

El juego dramático: en la búsqueda de mis emociones a través de mi propia voz

Yessica Paola Velásquez Santiago

Código: 2018134059

Asesor:

Carl Alex Machuca Hernández

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá. D.C.

2025

Dedicatoria

A mis padres,

Por el apañe que me brindaron en los momentos más difíciles

por el sacrificio y el trabajo constante.

Gracias por enseñarme con amor y acompañarme con ternura en este camino.

Resumen

El presente proyecto enmarcado en la metodología de la investigación acción, tuvo como objetivo fortalecer la producción oral de los estudiantes del grado 403 del Instituto Pedagógico Nacional, a través de una propuesta pedagógica basada en el juego dramático y la identificación de las emociones. A partir de instrumentos como encuestas de caracterización, prueba diagnóstica, observación participante y no participante, se identificaron dificultades y barreras en cuanto a las habilidades orales de los estudiantes. Es por ello, que la intervención se estructuró en una secuencia de 5 talleres, distribuidos en tres fases: sensibilización, desarrollo y reflexión, donde se integraron estrategias como la improvisación, la narración de cuento y el juego de roles. Los resultados evidenciaron avances significativos en cuanto a la producción oral de los estudiantes, su participación y expresión de las emociones, validando que integrar propuestas basadas en el juego dramático favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Palabras claves: Producción oral, juego dramático y emociones.

Abstract

This research project, grounded in the action research methodology, aimed to enhance the oral production of 403rd grade students at the Instituto Pedagógico Nacional through the implementation of a pedagogical intervention based on dramatic play and the identification of emotions. Data collection instruments such as characterization surveys, a diagnostic test, and both participant and non-participant observation were used. These tools revealed significant barriers and difficulties in students' oral communication skills.

Consequently, the intervention was structured into a sequence of five workshops, divided into three phases: awareness, development, and reflection. These workshops incorporated strategies such as improvisation, storytelling, and role playing. Finally, the results demonstrated notable improvement in students' oral production, active participation, and emotional expression, highlighting the effectiveness of integrating strategies based on dramatic play to enhance oral communicative skills.

Keywords: *Oral production, dramatic play, and emotions.*

Introducción

El presente proyecto de investigación del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional tiene como objetivo diseñar una intervención pedagógica que desarrolle la oralidad a través de las estrategias didácticas basadas en el juego dramático y la identificación de las emociones en niños de 403 del Instituto Pedagógico Nacional. Asimismo, la propuesta se basa en el uso de instrumentos de recolección de datos como observación no participante, observación participante, diario de campo, cuestionario y prueba diagnóstica, los cuales permitieron hacer un ejercicio de caracterización en aspectos cognitivos, sociales y comunicativos de la población observada.

Las bases teóricas del objeto de estudio de este proyecto integra los aportes de Walter Ong (1982) en torno a la perspectiva de la oralidad como habilidad capital para construcción de pensamiento; Cassany, Luna y Sáenz (1994) desde el carácter de comunicación oral en la vida social; Gutiérrez y Uribe (2015), quien enmarca el lenguaje oral en el ejercicio discursivo y Vilá i Santasusana (2004), quien sustenta al lenguaje oral desde la cotidianidad y la vida social. Por otra parte, con relación al juego dramático, se enfatiza en la importancia de este para el desarrollo cognitivo, social y emocional dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Guachamin y Lema 2020), así como, el desarrollo de capacidades expresivas y comunicativas (Morón, 2011) y el acercamiento a experiencias integradas por el arte, juego y pensamiento (Sierra, 1995). En este contexto, resulta fundamental considerar el papel de las emociones dentro del objeto de estudio, puesto que, desde la perspectiva educativa influyen directamente en la motivación, el interés y la disposición de los estudiantes (Agen y Ezquerra, 2021). Además, desde la perspectiva multidimensional (Scherer, 2005), la emoción involucra aspectos cognitivos,

neurofisiológicos, motivacionales, expresivos y subjetivos, que se manifiestan a partir de la valoración de una situación determinada. Así, el reconocimiento y la percepción emocional no solo se desarrolla de manera individual, sino también en interacción con el entorno, incidiendo en la construcción de experiencias de aprendizaje.

Para lograr tal objetivo, se utilizará como metodología la investigación acción en la creación de una propuesta de intervención que tiene como objetivo fortalecerla la producción oral. Esta propuesta vincula una secuencia de 5 talleres, divididos en tres fases: sensibilización, desarrollo y reflexión, usando estrategias didácticas basadas en el juego dramático (improvisación, narración de cuentos, juego de roles) y la identificación de las emociones.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Contextualización	1
1.1 Contexto institucional.....	1
1.2 Caracterización de los estudiantes	2
Diagnóstico.....	3
Marco curricular	8
1.3 Problema de investigación.....	10
1.4 Pregunta de investigación.....	15
Objetivo General.....	15
1.6 Justificación	16
Capítulo 2. Contexto conceptual	18
2.1 Antecedentes.....	18
2.2 Marco Teórico	24
2.2.1 Oralidad	25
2.2.1 Características de la oralidad.....	28
2.2.2 Entonación.....	28
2.2.3 Vocalización	29
2.2.4 Gestualidad	30
2.2.5 El juego dramático.....	31
2.2.6 Elementos del juego dramático	32
A. La improvisación.....	33

B. Juego de roles	33
D. Narración de cuentos	33
2.2.7 Las emociones	34
2.2.7.1 Percepción de las emociones	35
Capítulo 3. Diseño metodológico	38
3.1 Enfoque de investigación.....	38
3.2. Tipo de investigación	39
3.3 Instrumentos	41
3.3.1 Técnicas Indirectas y no interactivas.....	42
3.3.2 Técnicas directas y participativas	42
3.4 Plan de análisis	44
3.5 Consideraciones Éticas	45
3.6 Categorías de análisis de la matriz categorial.....	45
3.7 Matriz categorial.....	46
Capítulo 4. Propuesta de Intervención.....	47
4.1. Descripción de la propuesta.....	47
4.2 Fases de la intervención.....	49
4.2.1 Fase de sensibilización	49
4.2.2 Fase de desarrollo	50
4.2.3 Fase de reflexión.....	52

Capítulo 5. Organización de la información y análisis de los resultados	55
Conclusiones.....	70
Recomendaciones	73
Referencias	74
Anexos	79

Capítulo 1. Contextualización

El presente capítulo presenta información del contexto institucional en el cual se llevó a cabo el proyecto de investigación. Así como, la caracterización de población de este, la cual corresponde a un grupo de estudiantes de grado 403 del Instituto Pedagógico Nacional. Además, se integran aspectos del marco curricular que dan soporte a esta investigación y se plantea el problema de investigación teniendo en cuenta resultados y datos obtenidos a través de la caracterización, diagnóstico y observación del aula. Así mismo, se incluyen los objetivos que delimitan el campo de acción de este proceso investigativo.

1.1 Contexto institucional

La presente propuesta de investigación se realizó en el Instituto Pedagógico Nacional, la cual es una institución de carácter mixto (público y privada). Esta se encuentra ubicada en la localidad de Usaquén de Bogotá. Este barrio corresponde a estratos 6, 4 y 3, y se caracteriza porque tiene zonas residenciales, clubes deportivos, zonas verdes, zonas comerciales y otros colegios cercanos. La institución tiene jornada única de 7:00 am a 3:00 pm y actualmente, ofrece programas en formación de niños y adolescentes en los niveles educativos establecidos por el MEN, educación preescolar, básica, educación especial, y educación para jóvenes y adultos.

Su proyecto educativo institucional (PEI) propone un currículo integrado en el que los proyectos pedagógicos integrados tienen gran importancia, puesto que desde allí se

trabajan y evalúan “los campos de desarrollo: corporal, social, personal, expresivo y científico tecnológico” (IPN, 2019). Los cuales son importantes para la planeación y evaluación interdisciplinar que propone la institución. En consonancia, con su enfoque pedagógico, la misión del IPN (2019) se centra en liderar procesos educativos donde se contempla la diversidad de los niños, jóvenes y adultos. Asimismo, como escenario de innovación e investigación el IPN reflexiona sobre las prácticas educativas, el qué hacer docente y aporta a la formación de docentes desde procesos educativos alternativos basados en la investigación. Por lo anterior, la presente investigación se benefició ya que, desde el enfoque interdisciplinar integrado a la formación de maestros y el conocer las dinámicas educativas, sociales, afectivas y personales en el aula de clases, se posibilitó la aplicación de este proyecto.

1.2 Caracterización de los estudiantes

La población de esta investigación se compone por 28 niños que pertenecen a grado cuarto (403), cuyas edades oscilan entre los 9 a 11 años de edad, los cuales, según la teoría del desarrollo cognitivo, se encuentra en el estadio de las operaciones concretas, allí los niños y niñas empiezan a buscar explicaciones lógicas del mundo y las situaciones que les rodean. Incluso, abandonan el pensamiento egocéntrico y empiezan a buscar formas representacionales y de medición de la realidad (Álvarez y Orellano, 1979).

Por otra parte, el desarrollo temporo-espacial y el aprendizaje de la lecto-escritura se van afianzada por un estímulo, la percepción auditiva, la segmentación y la reproducción (Álvarez y Orellano, 1979). De igual forma, en el desarrollo del lenguaje según la UNICEF en su guía para la familia *Tiempo de crecer*, el niño puede hablar sobre cualquier tema de

interés, sabe leer y escribir, y, además, las utiliza para expresarse. Incluso, comprende lo que lee y es capaz de dar opiniones, expresar dudas y dar comentarios (UNICEF, 2015).

Sobre las características socioemocionales de la población, se destaca que los niños en estas edades tienen capacidad para entender lo que sienten y piensan otras personas; es decir que sus relaciones sociales y afectivas empiezan a estar mediadas por la percepción del otro. Esto sucede también en su participación activa en actividades y grupos reducidos, en los cuales tiene contacto con otras personas, sigue normas, propone ideas y es capaz de ponerse en el lugar de otros (UNICEF, 2015).

De esta forma, es posible denotar que el desarrollo infantil de los niños entre los 9 y 11 años de edad va encaminado a preparar al niño, por medio de procesos cognitivos más complejos, para el entendimiento, representación y cuestionamiento del mundo a través de su propia voz. Estos aspectos, también influyen en el desarrollo de producción oral, pues le permiten al estudiante posicionarse no solo desde su propia representación identidad, sino que también empieza a extraer elementos de su cotidianidad y realidad.

Diagnóstico

Con el objetivo de identificar las necesidades de aprendizaje de la población y teniendo en cuenta aspectos etnográficos, cognitivos, comunicativos, sociales y emocionales de los estudiantes del grado 403 del Instituto pedagógico Nacional, se realizó un proceso de observación, en el cual se aplicaron diarios de campo, una encuesta de caracterización y una prueba diagnóstica como instrumentos de recolección de datos, los cuales se encuentra en los anexos 2, 3 y 4. La información obtenida, permitió encontrar características de la población, así como las dificultades o necesidades de los estudiantes

frente a habilidades como la oralidad, escritura y lectura en el espacio académico Lengua Castellana.

En cuanto a la encuesta de caracterización (Anexo 3), se incluyeron preguntas que permitieron determinar los sentires y la perspectiva de los estudiantes frente la asignatura de lengua castellana, tales como la oralidad, escritura, lectura y sus intereses. Como se evidencia en la tabla A (Anexo 6) en donde el 77% de los estudiantes consideran que a veces tienen dificultades, mientras que un 8% reconoce que sí tiene dificultades y un 15% dice que no. Por otra parte, en la Tabla B se identificó que en cuanto a las dificultades con las habilidades lingüísticas el 43% seleccionó hablar, el otro 39% escritura, por otra parte 7% eligió la lectura y, por último, un 11% de los estudiantes expresan que no tienen dificultades con ninguna. De estos resultados, se resalta la necesidad de fortalecer la oralidad, ya que en comparación con las demás los estudiantes reconocen que tiene dificultades.

Por otra parte, en cuanto a las actividades que los estudiantes prefieren realizar en clase, la que tuvo mayor puntuación fue “hablar de un tema que te guste mucho con otras personas” con un 69%, seguido por “escuchar a otros hablar” (54%), “presentar exposiciones” y “leer en público” con un 46%, “dar tu opinión frente algún tema” (35%) y un 31% expresó que “crear historias y contarlas otros”. De estos resultados, se enfatiza en la preferencia de los estudiantes por actividades donde tengan mayor autonomía frente a sus gustos al hablar y compartirlo con otros. Además, los resultados anteriores se relacionan con la Tabla D (Anexo 6), en la que se buscaba saber si en clase de Lengua Castellana se realizan actividades donde se tenga que hablar en público, a lo que el 88 % respondió que sí y un 12% que no.

Además, en la Tabla F se pregunta cómo se consideran al momento de hablar en público y el 50% respondió que excelente, mientras que un 42% regular y, por último, un 8% dijo que mal. Estos resultados se vinculan a los de pregunta número 10 (Anexo 3), en la que se pregunta si al momento de hablar en público sienten miedo, a lo que un 54% dijo que sí y un 46% que no. De lo anterior se resalta que, aunque el 50% se considere excelente a la hora de hablar (Tabla F), la mayoría de los estudiantes experimentan temor a la hora de expresarse oralmente. Asimismo, se les preguntó qué sentían cuando tenían que hablar en público, asociándolo a una emoción, aquí se encontró que el 62% de los estudiantes se sentían tranquilos y el 38 % pánico. De estos resultados, se resalta que los estudiantes reconocen sus dificultades en la producción oral, razón por la cual la presente investigación vincula estrategias basadas en el juego dramático y la identificación de las emociones para el fortalecimiento de esta habilidad.

Ahora bien, en cuanto a la aplicación de la prueba diagnóstica (Anexo 4), se diseñaron rúbricas de valoración (Anexo 5) con base en los Derechos Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). A partir de estas, se evaluaron la comprensión e interpretación textual, la producción textual y la producción oral. Para ello se utilizaron los niveles de valoración “cumple”, “aceptable” y “para mejorar”. A continuación, se presentan los resultados de cada aspecto evaluado.

En primer lugar, frente a la comprensión e interpretación textual (Anexo 4) se propuso un texto corto titulado “Leyenda del Té” en el cual se abordaron los 3 niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Esta sección contiene 6 preguntas: las tres primeras de selección múltiple y pertenecían al nivel literal, tres abiertas, dos correspondientes al nivel inferencia y una al nivel crítico. De esta sesión se obtuvieron los siguientes resultados,

(Tabla I) en el nivel literal 85 % cumple, 10% aceptable y 5% para mejorar. Por otra parte, en el nivel inferencial el 11% cumple, 72% es aceptable y por último un 28% para mejorar. Por último, para el nivel crítico 5% cumple, 45% es aceptable y un 50 % para mejorar.

De estos resultados, se puede resaltar que, los aspectos literales de un texto, la mayoría de los estudiantes los identifica. No obstante, una porción de la muestra frente a los niveles inferenciales y críticos presenta dificultad, pues no realiza hipótesis de lectura frente a los textos. Asimismo, en la construcción de reflexiones hay quienes las elaboran, pero (50%) tiene dificultades o no las realiza y tampoco da su punto de vista frente al texto.

En cuanto aspectos de la producción textual, en la sesión de escritura los estudiantes debían escribir un pequeño texto en donde crearán un Té acudiendo a sus gustos y preferencias (Anexo 4) para este caso, (Tabla J), un 50 % de los estudiantes tiene dificultades con la ortografía, 15% cumple con parámetros ortográficos y un 35% tiene que mejorarlos porque no los usa. En cuanto a la gramática (Tabla J), 20% cumple, frente a un 45% que tiene dificultades y 35% que no la utiliza de forma correcta. Por último, en cohesión y coherencia, el 10% de los estudiantes estructura sus ideas de forma clara, otro 60% tiene dificultades para estructurarlas y un 30% que no usa conectores lógicos y no lo hace de forma clara. De estos resultados, se entiende que, los estudiantes en cuanto a producción textual tienen dificultades ortográficas y gramaticales que también tienen un impacto en la forma en que desarrollan y estructuran sus creaciones textuales, pues la cohesión y la coherencia es uno de los criterios en donde se evidencian falencias.

Por último, para el caso de la producción oral, se les pidió a los estudiantes retomar la creación escrita que habían hecho en la sesión de escritura (Anexo 4). La idea era socializar el sabor del té que habían inventado con sus propias palabras, sin necesidad de

leer. Para la evaluación de esta habilidad, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: habla, vocabulario, sintaxis, postura del cuerpo y contenido. De lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla K), el 31% utilizó entonación y modulaba la voz, mientras que un 46 % a veces la utilizaba y un 23% que no lo hacía. Por otra parte, con relación al uso del vocabulario 23% tuvo en cuenta la temática y utilizó léxico pertinente al contexto, otro 54% se le dificulta hacerlo y un 23% no usó vocabulario apropiado.

Asimismo, para el criterio de la sintaxis (Tabla K), el 15% cumple, un 62% presenta dificultades y un 23% no tiene en cuenta aspectos semánticos de acuerdo con la situación comunicativa. Para el caso de la postura del cuerpo, se evidencia gran diferencia en toda la muestra, pues la mayoría no utiliza gestos corporales y faciales para acompañar el discurso (46%), otro 23% que a veces los utiliza y un 31% que sí acompaña su discurso con gestos corporales y faciales. Para finalizar, en cuanto al contenido (Tabla K), 15 % no expresa, ni defiende sus ideas, mientras que un 85% lo hace, aunque presenta dificultades para organizar y conectar sus ideas.

En este sentido, retomando los aspectos evaluados en la prueba diagnóstica y los datos recolectados en la encuesta de caracterización, la habilidad lingüística que presenta mayor dificultad es la producción oral. Como se expresó en la encuesta, el 58% considera que la habilidad que más se dificulta es el hablar y en la prueba diagnóstica los datos arrojan mayor índice en “aceptable” y “para mejorar” para el caso de la producción oral; No obstante; también es preciso aclarar que parte de esta falencia en cuanto a la oralidad tiene relación con el componente de producción textual, pues la sesión de producción oral se basó en esta habilidad y es coherente con lo que expresaron los niños en la encuesta, pues la escritura con un 27% es la que se encuentra en segundo lugar con mayor dificultad para

ellos. Asimismo, el vincular el factor emocional fue importante, pues retomando la perspectiva de los estudiantes, el 54% siente miedo al hablar en público. Debido a lo anterior, se plantea la necesidad de diseñar una intervención pedagógica que integre estrategias basadas en el juego teatral y la identificación de las emociones para fortalecer la producción oral.

Marco curricular

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje (2006), hace énfasis en la construcción de “experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales- “(p.28). En esa medida, se favorece la creación de escenarios educativos en donde la formación en lenguaje se conecte a diversas situaciones comunicativas. Esto permite que los estudiantes las “asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros” (p.28). Así, se espera poner de manifiesto la importancia de propiciar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan interactuar, comprender y producir a través de las distintas manifestaciones del lenguaje.

