

Lectura dramatizada en voz alta para mejorar la competencia oral

Estudiante

Ana María Cristancho Coronado

Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Lenguas

Licenciatura en español e inglés

Bogotá

2025

Lectura dramatizada en voz alta para mejorar la competencia oral

Estudiante

Ana María Cristancho Coronado

Asesora

Johana Alexandra Rojas Huertas

Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Lenguas

Licenciatura en español e inglés

Bogotá

2025

Dedicatoria:

Dedicado a los maestros, artistas del alma que en su sabiduría tallan destinos y entre sus manos transforman vidas. Gracias por ser faros en el océano del desconocimiento, guiando con paciencia y pasión el viaje de cada alumno.

-Ana María Cristancho Coronado

Agradecimientos

Agradezco a Dios, por darme la fuerza y la perseverancia para culminar esta etapa de mi vida y superar las dificultades que se hicieron presentes.

A la Facultad de Humanidades, departamento de lenguas quien desde el primer semestre me abrió las puertas al conocimiento y me dio la oportunidad de pertenecer a la Universidad Pedagógica Nacional.

A la profe Johana Rojas, por asumir el reto de asesorar mi trabajo de grado, quien con cariño y dedicación me acompañó y brindó los elementos necesarios para realizarlo. Nuevamente gracias, por ser una gran maestra.

Agradezco a la institución Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, en donde me acogieron y permitieron ejercer mis prácticas educativas.

Por último, y no menos importante, agradezco infinitamente a mi familia por ser un apoyo enorme en mi proceso formativo; a mi mamá Ana, quien siempre me dio ánimo para seguir y no rendirme; a mi hermana Laura, quien escuchaba mis ideas y me acompañaba en los almuerzos y en la realización de trabajos en la biblioteca; a mi hermano Henry, quien hoy no está presente con nosotras, pero sigue en nuestros corazones, gracias infinitas por ser mi maestro de la vida.

Resumen

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo mejorar la competencia oral por medio del fortalecimiento de la lectura en voz alta, mediante técnicas de lectura dramatizada en 28 estudiantes de grado tercero de primaria pertenecientes al colegio Lorencita Villegas de Santos. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y usó la investigación acción (IA) como metodología. Adicionalmente, se generó la intervención educativa *Taller Pedagógico Voces de la Naturaleza* en la que hubo tres momentos de desarrollo (ser humano, animales y territorio) abordados a partir de la teoría del micro y macrosistema propuesta por Bronfenbrenner (1979). Por último, se concluye que la intervención propuesta mejora la competencia oral a través de la lectura en voz alta, pues las técnicas de lectura dramatizada generan experiencias significativas para las estudiantes ya que les permite explorar una manera nueva de leer.

Palabras Clave: competencia oral, lectura en voz alta, lectura dramatizada, textos literarios, textos líricos, otros sistemas simbólicos.

Abstract

The objective of this research study is to improve oral proficiency by strengthening reading aloud through dramatic reading techniques in 28 third-grade students at the Lorencita Villegas de Santos school. The research was developed using a qualitative approach and action research (AR) as a methodology. In addition, an educational intervention was developed through the Pedagogical Workshop *Voces de la naturaleza*, which consisted of three stages (human beings, animals, and territory) based on the micro and macrosystem theory proposed by Bronfenbrenner (1979). Finally, it was concluded that the proposed intervention improves oral skills through reading aloud, as dramatic reading techniques generate meaningful experiences for students by allowing them to explore a new way of reading.

Keywords: oral competence, reading aloud, dramatic reading, literary texts, lyrical texts, other symbolic systems.

Tabla de Contenido

Capítulo I. Planteamiento del problema.....	1
1.1. Contextualización local e institucional	1
1.2. Caracterización de la población	1
1.3. Diagnóstico.....	2
1.4. Delimitación del problema	7
1.4.1. Marco Curricular.....	8
1.5. Justificación.....	10
1.6. Objetivos de la investigación	11
1.6.1. Objetivo general.....	11
1.6.2. Objetivos específicos	12
Capítulo II. Contexto conceptual	13
2.1 Antecedentes investigativos	13
2.1.1 Antecedentes internacionales	13
2.1.2 Antecedentes nacionales	14
2.2 Referentes conceptuales	15
2.2.1 Oralidad.....	16
2.2.4 Competencia oral	19
2.2.5 Lectura en voz alta	21
2.2.6 Lectura dramatizada.....	24
Capítulo III. Diseño metodológico	27
3.1 Tipo de investigación	27
3.2 Fases de la investigación	28
3.2.1 Fase 1: Diagnóstico.....	29
3.2.2 Fase 2: Implementación	29
3.2.3 Fase 3:Validación.....	29
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	30
3.4 Universo Poblacional	30
3.5 Matriz categorial	30
3.6 Consideraciones Éticas.....	32
Capítulo IV. Trabajo de Campo.....	33
4.1 Propuesta de intervención	33
4.2 Descripción de la propuesta	33

4.3	Momentos Desarrollados.....	38
4.3.1	Primer momento: El ser humano	38
4.3.2	Segundo momento: Los animales	38
4.3.3	Tercer momento: El territorio	39
Capítulo V: Organización de la información y análisis de resultados		40
5.1	Análisis de resultados.....	40
5.2	Resultados por objetivos	47
5.3	Hallazgos importantes	48
Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones		50
Referencias.....		51
Anexos		57

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Contextualización local e institucional

De acuerdo con lo mencionado por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, la Institución Educativa Distrital Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, sede B, se ubica al noroccidente de Bogotá en la localidad 12, Barrios Unidos. Se distingue por tener una ubicación estratégica al conectar diversas avenidas y ser un importante centro de comercio y servicios para la comunidad.

La misión de la institución es formar mujeres líderes comprometidas que puedan generar un impacto positivo en su comunidad (PEI, 2025). Además, cuenta con un personal docente que se involucra y fomenta el descubrimiento del potencial creativo, investigativo y de acción en cada estudiante adaptándose a sus necesidades específicas. Por otra parte, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) "Educar en la vida y para la vida, con calidad y proyección comunitaria" busca proporcionar una educación integral para las estudiantes frente a los desafíos del mundo actual y contribuir al bienestar de la comunidad educativa.

1.2. Caracterización de la población

La población de estudio está conformada por 28 estudiantes de entre 8 y 10 años que cursan segundo ciclo escolar, grado tercero y ven la materia de Lengua Castellana con cuatro horas de carga académica a la semana: dos horas enfocadas en las habilidades de escritura y gramática y las otras dos, en la submateria llamada Plan Lector, donde se maneja las habilidades lectoras y orales con las estudiantes.

Este grupo poblacional se encuentra en una etapa clave de su desarrollo cognitivo y social, conocida por Piaget (1973) como *operaciones concretas*, donde los niños y las niñas suelen estar entre las edades de 7 a 11 años. Esta información proporciona una guía valiosa para comprender cómo construyen las estudiantes su conocimiento, desarrollan habilidades y se adaptan a su entorno. Pues, en esta etapa empiezan a hacer uso del pensamiento lógico sin dejar de lado la manipulación de objetos concretos, lo cual les permite comprender conceptos abstractos.

Adicionalmente, a lo largo de esta etapa los niños y las niñas hacen uso de la sistematización y aplicación de reglas lógicas para resolver los problemas que se les vaya presentando. Es decir, las estudiantes comienzan a clasificar las cosas según sus

características comunes y a ordenarlas secuencialmente. Por ende, se desarrolla naturalmente *la descentración*, que tiene en cuenta múltiples aspectos en una situación específica y le permite a los infantes nutrir la capacidad de comprensión y análisis en su diario vivir (Piaget, 1973).

Ahora bien, respecto al desarrollo lector, los niños y las niñas enfrentan fases y retos nuevos frente a la *decodificación*, entendida como la capacidad de transformar las palabras escritas en expresiones orales (Aaron, Joshi y Williams, 1999; Badian, 1995) posibilitando una mejor comprensión de lo que se está leyendo, pues su enfoque es la correcta pronunciación y reconocimiento de las palabras presentadas en el texto.

Sin embargo, hay que aclarar que el desarrollo de la comprensión lectora suele afianzarse entre el tercer y cuarto grado de básica primaria. Además, esta habilidad está conectada con la escucha cuando se lee en voz alta (Fletcher, 1994), es por eso que es importante darle cabida en las horas de estudio de estos niveles a las competencias orales porque sirven de base para una mejor comprensión lectora que implica la transición de “aprender a leer” a “leer para aprender” (Morin, 2020), es decir, las estudiantes usan la información leída para comprender el mensaje de la lectura, siendo indispensable que dominen la fluidez lectora y reconozcan el léxico que acompaña al texto.

1.3. Diagnóstico

En este punto se quiso identificar el desempeño de las estudiantes en la competencia oral focalizando la lectura en voz alta y dramatizada. Para ello, se aplicaron dos pruebas diagnósticas que tuvieron en cuenta la edad y el tema que se estaba abordando en clase. Como consecuencia de los factores tiempo, espacio académico y el acogimiento del consejo tanto de la asesora como la docente titular, se decidió dividir la prueba en dos partes.

La primera parte de la prueba diagnóstica incluyó la participación de 5 estudiantes, esta muestra fue aleatoria y fue la base para desarrollar la segunda parte de la prueba con todo el grupo focal. En esta primera parte, se ejemplificó la dinámica utilizando un video (creado por la autora de esta investigación) para mostrar el procedimiento esperado. En el video se ilustra la lectura en voz alta del cuento *El flautista de Hamelin*, que corresponde a una adaptación del cuento popular de los Hermanos Grimm creado por el MEN (2015) siendo esta versión más corta y cómoda para producir la grabación de un audio, en el cual se explora la temática central de la importancia que tiene respetar los acuerdos y no decir mentiras. Por otra parte, el texto maneja diálogos directos e indirectos en el que se ejemplifica la

modulación de voz como un ritmo que se adapta a la emoción del personaje y ofrece pausas. Por último, el texto permite la dramatización gestual y corporal: extender o encoger las manos, fruncir el ceño, sonreír, etc. Al finalizar la proyección del video se les dio el espacio para realizar la lectura en voz mental con el fin de identificar la causa y el efecto ante las decisiones que se toman a lo largo de la narración. Así mismo, se dio el espacio para preguntar por palabras desconocidas.

En el segundo momento, las estudiantes debían leer en voz alta e incorporar algún elemento de la lectura dramatizada durante el ejercicio, tal como se evidenció en la ejemplificación; la instrucción que se dio fue -ahora es tu turno de leer en voz alta recordando el video que viste anteriormente, incluye alguna mueca o mueve tus manos, comienzas en 1,2,3-.

El flautista de Hamelin

Hace ya mucho tiempo, en un pueblo llamado Hamelin, todos los habitantes disfrutaban de sus magníficas cosechas y del buen pasto que alimentaba a su ganado.

Una mañana, comenzaron a llegar cientos de ratones al pueblo.

Todo el mundo fue a quejarse al gobernador – ¡Los ratones se comen todo lo que cosechamos!

El gobernador ofreció cien monedas de oro a quien los ayudase a librarse de los ratones. Ese mismo día, apareció por el pueblo un hombre que llevaba una flauta entre las manos. Fue directo al gobernador y le dijo – yo los ayudaré – y comenzó a tocar una melodía. con su flauta.

Todos los ratones salieron de sus escondites y comenzaron a seguir al flautista y a su melodía.

Hamelin volvía a ser un pueblo libre y feliz.

El flautista regresó al pueblo para cobrar sus cien monedas de oro.

Al verlo, el gobernador le dijo – No pienso pagarte. ¡Márchate con tu música a otra parte!

El flautista pensó – este pueblo es muy desagradecido y les voy a dar una lección. – Entonces, sacó su flauta y comenzó a tocar otra melodía que hizo que todos los niños que jugaban por la calle comenzasen a seguir al flautista.

– ¡Los niños, los niños! ¡El flautista se lleva a los niños! – Grito una mujer que lo vio todo.

El gobernador entendió que su avaricia había hecho que el flautista se enfadase y fue a buscarlo.

– Por favor señor, acepte mis disculpas y tome su merecido dinero por habernos liberado de los ratones y devuélvanos a nuestros queridos niños.

El flautista aceptó sus disculpas y devolvió a los niños a sus hogares. (MEN cultura, 2015)

Los resultados se obtuvieron a partir de muestras de audio, observación participante, diarios de campo y rúbricas de evaluación. Precizando que, en esta última se les evaluó por

medio de la observación participante, el diario de campo y la rúbrica los aspectos: entonación, manejo de volumen, fluidez, ritmo, interpretación, pronunciación y uso de los movimientos corpo-gestuales.

Así, los resultados obtenidos en este primer diagnóstico permitieron evidenciar que las estudiantes reconocen cuándo se inicia la modulación de la voz y cuándo finaliza, identifican cuándo se ajusta el tono con el ritmo, así como el uso del cuerpo junto a la gesticulación durante la lectura. Este entendimiento básico les permite abordar la lectura dramatizada en voz alta con una conciencia inicial de los elementos expresivos y orales necesarios para este momento. No obstante, es importante aclarar que el reconocimiento de estos elementos no se dio mediante la mención explícita de los componentes, sino que las estudiantes hicieron referencia a fragmentos del video donde dichos elementos fueron utilizados, demostrando así una comprensión implícita de los mismos.

Como segundo hallazgo, evidenciado a partir de la rúbrica de evaluación (Anexo 1) , se muestra que frente a la lectura en voz alta el criterio de la fluidez fue alcanzado de manera satisfactoria por las estudiantes. Por otro lado, el criterio del ritmo tuvo un porcentaje nulo pues ninguna de las estudiantes tuvo variación, es decir, ninguna de ellas ralentizó o aceleró la lectura para enfatizar en algún momento de la historia o crear suspenso, solo mantuvieron el ritmo constante.

Por último, los resultados obtenidos a partir de la lectura dramatizada fueron los siguientes: expresión corporal 40% y expresión gestual 20% , lo que permite evidenciar dificultades en su desarrollo expresivo y una notable ausencia de su uso durante las actividades. Estos porcentajes reflejan la necesidad de trabajar más en la integración de estos aspectos en la lectura dramatizada, ya que son esenciales para una interpretación más enriquecedora y efectiva. Los resultados detallados se presentan en la gráfica 1.

