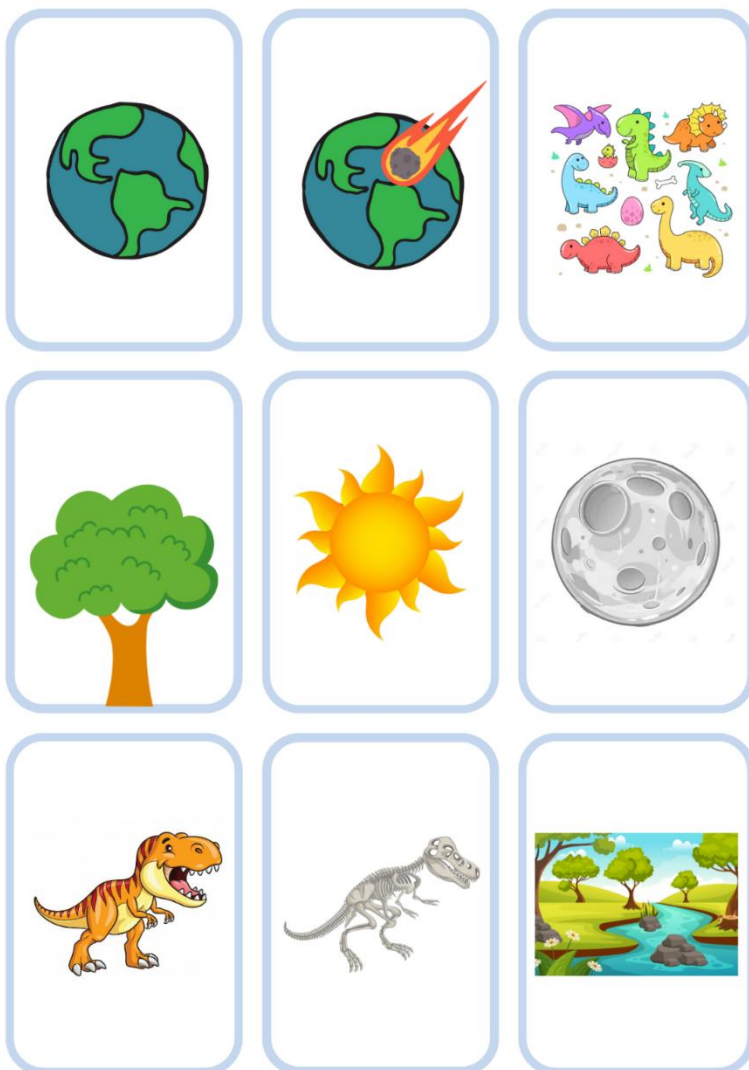


Dibujar



Jugar

Anexo 2.



Anexo 3.