Por otra parte, el MEN (2006) dispone de los siguientes requerimientos en cuanto a la oralidad para los grados cuarto y quinto: “produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora” (p.34). Así desde las disposiciones que postula el MEN, se reconoce la importancia de que los estudiantes empleen de forma consciente la entonación, pues esta es

la que contribuye a identificar la intención comunicativa del hablante dependiendo de la situación comunicativa. A su vez, se destaca la articulación, en tanto los estudiantes puedan discriminar, organizar y representar los sonidos. Por lo tanto, los espacios de formación en lenguaje y las estrategias a aplicar deben incluir aspectos lingüísticos de la producción y la expresión oral en escenarios comunicativos.

En consideración a las Orientaciones para el área de Humanidades – Lengua Castellana, establecidas por la Secretaría de Educación Distrital (SED) (2014), el aprendizaje esencial de la oralidad, en el ciclo cuarto, enfatiza en que el estudiante debe “hablar de manera clara, segura, controlando el tema, regulando el lenguaje no verbal y haciendo uso del lenguaje propio de cada área en diversas situaciones” (p.45). Teniendo en cuenta el aprendizaje en oralidad que propone la SED, la presente investigación busca aportar al diseño, planeación e implementación de una intervención pedagógica desde la cual se trabaje el desarrollo de la producción oral para que los estudiantes desarrollen destrezas relacionadas al lenguaje oral, manejo del público, elementos paralingüísticos y el uso de su propia voz para expresarse y comunicarse en diversas situaciones y contextos.

La SED también reconoce que “el habla continúa siendo el vínculo imprescindible para el establecimiento de redes sociales, para la creación de cultura y para la expresión de la personalidad individual y de las emociones” (Bosch y Palou, 2005, como se citó en las Orientaciones para el área de humanidades Lengua Castellana, 2014, p. 45). Así, la SED no solo rescata la importancia de los aspectos formales, sino que también pone de manifiesto el gran valor que tienen las dimensiones afectivas en la construcción e interacción con el mundo y la cultura.

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional, en su Proyecto Educativo de los Programas (PEP) para la Licenciatura en Español y Lenguas extranjeras, y la Licenciatura en Español e Inglés, propone que en el desarrollo de la capacidad comunicativa se incluye el uso oral de la lengua materna en la construcción del discurso coherente y pragmáticamente eficaz (2018). Asimismo, se expresa que desde los programas se trabaja en mayor medida el código escrito, no por ello se deja de lado aspectos propios de la oralidad y la producción iconográfica y multimodales de la vida contemporánea. Así, el PEP (2018), no solo resalta la importancia del desarrollo competencias para la construcción de un discurso coherente y pragmático, sino que también en los retos que trae consigo una sociedad en constante movimiento, así como en las diversas situaciones, representaciones y posibilidades que la oralidad tiene en la actualidad, de lo cual derivan las diversas aproximaciones pedagógicas que los docentes en formación deben afrontar desde su quehacer pedagógico.

1.3 Problema de investigación

Se ha concebido a la oralidad como la primera destreza que adquiere el ser humano a través del contacto con su medio y comunidad. Como lo expresa Reyzábal (1999), el lenguaje oral tiene la capacidad de designar lo real y lo irreal, y, por lo tanto, de crear múltiples significaciones de lo que se ve y se conoce. Adicionalmente, se considera que la oralidad es el primer sistema comunicativo que adquiere el individuo en proceso de significación y producción textual y discursiva (Mostacero, 2004). Por otra parte, según Ong (1982) la expresión oral ha existido sin ninguna escritura; sin embargo, no hay escritura sin oralidad. En este sentido, se entiende a la oralidad como la base de la

comunicación, interacción y experiencia humana, sin olvidar que ella parte la formación en otras destrezas lingüísticas como lo es la escritura.

Asimismo, entendiendo que la oralidad fundamenta parte de la interacción humana, Morales (2022) afirma que en la primera infancia la competencia comunicativa incluye la expresión y la producción oral, ya que estas favorecen el desarrollo de aspectos sociales y lingüísticos. En términos lingüísticos, se reconoce la importancia de retomar el desarrollo del vocabulario, mejorar la pronunciación, la comprensión de mensajes, mientras que, desde lo social, la capacidad para expresar ideas de forma más fluida y participar activamente en diálogos con los demás (Arévalo, 2021). Por lo tanto, es crucial trabajar la producción oral en el aula, ya que esta favorece el desarrollo de destrezas lingüísticas y sociales.

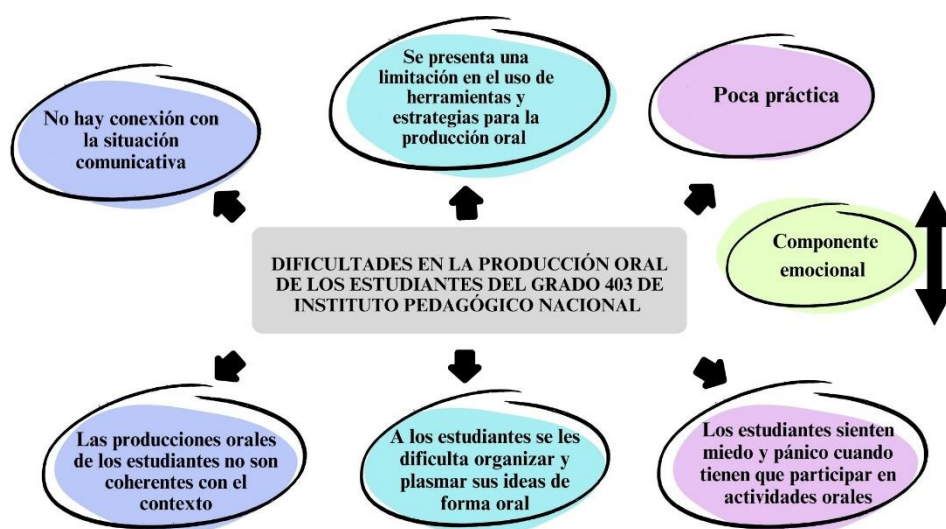
En este contexto, basándonos en los resultados de la encuesta de caracterización (Anexo 6), la prueba diagnóstica (Anexo 7) y los ejercicios de observación realizados para caracterizar a la población y sus habilidades en la producción oral, se identificó que, entre las habilidades comunicativas básicas —leer, escribir y hablar—, es importante enfatizar en el habla, ya que se evidenció que un 58% de los estudiantes presenta dificultades en esta habilidad en comparación con las otras. Asimismo, como se ha registrado en los diarios de campo (Anexo 2) y los resultados de la encuesta de caracterización (Anexo 6), aunque existe disposición y deseo de participar en la clase de lengua castellana, así como una preferencia de los estudiantes (64%) por hablar sobre algún tema de su interés, se identificó una complejidad significativa para dar opiniones, expresarse de manera oral y recuperar información de algún texto para hablar sobre este.

En consonancia, el hecho de que la producción oral representa una dificultad para los estudiantes de 403 del Instituto Pedagógico Nacional constituye un problema, pues según los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006), se espera que la producción oral incluya la creación de textos orales que respondan a diversas situaciones comunicativas, utilizando adecuadamente la entonación y la articulación pertinente. Asimismo, se destaca que el proceso de producción oral es fundamental no solo para el desarrollo de habilidades lingüísticas, la organización de ideas y el uso de léxico adecuado, sino también para la elaboración de textos en los cuales los estudiantes puedan integrar su realidad y experiencias personales. Así, se entiende que el desarrollo de esta habilidad comunicativa básica demanda un desarrollo significativo.

En tal sentido, y como se puede observar en el árbol de problemas (Figura 1), se identifican diversas causas que inciden en las dificultades relacionadas con la producción oral. En primer lugar, no existe una conexión adecuada con la situación comunicativa; los estudiantes encuentran dificultades para expresar, opinar y explicar con sus propias palabras en contextos comunicativos, además de presentar problemas para mantener la concentración en el contenido de su discurso. En segundo lugar, como se evidencia en los resultados de la prueba diagnóstica (Anexo 7), los estudiantes no emplean estrategias o herramientas que faciliten la producción oral. Elementos como el contenido, el vocabulario, la postura corporal, la articulación y la sintaxis no son utilizados de manera efectiva. En tercer lugar, se observa una práctica insuficiente; durante las observaciones en el aula y la evaluación diagnóstica, se constató que algunos estudiantes participan con frecuencia, mientras que otros solo lo hacen cuando la docente lo solicita.

Con tales claridades, es preciso señalar que las causas mencionadas conllevan a las siguientes consecuencias: en primer lugar, las producciones orales de los estudiantes no son coherentes con el contexto o la situación comunicativa; en segundo lugar, los estudiantes encuentran dificultades para organizar y expresar sus ideas de forma oral; en tercer lugar, las actividades orales generan sentimientos de miedo y pánico al hablar en público (ver Figura 1).

Figura 1. Árbol de problemas.



Fuente: Elaboración propia.

Desde una perspectiva integral del desarrollo comunicativo, se hace pertinente considerar que las dificultades en la producción oral no solo responden a aspectos lingüísticos o discursivos, sino también a factores emocionales (Figura 1) que inciden en el desempeño de los estudiantes. A partir de los ejercicios de observación no participante y participante, así como de los resultados obtenidos en la encuesta de caracterización y la prueba diagnóstica, se identificaron limitaciones en la capacidad del grupo para reconocer y expresar sus emociones. De hecho, aunque en la encuesta de caracterización un 69% de los estudiantes manifestó preferencia por realizar actividades en las pudieran hablar con otros,

un 54% expresó sentir miedo al hablar en público. Asimismo, cuando se solicitó asociar una emoción, el 62% indicó sentirse tranquilo, mientras que un 38 % expresó sentir pánico. No obstante; el desempeño evidenciado en la prueba diagnóstica (Anexo 7, tabla K) mostró que, incluso quienes inicialmente manifestaron tranquilidad, presentaron signos de inseguridad y temor al expresarse oralmente, lo cual afectó su participación activa, la fluidez verbal y la construcción coherente de su producciones. En consecuencia, se reconoce que la identificación de las emociones constituye un componente clave para el fortalecimiento de la competencia oral, ya que promueve ambientes de aprendizaje más seguros, participativos, favoreciendo el desarrollo expresivo y comunicativo de los estudiantes.

En consonancia con lo anterior, una aproximación didáctica que ha mostrado alto impacto en el desarrollo de la oralidad es el juego dramático. Cedillo (2019), citando a Reyzábal (1999) destaca el impacto emocional que tiene el desarrollo de la producción oral en estudiantes de primaria a través del juego teatral, al ser una herramienta que posibilita explorar lo posible y lo imposible, y su capacidad transformadora y liberadora en relación con la experiencia y la interacción. En este sentido, el juego dramático se concibe como una estrategia dinamizadora que contribuye al desarrollo personal, social, cognitivo, emocional y afectivo de los niños (Morales, 2022).

Así mismo, estos no solo representan actividades de juego, sino que también requieren estrategias avanzadas de pensamiento, comunicación y habilidades sociales (Ruíz, 2019). Además, también expresa Sosa (2023) que este, el juego teatral, vincula un conjunto de recursos y prácticas convergentes como lo son: las actividades de expresión corporal, expresión lingüística, y expresión rítmica, musical, juegos de roles, improvisaciones, juegos mímicos. De igual forma, la autora destaca que el juego aparece

desde la etapa infantil y a su vez, le permite al niño adquirir conocimientos. En ese sentido, contemplar al juego dramático como estrategia lúdica en el escenario educativo le posibilita al estudiante posicionarse desde su autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la interacción con sus pares y su formación individual (Arévalo, 2021).

Por lo anterior, en el campo educativo, el juego dramático como estrategia para el desarrollo de la expresión oral se destaca, ya que, según Soler, López y Duarte, (2018) permite a los estudiantes aumentar el tiempo de práctica, clases más dinámicas, con mayor participación y así mejorar la pronunciación, las habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural. Incluso, se expresa que este permite al estudiante estimular la imaginación y la seguridad de sí mismo, al igual que favorece al trabajo en equipo (Sosa, 2023). Por último, para Ruíz (2019) el juego dramático incrementa en los niños y niñas el pensamiento crítico, resolución de habilidades sociales que le facilitarán el aprendizaje creativo, y la vinculación afectiva con el entorno.

1.4 Pregunta de investigación

¿De qué manera una intervención pedagógica basada en estrategias del juego dramático y la identificación de las emociones fortalece la producción oral de los estudiantes de grado 403 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.5 Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la producción oral de los estudiantes de 403 del Instituto Pedagógico a través de estrategias basadas en el juego dramático y la identificación de las emociones.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las habilidades en producción oral de los estudiantes.
- Diseñar e implementar una intervención pedagógica basada en talleres que integren estrategias del juego dramático y la identificación de las emociones en la producción oral.
- Establecer el impacto de las estrategias del juego dramático y la identificación de las emociones en el fortalecimiento de la producción oral.

1.6 Justificación

El proyecto de investigación *El Juego Dramático: en la búsqueda de mis emociones a través de mi propia voz*, surge de la necesidad de fortalecer la producción oral en los estudiantes del grado 403 del Instituto Pedagógico Nacional. A partir de los procesos de observación y caracterización, que incluyeron la aplicación de instrumentos como encuesta, prueba diagnóstica y registro en diarios de campo, se evidenció que los estudiantes presentaban dificultades para expresarse oralmente de manera fluida, coherente, y contextualizada. Esta problemática es preocupante si se considera que, según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2006), la producción oral debe permitir a los estudiantes participar activamente y en distintas situaciones comunicativas, haciendo uso adecuado de la entonación, articulación y construcción de discursos significativos.

Desde esta perspectiva y lo evidenciado en la población que abordó esta investigación, el desarrollo de la oralidad no solo representa una meta académica, sino también una herramienta esencial en la construcción de pensamiento y la interacción social en el contexto educativo. Autores como Ong (1982), Reyzábal (1999) y Vilá i Santasusana

(2004) coinciden en señalar que la oralidad es una destreza inherente a la vida del ser humano, al constituir el primer sistema de significación y comunicación que permite interpretar, representar y transformar la realidad. En este sentido, esta investigación nace como una propuesta pedagógica que responde a las necesidades comunicativas de los estudiantes a través de la promoción de experiencias de aula expresivas, participativas y emocionalmente significativas.

Es por lo anterior que, este proyecto propone una intervención pedagógica basada en el juego dramático y la identificación de emociones como estrategias que, además de dinamizar el aprendizaje, potencializan la producción oral desde una perspectiva, expresiva, lúdica y reflexiva. El uso del juego dramático -a través de la improvisación, juego de roles y narración de cuento- facilita la conexión entre lenguaje, cuerpo y emoción, y, además, promueve una participación más activa, autónoma y consciente por parte de los estudiantes. Así como, el desarrollo de habilidades orales desde el enfoque, lingüístico, social, emocional y pedagógico.

Finalmente, esta investigación *El Juego Dramático: en la búsqueda de mis emociones a través de mi propia voz* a partir de sus fundamentos conceptuales, pedagógicos y prácticos, reafirmar la importancia de reconocer las problemáticas y necesidades en el aula y el contexto escolar. En este sentido, propone integrar y diseñar alternativas metodológicas que contribuyan al fortalecimiento de la producción oral, mediante el uso de estrategias basadas en el juego dramático y la identificación de las emociones. Estas herramientas no solo favorecen el desarrollo comunicativo, sino que también amplían las dinámicas pedagógicas, ofreciendo enfoques innovadores y contextualizados que responden a los desafíos actuales de la educación.

Capítulo 2. Contexto conceptual

En este capítulo se presentan los antecedentes locales, nacionales e internacionales relacionados con esta propuesta de investigación. Además, se da paso al contenido teórico y los ejes temáticos que delimitan el objeto de investigación. Por otra parte, se establecen los logros de aprendizaje con relación a la habilidad lingüística a trabajar: la expresión oral y otros conceptos teóricos y didácticos que guían el desarrollo metodológico de la investigación en torno al juego dramático.

2.1 Antecedentes

Se presentan en este apartado la recopilación de 8 antecedentes que se buscaron con una delimitación temporal de 5 años para encontrar los estudios más actualizados en torno a la oralidad y su producción. Otros conceptos clave empleados para la búsqueda fueron los juegos dramáticos y estrategias didácticas. Estos elementos resultan importantes al momento de evidenciar y argumentar la necesidad de realizar la presente propuesta de intervención.

En primer lugar, desde el contexto Internacional, los autores Guachamin y Lema (2020) en su tesis de grado, realizado en la Universidad Central del Ecuador, proponen una investigación de campo con revisión bibliográfica y enfoque cualitativo, apoyada en la observación, la lista de cotejo y encuestas. El objetivo de este trabajo se fundamentó en determinar la influencia del juego dramático en el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de 4 años en el jardín de infantes “Mercedes Noboa”. La metodología empleada incluyó la revisión documental, así como el uso de una encuesta como 12 ítems aplicada a los docentes de la institución, en la cual se evaluaron las implicaciones de darle uso y

continuidad al juego dramático en el desarrollo del lenguaje oral en la educación inicial. Como resultado, las autoras concluyeron que, comparando los resultados de las encuestas con la observación directa de los estudiantes y la lista de cotejo, los juegos dramáticos potencializan la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas y pensamientos. Además, que en el campo docente y la práctica se requiere planificación a la hora de usar los juegos dramáticos, en tanto estos también puedan enriquecer el ambiente de aprendizaje y favorecer a los objetivos curriculares

En segundo lugar, Marlene Ruiz (2019) de La Pontificia Universidad Católica del Perú, desarrolló una innovación pedagógica teniendo en cuenta los resultados obtenidos la prueba diagnóstica SIMÓN, la cual demostró que el 75% de los niños del II ciclo en edad de 4 años de la Institución Educativa (I.E.I.) 389 “Virgen de Lourdes”, tienen dificultades para integrar los gestos y los movimientos corporales para reforzar el significado de lo que expresan. Por lo anterior, se diseñó una propuesta curricular que beneficia y forma a los docentes en estrategias para el adecuado desarrollo de los juegos teatrales, así como la creación de espacios educativos donde prime el disfrute de los estudiantes, ya que el uso inadecuado de estrategias para el desarrollo de los lenguajes artísticos tiene como efectos la desmotivación y la poca participación de los estudiantes. Por ello, este proyecto de innovación curricular mejoró no solo la capacidad de expresión oral en diversas situaciones, sino que también los estudiantes pudieron canalizar sus emociones.

Además, dentro de la innovación pedagógica y el juego dramático, se encontró que, en el año 2019, Nelly Cedillo, de la Universidad Politécnica Salesiana, propuso en su investigación integrar el uso de los títeres como propuesta metodológica que aporta a la dramatización y al desarrollo de la expresión oral creativa en niños de 4 y 5 años. Lo

anterior, se realizó dado que se evidenció por medio de las fichas de observación y los planeadores que los niños y niñas presentaron dificultades a la hora de expresarse. Por ello, se diseñó una guía de aplicación para el correcto uso de los títeres en el aula. Esta guía estuvo compuesta por 6 planeadores los cuales se dividieron en 5 ejes: ámbito de desarrollo y aprendizaje, objetivo de aprendizaje, destreza, experiencia de aprendizaje, recursos indicadores de evaluación. Cada uno de ellos estuvo focalizado en la producción oral, actividades sensoperceptivas, la comprensión y la expresión corporal. Por último, cabe resaltar que el elemento integrador de los planeadores fueron los títeres.