Gráfica 1. Prueba diagnóstica 1



Fuente adaptada con Excel software. La gráfica es un recurso propio que habla sobre los porcentajes del 0% al 100% obtenidos en las subcategorías de la lectura en voz alta en la primera prueba diagnóstica que corresponden al conteo de S, M y N sobre 5 estudiantes.

Ahora bien, en la segunda prueba diagnóstica se tuvo en cuenta al grupo completo, es decir, las 28 estudiantes y nuevamente se dividió en dos momentos. En el primer momento, se hizo escucha de la lectura en voz alta de cada estudiante, abordando algunos capítulos del libro *Los amigos del hombre*, es importante aclarar que este texto no fue buscado por la maestra en formación sino era el libro que se estaba manejando a lo largo del año con la profesora titular, este libro fue acogido debido a que también presentaba guiones para hacer modulaciones de voz, era narrativo- descriptivo y además por ser el libro que se debía leer en la clase daba mayor tiempo para la exposición oral generando un mejor diagnóstico.

Por otra parte, se realizó el registro oral por medio de audios, diario de campo, observación participante y una rubrica previamente modificada teniendo en cuenta la versión anterior. Para el segundo momento, se pidió a las estudiantes que escucharan un fragmento en voz alta del mismo libro hecho por la investigadora, luego pasaron al frente a representar con su cuerpo su parte favorita de lo leído. De esa manera se evaluó en su totalidad los dos componentes, la lectura en voz alta y la lectura dramatizada obteniendo los siguientes resultados:

Se encontró que la mayoría de las participantes alcanza la categoría de “fluidez”, con un 65,4 % que la cumple completamente, mientras el 28 % la logra parcialmente y el 6,6 % no la alcanza. En cuanto a la “precisión”, un 76 % de la población cumple con esta categoría, un 16 % lo hace parcialmente y un 8 % no lo logra. Sin embargo, en la categoría “entonación”, solo el 12 % de las participantes cumple con el criterio, mientras que un 86 % no lo alcanza y un 2 % lo logra en parte. Por último, en “expresión corporal y gestual”, el 7,14 % de las estudiantes cumple con esta categoría, un 67,86 % la alcanza de forma parcial y el 25 % no la cumple. Estos resultados pueden ser consultados en la imagen 1 que se muestra a continuación.

Imagen 1. Rúbrica de control para evaluar lectura en voz alta y lectura dramatizada.

RÚBRICA DE CONTROL PARA EVALUAR														
ESTUDIANTES	Lee con una velocidad adecuada	Pronuncia las palabras sin que haya error en la escritura	Mantiene un ritmo constante durante la lectura	Pronuncia las palabras correctamente	Lee sin cometer errores significativos en la decodificación de palabras	Identifica y corrige errores comunes, como la omisión o la sustitución de palabras	Varía el tono de voz para representar diferentes emociones presentes en el texto	Ajusta el ritmo de lectura según el contexto del texto, ralentizando o acelerando para enfatizar eventos importantes o crear suspense	Modula el volumen de la voz	Maneja un tono de volumen fuerte	Utiliza expresiones faciales para transmitir el significado del texto	Utiliza expresiones corporales que acompañen la lectura		
1	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N		
2	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	M	M		
3	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	M	M		
4	S	S	M	M	M	M	N	N	N	S	M	M		
5	M	M	M	S	S	S	N	N	N	N	M	M		
6	M	M	S	S	S	S	N	N	N	N	M	M		
7	M	M	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N		
8	S	S	M	S	S	S	N	N	N	N	M	M		
9	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	M	M		
10	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	M	M		
11	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	M	M		
12	N	N	N	N	M	N	N	N	N	N	M	M		
13	M	S	M	S	M	N	N	N	N	N	N	N		
14	M	S	S	S	S	S	N	N	N	N	M	M		
15	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S		
16	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S		
17	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	M	M		
18	M	N	M	M	N	M	N	N	N	M	M	M		
19	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	M	M		
20	M	M	M	M	M	M	N	N	N	M	N	N		
21	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	M	M		
22	N	M	M	M	M	S	N	N	N	N	M	M		
23	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	M	M		
24	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	N	N		
25	M	M	S	S	S	N	N	N	N	S	M	M		
26							N	N	N	S	M	M		
27											N	N		
28											M	M		
Si lo realiza= S	Total	15	17	17	Total	15	Total	0	0	0	12	Total	2	2
No lo realiza= N	Total	2	2	1	Total	1	Total	25	25	25	11	Total	7	7
Mediamente lo realiza:	Total	8	6	7	Total	5	Total	0	0	0	2	Total	19	19
RESULTADOS	El 65.4% de la población cumple con la categoría de Fluidez. El 6.6% no la cumple y el 28% medianamente lo hace			El 78% de la población cumple con la categoría de Precisión. El 18% no la cumple y el 16% medianamente lo hace			El 12% de la población cumple con la categoría de Entonación. El 86% no la cumple y el 2% medianamente lo hace			El 7.94% de la población cumple con la categoría de Expresión corporal y gestual. El 25% no la cumple y el 67.06% medianamente lo hace				

Fuente adaptada con Excel software. La imagen muestra la rúbrica que se utilizó para llegar a los resultados en la segunda prueba diagnóstica y del conteo de S, M y N sobre 28 estudiantes.

A partir de estos resultados, se puede concluir que existe una mayor habilidad general en las categorías de “fluidez” y “precisión”, donde una significativa proporción de las participantes demuestra competencias adecuadas. Sin embargo, las categorías de “entonación”, “expresión corporal y gestual” muestran un desempeño notablemente más bajo, lo que indica áreas prioritarias de mejora en estos aspectos. Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados de las dos pruebas diagnósticas muestran que las estudiantes del curso 302 tienen una lectura en voz alta que requiere más desarrollo, no solo en términos de fluidez, sino también en otros subcomponentes clave que pueden enriquecer su competencia oral. Así pues, es evidente que la lectura oral va más allá de pronunciar correctamente; debe incluir elementos expresivos que aporten mayor profundidad y significado.

Adicionalmente, se observó que la categoría de corporalidad no fue ampliamente explorada como recurso para nutrir el mensaje que se estaba leyendo al público. Pues en este diagnóstico se esperaba que el cuerpo se viera y entendiera como un recurso adicional de

comunicación y que pudiera favorecer la experiencia auditiva del público. Por otra parte, se encontraron los siguientes hallazgos puntuales:

1. Se destaca que el volumen de voz de las estudiantes fue muy bajo, por lo tanto, es uno de los factores que se necesita entrenar.
2. La participación y disposición de las estudiantes ante la prueba fue resiliente, se notaba un gusto por hacerlo.
3. Las estudiantes se mostraron conectadas con la nueva estrategia para leer los cuentos, demostrando atención y concentración durante la prueba diagnóstica.
4. Como comentario personal de la investigadora se resalta que debe haber una selección adecuada de los cuentos que se vaya a manejar para mantener la motivación frente a esta estrategia lectora.
5. Las emociones fueron conectadas con la voz y los gestos, se halló una correspondencia entre los mismos gracias a las personalidades de los personajes que se detallaban durante la lectura.
6. La intervención de lectura en voz alta por parte del investigador fue reconocida y valorada por la audiencia pues las estudiantes mencionaron que tenía una muy buena voz y sabía hacer voces, esta observación participativa aporta numerosos elementos clave para tenerlos en cuenta más adelante en la investigación.

La síntesis de los datos permite afirmar que es viable implementar una propuesta pedagógica basada en la lectura en voz alta y dramatizada para fortalecer las competencias orales en estudiantes de tercero de primaria. Cabe señalar que la lectura en voz alta debe ser una actividad frecuentemente abordada en el aula durante esta investigación, teniendo como sus objetivos el mejorar el volumen de la voz, tonalidad y ritmo para no entorpecer la comprensión del mensaje que le están transmitiendo a la audiencia; todo ello, acompañado de la expresión corporal-gestual que enriquece la comunicación e interacción entre el mensaje, el lector y el público.

1.4. Delimitación del problema

Es importante reconocer que la lectura es uno de los pilares fundamentales en la sociedad, pues es a través de ella que se forman y se construyen diferentes perspectivas, ideas y realidades que enriquecen a la humanidad. En este sentido, la lectura se asume como una acción primordial en el sector educativo que es fuertemente entrenada y desarrollada en las diferentes áreas del saber. A través de este proceso continuo, los estudiantes construyen su

visión del mundo, lo que convierte la lectura en un derecho y una herramienta esencial para la participación social y académica que repercute en el crecimiento personal de los individuos.

Por otra parte, la lectura es un gran reto para el profesorado, quien es el encargado de fomentar la enseñanza de esta competencia a lo largo del ciclo escolar. El reto no radica en entender cada una de las letras que están puestas en el texto, sino que el estudiantado sea capaz de darle sentido e interpretación a esa idea que se está leyendo, y, a su vez, realice análisis profundos y complejos a medida que el estudiante va avanzando por los diferentes niveles escolares.

Ahora bien, la correcta manera de abordar la lectura en la educación inicial es mediante la lectura en voz alta porque es por medio de esta que el profesorado puede darse cuenta de cómo los estudiantes verdaderamente están leyendo, si están omitiendo palabras, qué ritmo se le está dando a cada oración, si se está respetando la sintaxis. Así, luego de haber formado al lector se puede proceder a la lectura silenciosa o mental que demanda un nivel mayor de comprensión y autonomía.

En este sentido, utilizar la lectura en voz alta como una herramienta para reconocer los vacíos que los estudiantes presentan en su ciclo escolar posibilita su abordaje de manera progresiva. Adicionalmente, la lectura dramatizada permite reconocer al cuerpo como eje comunicativo que fomenta una mayor motivación y participación en el aula, además de ser un instrumento que promueve interpretaciones rápidas mientras capta la atención y aporta información adicional de la lectura. De esta manera, la importancia de esta investigación radica en la combinación entre la lectura en voz alta y la lectura dramatizada para el fortalecimiento de la competencia lectora y oral en las estudiantes de primaria.

1.4.1. Marco Curricular

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece que el lenguaje es una herramienta para comprender el mundo que rodea al ser humano y permite explorar la cultura en que se vive (2002). Además, destaca dos competencias que serán cruciales en esta investigación: la competencia pragmática, entendida como los lineamientos para utilizar adecuadamente el lenguaje en diferentes contextos y la competencia literaria, que hace referencia a la capacidad de interpretación y disfrute de los textos literarios. Ambas permiten al estudiantado comprender y comunicarse de manera significativa. Por ello, esta investigación pretende usarlas a través de la convergencia entre la lectura en voz alta y la lectura dramatizada, haciendo uso tanto de elementos proxémicos y prosódicos como

kinésicos para que las estudiantes puedan ir adquiriendo y mejorando sus habilidades lectoras junto con sus *competencias simbólicas*.

Desde otra perspectiva los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje mencionan que los Otros Sistemas Simbólicos (OSS) son promotores de la expresión verbal y no verbal, es decir, en ellos se puede abordar la música, el cine, manejar recursos audiovisuales y la corpo-gestualidad para poder expresar ideas, sentimientos y emociones. En la misma línea, en los Derechos Básicos de Aprendizaje, se afirma que al finalizar el tercer grado se espera que los estudiantes sean capaces de reconocer y manejar diversos sistemas simbólicos y literarios que contribuyan a su desarrollo comunicativo y creativo. En cuanto a los sistemas no verbales, se les solicita que identifiquen y comprendan información que se transmite a través de símbolos como pictogramas o jeroglíficos mientras exponen oralmente interpretaciones de estos mensajes cifrados.

Adicionalmente, una vez que las estudiantes pasan de grado tercero a cuarto se espera, que puedan manejar los sistemas simbólicos de forma avanzada. En otras palabras, cada una de las estudiantes debe poder usar en contextos comunicativos reales algunos elementos no verbales siendo conscientes del espacio y expresión corporal al momento de representar situaciones cotidianas y estando acompañadas de otros sistemas simbólicos como la pintura, la escultura y la arquitectura.

De otro modo, se contempla que frente a la competencia literaria se espera que las estudiantes de tercero entiendan diferentes textos literarios mientras desarrollan su creatividad y capacidad de juego. Por su parte, para grado cuarto los estudiantes deben crear hipótesis frente a los objetos de estudios literarios. Así, a partir de la relación entre los alcances para estos dos grados se evidencia un objetivo que avanza en progreso y no solo se interrumpe al pasar al grado siguiente. Además, se le solicita al estudiante realizar procesos más complejos a través de los textos literarios mientras se enriquece cognitiva y culturalmente en la escuela.

Finalmente, en concordancia con los documentos curriculares, el Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos creó el programa *Ludotin* como una profundización en los procesos de producción escrita y comprensión lectora desde una perspectiva cualitativa. Además, la asignatura Plan lector proporciona espacios para el disfrute de textos literarios acordes a la edad de las estudiantes y, les permite mejorar su comprensión lectora de forma activa.

1.5. Justificación

A partir de las pruebas diagnósticas y las observaciones realizadas logró identificarse que las estudiantes de grado tercero presentan carencias significativas que son determinantes para el desarrollo de esta investigación, destacándose en primer lugar, el manejo inapropiado del volumen de voz, pues leen para sí mismas, pero no tienen en cuenta al público. En segundo lugar, el manejo inapropiado del ritmo produce una lectura monótona generando aburrimiento en el público y, finalmente, la omisión en las palabras esenciales afecta la comprensión del texto. Estos tres hallazgos constituyen errores comunes en la lectura, que de no corregirse, pueden llegar a interiorizarse en la lectura silenciosa o mental, limitando la capacidad de reconocerlos y afectando otras competencias, como la comprensión (Alcántara, 2006).

Por otra parte, la observación descrita en el diario de campo número 5 demuestra que las estudiantes están habituadas a una lectura silenciosa y mental sin mover su cuerpo en sus clases, lo que genera pocas oportunidades para explorar la narración en voz alta con posibles realimentaciones para nutrir y mejorar su lectura. Por lo tanto, las estudiantes asumen un rol pasivo en este proceso formativo.

Adicionalmente, la observación descrita da cuenta del desinterés de algunas estudiantes por la idea de leer en voz alta, pues ellas contestan corporalmente con algunos gestos de pereza, como bostezos y brazos cruzados, que reflejan una disposición negativa ante la idea de una narración oral. Estas respuestas de las estudiantes prueban la necesidad de crear nuevas estrategias que las acojan en el proceso lector, indispensable en el contexto escolar para que puedan tener una experiencia más atractiva y significativa con la lectura, logrando así que la educación sea un acto de participación donde el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje (Freire, 1970) y la lectura dramatizada sea una estrategia pedagógica óptima para consolidarlo y ejecutarlo.