DIARIO DE CAMPO N°3

Fecha: 11/03/2025

Propósito de la sesión: Taller general

Estudiante Practicante: Leidy Barrios

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
INSTITUCION: IPN

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
La clase inició dividiendo el curso en grupos de 5. Al final, se crearon 6 grupos. La maestra explicó lo que se iba a hacer en la clase, se habló acerca de lo que son las exposiciones y, después, en el televisor se proyectó una imagen que tenía varias tarjetas en el televisor. Estas tarjetas tenían diferentes objetos, personas, animales, comidas. Los estudiantes, en grupo, eligieron tres tarjetas para poder realizar una historia, cuando la tuvieran lista, debían elegir un líder para que pasara a exponer dicha historia. En el tiempo que se les dio para realizar esto, la maestra fue pasando, mesa por mesa, para estar atenta a las dudas o verificar el avance de los alumnos. El salón se notaba algo disperso; había mucho ruido y, también, se tardaron más de lo propuesto para hacer la actividad. Como eran seis grupos, pasaron seis estudiantes al frente, por cuestiones de tiempo, solo dos personas pudieron exponer su cuento.	Oralidad Cuento compartido	Hay un problema marcado y notable con respecto a la escucha y el habla. Esta vez, los estudiantes se veían más reacios a hablar y participar en clase. De hecho, costó que estuvieran en línea con el plan para la clase. Sin embargo, resulta positivo que las interacciones que tenían entre ellos eran muy valiosas; la forma en la que elegían a su líder fue la más interesante. Algunos grupos preferían hacerlo al azar, y otros preferían, más bien, hablar para exponer las razones por las que deberían ser el líder, lo que resultó muy enriquecedor para la actividad.	Hay que trabajar en intentar conectar con los estudiantes, en actividades que, en el corto tiempo, sean enriquecedoras para ellos y para su mejora en la oralidad. Por ahora, habría que trabajar en: • Establecer que todos van a hablar. • Prestar atención a la corporalidad, pues es de relativa importancia. • Hallar la manera en la que todos los estudiantes (o, al menos, la mayoría) conecte con las actividades para que haya una motivación.
		También, es claro que al momento de hablar al frente de la clase, aunque se trate de segundo grado, los estudiantes ya experimentan la vergüenza y el pánico a hablar en público; tienen varios modismos y hablan bajito, de forma redundante y con palabras muy superficiales. De hecho, un estudiante que pasó contó una historia totalmente inconexa, lo que provocó que su misma compañera me preguntara si podía pasar ella a contar la historia. Hay que generar, de alguna forma, la manera en la que ellos se sientan más relajados y quieran hablar y mejorar este aspecto, pues, hasta el momento, no es una dinámica muy positiva.	• Mejorar la escucha, planear la forma para hacerlo, al menos, de manera transversal.

Anexo 4.

Intervención pedagógica

Institución: Instituto Pedagógico Nacional **Curso:** 101

Tema: ¡Cuento con mi cuerpo!

Tiempo total: 45 minutos

Objetivo: Desarrollar la oralidad a través de todas las dimensiones comunicativas, utilizando componentes kinésicos y proxémicos.

Recursos:

Máscaras

Fragmento del video “El Ogro Rojo - Colegio Americano de Mexicali”:

https://www.youtube.com/watch?v=xl_Yim5QzMtMc

Competencias por desarrollar: Comunicación verbal y no verbal acompañada de las etapas de la narración oral.

Objetivo general de aprendizaje: Desarrollar la expresión corporal y el uso del espacio durante la narración oral, ayudando a que los niños acompañen sus palabras con movimientos y gestos.

Procedimientos y estrategias:

	Disposición de los estudiantes (trabajo individual, parejas, grupal, global etc.)	Tiempo
Apertura: (motivación, introducción...)		
Actividad 1: La maestra explica que al contar historias no solo hablamos con la voz, sino también con el cuerpo. Además, ejemplifica con un video “El Ogro Rojo - Colegio Americano de Mexicali”: https://www.youtube.com/watch?v=xl_Yim5QzMtMc La maestra explica que en el “escenario” habrá una persona que narre la historia (inventada) y tres personas que desarrollen la historia con el cuerpo.	En grupo. Los estudiantes escuchan a la maestra en formación.	8 mins
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas)		
En grupos de cuatro estudiantes, los niños escogen una historia corta, puede ser inventada o una previamente conocida. Mientras un niño narra la historia, el resto la interpreta con el cuerpo. Cada uno de los niños tendrá una máscara y serán grabados.	En grupos. Cada uno pasará al frente por turnos.	25 mins

Cierre		
Se reflexiona sobre qué gestos ayudaron a entender mejor la historia y cómo se sintieron usando su cuerpo para comunicar.	En grupo.	20 segundos c/u
Evaluación/Calificación		
Se harán dos rubricas, una para la maestra y otra para los estudiantes.		2 mins
Recursos/materiales		
Máscaras		
Fragmento del video “El Ogro Rojo - Colegio Americano de Mexicali”: https://www.youtube.com/watch?v=xl_Yim5QzMc		

Anexo 5.