Los resultados evidenciaron que los títeres tienen incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que desarrollan tres canales de percepción: auditivo, visual y kinestésico, los cuales favorecen y estimulan el lenguaje y la expresión oral de los estudiantes. de igual forma, se concluyó que la integración del teatro en las planificaciones curriculares logra dinamizar la clase, despertar el interés de los estudiantes y se creatividad.

En 2022, desde el contexto nacional, la autora Yuderly Morales de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), diseñó una intervención pedagógica que articula al juego dramático en el desarrollo de la expresión oral en niños de grado preescolar 2 de la Escuela Normal Superior de Neiva, Sede las Brisas, a través de una planeación didáctica titulada “*Me Comunico Hablando*”. Esta intervención se fundamentó desde el enfoque comunicativo y el juego. Además, se compone de una planeación didáctica llamada “*Me comunico hablando*”, que a su vez se dividió en tres momentos: “hablo con voz de...”, en esta primera actividad se buscó activar conocimientos previos, luego que los niños contaran alguna experiencia divertida en público y, por último, se hicieron preguntas acerca de la producción oral. Como cierre de esta actividad, se propuso un juego en el que los niños

tenían que caracterizar uno de los personajes que estaban en las fichas que la docente colocó en una caja. En el segundo momento, llamado “búsqueda del tesoro”, se inició con una dinámica del baile del pirata, seguido de ello, se hicieron grupos y se les pidió a los estudiantes personificar a un pirata.

La última secuencia de la planeación didáctica tiene por nombre “juguemos con títeres”, en esta sesión se validaron los avances alcanzados en el desarrollo de la expresión oral. Para ello, se dividió en dos sesiones, la primera de ella buscó activar en los niños la capacidad de darle voz al títere a través del trabajo en equipo y la creación de historias. Para cerrar esta sesión, los estudiantes tuvieron que hacer una puesta en escena grupal haciendo uso de titiriteros. Como resultados de la investigación, se destaca el uso del juego dramático ya que este tuvo una contribución sustancial en el desarrollo de la expresión oral, así como la participación de los estudiantes, el trabajo en equipo y su capacidad para expresar sus ideas, pensamientos y emociones. Asimismo, se expresa que en el desarrollo de la expresión oral desde la primera infancia se requiere de escenarios educativos en donde se promueva la confianza y seguridad para hablar en público.

Asimismo, en el artículo *El Juego Dramático. Una Estrategia para Mejorar la Expresión Oral*, realizado por Soler, López y Duarte (2018) se reseñan los resultados obtenidos de una investigación acción, con enfoque de corte cualitativo, la cual tuvo como objetivo evaluar los cambios presentados en la expresión oral con la ejecución del juego dramático como estrategia didáctica en los estudiantes de grado segundo. La propuesta se estructura en tres fases: la identificación del problema y su impacto, el diseño de talleres y su aplicación, para esta fase en específico se tuvieron en cuenta las dificultades encontradas en la fase anterior y se diseñaron actividades que trabajaron partes específicas de la

comunicación oral. Para ello se integró la poesía, pues integra la expresión oral y corporal; trabalenguas que mejora la pronunciación y la agilidad; canto que aporta al manejo escénico; mímicas y taller de expresión corporal. Finalmente, cabe resaltar que en esta investigación la recopilación de evidencias se hizo por medio de filmaciones, lo que facilitó observar con más detalles los movimientos corporales y escuchar el tono de la voz de los estudiantes. Los resultados obtenidos de la metodología aplicada muestra resultados positivos frente al manejo del tono de voz, incremento del vocabulario y mayor uso de expresiones corporales en situaciones comunicativas. No obstante, pese a que los resultados son satisfactorios, también se manifiestan dificultades en términos de la pronunciación por influencia del contexto familiar.

Por otra parte, desde el ámbito local, el trabajo de pregrado titulado *Hablo, escucho y me divierto: una estrategia didáctica para potenciar las competencias comunicativas orales*, realizado por Sosa (2023) de la Universidad Pedagógica Nacional, propone determinar cuáles son los aportes de las estrategias didácticas basadas en el juego dramático en el fortalecimiento de las competencias comunicativas orales en estudiantes del ciclo II del Instituto Pedagógico Nacional. Por lo anterior, se presenta una secuencia estructurada en ocho talleres distribuidos en tres fases que fueron centrados en el uso de estrategias teatrales como la pantomima, la improvisación, la narración de cuentos y el juego de roles. Como resultado, se validó que la implementación del juego dramático en los talleres estimuló las habilidades cognitivas y lingüísticas, del mismo modo también se logró promover el entusiasmo y la participación de los estudiantes. Además, permitió a los niños reflexionar sobre sus habilidades de comunicación y expresión del lenguaje oral.

En 2021, Zully Arévalo, en su trabajo de maestría *La oralidad en la primera infancia desde la potencia del juego dramático*, propone desde el diseño de la investigación acción y teniendo en cuenta el enfoque cualitativo y el paradigma socio crítico, un estudio en el que se fortaleció la oralidad por medio de acciones pedagógicas relacionadas con el juego dramático y la producción de proyectos de aula en niños de educación inicial del colegio Compartir recuerdo IED. Durante la fase de implementación, las estrategias aplicadas en torno a la dramatización y la narrativa oral fueron desarrolladas teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y su experiencia, pues a partir de allí ellos emplearon la oralidad para representar, narrar e interactuar.

Como resultado de la investigación se logró potencializar la oralidad en niños entre los 4 a 6 años mediante estrategias basadas en el juego dramático, pues tuvieron impacto en el desarrollo del interés de los estudiantes, al igual que en la producción oral y la capacidad de estos para compartir opiniones y dialogar. Así, la investigadora resalta el valor pedagógico que tiene el fortalecer la oralidad en la formación integral de la primera infancia, así como el juego dramático y su didáctica, ya que promueve la participación, los procesos de socialización y la construcción de saberes.

Del mismo modo, la tesis de grado titulada *Clown Theatrical Games: Fostering Oral International Skills through Cooperative Learning*, realizada por Yaya (2020) de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene como objetivo determinar de qué forma los juegos teatrales y el aprendizaje cooperativo fortalecen la expresión oral de los estudiantes de grado quinto en la institución educativa Prado Veraniego. Esto debido a que se encontró mediante los instrumentos de recolección que los estudiantes no hacían actividades orales en clase de Inglés. Por consiguiente, se implementó una propuesta pedagógica segmentada

en 3 ciclos en la que se integraron ejercicios grupales e individuales integrando aspectos escénicos, teatrales y del *Clown Theater*. Así, la metodología planteada proporcionó aportes importantes, ya que al aplicar propuestas pedagógicas que integran el juego teatral se posibilitan escenarios educativos en donde los estudiantes puedan potencializar sus habilidades orales en una lengua extranjera o materna a través de la interacción y el trabajo en equipo. Por lo tanto, se resalta la importancia de diseñar ambientes de aprendizaje agradables y proactivos enfocados en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades orales.

En síntesis, a partir de la revisión de antecedentes, se identificó una necesidad evidente de profundizar en propuestas investigativas que integren enfoques didácticos y pedagógicos orientados al fortalecimiento de la producción oral. Esta habilidad no solo implica competencias lingüísticas, sino que también articula diversas destrezas y dimensiones del desarrollo humano; cognitivo, social, comunicativo y emocional, las cuales resultan fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

2.2 Marco Teórico

En este apartado se presentan los autores y conceptos afines al objeto de estudio, así como las categorías de análisis formuladas para el desarrollo de este proyecto de investigación. Estas categorías son definidas y explicadas desde la perspectiva teórica, y constituyen la base del diseño y elaboración de la propuesta pedagógica. El objeto de estudio, la oralidad, se aborda mediante aproximaciones tanto formales como educativas, integrando características propias que no solo favorecen su producción, sino que también la articulan con el juego dramático. Asimismo, se resalta el papel fundamental que desempeña la

identificación de las emociones dentro de esta propuesta. En el apartado siguiente, se detalla cómo estos componentes se interrelacionan y actúan como elementos claves para facilitar la producción oral a partir del juego dramático.

2.2.1 Oralidad

En el presente apartado, se muestra de manera introductoria definiciones de la oralidad desde teóricos de la sociología, la lingüística y la pedagogía, seguido de su importancia en el contexto educativo.

Dentro del proceso de la oralidad, en la presente investigación se destaca la perspectiva de Walter Ong (1982), en tanto esta establece que el sonido articulado es capital para la construcción de pensamiento y la expresión verbal, así como un factor determinante en el mundo de lo escrito para transmitir significados. Un aporte fundamental de esta perspectiva es que la oralidad no solo comprende procesos de enunciación y comunicación a través del lenguaje articulado, sino que también es una herramienta para la construcción del conocimiento y la cultura.

Aunque históricamente se le ha brindado mayor importancia a la escritura, de acuerdo con Ong (1987) “el habla es inseparable de nuestra conciencia; ha fascinado a los seres humanos y provocado una reflexión seria acerca de sí misma desde las fases más remotas de la conciencia, mucho antes de que la escritura llegara a existir” (p. 8). En este sentido, se reconoce que la oralidad es fundamental en la estructuración de comunidades, así como, en la constante reflexión acerca del conocimiento y el pensamiento humano.

Asimismo, los autores Cassany, Luna y Sáenz (1994) expresan que en la construcción de conocimiento y la interacción de los sujetos “la comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita”. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral” (p.35). Así, en concordancia con la perspectiva de la comunicación oral, llama Ong (1987) "oralidad primaria" a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión” (p. 10). Con esto en mente, se destaca el rol que cumple la oralidad en la activación de canales de comunicación e interacción que cimientan la vida social de diferentes culturas y que a su vez potencializa la capacidad de contar historias, valores, tradiciones, representaciones y significaciones en un grupo social determinado.

De mismo modo, en cuanto a la oralidad, los autores Gutiérrez y Uribe (2015) la valoran como “una práctica discursiva que implica intercambio de voces y silencios, reconocimiento de sí y del otro, negociación, construcción, contextualización, movimiento y saber expresivo” (p. 196). Esta definición reconoce que, la oralidad es una práctica social, en la cual se hace un intercambio lingüístico-discursivo que involucra diversas manifestaciones del pensamiento, así como, otros aspectos paralingüísticos o paraverbales, al igual que kinésicos y proxémicos.

Es por lo anterior que, y retomando palabras de Ong (1982) la oralidad se entiende como el capital que fundamenta la creación y el desarrollo de pensamiento, pero que a su vez representa en gran medida el instrumento que da vida a la conciencia y la relaciones que crea el sujeto con el mundo, la realidad y quienes le rodean. Así, podemos definir a la oralidad como el medio por el cual el hombre se configura, representa e interactúa.

Por otra parte, desde el componente pedagógico de esta investigación se quiere destacar la función que tiene la oralidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo que, la autora Vilà i Santasusana (2004) propone que:

La lengua oral aparece habitualmente en la relación social y rutinaria que se establece en las aulas entre el alumnado y con el profesor o la profesora. Se habla continuamente para gestionar el día a día en clase: para aclarar instrucciones, para comentar ejercicios, para corregir, para establecer normas de funcionamiento, para resolver conflictos, para aprender a respetar los turnos de la palabra, para aprender a escuchar, para expresar y controlar emociones, etc. (p. 114)

Por lo anterior, en la naturaleza interactiva que tiene las prácticas orales en el aula, la oralidad, aparece, según Ong (198), como capital para la construcción del pensamiento, y en esa construcción es vital reconocer y distinguir a la oralidad como una práctica discursiva desde la que se gestionan procesos dialógicos, comunicativos, reflexivos y emocionales que ha de ser abordados en el contexto educativo.

Además, se incentiva a transformar las prácticas didácticas y pedagógicas en aras de potencializar la enseñanza de la oralidad, puesto que, desde “la perspectiva educativa, se quiere reemplazar la enseñanza esporádica de la oralidad por una práctica continua, reflexiva y sistemática que posibilite a los profesores ayudar a construir competencias relacionadas con el uso social de la oralidad en diversos contextos” (Gutiérrez, 2014 citado por Gutiérrez y Uribe, 2015, p.198). Esto hace que se conciba al aula como un escenario comunicativo que posibilita potencializar la oralidad desde la práctica

discursiva, el reconocimiento del otro, la reflexión y la interacción social de los estudiantes.

2.2.1 Características de la oralidad

2.2.2 Entonación

Desde el aporte de Ballesteros (2010) la entonación es uno de los elementos determinantes en los modos de ser de las lenguas y sus variantes. Además, está también caracteriza la identidad lingüística de los hablantes; procedencias geográficas, hábitos entonativos. De igual forma autores como Ramos (2008) expresan que “la entonación, constituye la personalidad de la lengua, más allá de la mera pronunciación de los segmentos, porque son los que permiten producir discursos orales coherentes y llenos de sentido”. (p.22) En ese sentido, cabe resaltar que destacar a la entonación como elemento importante en el estudio de la oralidad y en su potencialización en el aula también implica considerar que esta es la encargada de ayudarnos a unir, segmentar y distinguir los sonidos del habla y construir una personalidad o identidad lingüística como antes se mencionó, sino que también aporta rasgos emotivos y expresivos al discurso.

Es por lo anterior que, la entonación en la producción oral es distintiva, ya que de acuerdo con Molina (2014) “no solamente contribuye a que el discurso sea más ameno, a darle una musicalidad que hace que el oyente quiera seguir escuchando, sino que también constituye un elemento clave para revelar la intención comunicativa del hablante” (p. 1). Así, la entonación como elemento revela la intención comunicativa tiene gran incidencia en la competencia comunicativa, no solo porque integra rasgos prosódicos de una lengua determinada, sino porque también ubica al hablante desde la configuración de su identidad.

2.2.3 Vocalización

En el desarrollo de la oralidad la vocalización aparece como otro elemento constituyente, según la autora Acosta (2018) la vocalización mejora la entonación y la dicción. En esa misma perspectiva, la autora Iglesias (2017) propone beneficios que trae la correcta vocalización. Como se visualiza en la figura número 1.

Figura 2. Constelación de ideas. Correcta Vocalización (Rosas, 2017)

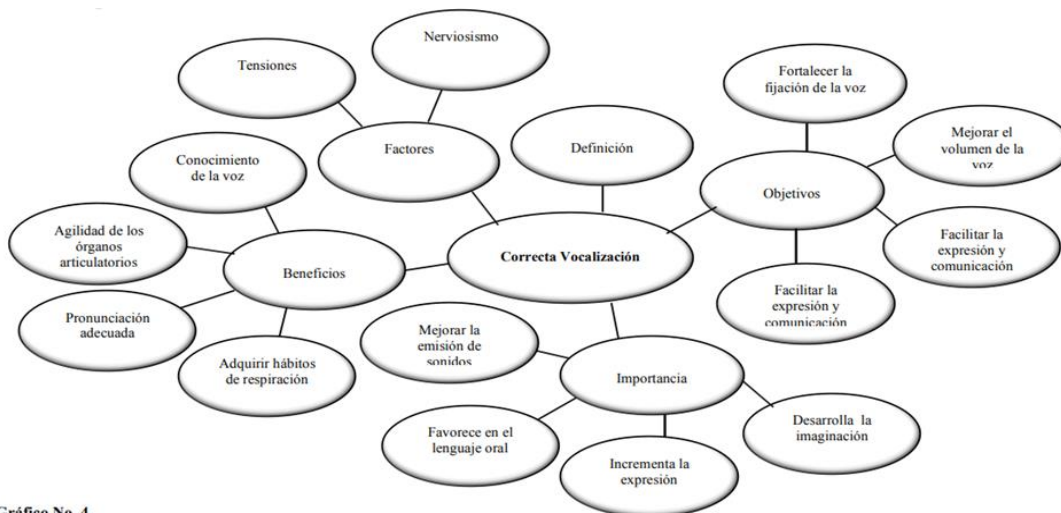


Gráfico No. 4.
Fuente: Investigación Bibliográfica
Elaborado por: Iglesias Crespo Ximena Maribel

En la figura 2, se ilustran de manera cohesionada los beneficios de la correcta vocalización. Además, que también involucran otros elementos como la pronunciación, la articulación y el reconocimiento de la voz. Incluso, se expresan como hay factores que pueden alterar este proceso como lo son los nervios. Es por lo que, la correcta vocalización también implica el entrenamiento de la voz y la respiración, y cómo su entrenamiento, potencializa la seguridad y la proyección de está cuando se habla en público.

2.2.4 Gestualidad

Los gestos son actos que acompañan la producción oral e imprimen una intención según sea en escenario comunicativo y el hablante. Así, los gestos, hacen parte de lo que Van Dijk (2008) denomina “la conducta comunicativa no verbal, que a su vez también integra aspectos como la distancia y la imagen social” (p. 39). Asimismo, en esa relación que existe entre los gestos y la oralidad, Suárez (2011) en su trabajo *el componente gestual de la comunicación y el componente sintáctico en narraciones orales* expresa que “cuando habla, el emisor no sólo está encadenando unidades lingüísticas que el oyente recibirá y decodifica, también realizará una serie de movimientos del cuerpo que el oyente integrará al mensaje transmitido oralmente y decodifica como un solo mensaje” (p. 102).

Con esto en mente, es indispensable que en contexto educativo se integre a la gestualidad con la oralidad, pues la relación entre estas potencializa los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tal sentido que, su relación constituye según Van Dijk una estructura visual que se compone por gestos corporales y faciales, al igual que otros signos semióticos, para el caso de la interacción hablada. Incluso, “los gestos, el tacto y las muecas, así como la entonación, el aplauso y otros, se consideran parte de la dimensión semiótica interpretativa del discurso mismo, porque se perciben más directamente como propiedades de lo que «hacen» los participantes” (Van Dijk, 2008, p. 131). En síntesis, el acto comunicativo oral no ocurre de forma aislada; es decir, le acompañan la actividad no verbal y esta se encarga de imprimir intención, expresión y emocionalidad a la situación comunicativa en la se sitúa el hablante, Por ello, es que desde el escenario educativo se debe trabajar ambos aspectos para potencializar el desarrollo y la expresión oral.

Tabla 1.
Características de la oralidad

1. Adapta su entonación al contenido de los mensajes y a las situaciones comunicativas.
2. Expresa sus ideas vocalizando claramente para hacerse entender. Además, controla su respiración y modula voz.
3. Realiza movimientos corporales y faciales adecuados, seguros y amplios que le permiten dar intención a su discurso oral.

Fuente: Elaboración propia con Base en Arroyo (2003)

2.2.5 El juego dramático

Se asocia al juego dramático a una práctica artística que sólo se vincula al teatro o que solo puede ser vinculado a las etapas iniciales de la infancia, porque solo en ese estadio de desarrollo se reconoce sus aportes psicológicos y sociales; Sin embargo, es preciso mencionar lo enriquecedor que resulta involucrar al juego dramático en el contexto educativo, ya que según Sierra (1995) “el juego dramático es una de las actividades lúdicas que caracterizan la adquisición de experiencias por parte del niño y posibilitan el desarrollo de su pensamiento. La relación arte-juego-pensamiento se manifiesta con notable claridad en esta actividad del niño” (p.92). Así, el juego dramático como herramienta lúdica y pedagógica ayuda a desarrollar en los niños y niñas destrezas dentro del aula y en su vida cotidiana. Pues, posibilita la creación y representación de situaciones comunicativas que aportan al desarrollo del pensamiento.