Finalmente, como lo expresa Alcántara (2006) es necesario proporcionar espacios en el aula para que las estudiantes puedan hacer pruebas y errores en la competencia lectora pues la práctica constante, acompañada de componentes expresivos es fundamental para que las estudiantes de grado tercero desarrollen una competencia oral que les permita comunicarse de manera efectiva evitando posibles situaciones de incomprensión que exijan la relectura de los textos para poder comprender cuál es el mensaje que se está dejando y que el lector pueda comunicarlo al público.

Teniendo en cuenta lo anterior, para que las estudiantes puedan ser protagonistas de su proceso deben incorporarse nuevas estrategias que fomenten la participación dinámica. Una de ellas es la combinación entre la lectura en voz alta (volumen, ritmo, entonación y modulación) y la lectura dramatizada, donde se involucra al cuerpo como recurso de expresión que le aporta al lector dinamismo, da una mayor riqueza interpretativa y permite que el estudiante participe activamente en su proceso.

De esta manera, la información presentada anteriormente, justifica la necesidad de trabajar integralmente las carencias demostradas en la enseñanza de la competencia oral y lectora en el grado tercero de primaria, bases fundamentales para el desarrollo social y académico de las estudiantes. Se reconoció que las prácticas actuales, como la lectura mental e inmóvil, crea un límite para evaluar y realimentar el proceso de las estudiantes.

Adicionalmente, se ignora la importancia de amplificar las habilidades expresivas que son cruciales en la comunicación. Es por ello que la lectura dramatizada se sostiene como una estrategia pedagógica innovadora y eficaz para trabajar esta ausencia académica en las estudiantes, ya que integra tanto la lectura en voz alta como el cuerpo en la narración de un texto. Al priorizar la lectura en voz alta como un medio de interacción y expresión, esta estrategia no solo permite evidenciar los avances en la fluidez, modulación, ritmo y entonación, sino que también fortalece el uso del cuerpo, la voz y los gestos, elementos esenciales para la construcción de una comunicación efectiva y esperada dentro de los lineamientos curriculares a nivel nacional.

Por lo anteriormente expuesto, la pregunta problema que orienta la presente investigación es: ¿En qué medida el fortalecimiento de la lectura en voz alta, mediante algunos componentes de la lectura dramatizada, incide en la competencia oral de las estudiantes del grado 302 de la IED Lorencita Villegas de Santos?

1.6. Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo general

Determinar los alcances de la implementación del taller pedagógico *Voces de la Naturaleza*, basado en el fortalecimiento de la lectura en voz alta mediante algunos componentes de la lectura dramatizada, en la competencia oral de las estudiantes de grado 302 del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos.

1.6.2. Objetivos específicos

- Examinar el desempeño de las estudiantes en prácticas de lectura en voz alta y lectura dramatizada en el aula de clase.
- Diseñar e implementar el taller pedagógico *Voces de la naturaleza* considerando los componentes de la lectura en voz alta y la lectura dramatizada.
- Evaluar las repercusiones y aportes del taller pedagógico en la competencia oral de las estudiantes de tercer grado.

Capítulo II. Contexto conceptual

El segundo capítulo está conformado por los antecedentes investigativos que responden a los criterios: año de publicación, articulación con uno o dos referentes conceptuales y relación con prácticas educativas; constituyendo una síntesis del estado actual de las investigaciones relacionadas con la educación, específicamente aquellas que abordan esta temática común de manera centrada o compartida. Por otra parte, aparece también el marco referencial compuesto por la oralidad, la lectura en voz alta, la lectura dramatizada y la competencia oral como categorías conceptuales.

2.1 Antecedentes investigativos

En la revisión documental, compuesta por 5 investigaciones, se tuvo en cuenta estudios publicados entre 2014 y 2023 que guardan similitud con la propuesta de investigación. Además, se diseñó una matriz documental (Anexo 2) para la recopilación de los datos y por último se tuvo en cuenta el carácter de la investigación: nacional o internacional. Las tesis recopiladas corresponden a trabajos de pregrado, artículos y trabajos de maestría, obtenidos de repositorios de universidades internacionales españolas como Riuma y Acervo Digital Educativo, así como de bases de datos como Scielo y Dialnet.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Para comenzar, el trabajo de grado titulado *Técnicas dramáticas en el desarrollo de la competencia comunicativa de lengua materna en educación primaria* realizado por Mínguez en el año 2014, tuvo como objetivo diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica que fortaleciera la competencia comunicativa de lengua materna en niños de primaria (grado primero) a partir de técnicas dramáticas como del aprendizaje cooperativo y entre iguales. Para el desarrollo de esta investigación fue indispensable entender que el profesor debe basar su trabajo pedagógico en el uso del lenguaje materno teniendo en cuenta la oralidad y las técnicas dramáticas como prácticas socioculturales contribuyendo al trabajo en grupo y la educación en valores. Para esto el investigador usó el contexto de sus estudiantes, recursos audiovisuales e informáticos y la transversalización entre las materias: música, artes y lenguaje. De esta investigación se concluye que la competencia comunicativa es una práctica sociocultural que involucra a diversos sujetos. Además, este estudio constituye un gran aporte para la investigación que se desarrolla en este documento, ya que permite comprender el funcionamiento de las técnicas dramáticas en la escuela, empleadas como estrategia pedagógica que fomenta la confianza en el estudiantado.

Ahora bien, la investigación denominada *Lectura dramatizada como estrategia para fomentar la expresión oral en secundaria* trabajada por González en el año 2020, se focalizó en desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de básica secundaria mediante lecturas que acogieran técnicas dramatizables y exposiciones orales en situaciones del diario vivir, mejorando así el uso correcto de la lengua y sus prácticas sociales. La investigadora planteó tres etapas: diseñar, implementar y evaluar, que fueron cruciales para la aplicación de la propuesta pedagógica. Como resultados, se destaca que mientras los estudiantes realizaban una exposición oral también comprendían la importancia de la escucha, porque a raíz de ella podían ser conscientes de sus errores al hacer uso de la lengua y corregirlos autónomamente. La investigadora usó el conocimiento previo de los estudiantes, su cotidianidad y el trabajo en equipo por proyectos con la finalidad de convertir a los estudiantes en protagonistas de su proceso de aprendizaje. En este sentido, resulta valioso para esta investigación la adaptación que la autora hace con la estrategia pedagógica de la lectura dramatizada para hacer más dinámica su clase y fomentar la expresión comunicativa en estos niveles escolares.

Finalmente, la investigación titulada *¡Para oírte mejor! Lectura dramatizada y narración oral en la escuela*, escrita por Chamorro en el año 2016 aborda tópicos relacionados con la narración oral y la lectura dramatizada en la escuela. Se postula como una propuesta que sirve de orientación para los maestros, aunque no fue aplicada en estudiantes. Este recurso es mostrado a la comunidad educativa como una guía para que futuros docentes, que quieran trabajar la oralidad y la mejora de la lectura puedan tener algunos recursos físicos y digitales que les permitan estimular el interés por leer en el salón de clases. Se reconoce como importante para esta investigación al ser una guía sencilla y práctica, que aporta diversos recursos que más allá de ser objetos de ocio, contribuyen a la cultura, el conocimiento y los valores, incorporando la tecnología en el proceso formativo del estudiante.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Por otro lado, en la investigación *La lectura en voz alta para el fortalecimiento de la comprensión lectora* trabajada por Zapata en el año 2020, se aborda la comprensión lectora y la lectura en voz alta. La meta de esta investigación fue valorar cómo lecturas de interés para estudiantes de cuarto grado se observaban influenciadas por la cultura de la lectura. Como resultado se encontró que la motivación incrementó al ampliar vocabulario, comparar textos y verbalizar. Esta propuesta pedagógica mostró que utilizar integralmente habilidades metalingüísticas es primordial para el desarrollo de la lectura. Por ello, la autora trabajó con

diferentes lecturas atractivas y estratégicas que fomentaban la interacción entre el lector, el público y el texto. La contribución a la investigación fue la relación que existe entre lectura en voz alta y la comprensión lectora a nivel sintáctico-semántico. Además, se demostró que la motivación del estudiante cumple un papel importante en el proceso formador y esta debe ser estimulada por medio del juego, de la creatividad y la imaginación, de esta manera mientras ellos se divierten refuerzan el proceso lector y la comprensión lectora de manera natural y efectiva.

Por último, la investigación llamada *Lecturas dramatizadas y escritura creativa en un contexto universitario interdisciplinar* trabajada por de Moral en el año 2023, radicó en la recopilación y selección de textos literarios que posteriormente iban a ser abordados por medio de la lectura dramatizada en modalidad virtual y de forma sincrónica. La comprensión lectora y la expresión oral fueron las competencias centrales a trabajar en esta investigación con estudiantes de segundo, tercero y cuarto grado de primaria entre los años 2020-2021. La meta de esta propuesta pedagógica fue evaluar la efectividad de la lectura dramatizada en un contexto escolar, en el que se tuvo en cuenta la motivación y el interés del estudiantado. Como resultados se destacó que la implementación de la lectura dramatizada fue acogida como una estrategia innovadora que captó la atención de los estudiantes fácilmente en un entorno virtual y facilitó el camino para un aprendizaje significativo. Para la ejecución de la propuesta la autora usó textos adaptados y estrategias interactivas que promovían y se focalizaban en la participación de los estudiantes durante estas sesiones. Los aportes para la investigación radican en cómo este estudio refleja la efectividad de la lectura dramatizada en la enseñanza virtual, sobresaliendo la acogida positiva por parte del estudiantado y el potencial que existe para mejorar habilidades como la oralidad y la comprensión lectora en un ambiente educativo.

Para concluir, la lectura en voz alta y lectura dramatizada pueden ser utilizadas como herramientas y/o estrategias para fortalecer la oralidad en estudiantes de básica primaria. Así mismo, los estudios tanto internacionales como nacionales proporcionan fuentes de información y guía a los docentes para que en futuras prácticas puedan ser trabajados e integrados en las aulas.

2.2 Referentes conceptuales

En este apartado se desarrollan las bases conceptuales de esta investigación ofreciendo una comprensión sobre las teorías y definiciones que son de vital importancia para este estudio. A lo largo del capítulo se desarrollarán los siguientes cuatro conceptos:

oralidad, competencia oral, lectura en voz alta y lectura dramatizada. Cada uno de estos referentes conceptuales presenta algunos subcomponentes que serán abordados en la implementación de esta propuesta de investigación. En primer lugar, la unidad de oralidad tiene las subcategorías: elementos no verbales de la oralidad y componente pragmático de la oralidad. En segundo lugar, la unidad de lectura en voz alta cuenta con cinco subcategorías de análisis que corresponde al apartado recursos del cuerpo (entonación, pronunciación, ritmo, modulación y volumen). Por último, se encuentra la unidad de lectura dramatizada que cuenta con dos subcategorías y este apartado lleva el nombre de recursos expresivos (expresión corporal y expresión gestual).

2.2.1 Oralidad

La oralidad, desde su surgimiento junto al ser humano, ha sido una herramienta inseparable al lenguaje que ha permitido la supervivencia. Además, constituye un espacio de encuentro donde las personas comparten historias y experiencias, generando un sentido de pertenencia cultural y social. Este intercambio de relatos orales fomenta dinámicas culturales creativas e inclusivas (Suescún y Torres, 2009) donde todos los elementos de la comunidad son valorados, evitando la exclusión o marginación. Este carácter dinámico de la oralidad contribuye a un proceso social enriquecido por la diversidad de experiencias y perspectivas.

Además, la oralidad posee características particulares: es acumulativa, redundante, situacional y participativa, lo que la vincula a contextos específicos y prácticos (Ong citado en Suescún y Torres, 2009). En ese orden de ideas, siguiendo la diferenciación que hace Ong (1996) entre los dos tipos de oralidad se definiría, la primera como desconocedora de la escritura y propia de culturas; y la segunda como la oralidad que se combina con los medios audiovisuales en la sociedad, la cual depende de la reducción impresa o digital y acompañada del sistema de escritura referente al idioma que se esté presentando.

Por otro lado, hay una ampliación de esta visión realizada por Reyes (2023) donde resalta que la oralidad no se limita a la producción de palabras, sino que es un proceso que se expone a través de discursos significativos. Es decir, la oralidad incluye desde la recopilación de interacciones informales hasta situaciones que requieren una estructura formal y planeada las cuales mantienen y entretejen las relaciones sociales. Es a través de ella que se forman vínculos con los demás, por eso se resalta su relevancia en la vida diaria y su impacto en las dinámicas sociales.

Ahora bien, la oralidad en este documento se entenderá como un acto que no se disminuye a la enunciación de palabras, por el contrario, se entiende como un fenómeno integral que implica no solo las imágenes contenidas en los discursos orales sino la forma en que ellos se elaboran, teniendo en cuenta el contexto en que se interactúa y al auditorio a quien va dirigido (Vich y Zavala, citado en Reyes, 2023). Este es un proceso dinámico en el que se relacionan aspectos culturales, sociales, académicos y tecnológicos evidenciando la capacidad del humano para comunicarse en diferentes entornos y contextos.

En el campo educativo, hablar de oralidad es brindarle al estudiante un espacio donde pueda expresarse y compartir palabras, ideas y perspectivas que enriquezcan su visión del mundo y al mismo tiempo potencien su rol comunicativo social. En este sentido, el escenario donde los docentes y estudiantes se pueden configurar es la escuela, en ella es posible promover la creación y recreación de diversas realidades socioculturales que fortalecen la competencia oral mediante la comunicación e intercambio de ideas (Tusón, citado en Reyes, 2023). Por lo anterior, es esencial que los actores educativos promuevan y potencien la oralidad como una herramienta indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes.

2.2.2 Elementos no verbales de la oralidad

Según Reyes (2023) los elementos no verbales son subcategorías de la oralidad y su propósito es respaldar los procesos orales; incluyen la kinésica y el paralenguaje y, adicionalmente, se caracterizan por ser omnipresentes y multifuncionales, ya que pueden expresar lo que no se dice verbalmente (Medina, 2020).