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
Yo, _____, identificado con C.C. _____ No. _____
expedida en _____ representante legal del menor
identificado con T.I. _____ No. _____
declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuaré como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

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

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afectan la integridad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, a los datos biométricos (B.A. 67 y 1481 de 2015 art. 3º Decreto 1377 de 2013).

Anexo 6.

Intervención pedagógica

Institución: Instituto Pedagógico Nacional **Curso:** 101

Tema: ¡Te cuento mi historia!

Tiempo total: 45 minutos

Objetivo: Desarrollar la oralidad a través de narración de historias propias a través de la entonación y el ritmo, haciendo uso de las emociones para contar momentos intensos.

Recursos:

Micrófono de juguete

Fragmento del cuento “El Principito”: <https://youtu.be/xMdrJknUCQA?t=462>

Competencias por desarrollar: Dimensión prosódica y el climax de la historia.

Objetivo general de aprendizaje: Desarrollar la dimensión prosódica narrando una historia propia con una emoción en específico (climax)

Procedimientos y estrategias:

	Disposición de los estudiantes (trabajo individual, parejas, grupal, global etc.)	Tiempo
Apertura: (motivación, introducción...)		
Actividad 1: La maestra en formación explica qué es el climax en una historia. Además, ejemplifica con un video del cuento “El Principito” https://youtu.be/xMdrJknUCQA?t=462 La maestra en formación resalta los cambios en la entonación de los personajes cuando expresan sus emociones.	En grupo. Los estudiantes escuchan a la maestra en formación.	8 mins
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas)		
Actividad 2 Primero, la maestra en formación pedirá que todos los estudiantes piensen en una historia que les haya ocurrido que contenga alguna emoción: tristeza, felicidad, enojo, angustia, etc. Se pedirá que se tengan en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué pasó en la historia que fue tan emocionante? ¿Cómo puedo cambiar mi voz para que los demás sientan emoción? ¿Mi voz suena feliz, triste o asustada (u otra) en este momento?	Individual. Cada estudiante pasará al frente por turnos.	25 mins

Cada estudiante pasará al frente y, con el micrófono de juguete, contará su historia utilizando diferentes entonaciones según la emoción principal de su historia.		
Cierre		
Se dará una retroalimentación breve después de cada participación, donde se hará la siguiente pregunta: ¿Se entendía la emoción?	En grupo.	20 segundos c/u
Evaluación/Calificación		
Se harán dos rubricas, una para la maestra y otra para los estudiantes.		2 mins
Recursos/materiales		
Micrófono de juguete Fragmento del cuento “El Principito”: https://youtu.be/xMdrJknUCQA?t=462		.

Anexo 7.

Intervención pedagógica

Institución: Instituto Pedagógico Nacional **Curso:** 101

Tema: ¡Voces que cuentan!

Tiempo total: 45 minutos

Objetivo: Desarrollar la dimensión prosódica a través del fortalecimiento de la fluidez, la entonación y el ritmo al narrar una historia.

Recursos:

Cronómetro para medir el tiempo que tarda cada estudiante contando la historia.

Competencias por desarrollar: Desarrollar la dimensión prosódica y el estado inicial.

Procedimientos y estrategias:

	Disposición de los estudiantes (trabajo individual, parejas, grupal, global etc.)	Tiempo
Apertura: (motivación, introducción...)		
La maestra en formación explica la dinámica que se trabajará en la actividad. Además, refuerza con el recuerdo del taller 6. Se explicará que cada turno será cronometrado, y que todos los grupos tendrán 5 minutos para preparar la historia.	En grupo. Los estudiantes escuchan a la maestra en formación	5 mins
Desarrollo: (Explicación, ejemplos, actividades guiadas)		
Actividad Cada grupo recibe una <i>emoción</i> (felicidad, nostalgia, enojo, tristeza). Cada grupo creará una historia que denote esta emoción. Después, un compañero que escojan como líder pasará al frente a interpretar la historia Lo ideal es que en la historia haya, obligatoriamente, un personaje (puede ser el mismo niño, la familia, etc) y una situación en concreto.	En grupo. Un estudiante que recibió la historia pasará al frente a contar la historia.	30 mins
Cierre		
Se conversará con base en las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintió al crear una historia con una emoción en concreto?	En grupo.	5 mins
Evaluación/Calificación		
Se harán dos rubricas, una para la maestra y otra para los estudiantes.		5 mins
Recursos/materiales		