Además, el juego dramático como “contenido esencial de enseñanza está señalado en el Área de Lenguaje, comunicación y Representación, entendido este como un medio para el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas de los niños y niñas” (Morón, 2011, p. 1). Entonces, como potencialidades que esta aproximación lúdica trae al contexto educativo, se destaca su influencia en el desarrollo de la oralidad, pues no solo

contempla la producción oral, sino que también permite que los estudiantes desarrollen capacidades expresivas, que a su vez son el motor de la interacción y comprenden parte de la situación de comunicativa desde la que se posicionan el hablante. Por ello, los autores Guachamin y Lema (2020) plantean que el juego dramático es una poderosa herramienta de enseñanza y aprendizaje con implicaciones positivas en desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de los estudiantes, ya que, además, es una experiencia multisensorial que involucra mente, cuerpo, sentido y emociones.

En ese sentido, desde una aproximación pedagógica del juego dramático, cabe mencionar que el reconocimiento, exploración y expresión de las emociones dentro de este, también aportan a la construcción de identidad y cómo los niños y niñas desde sus sentires reflexionan acerca de sus “emociones y tensiones, también su conocimiento del mundo y de las personas, así como su percepción de la realidad. Estas manifestaciones expresivas son sin lugar a duda un instrumento de relación, comunicación e intercambio con los demás” (Morón, 2011, p.2).

2.2.6 Elementos del juego dramático

El juego, como una actividad crucial en la infancia, constituye un medio a través del cual los niños desarrollan habilidades sociales y cognitivas a partir de la interacción con su entorno (Vygotsky, 2007). Por otra parte, se expresa que, más allá de su función lúdica, el juego incide directamente en los procesos de aprendizaje. En este sentido, que el juego dramático integra una serie de recursos que configura su capital pedagógico, pues no es solo se desarrolla la representación; también, se integra elementos como la expresión plástica, a través creación de máscaras, disfraces y montajes, así como el uso del ritmo, la música y, especialmente, los ejercicios dialógicos. Estos últimos son fundamentales, ya que

el diálogo representa en gran medida un canal para que los estudiantes puedan expresarse, narrar, escuchar y reflexionar. En coherencia con lo anterior, el presente trabajo adopta los elementos y estrategias del juego dramático propuestos por Arroyo (2003): la improvisación, el juego de roles y la narración de cuento, los cuales se reconocen como componentes esenciales del capital pedagógico de esta propuesta investigativa.

A. La improvisación

Esta es la encargada de la agilidad mental, expresiva y corporal. Socialmente, también tiene implicaciones como estimular la cooperación en cuanto al afianzamiento del grupo, a la adaptación y a la integración en el mismo. Así como, ayuda a afianzar los procesos creativos (Arroyo, 2003). La improvisación como estrategia de expresión también potencializa procesos creativos mediados a través del diálogo, en los cuales también se visibiliza la comprensión de las emociones propias y de otros.

B. Juego de roles

Esta estrategia dramática posibilita la creación de situaciones comunicativas desde las cuales los niños y niñas caracterizan personajes. Además, se efectúan las adaptaciones a las posibilidades lingüísticas y emocionales de cada estudiante, generando espacios de expresión desde su capacidad para representar bajo su discurso (Arroyo 2003). Incluso, autores como González-Moreno y Solovieva (2014) expresan que el juego de roles también orienta los esquemas de comprensión y reflexión desde los cuales se sitúa el niño para darle significados a sus representaciones mentales y sus conversaciones dialógicas.

D. Narración de cuentos

Según Arroyo (2003) “se hace la caracterización de los personajes apoyada en recursos y

técnicas teatrales como disfraces, gestos y expresiones corporales, tonos de voz y entonaciones diversas: susurro, exclamación, lamento, alarido, grito de alegría, de espanto, de auxilio, de triunfo” (p.54).

Por lo anterior, las actividades y estrategias basadas en el juego dramático integran diversas formas de expresar un mensaje, discurso, diálogo o historia, y a su vez, permiten desarrollar distintas capacidades bien sea cognitivas, sociales, afectivas, motoras y lingüísticas (Arroyo 2003). Asimismo, en el desarrollo de esas capacidades se integran unos componentes básicos propios del juego dramático como: el lenguaje oral, la expresión corporal, la expresión ritmo musical, la creación colectiva y el valor de la improvisación (Arroyo, 2003). En síntesis, por medio del juego dramático se pueden fortalecer diferentes habilidades y desarrollar otras en torno a la oralidad que serán de gran valor en la formación, aprendizaje y enseñanza de los estudiantes.

Tabla 2.
Elementos del juego dramático

1. Participa de situaciones en donde hace uso de la improvisación.
2. En juegos de roles caracteriza personajes a partir de sus posibilidades lingüísticas y emocionales.
3. Integra expresiones paralingüísticas y verbales en la narración de cuentos.

Fuente: Elaboración propia con Base en Arroyo (2003)

2.2.7 Las emociones

En el proceso de enseñanza – aprendizaje se ha destacado la importancia que tienen las emociones y la influencia que estas pueden generar en el entorno educativo, no solo por su incidencia en los estudiantes sino porque también tienen efectos en los docentes. En

palabras de Scherer (2005) se entiende a la emoción como un estadio de cambios en respuesta a la valoración de un evento o estímulo externo o interno.

Por su parte, Agen y Ezquerra (2021) definen las emociones como las encargadas de modular el interés y la motivación en los estudiantes. Asimismo, se expresa que “no hay una acción humana, sin una emoción que la fundamente y la haga posible” (Otero, 2006, p. 7). Por ello, se reconoce que la valoración humana de un evento está mediada por la emoción, pues esta comprende en una interrelación de procesos químicos y neuronales que determinan el actuar frente a una situación (Cossini, Rubinstein, y Politis, 2017).

Ahora bien, con relación a las anteriores definiciones se puede decir que las emociones son aquellas respuestas o valoraciones que tiene el sujeto frente a una situación determinada, y que esta valoración no solo involucra el actuar como mecanismo de respuesta, sino que a su vez involucra otros componentes. Según la teoría multidimensional de las emociones de Scherer (2005), la emoción tiene 5 componentes: cognitivo, neurofisiológico, motivacional, expresivo y representaciones subjetivas. Teniendo en cuenta estos componentes, se puede decir que a las emociones las acompañan una serie de sensaciones que se materializan desde los estímulos químicos hasta los motores, y que estos se materializan en respuesta a una situación o contexto determinado.

2.2.7.1 Percepción de las emociones

Cuando se intenta deducir, analizar el comportamiento o la disposición actitudinal de un estudiante emergen una serie de interferencias, interpretativas, inferenciales y subjetivas, que muchas veces inciden en la identificación de una emoción. Según Agen y Ezquerra (2021) “para conocer la emoción de una persona podemos preguntar directamente a ella o intentar deducir. Sin embargo, en el primer caso no sabemos si esta persona es

capaz de percibir y expresar correctamente su propia emoción” (p. 129). Parece que identificar las emociones no es una tarea fácil; no obstante, se puede recurrir a elementos corporales, faciales, gestuales y expresivos que permitan deducirlas, estos indicativos o elementos se denominan expresiones emotivas (Agen y Ezquerria, 2021).

En el reconocimiento y percepción de las emociones se distinguen 4 tipos según Agen y Ezquerria (2021):

A. Las emociones positivas activadoras

Estas son emociones como la alegría y curiosidad, que pueden movilizar energía y motivación hacia el aprendizaje. También la capacidad de manejar situaciones difíciles y lograr resultados puede determinar orgullo y esperanza en las propias capacidades, mejorando el proceso de aprendizaje (p. 129).

B. Las emociones negativas desactivadoras

Causadas por repetidos fracasos al completar una tarea, llevan a emociones como aburrimiento, desesperanza, que pueden tener efectos negativos en la motivación y llevar al abandono escolar temprano (p.129).

C. Las emociones positivas desactivadora

En este tipo de emociones entra el alivio debido a un éxito inesperado, el cual puede determinar una confianza en uno mismo poco realista (p.129).

D. Las emociones negativas activadoras

Estas emociones, como la ansiedad y la vergüenza, pueden disminuir la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, pero también, pueden determinar una fuerte motivación extrínseca para intensificar el compromiso y evitar futuros fracasos (p.129).

Contemplando esta clasificación, la identificación y percepción de las emociones en el entorno educativo se dictamina no solo por la valoración personal, sino que también involucra otros sentires a nivel independiente y colectivo que sustentan la aparición de las emociones o no en un escenario, situación, contexto o estímulo determinado.

Tabla 3.
Percepción de la emociones

1. Identifica y tiene conciencia de sus propias emociones.
2. Involucra expresiones emotivas a la hora de expresarse.
3. Distingue rasgos emotivos en otros a partir de la expresión facial y corporal.

Fuente: Elaboración propia con Base en Arroyo (2003)

Capítulo 3. Diseño metodológico

En este apartado se presenta el tipo de investigación y el enfoque que corresponden a la investigación cualitativa y a la investigación-acción educativa. Luego, se encuentra la unidad de análisis y la matriz categorial que reúnen información sobre categorías, subcategorías, indicadores e instrumentos necesarios para evaluar este proceso. Por último, se plantean los instrumentos de recolección de datos y el plan de análisis.

3.1 Enfoque de investigación

En el ámbito educativo, la investigación educativa se fundamenta en “la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Bisquerra, 2009, p. 38). Así mismo, dentro de la investigación educativa se sigue el método científico para conocer y explicar la realidad en el proceso de construir ciencia y desarrollar nuevo pensamiento (Bisquerra, 2009). En el marco de la investigación y el método científico, se comprenden los enfoques cualitativo y cuantitativo.

La presente propuesta se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por ser inductivo, pues los investigadores comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, entendiendo el contexto, siendo sensibles a las personas que son el objeto de estudio y apartando sus predisposiciones (Quecedo y Castaño, 2002). Asimismo, se expresa que, desde el enfoque cualitativo, se utiliza la recolección de datos y el análisis de estos para afinar el propósito de la investigación o revelar nuevos vacíos (Sampieri, 2014).

Ahora bien, sumado al quehacer del investigador que se enmarca en este enfoque, también es importante mencionar que el proceso cualitativo, según Sampieri (2014) integra 9 fases: idea; planteamiento del problema; inmersión inicial en el campo; concepción del diseño del estudio; definición de la muestra inicial del estudio y acceso a esta; recolección de los datos; análisis de los datos; interpretación de los resultados y elaboración del reporte de los resultados. Aunque dentro de estas fases hay otro proceso intrínseco que sería la revisión de literatura, esta puede ser aplicada en cualquier estadio de la investigación y su objetivo es complementar y apoyar, pues recordemos que en la investigación cualitativa es necesario volver en etapas previas o iniciales (Sampieri, 2014).

3.2. Tipo de investigación

Teniendo en cuenta el enfoque cualitativo, la investigación-acción se fundamenta en el quehacer docente, puesto que este como investigador recurre a ella, la investigación-acción, como método de indagación que le permite reflexionar sobre sus acciones pedagógicas, el desarrollo curricular, la política de desarrollo, programas educativos y la profesionalización docente, con base en las evidencias obtenidas y en el análisis de datos. Así, se comprende que esta no solo aporta el desarrollo de pensamiento bajo el método científico, sino que también hace parte del diseño e implementación de estrategias que ayuden a mejorar el sistema educativo y social (Latorre, 2005).

Del mismo modo, la investigación-acción educativa en palabras de Elliot (2000) como se citó en Latorre (2005), se enfoca en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrentan los docentes y el sistema educativo, para llevar a la práctica sus valores educativos. Esto implica, que desde el quehacer docente se integren procesos reflexivos en donde se planifiquen y apliquen estrategias que a su vez cuestionen

y valoren los medios y fines del proceso investigativo con relación a los resultados obtenidos. Así, las fases presentes en la investigación-acción implican la colaboración entre la población objeto, el contexto y el investigador, para llegar al problema, la mejora de este, las prácticas que se necesitan para transformar esa realidad, la implementación y el análisis de los resultados del estudio.

Asimismo, autores como Lewin (1946) y Kemmis (1989), citados en Latorre (2005), han contribuido significativamente a la consolidación del modelo de investigación-acción, destacando fases fundamentales como la planificación, acción, observación, reflexión y evaluación, las cuales son esenciales en el desarrollo del proceso investigativo. En el marco del presente proyecto, se retomaron dichas fases. En primera instancia, se identifica una problemática o se obtiene un diagnóstico inicial. En segundo lugar, se elabora un plan e intervención con base en la problemática encontrada. En tercer lugar, se implementa el plan o estrategia que modifica la práctica actual. En cuarto lugar, se lleva a cabo la observación y recolección sistemática de los datos. Finalmente, se reflexiona sobre la información obtenida, lo cual permite evaluar efectos de la intervención. En este contexto, y a partir de la observación realizada en el grado 403 del Instituto Pedagógico Nacional, se diseñó una propuesta investigativa orientada al fortalecimiento de la producción oral, mediante el uso de estrategias basadas en el juego dramático y la identificación de las emociones.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia

3.3 Instrumentos

La selección de instrumentos para la recolección de datos de esta propuesta investigativa se hizo a partir de las características que propone Bisquerra (2009):

los métodos cualitativos reivindican la vida cotidiana y el contexto natural de los acontecimientos como escenario básico para comprenderlos, interfiriendo lo menos posible con ellos: se estudian las situaciones normales del aula de tal escuela, de tal grado, con determinados escolares y maestros, y dentro de un momento y espacio determinados. (p.278)

Teniendo en cuenta el enfoque de la investigación y la reivindicación de la vida en el aula, en la presente propuesta de investigación durante la fase de observación diagnóstico se implementaron diarios de campo (Anexo 2), encuestas de caracterización (Anexo 3), prueba diagnóstica (Anexo 4) y rúbricas de valoración (Anexo 5). Los resultados de estos instrumentos fueron analizados y documentados en el Capítulo 1, en

el apartado del diagnóstico. Incluso, estos instrumentos corresponden a técnicas directas o indirectas, al igual que interactivas y no interactivas.

3.3.1 Técnicas Indirectas y no interactivas

Observación no participante

- Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos, no hay relación con la población objeto, sólo ser espectador (Campos y Iule, 2012). Para esta investigación, los datos fueron registrados en la técnica diario de campo (Anexo 2).

3.3.2 Técnicas directas y participativas

- Observación participante

Se centra en observar y participar al mismo tiempo en las actividades de la comunidad que se está investigando. De igual forma, la participación contempla las realidades sociales desde una perspectiva integradora y lo observado no se ve afectado por quien observa (Bisquerra, 2009).

- **Diario de campo**

Este es concebido como un sistema de registro que documenta una situación y que, a su vez, integra la visión de quien observa (Bisquerra, 2009). Es un instrumento que permite reconstruir y resignificar la participación de los actores, variables e instrumentos del ejercicio investigativo, al ofrecer una mirada reflexiva, contextualizada y dialógica de los procesos observados.

- **Encuesta de caracterización**

La encuesta de caracterización o prueba hace parte del ejercicio de recolección de datos (Latorre, 2005). Es gracias a ello que se conocen detalles socioeconómicos y familiares. Así como también permite conocer las percepciones de los estudiantes frente a la clase de español y, además, indagar sobre sus fortalezas y debilidades. Lo anterior con el fin de que, la información recolectada permita tener una comprensión más amplia y reflexiva de la problemática.

- **Prueba diagnóstica**

En la presente propuesta de investigación con el propósito de encontrar falencias y dificultades en la comunidad educativa observada. Se elaboró un prueba diagnóstica (Anexo 4) con formato de encuesta, en la que integraron preguntas abiertas y cerradas. Ello con el fin de identificar información directa de los encuestados con sus propias palabras y obtener datos u ordenaciones (Bisquerra, 2009). Por otra parte, desde el contexto colombiano el MEN (2022) dispone que la prueba diagnóstica permite identificar los niveles de desempeño de los estudiantes, así como generar hipótesis sobre sus dificultades y diseñar plan de acción.

- **Rubricas de evaluación**

El formato de rúbricas de evaluación de la propuesta investigativa (Anexo 5), se

implementó como una estrategia de valoración que permiten dar seguimiento a los resultados que se esperan de una actividad bajo el diseño de un serie de criterios y niveles específicos que guía el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias que se espera un estudiante alcance. Así, la rúbrica se considera una herramienta que reduce la subjetividad al valorar el desempeño de los estudiantes, ofrece que el docente pueda hacer retroalimentación de las fortalezas y debilidades (López, 2007).

3.4 Plan de análisis

La presente investigación se basa en los aportes de Bisquerra (2009) sobre la triangulación de la información, y Sampieri, Fernández y Baptista (2014) sobre el análisis de los datos. Bisquerra (2009) plantea que la triangulación se comprende como un proceso desde el cual se contrasta la información partiendo de diferentes fuentes y métodos de recolección de datos. Esto también se ve enriquecido, ya que desde la indagación cualitativa se tiene mayor flexibilidad y riqueza en cuanto a los datos recolectados de la comunidad investigada (Sampieri, Fernández y baptista, 2014). Ahora bien, retomando los aportes desde el análisis de los datos, se precisa que en la investigación cualitativa desde el momento de la recolección de los datos estos están sujetos a interpretaciones. Además, en el análisis de datos, el investigador le da estructura a los datos que recolecta, puesto que estos son variados: observaciones del investigador y narraciones de los participantes (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Así, al vincular estos dos tipos de análisis, los datos pueden ser valorados desde la experiencia de quien investiga, pero también pueden ser contrastados bajo el ordenamiento y estructura de quien observa.

3.5 Consideraciones Éticas

En el marco de este proyecto de investigación se establecieron como principios fundamentales el tratamiento de los datos recolectados y los valores éticos derivados del proceso investigativo. En coherencia con lo anterior, se informó acerca del objeto de estudio y se garantizó que todos los estudiantes tuvieran participación y estuvieran informados acerca del desarrollo de las actividades. Asimismo, se empleó únicamente la información que fue autorizada por los acudientes a través de un consentimiento informado.

3.6 Categorías de análisis de la matriz categorial

De acuerdo con el problema de investigación, la pregunta de investigación y el objetivo general de este proyecto de investigación, se seleccionó como unidad de análisis a la oralidad, tomando como referente a Ong (1987) quien establece que “la palabra oral es la primera que ilumina la conciencia del lenguaje articulado, la que une a los seres humanos en sociedad” (p. 172). A partir de esta unidad, se precisan tres categorías que componen el marco conceptual y pedagógico de esta intervención: elementos de la oralidad, elementos del juego dramático y las emociones.

El análisis se realiza con base en la matriz categorial donde se categorizan los indicadores de logro relacionados a la problemática evidenciada durante las primeras dos fases de la investigación en el grado 403 del Instituto Pedagógico Nacional. Asimismo, estos indicadores serán utilizados en la última fase del presente proyecto de investigación.