Ahora bien, la kinésica se refiere al conjunto de movimientos corporales, gestuales y faciales hechos de manera consciente o inconsciente que junto con las estructuras lingüísticas y paralingüísticas tienen un valor comunicativo, (Poyatos, 1994; Medina, 2020) ya sea intencionado o no. Estos movimientos pueden reflejar emociones como felicidad, intriga, aceptación o nerviosismo. Por su parte, el paralenguaje, es definido por Poyatos (1994) como las cualidades de la voz, los modificadores de voz y las características de sus emisiones, tales como el timbre, volumen, tono, rango de entonación, duración silábica y ritmo. Estos fenómenos acústicos, silencios y modificadores de la voz apoyan el mensaje verbal transmitido (Reyes 2023).

Así, esta primera herramienta, a través de sus componentes, permite al hablante transmitir y enfatizar el contenido del mensaje verbal, ofreciendo una dimensión adicional

que comunica emociones y matices que las palabras por sí solas no podrían expresar. Por ello, el uso adecuado de estos elementos no solo apoya la comprensión, sino que también fortalece la conexión y el impacto en la interacción comunicativa con el otro.

2.2.3 Componente pragmático de la oralidad

El componente pragmático de la oralidad constituye una subcategoría clave dentro de la teoría de la caja de herramientas propuesta por Reyes (2023). En esta teoría la pragmática se entiende como una disciplina lingüística que estudia el uso del lenguaje y las acciones que ocurren en contextos específicos (Moya, 2009). La pragmática tiene su enfoque en los actos de habla, en esta disciplina se analiza cómo los hablantes producen y comprenden enunciados que están acompañados por un contexto. Adicionalmente, esta disciplina se divide en dos componentes cruciales: la escucha y el habla.

Ahora bien, al enunciar los actos de habla en este documento, el lector ha de entenderlos como la unidad más pequeña del lenguaje para realizar una acción, por ejemplo, hacer una afirmación o negación, una promesa o dar una orden. Esta unidad tiene como objetivo modificar la situación de los interlocutores (Austin y Searle, citados en Moya, 2009). Sin embargo, para que esto ocurra se requiere que el oyente pueda ser capaz de reconocer la intención comunicativa del enunciador. En palabras de Austin (2009), los actos de habla se dividen en tres dimensiones fundamentales:

La primera dimensión lleva el nombre de *acto locucionario*, refiriéndose a la emisión de palabras con una edificación gramatical puntual, asistida de una entonación y sentido asignado. En la segunda dimensión, *acto ilocucionario*, se incluye la acción que se realiza al decir algo, es decir, prometer, ofrecer, jurar, obligar o felicitar. En la última dimensión, *acto perlocucionario*, se hace referencia al efecto que es causado al decir el enunciado al interlocutor, por ejemplo, intimidar, convencer o intrigar. En estas tres dimensiones se expone cómo el lenguaje se convierte en herramienta para interactuar, influir y producir significados en contextos comunicativos puntuales.

De la misma manera, cuando se habla de la escucha, como parte de la competencia pragmática, se resalta que el oyente tiene la capacidad de identificar la intención comunicativa del hablante. Escuchar, según lo enunciado por la Real Academia Española (RAE) implica prestar atención a lo que se oye, atender a un enunciado, sugerencia o consejo. La interpretación también es clave dentro de este proceso activo y constante (Ortiz, citado en

Cova, 2012), porque sin interpretación no se puede hablar de una verdadera escucha. Esta capacidad incluye la identificación de elementos como entonaciones, repeticiones, el ritmo, aspectos no verbales y el orden de las palabras, todo ello vinculado a la intención del hablante (Reyes, 2020). Finalmente, es el oyente quien permite determinar si la comunicación ha sido efectiva o no, pues es por medio de su comprensión y producción de respuestas que se sabe si reconoció la idea principal, distinguió entre ideas principales y secundarias y/o realizó inferencias simples acordes al tema abordado oralmente.

De igual manera, las competencias del habla implican que quien comunica debe reconocer las partes que componen la situación comunicativa y adaptarlas a lo que se va a decir. Esto requiere seleccionar la información adecuada, las palabras, los gestos, las expresiones corporales y los recursos propios del cuerpo en relación con el propósito de la comunicación. Además, hace más o menos explícita cierta información considerando los posibles conocimientos de los interlocutores y mantiene su atención.

Así, la teoría de Reyes (2023) se considera fundamental en esta investigación porque brinda un marco comprensible para aplicar los componentes principales de la oralidad en un contexto educativo. Tener en cuenta la competencia pragmática y los elementos no verbales de la oralidad es fundamental para futuras prácticas de lectura dramatizada en voz alta. Los elementos no verbales guardan estrecha relación con la kinesiológica y el paralenguaje, pues acogen elementos emocionales y focalizan el mensaje; mientras que, el componente pragmático asegura que tanto el oyente como el hablante se involucren efectivamente en la comunicación que se desarrolla en esa situación específica. En conjunto, estos elementos potencian la comprensión y el impacto de la comunicación, permitiendo un intercambio significativo entre los participantes.

Para concluir, el lenguaje oral es clave para el componente pragmático, porque no solo se centra en los actos de habla y estructuras gramaticales, sino también considera las dos dimensiones de la pragmática: la escucha y el habla. Esto posibilita a los hablantes producir e interpretar enunciados, además de configurar poco a poco una interacción comunicativa armónica y dinámica en situaciones cotidianas y simuladas.

2.2.4 Competencia oral

En los últimos años, en el sector educativo se ha debatido en torno a la importancia de promover y analizar la competencia oral en la misma proporción que la competencia escrita (Muedra, Gómez y Morón, 2004) pues, a menudo, se da una mayor relevancia a la

producción escrita “siendo esta un criterio principal para evaluar el desempeño de los estudiantes y la productividad de los investigadores” (Peña, 2008, p. 2). No obstante, este reconocimiento y preocupación no debe implicar el olvido del discurso oral, el cual desempeña un papel vital en el proceso formativo del estudiantado. Ahora bien, como indica Peña (2008) el discurso oral debe ser un componente esencial que ayuda a complementar la escritura, no un medio inferior que la interrumpe. En este orden de ideas, es valioso afirmar que tanto la escritura como la oralidad se necesitan recíprocamente y ninguna de las dos formas de expresión es más provechosa que la otra.

Por otra parte, no debería existir una jerarquización o moralización entre la competencia que se debería manejar en el aula de clase, pues, las dos competencias, escrita y oral, son valiosas al aportar al desarrollo integral del estudiante. Tal como lo afirma Peña (2008) “la experiencia cotidiana en el aula revela que el texto escrito y el discurso hablado no son formas discursivas opuestas, sino complementarias” (p. 6) dado que no hay desarrollo integral si alguna está ausente. Es decir, esta complementariedad se traduce en la necesidad de desarrollar habilidades en ambas competencias, ya que “la atención prestada a la lengua oral tiende a disminuir a medida que los estudiantes avanzan en su educación, especialmente al pasar de la Educación Infantil a la Primaria” (Usó, 2016, p. 1). Esta tendencia es preocupante, dado que la competencia oral es esencial para la formación integral del estudiante. Por tanto, los maestros de instituciones educativas deben implementar técnicas que potencien la práctica de la oralidad a través de ejercicios que permitan la utilización del lenguaje en contextos específicos y en todos los ciclos escolares.

Dado lo anterior, las prácticas relacionadas con la competencia comunicativa oral en estudios recientes proponen que se debe considerar tres factores: la interacción, el texto y la actividad/ejercicio. Se destaca que el trabajo grupal o en parejas como entrevistas y debates, es más efectivo que las actividades individuales, como las exposiciones de un tema o responder preguntas al profesor delante de un público. Esto se debe a que el trabajo grupal favorece el intercambio de ideas y opiniones, generando un desarrollo de habilidades comunicativas más dinámico (Muedra, Gómez y Morón, 2024).

Adicionalmente, para que en la vida personal de los estudiantes sean relevantes los textos abordados, estos deben tener unas cualidades en las que destacan la selección de textos expositivos o argumentativos y la inclusión de conversaciones. Del mismo modo, es fundamental crear actividades que sean reales y pertinentes junto con una buena planeación y

un objetivo claro considerando la audiencia y el contexto o situación que se desea desarrollar. Es importante, asimismo, que los criterios de evaluación sean claros y la/el docente ofrezca constantemente sugerencias y correcciones a sus estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje y que no solo se dé al final de la expresión oral (Muedra, Gómez y Morón, 2024). Así, el estudiante no actúa como un mero espectador de su proceso sino como un protagonista que potencia progresivamente sus habilidades expresivas en el aula.

2.2.5 Lectura en voz alta

Al hablar de lectura en voz alta es necesario considerar dos aspectos centrales propuestos por Cassany (2007): la conversación y la negociación. En primer lugar, la conversación implica la participación de tres sujetos: el autor (cuento), el docente (el lector adulto) y el estudiante. Estos tres participantes se entrelazan entre sí, creando una conversación dinámica, donde cada parte desempeña un papel crucial en la transmisión y recepción del mensaje.

Ahora bien, Cassany (2007) identifica la negociación y su relación con la lectura en voz alta, a través de la participación inconsciente del lector en los procesos de ajuste y mediación durante el acto de lectura. El lector en este caso actúa como puente entre el autor del texto, el auditorio que escucha y la propia interpretación que el lector brinda mientras continúa con la lectura. Es por ello que, el lector necesita ser capaz de equilibrar su participación, llegando a ajustar el volumen de voz, la entonación y el ritmo para crear una conexión efectiva con el público. En palabras de Cassany (2007) esto se explicaría de la siguiente manera:

El lector oralizador se adapta a la audiencia, busca su implicación, su complicidad, su participación. Elige los textos para ella, los interpreta para ella. Aprovecha la entonación, la expresión facial, la gestualidad, el ritmo para construir un significado para ella. En muchas situaciones incluso, puede acortar el texto, añadir comentarios, hacer pausas, introducir preguntas. El lector se apodera del texto para acomodarlo a sus destinatarios y a su mundo. (p. 27)

La definición anterior establece un punto de partida para comprender cómo se interpretará la lectura en voz alta. No obstante, es importante señalar que esta actividad, aunque tradicional en el ámbito escolar, no es innovadora y ha sido frecuentemente asociada a connotaciones negativas, tales como el castigo o la falta de atención, relegando su importancia frente a la lectura silenciosa (Alcántara, 2009; Cassany, 2007). De este modo,

aunque la lectura silente es valiosa en contextos como bibliotecas u hospitales, es fundamental reconocer que, pese a ser silenciosa en apariencia, el lector “está oyendo en su imaginación la voz fuerte y clara de su mediador fónico, de lector particular” (Alcántara, 2009, p. 7). Por lo tanto, debe fomentarse la creación de ese "lector" que, una vez formado, puede considerar la lectura silente como una opción. Sin embargo, esta transición debe iniciar con la lectura en voz alta porque “nadie puede aprender a leer en silencio” (Alcántara, 2009, p. 7). Así, a partir de lo mencionado por la autora, la lectura en voz alta debe anexarse permanentemente en la educación, en todos los niveles escolares, pues facilita el desarrollo integral del estudiantado.

En definitiva, en esta investigación la lectura en voz alta se entiende como un proceso de conversación y negociación entre los involucrados: el autor (cuento), el docente (el lector adulto) y el estudiante. De esa forma, se trasciende la idea tradicional de la lectura en voz alta como un ejercicio de corrección de la pronunciación o incluso como estrategia de "castigo" utilizada en periodos anteriores (Cassany, 2007; Alcántara, 2009). Por el contrario, se rescata como una habilidad compleja que requiere de un trabajo consciente, autónomo, constante y reflexivo.

2.2.5.1 Recursos del cuerpo

En la lectura en voz alta existen subcategorías pertenecientes a los recursos del cuerpo, más concretamente de la voz. Esta es una interacción corporal que se puede formar en cada ser humano y puede compararse con una sinfonía interpretada por numerosos músicos bajo la dirección de un director que sería, en este caso, el cerebro (López, 2016). La voz, al ser un sonido que se puede controlar y modular, es una herramienta crucial en la lectura en voz alta. Entonces, para comprender la relevancia del proceso de lectura en voz alta es necesario abordar sus subcategorías que incluyen elementos como la entonación, el ritmo, la pronunciación y el volumen (Chamorro, 2016).

La **entonación** se entiende como un elemento que permite transmitir el sentido de lo que se está leyendo de una manera clara y efectiva. Siguiendo a Chamorro (2016) para evitar la monotonía en la lectura es necesario garantizar y adaptar una entonación. Lo anterior implica que se debe distinguir entre diferentes tipos de enunciados, por ejemplo, cuando se debe hacer una afirmación o pregunta, cada uno tiene características específicas que deben reflejarse en la modulación de la voz. Por su parte, López (2016) expone que la entonación es el producto final de la integración entre el acento y la melodía, lo que permite los matices en

el discurso oral. Además de señalar la modalidad oracional en el texto, cumpliendo así, con funciones gramaticales distintivas que repercuten en la intención comunicativa del hablante.

Por su parte, en una narración oral el **ritmo** debe ser pausado para permitir al lector articular adecuadamente cada uno de los sonidos (Chamarro, 2016). De igual manera, es importante tener en cuenta que el ritmo se debe trabajar con una consciencia presente en los signos de puntuación, puesto que al realizar una aceleración puntual al momento de leer en voz alta o disminuir el ritmo o velocidad, puede conseguirse un efecto muy interesante para la lectura. En definitiva, el ritmo facilita la comprensión del texto, al entonar adecuadamente las palabras y considerando las pausas que acompañan la lectura. Por lo tanto, se puede afirmar que el ritmo no solo facilita la articulación, sino que al mismo tiempo aporta dinamismo y significado a la lectura en voz alta, transformándola en una herramienta poderosa para la comunicación efectiva. Así, siguiendo la perspectiva de López (2016) el ritmo es un rasgo prosódico que se concreta por la distribución de los acentos, las pausas y los fenómenos relacionados con la duración de los sonidos.

La **modulación** se caracteriza por contener *peculiaridades sonoras*, que son el medio para transmitir las particularidades orales de los personajes en una narración (Cassany, 2007). Para ejemplificarlo, se puede considerar un personaje grande, como un lobo o león, que suele representarse con una voz grave y ronca, mientras que, un personaje pequeño, como un insecto o un enano, se asocia a una voz aguda y chillona. Estas modulaciones ayudan a captar la atención y enriquecer la experiencia narrativa ya que promueven la imaginación en la audiencia. Además, la modulación incluye varios recursos sonoros que dan dinamismo a la lectura oral. Por ejemplo, murmullos, balbuceos, carcajadas, tartamudeo o gritos, son elementos que el oralizador puede integrar para intensificar la interpretación del texto. De igual manera, sonidos externos como un golpe seco, un libro al caer o un chasquido de dedos, pueden ser integrados en la narración para proporcionar más información al público y hacer la historia más entretenida. Estos elementos extienden las posibilidades de expresión corpogestual del lector convirtiendo la lectura en una experiencia participativa y multisensorial.