Cronómetro para medir el tiempo que tarda cada estudiante contando la historia.		.
---	--	---

Anexo 8.

¡Con una "X" marca la respuesta!

¿Me gustó escuchar las historias de mis amigos?		¿Cómo me sentí cuando conté mi historia?		
				
¿Me gustó inventar un personaje o una historia?		¿Me sentí seguro/a hablando al frente del grupo?		
				

¡Con una "X" marca la respuesta!

1. ¿Cuál dibujo muestra el <i>inicio</i> de la historia?			2. ¿Cuál dibujo muestra que "algo pasa" y cambia la historia?		
					
3. ¿Qué dibujo muestra un <i>problema grande</i> en la historia?			4. ¿Cuál dibujo muestra la parte más emocionante?		
					
5. ¿Cuál dibujo muestra cómo termina la historia?					
					

Anexo 9.

DIARIO DE CAMPO N° 8

Fecha: 23-09-2025

Propósito de la sesión: Trabajar el taller: ¡Te cuento mi historia!

Estudiante Practicante: Leidy Barrios

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
INSTITUCION: Instituto Pedagógico Nacional

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
La clase la inicié tomando lista de todos los estudiantes. Una vez esto sucedió, di la indicación que se esperaba para el taller de este día. Dado que los estudiantes ya sabían la dinámica de pasar al frente, no fue muy extensa la instrucción, es decir, sabían que se tenían que hacer en grupos y, posteriormente, elegir un líder para que pasara al frente a exponer la historia elegida. Cuando los estudiantes pasaron al frente, uno por uno, al inicio se les veía algo nerviosos y asustados, pero, a medida que fue avanzando el tiempo y las participaciones, los estudiantes se soltaron mucho más. En general, los estudiantes contaban historias con algún tipo de emoción y, en algunas ocasiones, lo acompañaban utilizando algunos gestos. Después, cada uno de los estudiantes levantaba la mano para el momento de adivinar la emoción principal en la historia como tal	Taller “¡Te cuento mi historia!”	La escucha en este taller no fue un mayor inconveniente. En el momento en el que los estudiantes estaban al frente dispuestos a improvisar su personaje, tenía, al menos, 20 manos levantadas de compañeros queriendo adivinar la emoción que se utilizó. Dado que en las anteriores clases se dio la reflexión acerca de la escucha, en esta ocasión fue mucho más fácil que entre ellos se escucharan y respetaran. Noto, aún así, que la forma en la que los estudiantes denotaban algún tipo de emoción también estaba acompañada por palabras sinónimas a la emoción, es decir, si acerca de una historia feliz, utilizaban palabras como “alegre” “contento”, etc., lo que le podía dar una pista a sus compañeros. De igual forma, tal como lo mencioné en la descripción, es de valorar el hecho de que, en esta ocasión, utilizaron su cuerpo para hablar.	Dado que en este taller el interés de los estudiantes se notó con más fuerza, es probable que el norte de los siguientes sea muy parecido. Además, creo que fue muy beneficioso para la clase marcar un incentivo para que los estudiantes hicieran silencio y se escucharan. Asimismo, creo enriquecedor empezar a trabajar más la dimensión prosódica, social y, también, discursiva. Creo que son en las dimensiones en las que puede haber un mayor reforzamiento de las habilidades que ellos mismos ya tienen.