3.7 Matriz categorial.

Tabla 4. Matriz categorial, unidad de análisis.

<i>Unidad de análisis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Indicadores de logro</i>
Oralidad	Elementos de la oralidad	Vocalización	Expresa sus ideas vocalizando claramente para hacerse entender. Además, controla su respiración y modular la voz.
		Entonación	Adapta su entonación al contenido de los mensajes y a las situaciones comunicativas.
		Gestualidad	Sabe orientarse y posicionarse en espacio a la hora de expresar oralmente sus ideas.
	Juego dramático	Improvisación	Participa de situaciones en donde hace uso de la improvisación.
	Elementos	Narración de cuentos	Integra expresiones paralingüísticas y verbales en la narración de cuentos.
		Juego de roles	Comprender y expresar diversas situaciones imaginarias en el juego de roles
	Emociones	Percepción de las emociones	Identifica y tiene conciencia de sus propias emociones.
			Involucra expresiones emotivas a la hora de expresarse. Distingue rasgos emotivos en otros a partir de la expresión facial y corporal.

Capítulo 4. Propuesta de Intervención

4.1. Descripción de la propuesta

La propuesta de intervención “El juego dramático: en la búsqueda de mis emociones a través de mi propia voz” nace del deseo de brindar a los estudiantes de grado 403 del Instituto Pedagógico Nacional un espacio en donde ellos puedan expresarse libremente, reconocer sus emociones y fortalecer su propia voz a través del juego dramático. Esta propuesta se construye a partir del uso de estrategias basadas en el juego dramático, con la intención de potenciar la producción oral, promoviendo así una comunicación más auténtica y emocionalmente consciente. En coherencia con el enfoque de la investigación-acción planteado por Latorre (2005), la propuesta se estructura en tres fases: sensibilización, desarrollo y reflexión, cada una diseñada para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva activa y participativa.

Es preciso mencionar que, cada fase se desarrolla mediante talleres, que no solo pretenden captar el interés y la participación activa del grupo, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades expresivas, artísticas, lingüísticas y corporales. Así, el taller se convierte en una herramienta pedagógica valiosa que permite a los estudiantes explorar, crear y aprender desde lo que sienten, piensan y viven. (Berrocal y Berrocal, 2017 citado por Huertas et al., 2018).

La primera fase, denominada sensibilización, tendrá como objetivo a conocer a los estudiantes desde sus vivencias, emociones, dificultades, habilidades y percepciones frente al área de Lengua Castellana. Por esta razón, se determinó la aplicación de una encuesta de caracterización, con el fin de recolectar información relevante acerca de los sentires,

intereses y actitudes hacia la producción oral del aula. Con base en los resultados obtenidos, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica que permitió identificar las dificultades como las fortalezas que presentan en este ámbito. Como cierre de esta fase, se desarrolló el primer taller, cuyo propósito fue explorar las habilidades de producción oral en los estudiantes, al igual que, propiciar un primer acercamiento a las estrategias basadas en el juego dramático y la identificación de las emociones. En esta ocasión, se utilizó la improvisación como estrategia, creando un espacio de participación y acercamiento para expresarse con libertad y autenticidad.

La segunda fase, correspondiente al desarrollo, se aplicaron dos talleres, el primero de estos se tuvo que dividir en dos sesiones ya que integró dos estrategias del juego dramático: improvisación, trabajada en la sesión anterior y el juego de roles. Estos dos fueron aplicados a partir de una dinámica llamada “la aventura de las emociones”. Y el segundo taller, trabajó la estrategia de la narración de cuentos la cual tuvo como objetivo potencializar elementos orales, así como corporales en los estudiantes.

En la tercera fase, centrada en la valoración y reflexión del proceso, se aplicó un último taller enfocado en la narración de cuentos colectiva ya que gracias a su transversalidad en el juego dramático permite valorar aspectos de la oralidad, puesto que esta integra técnicas basadas en la caracterización de personajes, improvisación, la expresión corporal, así como, tonos de voz y entonación. (Arroyo 2003). Estas técnicas fueron trabajadas en los talleres anteriores, por tal motivo la narración de cuentos colectiva no sólo consolida los aprendizajes adquiridos, sino que también se plantea como un espacio significativo para que los estudiantes manifiesten sus avances en términos de su producción oral.

Por último, es importante señalar que cada taller fue valorado a partir de los criterios específicos de la matriz categorial, los cuales se seleccionaron en función del objeto de estudio -la oralidad- y, a su vez, de las subcategorías – elementos de la oralidad, elementos del juego dramático y las emociones. Esta estructuración permitió llevar a cabo una reflexión y evaluación coherente con los objetivos del proyecto de investigación.

4.2 Fases de la intervención

4.2.1 Fase de sensibilización

Con el fin de obtener información relevante sobre de la población participante, se aplicó una encuesta de caracterización para recolectar datos relacionados al rango de edad, vínculos familiares, y aspectos demográficos y socioeconómicos. Además, información relacionada a las preferencias de los estudiantes con relación a las habilidades y actividades desarrolladas en el aula. Este instrumento también permitió obtener una visión preliminar sobre sus fortalezas y debilidades, especialmente en torno a la oralidad. A partir de estos hallazgos, se aplicó una prueba diagnóstica que, con el objetivo de profundizar en los aspectos identificados previamente, caracterizar las habilidades en producción oral y determinar las falencias comunicativas de los estudiantes. Sin embargo; al observar que según la caracterización el 58% (Anexo 6, tabla A) manifestaba tener problemas a la hora de hablar y en el diagnóstico el 46% (Anexo 7, tabla K) tuvo un desempeño aceptable en el producción oral, por ello se determinó inicial la propuesta por un taller enfocado en la estrategia de la improvisación.

Taller 1. *La voz de mis emociones*

El objetivo de este taller es, como primer acercamiento al juego dramático, promover un ejercicio inicial de la improvisación que permita a los estudiantes explorar su espontaneidad, expresión y producción oral en un ambiente creativo. Para iniciar, se establece un activador cognitivo: un juego de palabras corto en el que se propone una situación comunicativa, con el fin de captar el interés del grupo y preparar su disposición para el taller. Seguido, se presenta un listado de emociones, que se organizan por categorías positivas y negativas. Luego, se hacen dos preguntas a los estudiantes: ¿Conocen o identifican todas las emociones? Y ¿Con cuál se sienten identificados o tienen afinidad? Posteriormente, se explica a los estudiantes que haremos un ejercicio llamado *historia redonda*, el cual consiste en construir una historia secuencial, sin haberla planeado antes. Para ello, deben elegir una emoción del listado e integrarla a la historia. Es fundamental que escuchen con atención a sus compañeros, pues deberán continuar la historia tomando como punto de partida la última palabra mencionada por el compañero anterior. Finalmente, se abre un espacio breve para que los estudiantes compartan cómo se sintieron durante el taller y qué les resultó desafiante.

4.2.2 Fase de desarrollo

Taller 2. *La aventura de las emociones*

Como actividad introductoria para esta primera sesión, se propone la dinámica “*El teléfono roto*” como activador cognitivo. Esta actividad tiene como objetivo estimular la escucha activa y fortalecer la capacidad de producción oral de los estudiantes, promoviendo la recepción y trasmisión de un mensaje o situación. Al finalizar la dinámica, se compara el mensaje original con el final, con el propósito de abordar la importancia de la

atención, la vocalización y entonación al hablar y la fidelidad en la comunicación oral. Esta actividad sirve como introducción a las estrategias de improvisación y juego de roles que se desarrollarán en el marco del juego dramático. A continuación, se invita a los estudiantes a escuchar atentamente el audio-cuento “*la aventura de las emociones*”, antes de continuar con la lectura de este en la guía.

Para la segunda sesión del taller 2, se pregunta a los estudiantes detalles e información sobre el audiocuento trabajado en la sesión anterior. Luego, se retoma la lectura del audiocuento de forma autónoma para que los estudiantes puedan recordar detalles de este y así mismo, se vuelve a colocar el audio. Esto con el fin de explicar que el juego dramático permite explorar y expresar ideas, emociones y situaciones a través de la acción, el movimiento, los gestos y la producción oral. Una vez se finaliza con la escucha del audio-cuento, se propone un espacio dialógico en el cual los estudiantes, organizados en grupos de a cuatro, puedan darle continuidad al cuento, imaginando que ellos son los protagonistas. Tras socializar sus ideas y preferencias del grupo, se seleccionan dos representantes: uno de ellos asumirá rol específico para continuar la historia; el otro complementará el ejercicio añadiendo detalles a través de la improvisación.

Taller 3. *La narración de cuentos*

Este taller se enfoca en potencializar habilidades para la producción oral a través de la narración de cuentos. Como actividad inicial, se pregunta a los estudiantes cuál es su relación con la narración en voz alta, esto con el propósito de identificar las barreras, dificultades o inseguridades que los estudiantes tienen y que pueden afectar su proceso. A continuación, se explica que en la narración de cuentos no solo es importante leer con fluidez, sino que implica considerar otros elementos expresivos que se deben incluir, tales como características de la voz (vocalización, entonación) Y el cuerpo (gestualidad). Los

cuales contribuyen a la puesta en escena, captan la atención del oyente y dan cuenta de nuestras habilidades en la producción oral. Posteriormente, cada estudiante realiza un ejercicio práctico utilizando el cuento *Era como mi sombra* (Lozano, 2023), aplicando los aspectos trabajados previamente. Finalmente, se solicita a los estudiantes que respondan por escrito dos preguntas relacionadas con su experiencia durante el ejercicio de narración de cuentos.

4.2.3 Fase de reflexión

Taller 4. Círculo de la narración

Como actividad de cierre de la intervención, se plantea un ejercicio de narración de cuentos con temática de terror. El propósito de este taller es consolidar los aprendizajes adquiridos en talleres anteriores, improvisación, expresión, juego de roles y uso de la voz mediante una experiencia colectiva de narración que permita a los estudiantes valorar sus avances en la producción oral. Por tal motivo, este taller como estrategia colectiva, invita a que de manera autónoma los estudiantes decidan participar en la narración del cuento. Para finalizar, se abre un espacio de retroalimentación en el que los estudiantes pueden expresar de manera individual cómo ha sido su proceso y de qué manera el uso de las estrategias basadas en el juego dramático ha potencializado sus habilidades orales.

Taller 5. Retroalimentación

Para este taller, se propone una actividad de cierre en donde los estudiantes puedan tener un espacio de reflexión para dar cuenta de su proceso a lo largo del proyecto de investigación. Además, explicar de qué manera las estrategias basadas en el juego dramático y la identificación de la emociones permiten que se puedan mejorar o adquirir

habilidades para la producción oral y en donde la docente también pueda compartir lo que ha evidenciado durante el proceso desde el inicio, durante en desarrollo y al final de este.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
EL JUEGO DRAMÁTICO: EN LA BÚSQUDA DE MIS EMOCIONES A TRAVÉS DE MI PROPIA VOZ

<u>Sensibilización</u>	Caracterización Prueba diagnóstica	Objetivo Recolectar información con relación a la población y las dificultades que estos tienen con relación a la producción oral.	Actividades 1. Encuesta de caracterización (Anexo 3) 2. Taller “La leyenda del Té” (Anexo 4)	Duración 1. 35 Min 2. 1 hora 25 Instrumento Encuesta caracterización Prueba Diagnóstica
	Taller 1 La voz de mis emociones	Objetivo Explorar la improvisación desde la expresión oral, emocional y la escucha activa.	Actividades 1. Activador cognitivo. 2. Improvisación a través de un historia redonda.	Duración 1 hora 25 min Instrumento Diario de campo Matriz Categorial Rúbrica taller 1
<u>Desarrollo</u>	Taller 2 La aventura de las emociones	Objetivos 1. Consolidar aprendizajes a través de la improvisación. 2. Integrar el juego de rol como una estrategia que potencializa la producción oral, la expresión emotiva y la gestualidad.	Actividades 1. El teléfono roto 2. El audiocuento “la aventura de las emociones”. 3. Socialización dialógica en grupos. 4. Juego de roles e improvisación.	Duración 1 Sesión 40 Minutos 2 Sesión 1 hora 25min Instrumento Diario de campo Matriz Categorial Rúbrica taller 2
	Taller 3 La narración de cuentos	Objetivo Potencializar habilidades para la producción oral a través de la narración de cuentos.	Actividades 1. Era como mi sombra. Pilar Lozano (2023)	Duración 1 hora 25 min Instrumentos Diario de campo Matriz Categorial
	Taller 4 Narración cuentos de terror	Objetivo Consolidar aprendizajes adquiridos en talleres anteriores, improvisación, expresión, juego de roles y uso de la voz mediante una experiencia colectiva de narración.	Actividades 1. Preguntas “evaluando mi proceso” 2. Ejercicio práctico con el texto lo que la tierra se tragó	Duración 45 Min Instrumentos Diario de campo Matriz Categorial
<u>Reflexión</u>	Taller 5 Retroalimentación	Objetivo Reflexionar acerca de los avances y desafíos que tuvieron los estudiantes a lo largo de la intervención. Además, socializar sus sentires personales frente a las actividades realizadas.	Actividades 1. Espacio de socialización.	Duración 40 Min Instrumentos Diario de campo Observación participante

Capítulo 5. Organización de la información y análisis de los resultados

En este apartado se explica la manera en la que se organizó y analizó la información que se recolectó a lo largo del proyecto de investigación, el cual se realizó durante el periodo 2024-1 y 2024-2 en el grado 403 del Instituto Pedagógico Nacional. Durante el proceso, se aplicó el enfoque metodológico cualitativo y se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de datos como lo fueron ejercicios de observación que en un primer acercamiento a la población permitió conocer información determinante en aula en función de los objetivos propuestos, así como, registro de los talleres, rúbricas de valoración y diarios de campo. Los datos se encuentran sistematizados de acuerdo con las categorías y subcategorías que componen la matriz categorial. En esta, se identifican categorías y subcategorías que a su vez contienen los indicadores de evaluación para la oralidad, elementos del juego dramático y las emociones. En este instrumento, los indicadores fueron evaluados a partir de categorías “cumple” o “no cumple”, dependiendo del desempeño observado por la docente, las reflexiones de los estudiantes y las producciones desarrolladas por ellos a lo largo de las sesiones.

Por otra parte, los resultados fueron evaluados con relación a los objetivos propuestos para cada taller. Para el caso, de los talleres 1 y 2 se debía evaluar indicadores que estaban presentes tanto en la unidad de análisis como en la subcategoría improvisación. Por otra parte, para los talleres 3 y 4 se tuvieron en cuenta indicadores que estaban en la unidad de análisis como en la subcategoría de narración de cuentos. Asimismo, para el taller 2 se tuvieron en cuenta indicadores de la unidad de análisis como de la subcategoría del juego de roles y finalmente, para el taller 5 se tuvieron en cuenta los indicadores de la

subcategoría percepción de las emociones contemplado que esta se evaluó de manera reflexiva durante los 5 talleres y la prueba diagnóstica.

5.1 Fase de sensibilización

Encuesta de caracterización

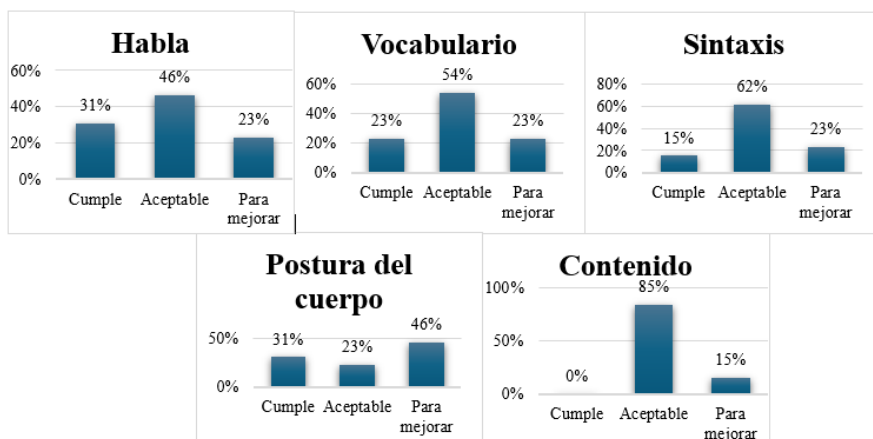
En un primer acercamiento a la población, la encuesta de caracterización permitió identificar elementos de la problemática identificada a través de observaciones previas a su aplicación. Así, el objetivo de la encuesta de caracterización fue delimitar si los estudiantes presentaban dificultades en clase, a lo cual el 77% respondió a veces (Anexo 6, Tabla A) y encontrar con cuál de las habilidades lingüísticas los estudiantes tenían dificultades, a lo que el 58% respondió que hablar (Anexo 6, tabla B). Por otra parte, al preguntar a los estudiantes si en el aula de clase se hacían actividades orales en público un 88% respondió que sí (Anexo 6, tabla D) y para finalizar, se hicieron preguntas relacionadas al desempeño de los estudiantes a la hora de hablar en público un 50% dijo que excelente y otro 42%, comparando estos resultados con la pregunta número 10 (Anexo 3), la cual se enfoca en identificar si sentía temor a la hora de hablar en público, se encontró que un 54% dijo que sí y un 46 % que. Teniendo en cuenta estos resultados, y que algunos de estos presentaban ambigüedades con relación al desempeño de los estudiantes y sus respuestas se diseñó una prueba diagnóstica para delimitar con claridad la problemática en el aula.

Prueba diagnóstica

Esta prueba y sus instrumentos de valoración se diseñaron con base en los Derechos Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). Se evaluaron la comprensión e interpretación textual, la producción textual y la producción oral. Lo anterior se evaluó a través del texto corto *Leyenda del Té*, para el caso de la comprensión y la interpretación textual, se encontró que para el nivel literal un 85% cumple, nivel inferencial 11% cumple y para el crítico un 5% cumple. (Anexo 7, tabla I). De esto se evidenció que, la mayoría de los estudiantes identifica elementos literales, mientras que los inferenciales y los críticos tienen un mayor índice de dificultad. Por otra parte, en cuanto aspectos de la producción textual, el 50% de los estudiantes tiene dificultades con la ortografía; Asimismo, el 45 % con la gramática y el 60% no estructura de manera cohesionada y coherente sus ideas. De estos resultados, se entiende que, las falencias ortográficas y gramaticales tiene un impacto en la construcción y desarrollo de sus ideas, pues carecen de claridad y estructura.

Por último, para evaluar la producción oral en la rúbrica de valoración para la producción oral se integraron categorías como habla, vocabulario, sintaxis, postura del cuerpo y contenido (Anexo 5). Estas con el fin de revisar el desempeño de los estudiantes a la hora de socializar en público las construcción hecha en la producción textual. En la siguiente gráfica, se observan los resultados obtenidos para esta sesión de la prueba, en donde se promediaron los resultados con base en los desempeños “cumple”, “aceptable” y “para mejorar”.

Tabla K. Resultados prueba diagnóstica producción oral



Nota: los resultados de la prueba diagnóstica, para el caso de la producción oral, se muestran en la Tabla K, la cual muestra cada uno de los desempeños valorados. Fuente: Elaboración propia.