La **pronunciación** por su parte, tiene una particularidad, debe hacerse con continua práctica y desarrollarse en voz alta (Alcántara, 2009) para que exista una correcta articulación de las palabras facilitando la comprensión del oyente. Así mismo, es una subcategoría que requiere de mayor tiempo y empeño debido a que “no es un defecto del estudiante, sino un defecto del método con el que se le enseñó a leer, en silencio, de modo que no adquirió aún

su lector y tiene que ir formándolo a escondidas” (Alcántara, 2009, p. 3). Por lo tanto, es un proceso que debe explicitarse e invertirle el tiempo suficiente para su desarrollo.

El **volumen** se entiende como la representación sonora que el individuo experimenta ante la intensidad del sonido (López, 2016). Además, es un recurso crucial para llamar la atención del público permitiendo que los oyentes puedan escuchar cómodamente con el volumen de voz empleado por el lector, mientras que, al mismo tiempo, hace subidas y bajadas estratégicas en la lectura para agregar emotividad, dinamismo y profundidad a la narración (Chamorro, 2016). De manera adicional, López (2016) afirma que dependiendo de la potencia sonora usada, el volumen se clasifica en tres niveles: nivel *piano*, *medio* y *forte*; para efectos prácticos se usará la correspondencia *bajo*, *medio* y *alto*.

2.2.6 Lectura dramatizada

La lectura dramatizada surge del *Teatro como acción*, tomado a su vez, del teatro en la educación. Es uno de los modelos cuyo foco de atención son las distintas prácticas de dramatización en el aula realizadas por el estudiante/actor (Solís, 2018). La dramatización tiene una labor vinculada más al proceso de trabajo continuo que a una presentación llevada a cabo al final, frente a una audiencia, como pasa con el teatro. En la dramatización, cada taller, clase o intervención que se realice se analiza como resultado final, por lo tanto, los participantes aprenden de forma activa a través de actividades y juegos que involucran la puesta en escena de su cuerpo y voz, al mismo tiempo que las fortalecen.

Por otra parte, González (2020) señala que el origen de este concepto puede rastrearse a partir del vocablo griego drama (δράμα) que significa “hacer o actuar toda aquella creación literaria, en la que el intérprete desarrollará los conocimientos sobre el tema del que se esté hablando en el texto incorporando emociones” (p. 11). Es decir, en la dramatización también es recurrente el uso de textos literarios, pues es a partir de ellos que se lleva a cabo la conexión entre cuerpo y lectura.

Por su parte, González (2020) afirma que una de las principales razones por las que se creó la dramatización radica en la integración y medio de comunicación entre la población adulta con la población infante

- Al comienzo la comunicación era muy complicada, era tal vez como si un niño de dos años intentará comunicarse con un adulto; entonces tuvieron que buscar una solución en la cual tenían que incorporar algo más que la emisión de sonidos, el resultado fue que por primera vez el hombre dramatizó una situación de su vida cotidiana, en la

cual incluyó sonidos modulados carentes de significado acompañados con gestos, este pequeño cambio en la manera de expresarse conformó el inicio de la comunicación de la especie humana como la conocemos hasta el día de hoy. (p. 11).

Así, aunque antes se utilizaba la dramatización para resolver una problemática social, en el contexto educativo actual se ha expandido esta estrategia para abordar las preocupaciones que tiene el profesorado en relación con la oralidad, como la participación oral, la expresión clara de las ideas frente a una audiencia o el fortalecimiento de la lectura en voz alta (González, 2020).

2.2.6.1 Recursos expresivos

González (2020) declara que “la dramatización reside en la agrupación de diversos recursos expresivos con los que cuenta el ser humano, como la expresión lingüística la cual se conforma de diversos elementos con la modulación de voz, improvisación, imitación, entre otros” (p.16). Además, en esta investigación se tendrán en cuenta también la expresión corporal y la expresión gestual.

Expresión corporal

Uno de los medios de comunicación más antiguos de la humanidad es la expresión corporal, usada antes de la escritura y del habla gramatical (Verde, 2005, citado en Blanco, 2009). La expresión corporal transmite emociones, sensaciones, sentimientos y pensamientos lo que la convierte en una herramienta para relacionarse con el entorno y las personas. Blanco (2009) enuncia que la expresión corporal es el arte de canalizar la energía mediante el movimiento y va acompañado de técnicas para crear y hacer comunicación. Así, es el cuerpo el medio o puente que conecta el ser interior con el mundo externo y expresa lo que no se puede decir con palabras.

En este sentido, el movimiento es un componente fundamental de la expresión corporal que se entiende como la manifestación externa de una emoción y está relacionado directamente con la motricidad del individuo (Wallon citado en Blanco, 2009). Además, el movimiento nutre el mensaje que se está transmitiendo a través de la voz (Chamorro, 2016). Por ejemplo, al narrar una tormenta en la ciudad, el lector puede agitar sus brazos y crear con sus manos la visualización de la lluvia, brindando información adicional del paisaje existente en el texto.

Por último, Chamorro (2016) destaca la importancia de no exagerar los movimientos empleados puesto que puede desviar la atención de la narración. Por lo tanto, en esta investigación se pedirá a las estudiantes realizar los movimientos con sutileza y precisión. Se busca entonces que usen movimientos simples y breves, cuidadosamente coordinados con el contenido del texto para favorecer la comprensión del mensaje del relato.

Expresión gestual

En la expresión gestual, los gestos tienen naturaleza simbólica y cumplen funciones comunicativas; poseen un significado específico, aunque dependiente del contexto, es decir, actúan como sustitutos del lenguaje hablado y representan utilidad hasta que las expresiones verbales sean requeridas (Acredolo & Goodwyn, Goodwyn, Iverson, Capirci & Caselli, citado en Farkas, 2007). En este sentido, los gestos actúan de forma indirecta y directa en la comunicación, ya que permiten, en un formato sencillo, explorar ideas o pensamientos complejos que serían difíciles de articular verbalmente (Goldin-Meadow, citado en Farkas, 2007).

Así, la gestualidad está estrechamente conectada al rostro y nutre la comunicación verbal al agregar factores visuales que potencian el mensaje. Del mismo modo, la diversidad en el desarrollo y producción de gestos es principalmente atribuida a los adultos quienes son el modelo a seguir para los niños en un proceso que incluye la enseñanza explícita de los gestos como herramienta de comunicación, lo que permite a los infantes la adquisición tanto de su función como de su forma (Goodwyn citado en Farkas, 2007).

Por su parte, Chamorro (2016) propone que es necesario seguir un patrón para optimizar el impacto de los gestos en la narración, considerando que, en primer lugar, deben ser significativos, es decir, coherentes con la narración para apoyar la comprensión del relato. Además, debe existir expresión facial para captar la atención del público y mantener el interés. Tal es el caso de la dirección de la mirada que permite obtener realimentación y evaluar si la audiencia sigue y disfruta la historia.

En conclusión, los recursos expresivos tanto corporales como gestuales constituyen subcategorías fundamentales de la lectura dramatizada. A partir de ellos se identifican y definen los elementos específicos que serán evaluados progresivamente en cada taller, hasta consolidarse como parte del producto final. Estos recursos no sólo contribuyen a enriquecer la práctica de la lectura en voz alta, sino que también fomentan habilidades comunicativas

esenciales, como la claridad en la pronunciación, la proyección de la voz y la conexión emocional con la audiencia, fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Capítulo III. Diseño metodológico

A lo largo de este capítulo se encontrará el enfoque y tipo de investigación que sigue este trabajo junto con las tres fases: diagnóstico, implementación y validación, las cuales orientarán los procesos a realizar junto con las técnicas de recolección de información que se manejarán y el universo poblacional. Por último, se dispondrá la matriz categorial y algunas consideraciones éticas.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es cualitativa, pues se enfoca en la descripción de situaciones, eventos, interacciones, comportamientos, actitudes y perspectivas de la población de estudio. En palabras de Páramo (2016) “la indagación cualitativa, o también llamada enfoque interpretativo, se interesó por los métodos cualitativos que recogen la experiencia vivida de los seres humanos, como lo más importante a ser estudiado” (p. 25). Para este estudio, estos eventos cobran vida a través de registros como escritos y grabaciones de audio, que no solo documentan el proceso de manera detallada, sino que también funcionan como herramientas reflexivas para analizar logros, áreas de mejora y la evolución del fenómeno estudiado.

Por otra parte, la metodología utilizada fue la investigación acción educativa en tanto permite explorar, analizar y descubrir elementos específicos sobre una realidad social con el objetivo de mejorarla, lo que a su vez promueve la construcción de saberes y genera respuestas ante las necesidades que se están indagando y presentan las estudiantes debido a que “todas las actividades de la investigación acción pretenden generar una dinámica de cambio en una situación concreta de un determinado grupo social” (Rodríguez, Parra y Altarejos citado en Páramo, 2016, p. 269). Esto implica que este enfoque transforme la realidad mediante la implementación de acciones estratégicas que atienden a las problemáticas y necesidades del contexto. Adicionalmente, este tipo de investigación requiere ciclos de continua planeación, acción, observación y reflexión (Rodríguez, Parra y Altarejos citado en Páramo, 2016).

En este contexto, el enfoque cualitativo encuentra un vínculo natural con la investigación-acción, especialmente en su dimensión social e intervencionista que busca unir

teoría y práctica con el propósito de beneficiar a los agentes comprometidos en la construcción del cambio. Según Quintana-Cañanas (2016), esta metodología siempre tiene una intención educativa, involucrando procesos de enseñanza-aprendizaje que impactan tanto a los estudiantes como a los docentes. De hecho, como señala Bausela (2004), una de sus ventajas es el refuerzo de la autoestima, la motivación y la disminución del aislamiento profesional del investigador. En consecuencia, realizar una investigación-acción no solo transforma el contexto social, sino que también fomenta el desarrollo profesional y personal del docente, generando a su vez un impacto positivo en el estudiantado al nutrirse de este proceso significativo y transformador.

Para finalizar, se destaca que esta investigación se llevó a cabo en el ámbito educativo, ya que le permite al docente hacer su análisis dentro de un aula de clase con una población real. Así, el maestro se asume como “investigador en el aula”, pues reflexiona para accionar y acciona para reflexionar ante las problemáticas de su población y de su estudio (Elliott y Stenhouse citado en Páramo, 2016). Este enfoque además, permite analizar, implementar y evaluar diversas estrategias y soluciones a las problemáticas logrando una transformación significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la investigación-acción es un mecanismo poderoso para fomentar el cambio y la mejora constante en la escuela.

3.2 Fases de la investigación

La investigación se desarrollará atendiendo a las fases propuestas por Kemmis y McTaggart (citado en Bausela, 2004): diagnóstico, implementación y validación. En primer lugar, el diagnóstico, se vincula a la observación participante y a un plan de acción. En la segunda fase, la implementación se conecta con la ejecución de dicho plan que debe estar subdividido en sesiones, cada una con metas y actividades claras orientadas a cumplir con los objetivos de la investigación. Finalmente, la fase de validación implica una reflexión sobre los efectos como base para ajustar o replantear la planificación según sea necesario a lo largo del estudio. Los datos que surgieron se recolectaron mediante matrices para su posterior evaluación. Este apartado se orientó a determinar los alcances del taller pedagógico *Voces de la Naturaleza*, basado en el fortalecimiento de la lectura en voz alta mediante algunos componentes de la lectura dramatizada, en la competencia oral de las estudiantes de grado 302 del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos.

3.2.1 Fase 1: Diagnóstico

Con el propósito de examinar el desempeño de las 28 estudiantes en prácticas de lectura en voz alta y lectura dramatizada en el aula de clase se diseñó una prueba diagnóstica. Los elementos considerados en la primera parte de la prueba fueron: fluidez, entonación y pronunciación. En la segunda parte de la prueba se consideró la capacidad de las estudiantes para transmitir expresiones gestuales y corporales, todo a través de la lectura. Posteriormente, se analizó la información mediante una matriz y diarios de campo de los cuales se hizo la respectiva tabulación en Excel para facilitar la organización, visualización y comprensión de los datos.

3.2.2 Fase 2: Implementación

Para la fase de implementación, se diseñó y aplicó el taller pedagógico *Voces de la Naturaleza* en el aula. Cada uno de los talleres en los diferentes momentos se organizó de tal manera que las instrucciones fueran específicas y comprensibles para el estudiantado con la proyección de aplicarlos en un formato de trabajo grupal. Así mismo, se enfocó en lecturas narrativas, específicamente cuentos y relatos que son adecuados para captar el interés y creatividad de las estudiantes de grado tercero.

Durante los tres momentos se exploraron los componentes de lectura dramatizada y lectura en voz alta. La lectura dramatizada fue clave para experimentar y practicar la expresión corpo-gestual y oral, mientras que en la lectura en voz alta se trabajó la pronunciación, ritmo, modulación, entonación y volumen. Eventualmente, se adaptaron los talleres a los niveles académicos y necesidades de las estudiantes, asegurando la participación activa de cada una de ellas. Esta adaptación consideró diferentes estilos de aprendizaje y ritmos, para que todas las estudiantes pudieran beneficiarse plenamente de las actividades propuestas. Por último, se pensó en utilizar recursos tanto tecnológicos como físicos para el desarrollo del taller pedagógico acogiendo los resultados positivos de investigaciones como la de Chamorro (2016).

3.2.3 Fase 3: Validación

Se llevará a cabo una evaluación de las repercusiones y aportes del taller pedagógico *Voces en la Naturaleza* en el desarrollo de la competencia oral y la expresión corporal de las estudiantes de grado 302. Para la validación de los resultados, se empleará un recurso fundamental: rúbricas de percepciones. En este recurso se podrá recolectar las apreciaciones y observaciones tanto de la docente titular, considerando que desde su perspectiva tiene una

visión integral de las estudiantes, como de las mismas estudiantes que harán parte de la propuesta y pueden dar cuenta de su proceso individual de aprendizaje, así como de la evolución de la intervención pedagógica realizada.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para esta investigación fue fundamental contar con técnicas e instrumentos de recolección de datos porque además de proporcionar la información fueron el puente entre las metas del estudio y la realidad observada contribuyendo al análisis del objeto de estudio y al desarrollo de cambios dentro de la investigación.