Se observa que, para las categorías de habla 46 %, vocabulario 54%, sintaxis 62% y contenido 85% la categoría aceptable es la que mayor índice tiene. En resumen, de acuerdo con los desempeños de la rúbrica de valoración (Anexo 5), los estudiantes a veces utilizan la entonación y modulan la voz para alcanzar sus propósitos en diferentes situaciones comunicativas. Por otra parte, se les dificulta utilizar vocabulario adecuado para expresar sus ideas y también tener en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos de sus construcciones orales. Por último, existen limitaciones para exponer y defender sus ideas dependiendo del contexto comunicativo. Finalmente, en la categoría postura el cuerpo el 46% a la hora de hablar no acompaña su discurso por gestos corporales o faciales.

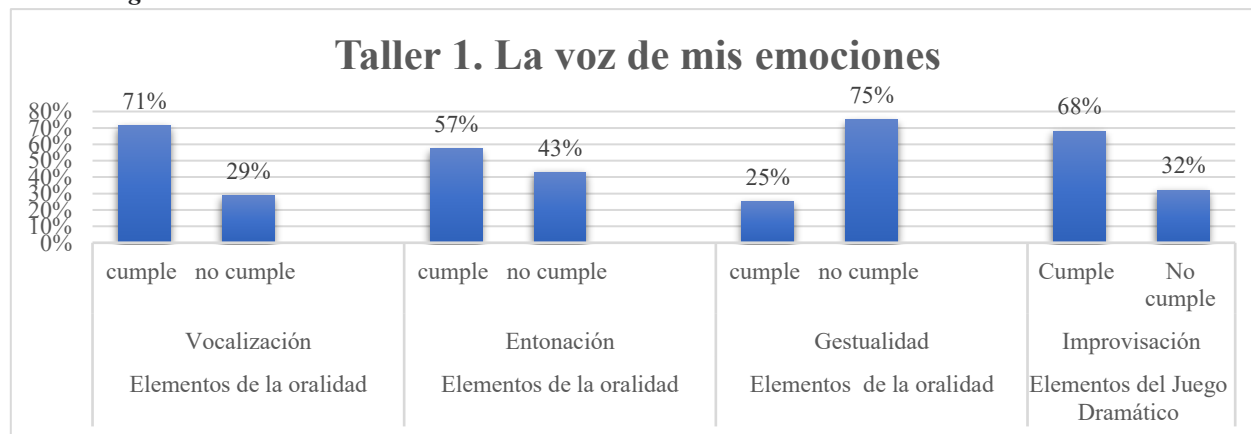
En resumen, retomando las habilidades y desempeños evaluados en la prueba diagnóstica y los datos recolectados en la encuesta de caracterización se encontró que la habilidad lingüística que presentó mayor dificultad fue la producción oral. Así mismo, vinculando el componente emocional se da cuenta que el 54% de ellos siente temor al hablar en público. Pues, se constató que, los resultados en producción oral mostraron

mayor índice en “aceptable” y “ para mejorar”, y el 58% que expresó que la habilidad que más se dificulta era hablar; Sin embargo, esto también se relaciona a los resultados de la caracterización y producción textual, pues la escritura cuenta con 27% ocupando el segundo lugar de la habilidad que los estudiantes consideran tienen mayor debilidad y en cuanto a su producción es la que menor porcentaje tiene para el caso de la categoría “cumple”.

Taller 1. La voz de mis emociones

En cuanto a este taller, tuvo como objetivo proporcionar un acercamiento a la técnica de improvisación, como estrategia y elemento fundamental dentro del juego dramático. Así, a través del cuento redondo se buscó que los estudiantes exploraran su creatividad, espontaneidad y capacidad para construir mensajes orales de manera libre y fluida a través de la improvisación (Arroyo, 2003). Además, se buscaba promover la interacción grupal y la escucha activa. A partir de este taller, se obtuvieron los siguientes resultados representados en la siguiente gráfica.

Figura 4. Resultados taller 1



Nota: Los resultados del taller muestran los porcentajes para las categorías “cumple” y “no cumple” para las categorías elementos de la oralidad y elementos del juego dramático. Fuente: elaboración propia.

En la figura anterior, se presentan los porcentajes obtenidos en la aplicación del taller 1. En este, se promediaron elementos de la unidad de análisis de la oralidad y elementos del juego dramático, utilizando como estrategia a la improvisación. En comparación con el porcentaje de habla (46%) que se obtuvo en la prueba diagnóstica, se evidenció un avance significativo en subcategorías como la vocalización 71% y la entonación 57%, encontrando que en contextos mediados por la improvisación -como estrategia que potencia la exploración y la creatividad-, los estudiantes pueden tener mayor confianza al hablar y proponer sus ideas; Sin embargo, se siguen presentando barreras en cuanto a la gestualidad, pues esta con un 75%, se lleva uno de los índices más altos para la categoría “ no cumple”. Por otra parte, para el caso de la improvisación se obtuvo un 68% en el que se cumplió el objetivo de este taller. Aunque, esta estrategia no fue empleada en el diagnóstico, Ong (1982) el proceso de la oralidad se desarrolla de forma libre y teniendo en cuenta el contexto, pues este es un acto inherente, no está organizado desde sus inicio. Se pudo evidenciar que, los estudiantes durante la aplicación del taller tuvieron buena disposición, el formato de este, resultó más interesante y potencializa las habilidades orales de los participantes en torno al objetivo del taller, potencializar las habilidades orales, en la exploración, creatividad y la producción oral de mensajes más fluidos. Además, de trabajar la escucha activa y la participación. Un ejemplo adicional, observado durante la aplicación del taller, es el carácter emotivo que influye en la puesta en escena de los participantes, hay quienes se sienten cómodos y tranquilos, como se puede observar en la figura 5 y otros que expresan emociones de miedo y pena (Figura 6).

Figura 5. Taller 1

Rúbrica (Fase 1) TALLER N°1 Sensibilización					
Nombre:	[Redacted]				
¿Cómo te sentiste durante	Tranquilo	Frustrado	Miedo	Pena	Cómodo
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rúbrica (Fase 1) TALLER N°1 Sensibilización					
Nombre:	[Redacted]				
¿Cómo te sentiste durante	Tranquilo	Frustrado	Miedo	Pena	Cómodo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Figura 6. Taller 1

Rúbrica (Fase 1) TALLER N°1 Sensibilización					
Nombre:	[Redacted]				
¿Cómo te sentiste durante	Tranquilo	Frustrado	Miedo	Pena	Cómodo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rúbrica (Fase 1) TALLER N°1 Sensibilización					
Nombre:	[Redacted]				
¿Cómo te sentiste durante a actividad?	Tranquilo	Frustrado	Miedo	Pena	Cómodo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Imágenes tomadas de las respuestas de reflexión en torno la identificación de las emociones en la actividad.

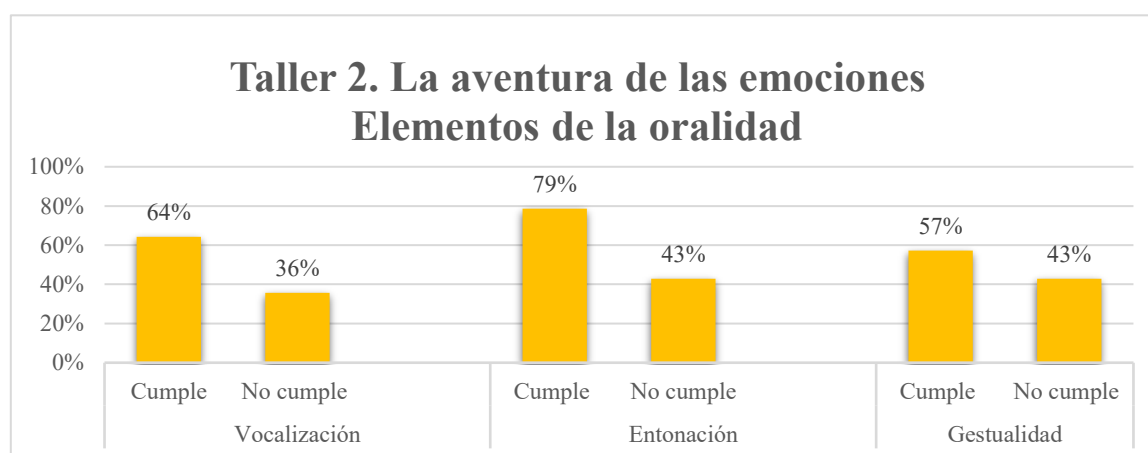
5.2 Fase de desarrollo

Taller 2. La aventura de las emociones

A continuación, se expone el análisis de los resultados correspondientes al taller dos de la propuesta de intervención, el cual tuvo como propósito fortalecer las habilidades de producción oral a través de las estrategias “ juego de roles” e “improvisación”, dos elementos destacados dentro del juego dramático. Las actividades desarrolladas -entre ellas, el activador cognitivo “El teléfono roto” y el trabajo con el audio-cuento *La aventura de las emociones*- permitieron observar el nivel de atención, participación y desempeño en los participantes. Así como, sus habilidades para la producción oral y la expresión de ideas de manera grupal en situaciones comunicativas guiadas por el juego de roles y la improvisación.

Se hace preciso mencionar, que para el análisis de este taller se tuvo que sacar un promedio activo de quienes fueron valorados, para este caso 14 estudiantes dos por grupo. Lo anterior se realizó ya que, fue una actividad grupal y por motivos de tiempo y organización institucional, se tuvo que evaluar la puesta en escena de la muestra parcial del 50% del curso. Aunque, en la primera sesión del taller participó el 100% de los estudiantes, mostrando interés y actitud participativa al desarrollar las actividades. Además, frente a la dinámica del teléfono roto hubo bastante motivación, aunque finalmente, el mensaje que se dio al inicio no concordaba con el que recibió al final. Por otra parte, en el ejercicio de escuchar el audio libro, los estudiantes estuvieron receptivos, puesto que el audio incluía elementos trabajados posteriormente, frente a los elementos de la oralidad y para los estudiantes esto fue de gran valor para hacer sus propias construcciones y aplicarlas al taller. La tabla que se presenta a continuación recoge de manera porcentual el desempeño que obtuvieron los estudiantes de acuerdo con el índice evaluado en la unidad de análisis de la oralidad.

Figura 7. Elementos de la oralidad en el taller 2



Fuente: Elaboración propia.

Con relación al taller 1 en el taller 2 se ve un avance significativo en la categoría elementos de la oralidad. El 64% logró cumplir con los objetivos propuestos para la vocalización, cumpliendo con las expectativas frente a la claridad y precisión vocal; Sin embargo, el 36% que no cumplió indica que aún existen áreas de mejora, posiblemente relacionadas a la pronunciación y proyección de la voz. Por otra parte, en cuanto a la entonación 11 de los 14 estudiantes cumplieron con el objetivo de esta subcategoría, lo que equivale a un 79%, lo que sugiere que los estudiantes tienen capacidad para controlar su variación tonal en el habla, lo cual es importante para la expresión afectiva de las emociones y significados durante la comunicación oral; No obstante, el 43% no logró cumplir con los requisitos de entonación, lo que implica que la variación tonal aún puede ser un habilidad en desarrollo. Finalmente, aunque la mayoría de los estudiantes alcanzó los requisitos sugeridos en la gestualidad, obteniendo un 57%, el porcentaje sugiere que la gestualidad es una subcategoría en la que algunos estudiantes podrían necesitar más apoyo, pues el uso adecuado de los gestos es crucial para complementar la comunicación oral y aún existe un 43% que no cumple porque aún se les dificulta incluir lenguaje corporal y tener conciencia para coordinar sus gestos con su discurso verbal.

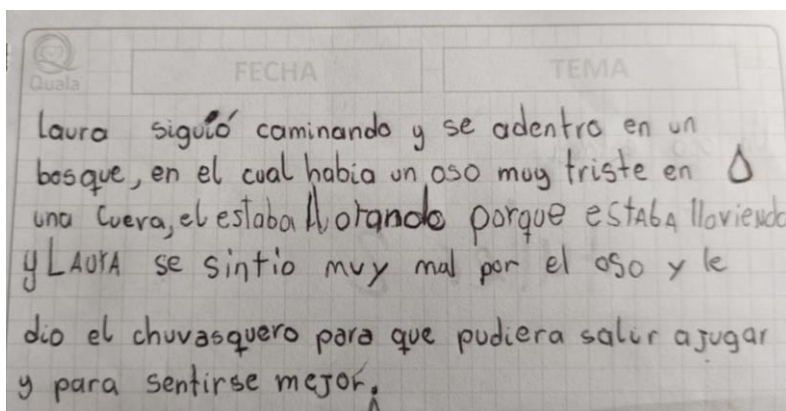
Figura 8. Resultados taller 2 elementos del juego dramático



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la categoría elementos del juego dramático, un 86% de los participantes cumplió con los objetivos establecidos para el juego de roles. Esto, indica que esta estrategia fue efectiva ya que en términos de facilita la participación y el desarrollo de habilidades orales dentro de un contexto dramatizado o imaginario. Frente al 14% que hace referencia a 1 solo estudiante, lo que se pudo observar es que hay factores como la confianza y la dificultad para integrarse a un rol lo que incide de manera significativa en su puesta en escena. En comparación con el juego de roles, la improvisación tuvo un declive, pues el resultado obtenido 57% señala que la improvisación podría ser una estrategia más desafiante y con mayor índice de práctica, pues, aunque el 47% haya tenido éxito, aún existen barreras que no permiten que los estudiantes tengan mayor espontaneidad, confianza y capacidad para adaptarse a situaciones imprevistas como la que se planteó en el taller.

Figura 10. Registro actividad juego de roles taller 2



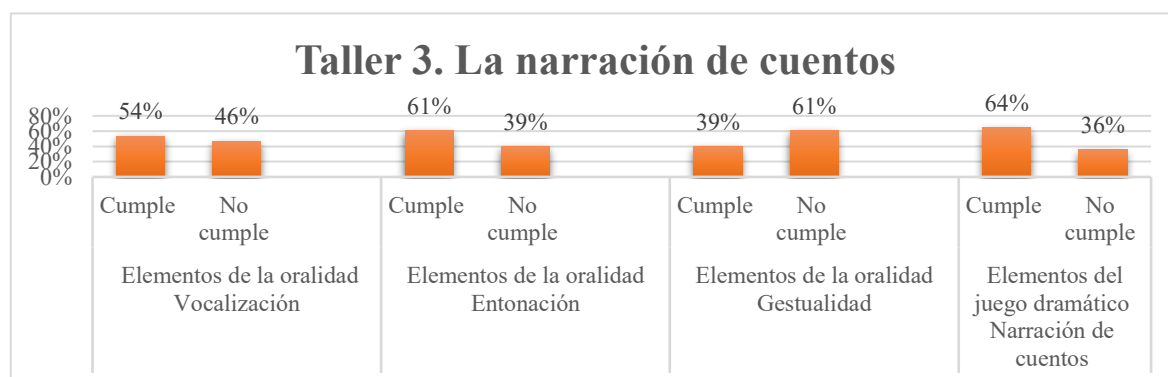
Nota: Registro fotográfico de la actividad hecha por los estudiantes.

Taller 3. La narración de cuentos

El presente análisis corresponde al desarrollo del taller 3 orientado al fortalecimiento de la producción oral a través de la narración de cuentos. Esta actividad permitió explorar no solo la fluidez lectora de los estudiantes, sino también su capacidad

para integrar recursos como los vistos en la categoría elementos de la oralidad: entonación, vocalización y gestualidad, así como elementos corporales y expresivos de la narración. Por lo anterior, fue importante tener en cuenta la indagación realizada en la encuesta de caracterización, sobre sus percepciones e inseguridades frente a la lectura en voz alta. Asimismo, tener un espacio en clase antes de comenzar el taller, en donde estos expresaran cuál era su relación con la narración de cuento, pues se observaron barreras que pudieron limitar su desempeño como lo fueron el factor emotivo y la sensación de miedo o pánico a la hora de hacer su puesta en escena frente al público. Los resultados obtenidos, se presentan a continuación, y reflejan el grado de apropiación de los estudiantes frente a las herramientas expresivas y orales en la narración de cuentos.

Figura 10. Resultados taller 3 narración de cuentos



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos recopilados, se evidencia que para la categoría elementos de la oralidad, la subcategoría de vocalización obtiene un 54% , lo que sugiere que alrededor de la mitad de los estudiantes ha tenido mejoría con aspectos propios de la proyección de la voz; Aun así, hay 46% que no cumple, pues algunos presentan dificultades para la articulación y la proyección de la voz. Por otra parte, el 61% cumple con aspectos frente a la entonación, esto nos demuestra que la capacidad para imprimir matices en el discurso

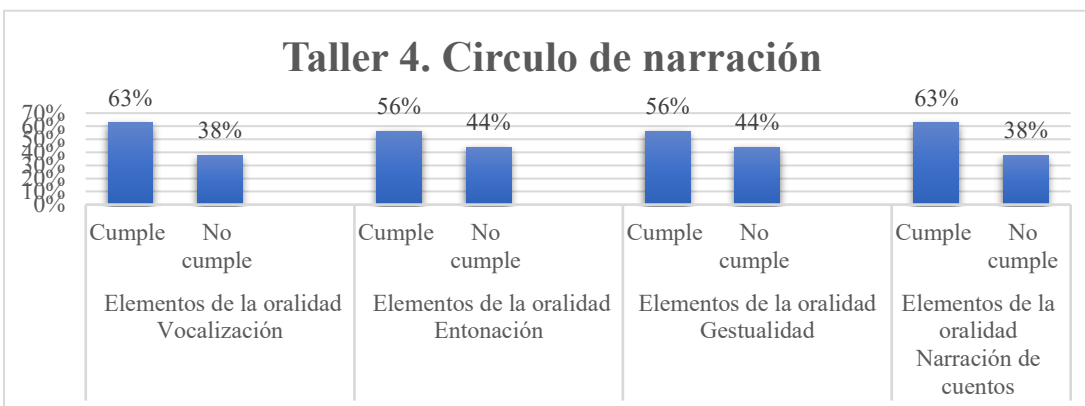
oral, la expresión de las emociones y la variación tonal han logrado incidir de manera significativa en la habilidades orales. Por otra parte, la gestualidad al igual que en los anteriores talleres, sigue representando una subcategoría que debe trabajarse más en el aula, incluso tener más sesiones de práctica, pues sólo un 39% cumple en comparación con un 61% que no y aún requiere trabajar más en la expresión no verbal ya que esta es la encargada de complementar y reforzar el mensaje oral. Del mismo modo, aunque en la subcategoría narración de cuentos se haya obtenido un 64%, un 36% no lo hizo. Esto nos lleva a reflexionar frente al uso de la narración como una estrategia que permite desarrollar habilidades para la oralidad, así como la estructuración del discurso, la entonación y la gestualidad, con el fin de propiciar espacios de formación desde los cuales se aliente a los estudiantes a ser más expresivos tanto con su voz como con su lenguaje corporal.