En ese sentido, las técnicas cualitativas se asumen como sistemas complejos, en tanto ayudan a detectar la riqueza de las experiencias educativas reales. Teniendo en cuenta el pensamiento de Jasen (2013), estos instrumentos podrían estar clasificados en dos grupos: los instrumentos para la recolección de datos y los instrumentos para la transformación de la información (Alegre, 2022 citado en Jasen, 2013). En el primer grupo, se incluyen las herramientas que permiten administrar la información relevante en un estudio, encontrando así los diarios de campo, observaciones participantes y encuestas. En el segundo grupo, se pretende establecer conclusiones con los datos recopilados a partir de la triangulación de los datos.

3.4 Universo Poblacional

La población que participó en este estudio fueron las 28 estudiantes del grado 302 del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos ubicado en Bogotá. Cabe mencionar que 2 de las 28 estudiantes se encuentran repitiendo el curso, también se hace aclaración que ninguna de ellas ha registrado alguna discapacidad cognitiva ni física que indique que se debe abordar esa especificidad por aparte. Por último, ninguna de las niñas tuvo cambio de institución ni tampoco realizó cancelación de matrícula.

3.5 Matriz categorial

Tabla 1: Matriz de categorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE LOGRO
Lectura en voz alta	Pronunciación	Emplea una pronunciación clara al leer textos en voz alta.
		Identifica y corrige errores de pronunciación al recibir realimentación.
		Logra mantener la fluidez en la lectura sin sacrificar la claridad de la pronunciación.

		Reconoce las pausas necesarias según los signos de puntuación.
		Practica la pronunciación de palabras complejas o poco comunes.
		Mejora su fluidez lectora a través de ejercicios de pronunciación.
	Entonación	Modula su voz para transmitir emociones del texto.
		Utiliza entonaciones variadas según los diálogos o descripciones.
		Ajusta la entonación para marcar preguntas, exclamaciones y énfasis.
	Ritmo	Ajusta el ritmo de lectura según la dificultad del texto.
		Logra un ritmo constante que favorece la atención del público.
		Respeta las pausas necesarias para dar énfasis y claridad.
		Incorpora pausas estratégicas en lecturas dramatizadas.
		Mejora su manejo del ritmo a través de la práctica continua.
	Modulación	Controla el volumen de voz según el contexto y la audiencia.
		Utiliza cambios de tono para captar la atención del público.
		Demuestra coherencia entre modulación y emociones del texto.
		Experimenta con diferentes modulaciones por medio de los personajes de la historia
	Volumen	Proyecta la voz de manera clara y audible para todos los oyentes.
		Ajusta el volumen según el espacio y la audiencia.
		Mantiene un volumen constante que favorece la comprensión.
		Practica ejercicios para mejorar su proyección vocal.
Lectura dramatizada	Expresión corporal	Demuestra seguridad en su lenguaje corporal al dramatizar cuentos.
		Utiliza expresiones corporales para enriquecer la interpretación
		Ajusta sus movimientos según el desarrollo de los personajes.
		Incorpora elementos de teatralidad para representar las historias.
	Expresión gestual	Usa gestos expresivos que refuerzan el mensaje del texto.

		Practica la sincronización de gestos y diálogos.
		Demuestra habilidades para expresar emociones a través de gestos.
		Mejora su expresividad gestual mediante actividades grupales.
		Logra una conexión efectiva entre gestos y narrativa.

3.6 Consideraciones Éticas

En el contexto de esta investigación un aspecto ético crucial es el tratamiento de la información recolectada. Por ello, se entregó a cada estudiante un consentimiento informado (Anexo 3) explicando detalladamente la información de la investigación. Este documento garantiza que la participación es totalmente voluntaria y está autorizada por padres o cuidadores teniendo en cuenta que se trabaja con estudiantes menores de edad. También se tomó medidas estrictas para proteger la confidencialidad y privacidad de los datos recogidos, garantizando el anonimato de la información personal y de las respuestas de los participantes. Por lo tanto, en el documento se reconocerá a los participantes como "estudiante", no se revelarán nombres y/o apellidos o algún otro dato que dé cuenta de su identidad.

Por otro lado, se destaca que el éxito de la investigación depende en gran medida de la participación activa de los implicados; así, si esta no se consigue plenamente, los objetivos propuestos podrían no alcanzarse en su totalidad. Además, debe dejarse en claro que no se obligará al estudiante a participar si no lo desea. Se respetará tanto las dinámicas estudiantiles como del profesorado a lo largo de los encuentros.

Capítulo IV. Trabajo de Campo

4.1 Propuesta de intervención

La problemática que se aborda en esta investigación surgió a partir de una carencia identificada durante la fase de observación y diagnóstico: las dificultades de las estudiantes del grado 302 para leer en voz alta con fluidez y expresividad. Esta carencia no solo limitaba su capacidad de comunicar ideas de manera efectiva, sino que también restringía su desarrollo integral en competencias orales y de expresión, vitales en su nivel educativo. Ahora bien, para resolver esta problemática, la intervención pedagógica se centró en fortalecer las competencias orales y lectoras a través de una metodología que integra la oralidad con el desarrollo expresivo del cuerpo, la dramatización. Esta conexión cobra sentido en la lectura que se imparte en voz alta y al mismo tiempo posibilita que las estudiantes por medio de su cuerpo puedan darle vida a lo que están narrando.

Cada actividad dentro de la intervención pedagógica fue cuidadosamente diseñada para abordar esta carencia garantizando que tanto la maestra como las estudiantes trabajen de manera conjunta aspectos como la entonación, el ritmo, la pronunciación y el volumen; mientras desarrollan la expresión corporal y gestual a través del taller pedagógico, entendido en esta investigación como “una realidad integradora, compleja, reflexiva en que se une la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico” (Reyes citado en Maya, 2007, p.12). Ahora bien, el taller pedagógico es una herramienta eficaz para formar, desarrollar y perfeccionar habilidades y capacidades (Maya, 2007), ya que constituye un espacio de *manufactura* y *mentefactura* dentro del aula, enfoque que también se adopta en este estudio.

Este enfoque integral no solo busca superar las dificultades técnicas de la lectura en voz alta, sino también quiere transformar la experiencia lectora en una herramienta significativa para mejorar su confianza, comunicación y habilidades lingüísticas en general. De esta manera, se aspira a convertir la lectura en voz alta en una experiencia enriquecedora y formativa que trascienda el aula.

4.2 Descripción de la propuesta

La intervención pedagógica, titulada *Voces de la Naturaleza*, se presenta como un taller pedagógico estructurado en tres momentos interrelacionados: momento 1: *El ser humano*, momento 2: *Los animales* y momento 3: *El territorio*. Cada momento fue diseñado con unos tópicos específicos desarrollados de manera progresiva permitiendo así un

mejoramiento de las habilidades de expresión oral y expresión corporal-gestual en las estudiantes. La siguiente imagen detalla la división de los módulos a nivel macroestructural.

Imagen 2

Título: Taller pedagógico Voces de la Naturaleza



Fuente adaptada con Leonardo IA. Recurso hecho por la topógrafa Catalina Ramos. En la imagen se muestran los tres momentos de la propuesta pedagógica.

Tabla 2: Planeaciones de los talleres pedagógicos.

MOMENTO	TÍTULO	TÉCNICA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
---------	--------	---------	----------	-------------

E L S E L S E R H U M A N O	Auto reconocié ndome	improvisa ción	Explorar acerca de los conocimientos previos sobre la expresión oral y corporal. Identificar qué conceptos han aprendido las estudiantes de manera consciente	Las estudiantes hacen la lectura en voz alta y dramatizada del cuento “La memoria del abuelo” y exponen los conocimientos sobre volumen y pronunciación. Por último, de manera escrita completan el taller.
	Islas expresiva s	Mesa de rotación Improvisa ción	Fomentar la expresión corpogestual y oral mediante la mesa rotativa. Experimentar diferentes voces por medio de los personajes que aparecen en las cartas.	Habrán tres estaciones para que todas las estudiantes puedan rotar, en las cuales se pondrán en práctica y refuerzo las habilidades de expresión oral y corpogestual. Se trabajará en formato grupal y se desarrollará la habilidad de la escucha.
	Voces graves, medias y agudas	La imitación Técnica Vocal: la voz de pecho y voz de cabeza	Producir voces graves, medias y agudas por medio de ejercicios propios de la técnica vocal. Poner en práctica la imitación utilizando como referente las voces existentes en películas. Desarrollar conciencia frente a la dimensión de los objetos y la posible voz del personaje.	Realizar el ensayo o prueba y error de voces graves, medias y agudas para tenerlas como reserva y recurrir a ellas en futuras actividades. Trabajar en la diferenciación de las dimensiones y características de los personajes para asignarles una voz. Para finalizar, se pone a prueba la voz de pecho y voz de cabeza haciendo preguntas a la compañera del lado.
	Observa y produce	Lectura visual Improvisa ción	Incentivar la producción narrativa creativa por medio de la construcción de la historia a partir de lo que se visualiza.	Se llevará al aula un libro ilustrado titulado: <i>Nuestro planeta está en peligro</i> que deja que las imágenes sean las protagonistas para que las estudiantes de forma oral puedan ir contando la historia abriendo su imaginación y observación ante los detalles. Así mismo, se refuerza dimensión + voz.

L O S A N I M A L E S	Relátanos una historia	Escucha Escritura	Fomentar la escucha en las estudiantes de la historia contada por medio de la buena producción oral de una lectura en voz alta. Producir el desenlace de la historia de manera creativa.	El cuento que se leerá en voz alta será: La Selva. Esta historia al contar con diferentes guiones le permite al lector (investigador) ejemplificar diferentes voces, volúmenes y expresiones corpo-gestuales. Al final el desenlace que se produzca será el recurso posterior de una lectura en voz alta por parte del estudiantado.
	Gira y gira (2 sesiones)	Lectura en voz alta Lectura dramatizada	Analizar el progreso de lectura oral y dramatizada en las estudiantes cuando estén leyendo los finales recreados por ellas mismas.	Las estudiantes leerán el fragmento asignado de manera aleatoria brindado por la ruleta digital. Las estudiantes deberán hacer uso de su cuerpo y voz acogiendo todos los conceptos previamente trabajados para hacer más rica la interpretación del final.
E L T E R R I T O R I O	El oído	Interpretación	Fomentar la expresión corpo-gestual y oral mediante canciones colombianas	Las canciones colombianas son el texto que servirá para que las estudiantes puedan dar una interpretación oral del mensaje detectado haciendo uso del cuerpo y la voz.
	El olfato	Interpretación	Fomentar la expresión corpo-gestual y oral mediante olores provenientes de los cultivos	Las estudiantes contarán la historia que esconde ese alimento que se les fue asignado haciendo uso de la expresión corpo-gestual y oral.
	El tacto	Interpretación	Fomentar la expresión corpo-gestual y oral mediante la creación de un instrumento agrícola	Las estudiantes crearán una maraca que acompañará la lectura en voz alta y dramatizada de la historia titulada: <i>La gran tormenta</i>

Fuente. Elaboración propia.

La temática seleccionada para esta propuesta educativa fue la naturaleza. Existen dos razones que la sustentan: la primera razón es porque actualmente se está viendo una tendencia educativa y formativa en pro del cuidado y preservación de los recursos naturales, siendo el

descuido por el medio ambiente una de las problemáticas mundiales más relevantes. Por ello, al integrar esta temática, las estudiantes pueden tener una sensibilización sobre un asunto de gran trascendencia y potenciar su conexión con el entorno y la responsabilidad ambiental. Como segunda razón, se destaca las observaciones participantes del investigador durante el momento del diagnóstico quien encontró que había un alto interés por parte de las estudiantes de grado tercero frente a los sonidos de la naturaleza. De manera puntual, se encontró en una de las sesiones que trabajar con los sonidos que hacen los animales fue atractivo para ellas. En esa sesión, las estudiantes tenían que hacer la imitación de algunos sonidos para trabajar los conceptos de volumen. Como resultado se encontró que hubo una motivación genuina y un aumento en la participación en la población, así, se espera poder tener un aprendizaje integral y contextualizado en la intervención pedagógica.

Por otra parte, la estructura del taller pedagógico se sustentó teniendo en cuenta los modelos de Bruner (1960) que propone un currículo en espiral en el que el aprendizaje debe ser constante y progresivo, comenzando con los términos familiares al estudiante, para después desplazarse hacia conceptos e ideas abstractas. Y el de Bronfenbrenner (1979) quien reconoce que el desarrollo del individuo ocurre en contextos interconectados que van desde lo cercano e inmediato (*microsistema*), hasta lo lejano y amplio (*macrosistema*).

A partir de las dos perspectivas anteriores, el primer momento que se define en la propuesta es el ser humano, al ser lo más próximo y reconocible por las estudiantes. Luego, en el segundo nivel se abordan los animales, pues simbolizan un vínculo intermedio entre el hombre y el entorno y, por último, aparece el territorio que representa un sistema más amplio y distante al ser humano. Este orden busca potenciar el descubrimiento de habilidades de expresión oral y corpo-gestual, así como del conocimiento de los seres vivos que rodean su mundo y entorno.

Para terminar, esta propuesta pedagógica de intervención se basó en un enfoque metodológico compuesto por talleres prácticos que fueron estructurados y elaborados de manera intencionada para incentivar una participación activa y significativa de las estudiantes de tercero de primaria. Todo lo anterior, con actividades dinámicas y contextualizadas que integran la teoría con la práctica. Durante el desarrollo de los talleres, se pretende trabajar aspectos clave como entonación, ritmo, pronunciación, volumen, expresión gestual y corporal, fortaleciendo así el vínculo entre la oralidad y la expresión corporal como herramientas fundamentales en el proceso lector.

4.3 Momentos Desarrollados

A continuación, se presenta la descripción de cada uno de los momentos de la intervención pedagógica *Voces de la naturaleza*:

4.3.1 Primer momento: El ser humano

El primer momento focaliza el reconocimiento de las habilidades de expresión corporeo-gestual y oral propias de cada estudiante para que cada uno reconozca cómo su cuerpo y voz puede transmitir significados que trasciendan la producción escrita, mientras potencian la expresión oral y corporal aprendiendo nuevas técnicas. En este sentido, la prosódica se asume como elemento fundamental para una lectura en voz alta entendible y fluida. Así, los talleres pedagógicos prácticos explorarán aspectos como el ritmo, el volumen, la modulación y la pronunciación permitiendo que se consolide la conciencia del uso del cuerpo para una acción intencionada dentro de la lectura oral.