5.3 Fase de evaluación

Taller 4. Círculo de la narración

El siguiente taller se centra en la narración de cuentos colectiva, bajo la temática de cuento de terror. Esta actividad fue diseñada con el objetivo de consolidar los aprendizajes y estrategias desarrolladas en sesiones previas, integrando las categorías de la unidad de análisis; elementos de la oralidad y elementos del juego dramático, así como, las subcategorías: vocalización, entonación, gestualidad, juego de roles, improvisación y narración de cuentos. En la siguiente tabla se mostrarán los resultados obtenidos de este taller.

Figura 11. Resultados taller 3



Fuente: Elaboración propia.

De los 16 estudiantes que fueron evaluados en los elementos de oralidad, los resultados muestran unos logros y mejoras significativas. En términos de la vocalización, el 63 % de los estudiantes alcanzaron los objetivos establecidos para esta habilidad, aunque el 38% restante, demuestra una necesidad de intervención para mejorar aspectos como la articulación y la dicción que favorezcan a la conciencia vocal. Con relación a la entonación, solo el 56% cumplió con los estándares de la categoría, lo que implica que los estudiantes aún tienen dificultades para variar el tono de su voz, limitando la expresión emocional de su producción oral y contextos narrativos. La gestualidad a lo largo de todos los talleres ha sido la subcategoría que más dificultades ha representado, aunque un 56% haya dado cumplimiento, el 44% que no, muestra que la falta de conciencia corporal, la práctica de gestos y la sincronización entre el cuerpo y la voz son características esenciales para acompañar el discurso oral.

Finalmente, la narración de cuentos tuvo gran acogida en tanto 63% de los estudiantes cumplió y mejoró el uso de sus habilidades para potencializar el impacto expresivo y fluido de sus relatos orales, y aunque, el 38% tiene falencias con relación a la estructura narrativa, la gestualidad y la entonación, se precisa en la necesidad de incluir

actividades que fortalezcan estas habilidades para logra el objetivo que precisa el hacer uso de la narración de cuentos para potencializar la oralidad.

Taller 5. Retroalimentación

Como cierre, a manera de taller, se abrió un espacio en el que los estudiantes manifestaron sus sentires acerca de su mejora en torno a la producción oral y al uso de estrategias basadas en el juego dramático. Se evidencio que a lo largo del la aplicación de los talleres fue importante tener en cuenta el factor emotivo y la identificación de las emociones puesto que estos incidieron en gran medida en la disposición de los estudiantes para los talleres; siendo ellos, honestos frente a sus avances y retrocesos en torno a la mejora de su producción oral.

Por otro lado, los datos recolectados a través de las observaciones, participación y registro de las actividades aplicadas, reflejados en los diarios de campo, revelaron que, desde la perspectiva emocional, los estudiantes suelen enfrentar situaciones en donde sienten miedo o pánico escénico durante actividades orales. Esto se debe a la falta de confianza en la organización de su discurso y la articulación de sus ideas. Por lo cual, prefieren inhibirse a la hora de participar; Sin embargo, cuando las actividades en clase involucran otras estrategias, esas predisposiciones emocionales se reducen considerablemente, posibilitando que ellos tengan más interés e índice de participación en las actividades.

En resumen, el ejercicio de retroalimentación realizado durante la intervención estuvo alineado con el propósito de esta investigación, ya que permitió a los estudiantes desarrollar una mayor la conciencia sobre sus fortalezas y debilidades en la habilidades orales. Esta reflexión les brindó herramientas para mejorar su desempeño independiente

como colectivo a lo largo de la sesiones, favoreciendo así un proceso de aprendizaje autónomo, reflexivo y continuo.

Conclusiones

La presente investigación se ha centrado en fortalecer la producción oral de los estudiantes del grado 403 del Instituto Pedagógico Nacional. A través de las estrategias basadas en el juego dramático y la identificación de las emociones. Con relación a este objetivo, los hallazgos más significativos a lo largo de la experiencia, pero principalmente, desde los primeros ejercicios de caracterización y observación, se han centrado en la identificación de la producción oral como una de las habilidades lingüísticas más desafiantes para los estudiantes. Esta caracterización, fue un primer acercamiento a la problemática del curso y una oportunidad para diseñar una intervención pedagógica que integrará elementos y estrategias del juego dramático, así como, la identificación de la emociones, resaltando que esta última, tuvo gran incidencia en la planeación, aplicación y retroalimentación de la intervención, pues el incluir el factor emocional, ayudó a vincular los avances y dificultades de los estudiantes desde un enfoque reflexivo.

La intervención pedagógica desarrollada a lo largo de la investigación se fundamentó desde la caracterización de los estudiantes, así como el análisis de sus fortalezas y debilidades en la comunicación oral, identificadas en la prueba diagnóstica. El diseño e implementación de esta propuesta se llevó a cabo mediante fases: sensibilización, desarrollo y reflexión. En cada una de ellas se integraron una serie de talleres orientados al trabajo de aspectos propios de la oralidad, asumida como eje transversal, y al uso de las estrategias basadas en el juego dramático y la identificación de las emociones.

En la fase de sensibilización, es importante destacar que el impacto de la improvisación en términos del fortalecimiento de la producción oral se vio reflejada en la creación de un espacio participativo desde el cual los estudiantes pudieron tener una

disposición activa, mayor confianza y espontaneidad al hablar, y aunque, existieron falencias en torno a la gestualidad y el lenguaje corporal, su deseo por superar sus miedos permitió que los estudiantes afianzarán sus habilidades orales.

En cuanto a la fase de desarrollo, el uso del juego de roles tuvo gran impacto, pues permitió que los estudiantes generará un espacio dialógico entre ellos, visibilizando y compartiendo sus propias ideas, así como, el manejar emociones relacionadas al miedo y ansiedad al tener que hablar en público; Sin embargo, no ocurrió lo mismo entorno a la improvisación, pues se detectó que los estudiantes en situaciones particulares en las que tienen que efectuar acciones propias de la improvisación, pueden enfrentar con mayor inseguridad y temor. Esto sugiere que la improvisación puede representar una estrategia limitante y es preciso diseñar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan tener mayor práctica y apoyo para ganar confianza en sus capacidades orales. Por otra parte, la narración de cuentos generó gran impacto en la medida en que esta estrategia reforzar los aprendizajes antes trabajados y favoreció la producción oral en tanto abordó otras aproximaciones para proyectar, articular y expresarse a través de la narración; No obstante, la gestualidad aún representa un gran desafío, pues la coordinación de los gestos y la conciencia corporal siguen teniendo falencias, y estas son importantes a la hora de reforzar un mensaje oral.

La fase tres, que integró a la narración de cuentos de terror, permitió evidenciar que, las actividades de narración colectiva resultaron ser especialmente efectivas generar espacios dialógicos de participación entre los estudiantes, así como la escucha activa y la aplicación de aprendizajes previos, ya que no solo se propicia una espacio para la práctica oral, sino que también se favorece la puesta en escena desde otros elementos como el juego de roles y la improvisación.

Para finalizar, esta fase, el taller de retroalimentación en respuesta de nuestro objetivo de investigación reveló que, la implementación de las estrategias basadas en el juego y la identificación de las emociones aportaron al desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes, pero también a la capacidad reflexiva que los estudiantes pueden tener frente a los retos y desafíos que pueden tener a la hora de exponer en público, hablar, o dar su opinión, más allá de evaluar, los estudiantes fueron capaces de expresar de qué forma la intervención aportó a su mejora y en qué otros aspectos se debe trabajar.

En conclusión, a través de la intervención pedagógica se logró no solo fortalecer las competencias orales de los estudiantes, sino también fomentar la conciencia emocional frente al proceso de aprendizaje. Así, el juego dramático permitió que los estudiantes conectaran su producción oral con la expresión emocional como una conexión fundamental e integral en la oralidad. Por último, se destaca el seguir diseñando y desarrollando estrategias y prácticas pedagógicas que incluyan un enfoque progresivo en aspectos formales de la oralidad y emocionales, en donde los estudiantes puedan trabajar con mayor profundidad y afianzar sus habilidades lingüísticas orales de manera constante y significativa.

Recomendaciones

Si bien esta investigación integró una estrategias específicas del juego dramático, se recomienda ampliar el enfoque e incluir otras estrategias como el mimodrama, teatro de marionetas y la técnica de expresión corporal libre, ya que esto podría enriquecer la gestualidad y su conexión a la producción oral.

Se sugiere diseñar actividades más estructuradas y con mayor índice de práctica con relación a la improvisación. Estas podrían incluir juegos de improvisación con un enfoque gradual que permita a los estudiantes tener mayor seguridad en situaciones comunicativas inesperadas, esto con el fin de trabajar de manera progresiva en su disposición en un ambiente comunicativo oral.

Por último, se recomienda ampliar la aplicación de estrategias emocionales en los procesos pedagógicos, pues estas potencializan la reflexión frente al proceso enseñanza-aprendizaje

Referencias

- Acosta, R. (2018). *Técnicas de vocalización y desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa N° 072 Celendín*. [Tesis en educación inicial, Universidad de San Pedro]. Repositorio Institucional USANPEDRO. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/11120>
- Álvarez, C., & Orellano, E. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(2), 249-259.
- Arévalo, Z. (2021). *La oralidad en la primera infancia desde la potencia del juego dramático*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/28712/Ar%c3%a9valoParaZullyAndrea2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001382.pdf>
- Ballesteros, M. (2010). *La entonación del español del norte*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/35060/3/02.MBP_ANEXOS.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa (5ª ed.)*. Editorial Muralla.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cedillo, N. (2019). *Los títeres como estrategia didáctica para la estimulación del lenguaje y la expresión oral en niños de 5-6 años de la escuela E.G.B DR. Alfredo Pérez de la comunidad de Caliguiña-Pucara durante el año lectivo 2018-2019* [Tesis de

licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana- Sede Cuenca].

<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/17538>

Cossini, F. C., Rubinstein, W. Y., & Politis, D. G. (2017). ¿Cuántas son las emociones básicas? Estudio preliminar en una muestra de adultos mayores sanos. *Anuario de Investigaciones*, 24, 253-257. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369155966032.pdf>

González Moreno, C. X., & Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 79–94. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs>

Guachamin, P., Y Lema, D. (2020). *El Juego Dramático en el desarrollo del lenguaje oral en niñas y niños de 4 años, en el Jardín de Infantes “Mercedes Noboa” en el Periodo Lectivo 2019-2020* [Trabajo de titulación en Educación Parvularia, Universidad Central del Ecuador].

<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/21738>

Gutiérrez, M., y Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de cómo ya hablamos y escuchamos. *Oralidad-es*, 1(2), 192-204.

Huertas Camacho, N., Juvinao Gamarra, S., Ponce Llanos, E., & Ramos Jaraba, V. (2018). *El proyecto lúdico pedagógico y el taller como formas de trabajo que promueven las competencias en el grado transición* [Trabajo de grado, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional UniNorte. <http://hdl.handle.net/10584/8313>

Iglesias, X. (2017). *La práctica de trabalenguas para la correcta vocalización en niños y niñas de 3 a 4 años de la unidad educativa mariscal Antonio José de Sucre*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].

Instituto Cervantes.(2008). *El acento, el ritmo y la entonación en la enseñanza del español como L.E.* [Simposio internacional]. Simposio internacional de Lengua Española,

Sao Paulo: Instituto Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2008/02_ramos.pdf

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*.

Graó.

López, C. M. (2007). Guía básica para la elaboración de rúbricas. *Innovación Educativa*, 1-15.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006) *Derechos básicos de aprendizaje*.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Molina, I. (2014). Entonación, intención y relevancia: la importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (19), 1-21.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4923913>

Morales, Y. (2022). *Desarrollo de la expresión oral a través del juego dramático en los niños del grado preescolar 2 de la Escuela Normal Superior de Neiva sede las Brisas*. [Diplomado de profundización para grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/52952>

Morón, M. (2011). El juego dramático en Educación Infantil. *Temas por la educación*, (12), pp. 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7915.pdf>


Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(1), 53-75.

- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the word*. Methuen & Co Ltd.
- Otero, M. R. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1), 24-53.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Reyzábal, M. V. (1999). *La comunicación y su didáctica* (4ª ed.). La Muralla.
- Ruíz, C. (2018-2019). *Me divierto expresándome a través de los juegos dramáticos*. [Titulación Profesional en Segunda Especialidad en Enseñanza de Comunicación y Matemática a estudiantes de II y III Ciclo de Educación Básica Regular, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14062?show=full>
- Sampieri, R. (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. ISBN: 978-1-4562-2396-0.
- Scherer, K.R. (2005). Trends and developments: Research on emotions.
<https://static1.squarespace.com/static/55917f64e4b0cd3b4705b68c/t/5bc7c2fba4222f0b94cc8550/1539818235703/scherer+%282005%29.pdf>
- Sierra , Z. (1995). Juego dramático y pensamiento. *Revista Educación y Pedagogía*, 6, pp. (12-13), 91-111.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3186/1/SierraZayda_1995_juegodramaticopensamiento.pdf
- Sosa, A. L. (2023). *Hablo, escucho y me divierto: una estrategia didáctica para potenciar las competencias comunicativas orales*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18507>.

- Suárez, E. (2011). Relación entre el componente gestual y el componente sintáctico en narraciones orales. *Boletín de Lingüística*, 23(35-36), 101-122.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092011001200006&lng=es&tlng=es
- Van Dijk, T. (2000). El estudio del discurso. En T.A. Van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-65). Gedisa.
- Vigotsky, Lev S. (2007). Pensamiento y habla. Colihue.
- Vilá i Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, (12), 113-120. <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>
- Yaya, P. N. (2020). Clown theatrical games: fostering oral interaction skills through cooperative learning. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12668>.

Anexos

Anexo 1

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 787 de 18 de Junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Anexo 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Diario N° 1	Fecha: 05 /Marzo / 2024	Hora 8:501 am
Profesor en formación: Yessica Velásquez Santiago		
Institución: Instituto Pedagógico Nacional	Población: Cuarto de primaria	
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
Taller sobre tipos de lectura		
2. Actividades centrales de la clase		
Se realizó un taller sobre los tipos de lectura, para el caso de la clase se encontraban en la textual, estaban extrayendo elementos de un texto sobre el turismo en el Amazonas.		
3. Cantidad de niños y adultos presentes – Nombre de niños ausentes		
Durante la clase hubo presentes 27 Niños y 2 adultos		
4. Evaluación de la clase (rol docente, manejo del grupo, desempeño académicos y convivencial de los niños, pertinencia de las actividades, logro de los objetivos propuestos)		
Durante la clase se realizó observación participante, donde se logró identificar el rol del docente, el desempeño de los estudiantes durante la actividad, la organización de los estudiantes durante el desarrollo de la clase y finalmente los logros propuestos por la docente hacia la actividad planteada, para ello se observó lo siguiente:		

Rol del Docente

El grupo se organiza en bloques de 6 personas, para mantener un orden en el aula.

Se observa que la docente tiene un buen manejo en el aula, lo cual permite que la actividad se realice de la forma planeada, de esta forma la docente resuelve las preguntas de los estudiantes puesto por puesto al momento que los estudiantes levantan las manos, también se observó que la docente responde con respeto a las inquietudes de los estudiantes.

Rol de los estudiantes

Se evidenció que los estudiantes durante la actividad se distrajeron con facilidad, pero se evidenció interés en la actividad planteada por la docente, no obstante, a pesar de que la docente dio el paso a paso de la actividad, algunos niños no seguían las instrucciones lo cual complicaba el desarrollo de la actividad, pues tenía que devolverse o explicar de nuevo.

Por otra parte, aunque los estudiantes están prestos a participar tienen dificultades para mantener el contenido de lo que expresan de forma oral, incluso, a veces solamente opinan palabras sueltas y logran darle coherencia y orden a su discurso.

5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños

El taller fue entregado a la docente.

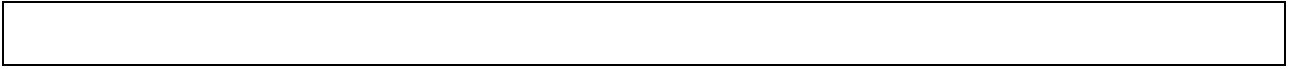
6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)

Durante el desarrollo de la clase se presentó una dificultad al momento de realizar la actividad y se fomenta el desorden, para ellos la docente plantea una estrategia de orden, donde los niños deben levantar la mano para resolver sus dudas y la docente pasa puesto por puesto a resolver sus dudas, de esta forma la docente atiende a las necesidades de los estudiantes.

Sin embargo, la actividad después de resolver las dudas sigue siendo individual y autónoma, que genera en los estudiantes un desempeño reflexivo.

7. Reflexión SER – investigador (aportes de la sesión al logro de los objetivos específicos del proyecto y a los datos para cada una de las categorías de análisis)

Esta actividad realiza un aporte hacia los niños tanto en conocimientos ortográficos, una a participación más expresión verbal que más adelante durante el desarrollo de otras actividades los estudiantes tendrán una participación más activa sin miedo a equivocarse, ya que permite a los niños sentirse libres de hacer preguntas y generar en ellos una expresión sin ninguna barrera la cual genera un mejor desarrollo en las actividades planteadas. Lo anterior, aun identificando que muchos de ellos, aunque tuvieron dificultades mantuvieron su interés y participación activa.



Anexo 3



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL



Docente en formación: Yessica Paola Velásquez Santiago
Licenciatura: Español e Inglés
Espacio Académico: Proyectos de investigación

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN

Nombre del estudiante: Laura María Hoyos Castillo 404

La siguiente encuesta hace parte de los instrumentos de recolección de datos de la presente investigación pedagógica. Asimismo, tiene como propósito recoger información de los estudiantes que será utilizada solamente con fines académicos e investigativos.

Esta encuesta no será calificada, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas.

1. ¿Qué edad tienes? 10 años
2. Sexo: Mujer Hombre Otro
3. ¿En qué barrio y localidad vives? Suba, Barrios = Compañía Suba
4. ¿Con qué miembros de tu familia vives? Mamá, papá, 2 hermanas.
5. ¿Qué estrato socioeconómico eres? 3
6. ¿Consideras que tienes dificultades en la clase de lengua Castellana?
 A) Sí
 B) A veces
 C) No
- 6.1 ¿A qué habilidad asocias esa dificultad? Marca solo una opción.
A) Leer B) Escribir C) Hablar
7. ¿Cuáles de estas actividades prefieres? Puedes elegir más de una opción.
 A) Leer en público
 B) Hablar de un tema que te guste mucho con otras personas

C. Crear historias y contarlas a otros.

D. Dar tu opinión frente algún tema

E. Presentar exposiciones

F. Escuchar a otros hablar

8. ¿En clase de lengua Castellana haces actividades en donde tengas que hablar en público?

SÍ siempre NO _____

9. ¿En clase de lengua Castellana cómo consideras que eres al momento de expresar tus ideas al hablar? Marca con una X

A. Excelente, utilizo vocabulario para expresar mis ideas. Lo hago de forma clara y tengo en cuenta el contexto. _____

B. Regular, se me dificulta utilizar vocabulario para expresar mis ideas. Se me dificulta expresarme forma clara mis ideas y no tengo en cuenta el contexto. X _____

C. Mal, no utilizo vocabulario para expresar mis ideas. No expreso forma clara mis ideas y no tengo en cuenta el contexto. _____

10. ¿Piensas que te da miedo hablar en público?