Así mismo, se incluyó el libro álbum para impulsar la imaginación y creatividad de las estudiantes desde la interpretación visual y verbal, pues la lectura de imágenes fomenta la asociación entre lo visual y lo oral y facilita la comprensión de lo leído. Es decir, integrar imágenes con textos promueve el acercamiento a la lectura de manera intuitiva y multisensorial favoreciendo la participación.

Por último, las actividades de los talleres pedagógicos están intencionadas con la exploración de nuevos movimientos y expresiones corporeo-gestuales. Por ejemplo, se proponen ejercicios para mejorar la postura y ejercicios de gesticulación y movimiento corporal, para generar una conexión con el texto leído. Todos estos detalles agregados en la estructura del primer momento intentan potenciar las habilidades principales de esta investigación y constituir la base para los momentos posteriores.

4.3.2 Segundo momento: Los animales

El segundo momento se centra en la experiencia práctica del uso consciente del cuerpo como una herramienta expresiva de la lectura oral y dramatizada. Una vez establecidas las bases, se pretende que las estudiantes profundicen la relación entre el movimiento, la expresión gestual y el cuerpo para nutrir la competencia comunicativa. En consecuencia, el cuerpo se asume como vehículo de significado; por ello, es necesario continuar con la realización de los ejercicios de postura, gestualidad y corporalidad para la transmisión de emociones y mensajes. Además, se integra en los talleres, ejercicios de coordinación entre la lectura en voz alta y el movimiento. Estos ejercicios deben ser

realizados de manera individual y natural para que se pueda crear la conexión entre el lenguaje verbal y corpo-gestual.

Para finalizar, se usarán recursos sonoros propios de la naturaleza y animales, los cuales según la investigación suscitaron gran interés para las estudiantes. Para este momento, fue indispensable afianzar la seguridad en la expresión corpo-gestual y oral del estudiantado. Por ello, se propone la inclusión de dinámicas y juegos para crear un ambiente motivador y seguro en el cual puedan perder el miedo y la pena a expresar sus ideas e interpretación de lo leído.

4.3.3 Tercer momento: El territorio

El tercer momento se apoyó en el consolidado de lo aprendido en los momentos 1 y 2 (reconocimiento del recurso propio, cuerpo, voz, movimiento y coordinación) y propone perfeccionar la proyección de la voz, respecto al volumen, la entonación y modulación para alcanzar una lectura en voz alta y dramatizada comprensible. Así, el elemento fundamental es la proyección de la voz y sus variaciones según las necesidades del texto, focalizando en la respiración y la vocalización. De esta manera, se incluyen ejercicios para fomentar la capacidad pulmonar y el control del aire para articular claramente cada sonido y brindar seguridad al leer en voz alta en público.

Por otra parte, se tendrá en cuenta la conciencia auditiva dada la importancia de escuchar y ajustar el volumen, tonalidad, entonación y ritmo en función del contexto y la audiencia. Para ello se realizarán ejercicios de lectura en distintos espacios y con diferentes herramientas (a capela, micrófono) que inciten la proyección de la voz según la situación narrativa que se esté dando.

Finalmente, se integrarán las dos categorías abordadas en la investigación de manera paralela, cuerpo y voz, todo a través de los sentidos, oído, olfato y tacto. En este último momento se integrarán textos narrativos y líricos para que las estudiantes puedan practicar todo lo aprendido mientras la investigadora recoge datos que permitan evidenciar el fortalecimiento de la competencia oral. De esta manera, se cierra el proceso de intervención con una experiencia que les permita aplicar sus habilidades en distintos contextos comunicativos, favoreciendo su confianza y desempeño en la lectura en voz alta.

Capítulo V: Organización de la información y análisis de resultados

Este capítulo presenta los resultados de la investigación, los cuales fueron recolectados por medio de los siguientes instrumentos: diario de campo, encuesta de percepción de estudiantes, encuesta a la maestra titular y la prueba diagnóstica. Para garantizar la eficacia e interpretación, los resultados se analizaron a través de la triangulación (anexo 4, fuente de elaboración propia).

En este sentido, según Aguilar y Barroso (2015) la triangulación es una técnica estratégica en la investigación con un enfoque multiperspectivo referente al campo de las humanidades, ya que permite garantizar la validez y profundidad en el análisis de fenómenos complejos. En la triangulación debe existir la aplicación del contraste y confrontación de los resultados obtenidos desde diferentes perspectivas (Denzin, 1990; Rodríguez et al., 2006), logrando así ampliar las posibilidades de entender el fenómeno estudiado. De hecho, al aplicar esta técnica en el ámbito educativo, la triangulación cobra mayor relevancia al tratar la complejidad de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje (Aguilar y Barroso, 2015).

5.1 Análisis de resultados

La conversación y negociación interna que tienen las estudiantes consigo mismas fue fundamental para el desarrollo de la competencia oral. El taller 1-momento 1 representó con claridad este proceso con la participante E3, estudiante repitente con ingreso tardío a la escuela y previamente dedicada a labores del campo, ella expresó que “su mente y su corazón no le permiten leer en voz alta” (Anexo 5). Este ejemplo demuestra una profunda conversación interna de naturaleza emocional que condiciona su participación para realizar la lectura en voz alta. Además, emergieron otros ejemplos de conversación interna en los que se demuestra un proceso de autoconciencia sobre el uso del recurso propio como en: E14 que menciona “me sentí segura porque no sabía que respirar bien me ayudaba a proyectar mi voz” (Anexo 5) y E9 explicó que “hacer una voz aguda indica que el animal es pequeño” (Anexo 5), esta participación inconsciente del lector genera un ajuste y mediación durante el acto de lectura en voz alta (Cassany, 2007).

Ahora bien, la conversación y negociación externa en la lectura en voz alta supuso máxima tensión en la intervención debido a que es un proceso social que exige el respeto por la escucha entre los implicados: el autor (cuento), el docente (el lector adulto) y el estudiante (Cassany, 2007). El respeto por la escucha fue uno de los factores menos exitosos en la investigación, por ejemplo, en las encuestas de estudiantes, las participantes E1 y E19

manifestaron que nunca se sintieron escuchadas y respetadas durante los talleres lo que llevó a condicionar su participación. Adicionalmente, la maestra titular fue un testigo más ante la falta de escucha y con ello poca negociación externa en el aula, para ello sugirió que las intervenciones orales fueran más rápidas o aleatorias sin todo el grupo focal. Sin embargo, la sugerencia no fue tomada en cuenta porque no tomarse el tiempo con cada estudiante afectaba la construcción de la oralidad de forma consciente y negociada (Cassany, 2007). En su lugar, se hicieron reflexiones sobre el respeto por la escucha en la lectura en voz alta, pero siempre fue un factor repetitivo que afectaba la competencia oral.

Por otro lado, en la prueba diagnóstica la participante E10 pudo hacer la lectura en voz alta sin caer en la entonación monótona agregando juego de voces y respetando los diferentes tipos de enunciados dotando de sentido cada frase durante la intervención. Sin embargo, este fue un caso atípico dado que en la investigación se encontró que la entonación monótona es un aspecto que no es tan sencillo de identificar y por el contrario está inconscientemente arraigado en la lectura de las estudiantes. En el contexto del espacio académico la maestra titular también evidenció dificultades para identificar la presencia de una entonación monótona dado que este factor fue considerado con desempeño adecuado en los tres momentos de la propuesta pedagógica. Esta falta de detección refuerza la idea de que la monotonía en la lectura es una conducta intrínseca en la escuela que se ha naturalizado y es difícil de distinguir, esto es problemático porque no se distingue la entonación de una afirmación o una pregunta, pese a que estas tienen características específicas que deben reflejarse en la modulación de la voz para percibir su variación (Chamorro, 2016).

Debido a la problemática de la difícil identificación de una entonación monótona, en los diarios de campo surge la demostración y la ejemplificación como alternativa para su reconocimiento. Frente a ello, las estudiantes manifiestan sorpresa y curiosidad reconociendo que existe una diferencia entre cómo están leyendo y cómo debería ser. Para ello, es el maestro quien debe modelar y servir de ejemplo para alcanzar una mejor competencia oral, por ejemplo: el juego de la ausencia de la entonación variada versus la permanencia de la monotonía, fue uno de los ejercicios que se utilizó para hacer evidente la entonación variada.

Desde otra perspectiva, vemos que la entonación como el resultado de la melodía ofrece riqueza en la lectura en voz alta gracias al cambio melódico entre los tonos de voz (López, 2016). Sin embargo, en las edades en las que se encuentran las participantes (8-10 años), se identifican dificultades debido a que poseen voces blancas, caracterizadas por su

pureza, claridad y timbre agudo. En este rango de edad, las transiciones entre los tonos agudos y graves fueron poco evidentes y demandaban gran esfuerzo por parte de las estudiantes. De hecho, ellas mismas reconocían tener “una melodía dulce” (E28). Todo esto evidencia que la entonación como resultado de la melodía aplica para las personas que ya tienen su timbre de voz formado y no poseen voz blanca, por lo tanto, se hace necesario más tiempo para un buen desempeño de esta subcategoría.

Adicionalmente, en el diario de campo se revela que los acentos dentro de la entonación hacen la narración oral más rica y dinámica (López, 2016), aunque en ocasiones generen errores en la articulación de los sonidos. A lo largo de la intervención se evidenciaron múltiples matices en la lectura en voz alta de las estudiantes, lo que permitió identificar diferentes acentos regionales propios de su identidad. Por ejemplo, la E8, tiene un acento de descendencia costera y tiende a omitir el fono /s/ al leer en voz alta. Este rasgo provocó, en sus intervenciones, que la atención por parte del público aumentara, pues su acento durante la lectura resultaba más interesante gracias a las particularidades regionales que aportaba su entonación. Como última perspectiva se acoge la mirada de López (2016) que define la entonación como un factor clave en la oralidad que señala la modalidad oracional, en otras palabras, es el encargado de identificar en la prosa si se trata de una pregunta, exclamación, afirmación o negación de manera oral.

Por otra parte, la pronunciación de las estudiantes fue fundamental para fortalecer y mejorar el trabajo colaborativo entre pares. Se evidenció en el diario de campo que hubo momentos valiosos donde surgía espontáneamente la corrección entre pares, por ejemplo, cuando la E23 evidenció que para la estudiante E16 era difícil pronunciar la palabra “guarapo”(leído de los finales producidos por las mismas estudiantes en el momento 2) la E23 le ayudó amablemente a decirlo, le explicó que eso era una bebida y de paso le brindó la confianza para que lo repitiera y aprendiera la pronunciación de la palabra. Este tipo de interacciones facilitó y favoreció el aprendizaje colaborativo ya que enriqueció el ejercicio docente y se hizo evidente la identificación en público de palabras que se pronunciaban inadecuadamente. No obstante, no siempre se demostró este nivel de apoyo mutuo, pues en algunos casos la escucha fue débil.

En la misma línea, según Alcántara (2009) la pronunciación es una subcategoría que requiere tiempo, por ello, se sugiere a los docentes que eviten que su abordaje sea pasivo o que, en última instancia, no logre desarrollarse. Sin embargo, durante la intervención se

presentaron dificultades relacionadas con la atención, poca paciencia y falta de escucha debido a lo extenso que se tornaban las actividades al procurar que todas las estudiantes participaran y se enfrentaran a la pronunciación de las palabras contenidas en el texto. Por ejemplo, algunas estudiantes se notaban ansiosas por pasar rápido y ser escuchadas, otras se impacientaron por tener que esperar su turno y algunas se mostraban aburridas durante la intervención de sus compañeras. Estos comportamientos crearon un ambiente educativo difícil de manejar y poco propicio para trabajar y generar aprendizajes nuevos, ya que la actitud del grupo mostraba mayor preocupación por cumplir con el ejercicio que por aprovecharlo y disfrutarlo como un espacio para el fortalecimiento de sus habilidades expresivas.

Con respecto a la subcategoría *ritmo*, se evidenció en el diario de campo que fue desarrollado erróneamente por las estudiantes. En la práctica experimentada se consolidó la idea equivocada de que leer rápidamente representaba mayor éxito y/o logro, lo que imposibilitaba que las estudiantes percibieran la importancia de manejar el ritmo pausado como recurso expresivo que favorece la claridad y efectividad del mensaje. Así, al solicitarles tener en cuenta el ritmo durante la lectura oral, la comprensión por parte del oyente se dificultaba por la rapidez excesiva que usaban. En este sentido, atendiendo a lo dicho por Chamorro (2016) el ritmo entendido como una variación pausada para articular correctamente cada uno de los sonidos no fue interiorizado, ni transmitido o aplicado de forma adecuada por las estudiantes.

Ahora bien, aunque la percepción del ritmo cambió al caracterizar un personaje, no lo hizo en una lectura en prosa, sin diálogos. De acuerdo con Chamorro (2016) el ritmo debe tener una aceleración puntual o ralentización para conseguir un efecto muy interesante en la lectura. Es decir, el ritmo debe ser manipulado intencionalmente por el lector para generar efectos expresivos significativos en la narración oral. En este sentido, el valor expresivo del ritmo en las lecturas fue reconocido especialmente cuando se realizó los talleres del momento 2 donde se les propuso a las estudiantes imitar voces de animales, como el caso de la tortuga, que fue interpretada y entendida como una voz lenta y ronca. Dicha actividad generó una conciencia y una nueva perspectiva sobre el ritmo, ahora visto como útil y divertido.