SÍ X NO _____

11. ¿Se involucran actividades de juego en clase de español?

SÍ _____ NO siempre

Si tu respuesta fue sí, ¿Cuáles? Un barco

12. ¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar en público? Elige una emoción.



PÁNICO/ MIEDO X



FRUSTRACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 DEPARTAMENTO DE LENGUAS
 INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
 GUÍA DIAGNÓSTICO

EL JUEGO DRAMÁTICO: estrategia didáctica para potencializar la oralidad

DOCENTE EN FORMACIÓN: YÉSSICA PAOLA VELÁSQUEZ

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Juan Caballero 404

La presente prueba tiene como objetivo identificar las fortalezas y dificultades en las habilidades comunicativas: lectura, escritura y oralidad en estudiantes de cuarto grado. Si no sabes la respuesta a una pregunta, puedes contestar "no sé".

LEYENDA DEL TÉ

El emperador chino Shen Mung esperaba aquel día una importante visita, y todos los sirvientes de palacio se hallaban muy atareados preparando las habitaciones de los huéspedes. En un pequeño aposento que había en el jardín, el emperador parecía muy preocupado y daba órdenes y más órdenes. Quería que sus invitados recibiesen una buena impresión y se marcharan contentos. Muy cerca de la puerta de entrada al pabellón, crecían flores de loto y un arbusto de "tsha" o "té". Uno de los criados, por indicación del emperador, dejó junto a la puerta un recipiente con agua hirviendo. Un suave vientecillo comenzó a soplar y algunas hojas del arbusto de té fueron a caer dentro del agua, tomando ésta un color tostado. Shen Mung sintió que el aroma refrescante que flotaba le aliviaba el cansancio que padecía. Se sentó en el suelo, y sacó con un cazo un poco para beber unos sorbos. ¡Sorpresa! La infusión tenía un sabor delicioso, y el emperador se encontraba restablecido. Cogió después más hojas y preparó unas tazas para obsequiar a sus visitantes. La velada transcurrió entre risas y comentarios. La sabrosa bebida se extendió por todo el mundo, y hoy la preparan en todos los rincones de la Tierra.

Adaptado de <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2020/06/Prueba-Compresion-Lectura-4%C2%BA-GRADO.pdf> M^a Jesús Ortega

Se responde marcan con una X la opción correcta a, b, c o no sé.

1. - ¿Qué tenían que hacer los sirvientes?
- a) Limpiar la cocina.
 - b) Preparar las habitaciones de los huéspedes.
 - c) Limpiar el salón
 - d) No sé

2. - ¿Qué crecía en el pabellón?
- a) Flores de loto y un arbusto.
 - b) Flores solamente.
 - c) Flores de naranjo.
 - d) No sé.

3. - ¿Qué impresión tuvo el emperador al beber algunos sorbos de la infusión

- a) Se sorprendió, el sabor era delicioso.
- b) No le gustó.
- c) Se asustó pues el sabor no era agradable.
- d) No sé.

4. - ¿Cuál es el tema central del texto?

contar la historia del té, como empezó o como se creó.

5. - ¿Por qué crees que la bebida "Té" se extendió por todo el mundo?

Porque si a uno le parecía sabroso a los demás también y porque algunas veces lo usan de remedio.

8. - ¿Crees que el té es una bebida que ha hecho visible la cultura oriental alrededor del mundo? ¿Cuál crees que podría ser la razón?

No, porque Inglaterra o reino Unido les robó la idea y ahora en muchos países por ejemplo Londres a toman café o té a las 6:00 PM.

Escritura

Imagina que tienes la posibilidad de crear un sabor de té y quieres contarle a alguien proveniente de China sobre tu creación para que lo intente.

Escribe una pequeña carta donde le cuentes cómo puede preparar el té.

Hola, el té que yo quiero crear es así:

Primero necesitas mango, manzana y mandarina.

después lo pones agua y le añades sal a los lados como un esteh. y ya está.

Este té se puede tomar a cualquier hora y además

se puede combinar con cualquier otra bebida.

Oralidad

Vas a socializar y a contar a tus compañeros detalles sobre el sabor de té que inventaste. Puedes incluir detalles como los ingredientes, el sabor y la sensación que esperas que

Anexo 5

Rúbrica para la comprensión e interpretación textual

Basándonos en los Estándares básicos del lenguaje propuestos por el MEN para los grados cuarto a quinto, se diseñó la siguiente rúbrica de evaluación aplicada a las estudiantes del grado cuarto del Instituto Pedagógico Nacional con quienes se utilizó el texto “La leyenda de Té” del que se diseñó un taller diagnóstico con 5 preguntas de selección múltiple y 3 abiertas.

CRITERIO	DESEMPEÑO		
	CUMPLE	ACEPTABLE	PARA MEJORAR
NIVEL LITERAL	Reconoce información literal dentro del texto.	Se le dificulta reconocer información literal dentro del texto.	No reconoce información literal dentro del texto.
NIVEL INFERENCIAL	Realiza hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos del texto y el contexto.	Se le dificulta realizar hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos del texto y el contexto.	No realiza hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos del texto y el contexto.
NIVEL CRÍTICO	Elabora reflexiones que incluyen su punto de vista con relación al texto	Se le dificulta elaborar reflexiones que incluyen su punto de vista con relación al texto	No elabora reflexiones que incluyen su punto de vista con relación al texto

Rúbrica para la producción textual

Basándonos en los Estándares básicos del lenguaje propuestos por el MEN para los grados cuarto a quinto, se diseñó la siguiente rúbrica de evaluación aplicada a las estudiantes del grado cuarto del Instituto Pedagógico Nacional con quienes se utilizó el texto “La leyenda de Té” del que se diseñó un taller diagnóstico con una sesión de escritura enfocada en la redacción de una carta.

CRITERIO	DESEMPEÑO		
	CUMPLE	ACEPTABLE	PARA MEJORAR
ORTOGRAFÍA	Usa de manera correcta signos de puntuación, mayúsculas y acentuación	Se le dificulta usar de manera correcta signos de puntuación, mayúsculas y acentuación	No usa de manera correcta signos de puntuación, mayúsculas y acentuación
GRAMÁTICA	Utiliza de manera correcta tiempos verbales, pronombres y concordancia	Se le dificulta utilizar de manera correcta tiempos verbales, pronombres y concordancia	No utiliza de manera correcta tiempos verbales, pronombres y concordancia
COHERENCIA Y COHESIÓN	Estructura sus ideas de forma clara y utiliza conectores para unirlos	Se le dificulta estructurar sus ideas de forma clara y utilizar conectores para unirlos	No estructura sus ideas de forma clara y no utiliza conectores para unirlos

Rúbrica para la producción Oral

Basándonos en los Estándares básicos del lenguaje propuestos por el MEN para los grados cuarto a quinto, se diseñó la siguiente rúbrica de evaluación aplicada a las estudiantes del grado cuarto del Instituto Pedagógico Nacional con quienes se utilizó el texto “La leyenda de Té” del que se diseñó un taller diagnóstico con una sesión enfocada en la producción oral, en donde los estudiantes deben socializar sus opiniones con relación a la construcción del texto hecho en el punto anterior.

CRITERIO	DESEMPEÑO		
	CUMPLE	ACEPTABLE	PARA MEJORAR
HABLA	Utilizo la entonación y modulo mi voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas	A veces utiliza la entonación y modulo mi voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas	No utiliza la entonación y no modulo mi voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas
VOCABULARIO	Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas	Se le dificulta utilizar, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas	No utiliza, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas
SINTAXIS	Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa	Se le dificulta tener en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa	No tiene en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa
POSTURA DEL CUERPO	A la hora de hablar, mis gestos corporales y faciales acompañan mi discurso.	Se le dificulta acompañar a la hora de hablar, acompañar el discurso por gestos corporales y faciales.	A la hora de hablar, mis gestos corporales y faciales no acompañan mi discurso.
CONTENIDO	Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación y la intención comunicativa	A veces Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación y la intención comunicativa	No expongo y ni defiendo mis ideas en función de la situación y la intención comunicativa

Anexo 6. Pruebas de caracterización

Tabla A. Resultados encuesta de caracterización. Pregunta 6.

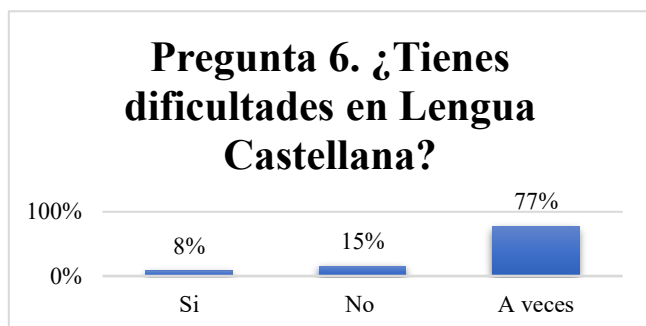


Tabla B. Resultados encuesta de caracterización. Pregunta 6.1

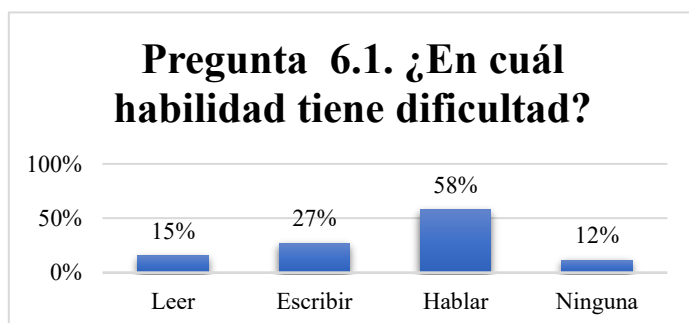


Tabla C. Resultados encuesta de caracterización. Pregunta 7

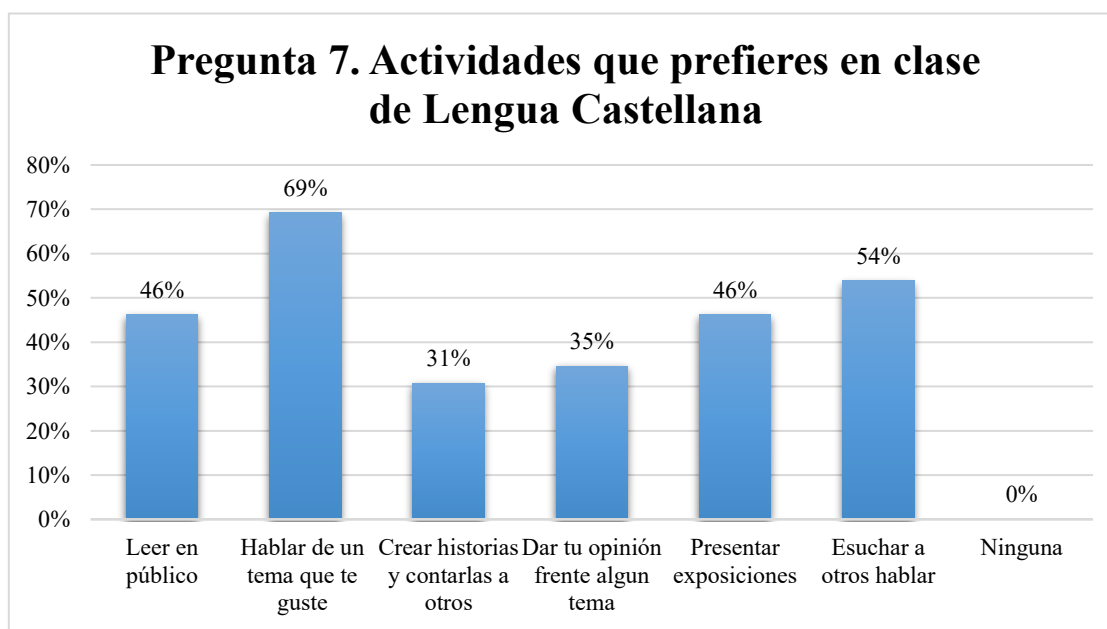


Tabla D. Resultados encuesta de caracterización. Pregunta 8

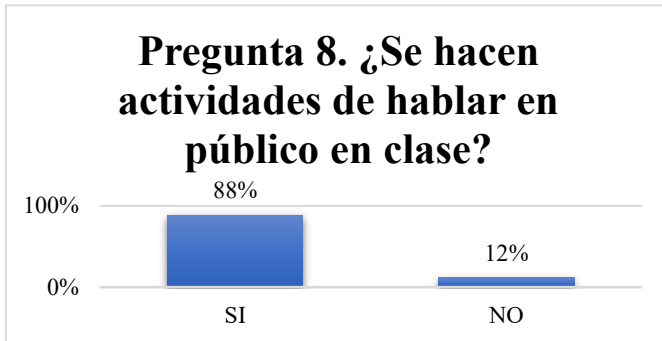


Tabla F. Resultados encuesta de caracterización. Pregunta 9



Tabla G. Resultados encuesta de caracterización. Pregunta 10

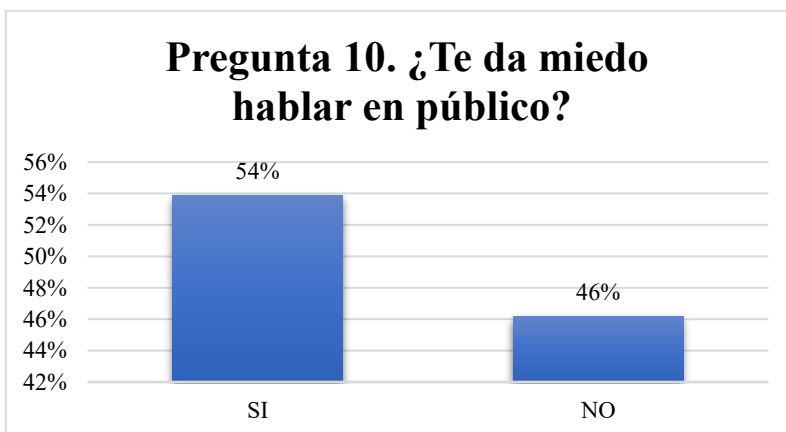
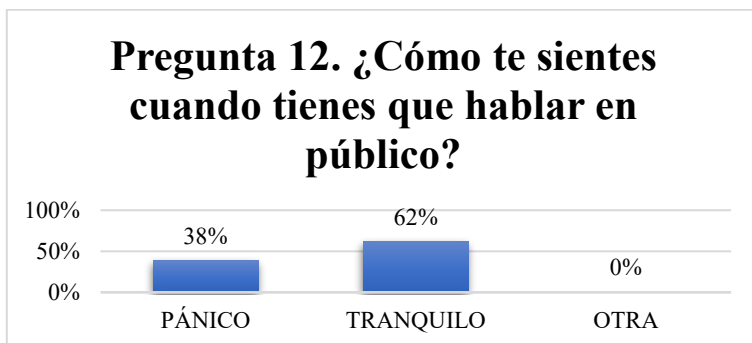


Tabla H. Resultados encuesta de caracterización. Pregunta 11



Anexo 7.

Tabla I. Resultados prueba diagnóstica comprensión e interpretación textual

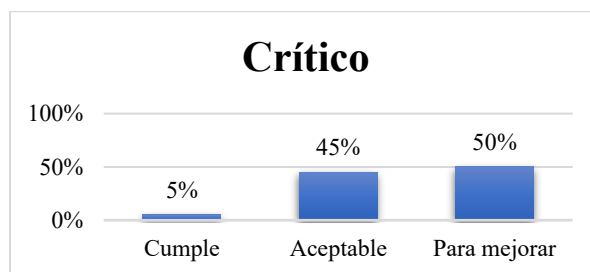
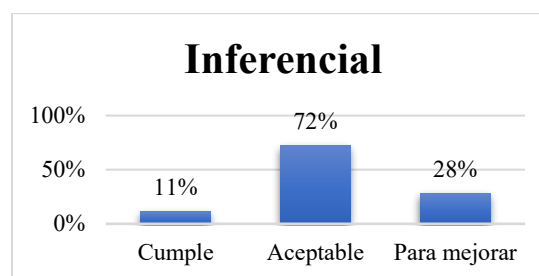
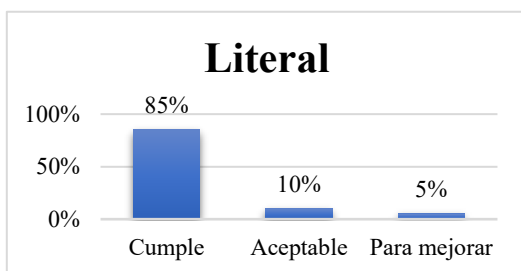


Tabla J. Resultados prueba diagnóstica producción textual

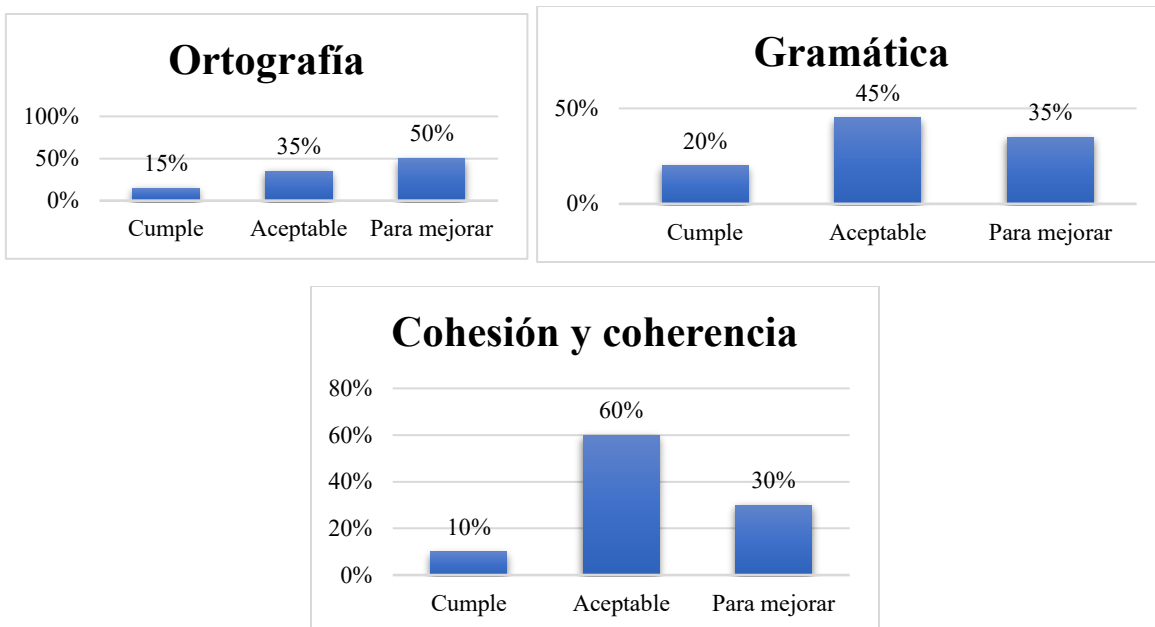


Tabla K. Resultados prueba diagnóstica producción oral