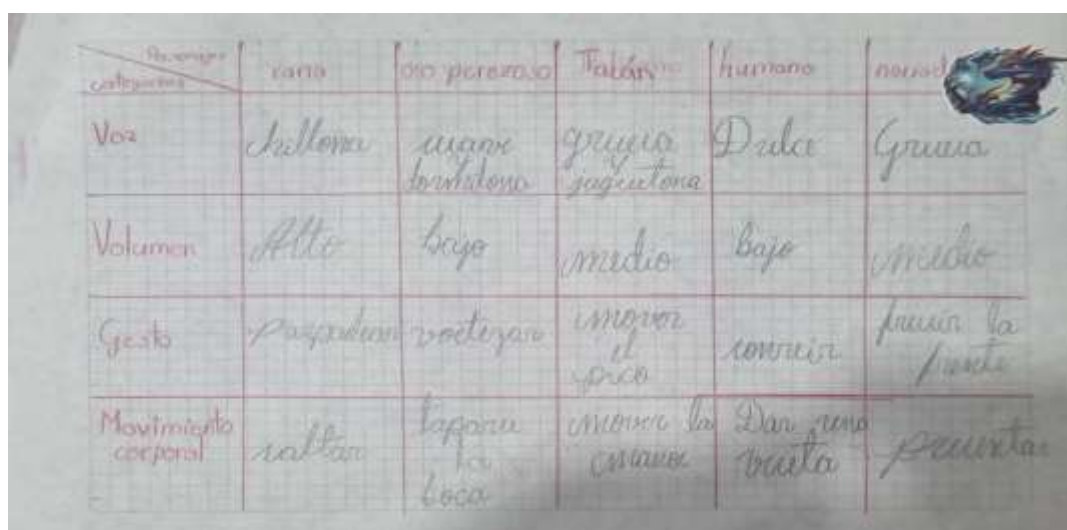
Por último, el ritmo se encuentra estrechamente vinculado a las pausas que se hacen en una lectura, es decir, tiene en cuenta los signos de puntuación para estructurar la narración (López, 2016). En un primer momento, durante el diagnóstico, se evidenció que hubo muy

pocas pausas en lo leído, lo que generaba lecturas mecánicas y frases confusas, es decir hubo muy poco orden en la narración oral. Este proceso fue difícil de corregir debido a que se hacía por medio de la repetición del ejercicio lo que causaba incomodidad o disgusto por algunas estudiantes, tal como registraron las participantes E27, E26, E25, E24 y E1 quienes manifestaron sentirse incómodas al tener que modificar y tener que hacer uso del ritmo y entonación en sus lecturas. Por lo tanto, el diario de campo indica que para considerar el uso de los signos de puntuación hay que insistir en las instrucciones y hacer demostraciones claras para marcar la diferencia en la lectura oral.

Por otra parte, es altamente valorado en la modulación vocal incluir recursos sonoros como susurros, gritos, cantos, berridos o tartamudeos los cuales amplifican y ponen la expresión oral a otro nivel (López, 2016). Respecto al diagnóstico se consigna que solo ante la ejemplificación directa realizada por un adulto es cuando las estudiantes se animan y se atreven a reproducir ciertos efectos vocales, mayormente en momentos lúdicos y con menor presión evaluativa. Teniendo ese historial en el diario de campo, surgió la necesidad de crear una tabla de orientaciones que incluyó los distintos recursos sonoros posibles unificados para la promover una mejor lectura en voz alta con el fin de ofrecer un recurso visual y conceptual que ayudara a naturalizar y significar los recursos sonoros. No obstante, esta habilidad no se pudo consolidar de manera espontánea y autónoma.

Imagen 3

Título: Tabla de orientaciones orales.



	carro	oso perezoso	Tatán	humano	nube
Voz	lullona	uugge bruhadono	gruyia juguetona	Dulce	Gruuua
Volumen	Alto	bajo	medio	bajo	medio
Gesto	Parpadear	vacteroso	manera el pico	convulsa	manera la punta
Movimiento corporal	saltar	laponar la loca	manera la cansada	Dar una vuelta	Percutir

Fuente: Elaboración propia

Frente a la subcategoría *volumen* puede decirse que fue manejado con cierta rigidez y por ello se reconoce como un factor engañoso según el espacio físico. Esto fue particularmente notorio en los ejercicios grupales donde las estudiantes no lograban proyectar adecuadamente su voz o pasar por los tres niveles: “*piano, medio y forte*” los cuales influyen en la claridad del mensaje y la dimensión expresiva (López, 2016). Por lo tanto, la investigadora toma la iniciativa de intervenir en la proyección natural de las estudiantes y que esta se vea alterada por un parlante y un micrófono haciendo que el mensaje sea más claro para el auditorio captando su atención. Además, se destaca como factor importante el calentamiento que procuró relajar los músculos de la cara y activar el cuerpo para disponerlo al manejo del volumen de voz en la narración oral.

Así mismo, se destaca que en las mentes de las estudiantes existía la pena como un obstáculo a la hora de intentar hacer subidas y bajadas estratégicas de volumen de voz para añadir profundidad y dinamismo a la narración (Chamorro, 2016), aunque algunas estudiantes lograron vencer el miedo cuando estaban acompañadas por sus compañeras creando más confianza en ellas mismas. Por ejemplo, se propusieron ejercicios que incluían sonidos de animales (momento dos) lo cual fue una estrategia lúdica que introducía el cambio natural vocálico, pero con una duración muy corta, que no permitía complejizar la variación. Adicionalmente, las miradas y los comentarios de sus compañeras (público) supuso un factor negativo que jugaba con su seguridad y motivación para realizar el proceso.

En cuanto a la expresión corporal, se atravesó tensiones externas e internas en las estudiantes. Por ejemplo, las participantes E11 y E8 manifestaron sentirse incómodas por participar en el ejercicio en el primer momento de la propuesta pedagógica. Sin embargo, en los dos momentos posteriores, los datos tuvieron una variación positiva, es decir, las estudiantes después de varias sesiones se sintieron más cómodas mostrando un avance significativo en la regulación de sus emociones y confianza escénica, dos elementos fundamentales para proyectar la voz con intención y fluidez cumpliendo con la perspectiva de Verde (2005) quien la define como una herramienta esencial para interactuar con el entorno y las personas, transformándose en un proceso auténtico comunicativamente.

También, es importante destacar que la prueba diagnóstica mostró que, aunque varias estudiantes aún no lograban incorporar el cuerpo en sus propias lecturas, reconocían cuando un lector hacía uso de él de manera efectiva durante la narración; este dato es valioso debido a que señala que hay una comprensión del recurso, aunque todavía se limite su ejecución.

Adicionalmente, la expresión corporal realizada a través del cuerpo se mostró como un recurso incluyente, inmediato y empoderador, al permitir que todas participaran en el acto comunicativo independientemente de sus habilidades lectoras. Esto confirma que la expresión corporal es un arte canalizador de energía mediante el movimiento y es el cuerpo el ente que se usa como medio de comunicación en cualquier instancia (Blanco, 2009).

Finalmente, se determina que los movimientos corporales estaban asociados y determinados directamente, en gran medida, por sus conocimientos previos y experiencias personales, los cuales ayudaban a equilibrar la carga expresiva durante la lectura. Por ejemplo, se encontró que los movimientos más modestos y sencillos como gestos delicados de las manos, sutiles cambios en la postura o expresiones que cotidianamente hacen las estudiantes resultaban ser los más aceptados y usados en el joven lector, esto hacía que el lector, sin habérselo explicado, fuera dinámico y expresivo, sin ser excesivo o distractor para el oyente (Chamorro, 2016). Así mismo se observó que la mayoría de los movimientos fueron replicados, bien fuera por sus compañeras o modelos presentados por la investigadora, y se dificultaba la creación de movimientos genuinos inspirados por la lectora. De ello se derivan dos conclusiones: 1. Es necesario tener referentes claros para optimizar el desarrollo creativo evitando vacíos u omisión del proceso. 2. Las estudiantes tienen dificultades para desarrollar diferentes tareas al mismo tiempo.

Por otro lado, en el diario de campo fue notable que la E10 (momento 1) hace más uso del rostro (gestos sutiles pero poderosos) que del cuerpo, de esta manera lograba narrar el espacio de las emociones e ir más allá de la voz. Lo anterior se corresponde con la concepción de expresión gestual propuesta por Chamorro (2016) quien la vincula al rostro mientras destaca su impacto en la comunicación verbal. Así, aunque esta subcategoría generó en los momentos iniciales temor e incomodidad, al final fue uno de los elementos que más atracción y motivación causó en las estudiantes. Ejemplo de ello son las estudiantes E3, E15 y E17, E20, E28, E6, E10, E12, E1, E22, E5 y E23 quienes expresaron sentirse muy contentas en los talleres.

Ahora bien, Goodwyn (2007) menciona que la expresión gestual debe ser enseñada obligatoriamente por un adulto. Esta recomendación fue atendida por la investigadora, quien modeló frecuentemente el uso de gestos como herramienta narrativa, dando apertura a un nuevo espacio de exploración comunicativa y un nuevo formato de lectura siendo valiosas las estrategias de ejemplificación, retroalimentación a estudiantes y visualización del impacto del

uso de los gestos en la narración. Este cambio se considera significativo en la encuesta de estudiantes (E7 E14, E13, E18, E2, E9, y E4) que en un primer momento comunican incomodidad y posteriormente en los momentos dos y tres muestran una actitud positiva y una disposición creciente al experimentar con su rostro nuevos gestos para irlos incorporando en el relato. Por último, considerando el punto de partida que brinda la prueba diagnóstica donde solo 6 estudiantes lograron utilizar la expresión gestual en sus intervenciones iniciales, se ve un aumento significativo en la utilización del recurso.

5.2 Resultados por objetivos

En lo que respecta al objetivo general de la investigación y desde mi perspectiva como investigadora considero que la propuesta educativa Taller pedagógico Voces de la Naturaleza incidió positivamente en la competencia oral de las estudiantes del curso 302 aunque no de manera uniforme en todas las categorías y subcategorías que tenía la propuesta. Particularmente se logró avances significativos en la fluidez de la lectura, pronunciación y se observaron mejoras notables en la expresión gestual y corporal.

En definitiva, el taller funcionó como un detonante que influyó positivamente en la rigidez inicial de las estudiantes, quienes comenzaron a ver su cuerpo como un recurso propio con el que podían también transmitir información de lo que se estaba leyendo en voz alta, haciendo así más enriquecedora su intervención. No obstante, en las subcategorías entonación, ritmo y volumen la incidencia fue más limitada y mayormente desafiante. Es por ello que la intervención demostró que, si bien hubo un despertar en la conciencia oral y una nueva visión frente a la lectura, también se entiende que la consolidación de ciertas destrezas requiere de un desarrollo más extenso, continuo y profundo.

Por otro lado, logró caracterizarse el desempeño inicial de las estudiantes de manera detallada gracias a las pruebas diagnósticas que sirvieron como punto de partida y mostraron importantes carencias en la lectura en voz alta y dramatizada. Además, los diarios de campo y las encuestas de percepción (anexo 6) permitieron registrar la evolución de las estudiantes en las diferentes categorías y subcategorías de la investigación. Lo que permitió ajustar los talleres en los diferentes momentos atendiendo a las necesidades reales de la población. Así, los apuntes y realimentación de cada sesión permitieron contrastar y comprender que el desempeño de las estudiantes era mucho más complejo de lo que mostró la observación.

Ahora bien, frente al segundo objetivo específico es evidente que se implementó con éxito la propuesta pedagógica en el aula de clase. En esta se propusieron ejercicios diseñados para trabajar y potenciar las subcategorías de la lectura dramatizada y lectura en voz alta utilizando primordialmente las técnicas como la imitación, la ejemplificación, el trabajo en equipo, la tabla de orientación de recursos sonoros y la improvisación. Sin embargo, se identifican barreras como la impaciencia, la falta de escucha y el respeto que en muchas ocasiones limitaron la puesta en escena y el desarrollo pleno de las estudiantes. Además, el taller pedagógico logró producir momentos de aprendizaje significativo para las estudiantes demostrando que este enfoque lúdico, en el que se involucra el juego y la creatividad, es un punto clave para abordar la oralidad en la escuela.

Por último, atendiendo al tercer objetivo específico, se evaluó las repercusiones y aportes del taller pedagógico exaltando cinco aspectos:

1. El taller ayudó a fomentar la confianza en ellas mismas cuando leían frente a un público y vencer, aunque parcialmente, la pena.
2. Entender la competencia oral como una habilidad que va más allá de la simple corrección técnica.
3. Comprender que la lectura no debe hacerse en silencio únicamente.
4. Identificar la necesidad de trabajar las emociones, la seguridad y el respeto hacia la palabra y la actuación en las estudiantes, validando cada una de las voces.
5. La propuesta dejó ver que, aunque hubo avances importantes, se requiere más tiempo para consolidar esta competencia, por lo tanto, se sugiere la necesidad de continuar con la formación de la lectura en voz alta.

5.3 Hallazgos importantes

La intervención pedagógica proporcionó hallazgos importantes que no estaban contemplados en los objetivos, pero que vale la pena mencionar:

En primer lugar, se identificó que la competencia emocional es un componente importante en el desarrollo oral de las estudiantes porque más allá de la técnica, fue un factor determinante para el desarrollo de la competencia oral. Durante las intervenciones algunas emociones como la vergüenza, el miedo al ridículo y la inseguridad en sí mismas limitaron la

participación genuina de las estudiantes. Cabe mencionar que para que se diera un avance en estas competencias además de la instrucción técnica, se creó prioritariamente un entorno seguro y de confianza, por lo que se descubre que el desarrollo de la voz y expresión corpogestual está intrínsecamente ligado a la seguridad personal y regulación de emociones.

En segundo lugar, se evidencia la importancia de hacer una ejemplificación explícita por parte del adulto y atender a la enseñanza de lo “obvio”. Pues, estudios han demostrado que el maestro/adulto tiene que modelar y servir de ejemplo para abordar la expresión corpogestual y expresión oral, además debe haber claridad en los criterios de evaluación y un acompañamiento continuo porque es así como las estudiantes pueden comprender exactamente qué se espera de ellas. Por otra parte, las habilidades deben ser enseñadas desde cero porque se observa que lo que podría ser “obvio” para un adulto o un lector con mayor experiencia- como hacer modulaciones en una historia cambiando tonos agudos a graves según el personaje- no es algo obvio para una estudiante; no explicar los temas de cero puede generar confusión y desmotivación por parte del estudiantado.

En tercer lugar, se evidencia que el juego como herramienta de aprendizaje muchas veces es malinterpretado por las estudiantes y pensado como una actividad menos seria. Inicialmente, se asumió que las estudiantes al ser de grado tercero se adaptarían fácilmente a dinámicas lúdicas- como las que primaban en cada uno de los talleres-. Sin embargo, se observó que las estudiantes no estaban acostumbradas a aprender de esta manera en la lectura. Esto invitó a reflexionar en clase sobre tomarse con seriedad estos ejercicios y no atribuirles menor rigor académico.

Finalmente, se resalta que el trabajo en grupo es un gran canalizador para el desarrollo de las habilidades comunicativas, pues es en sociedad que se puede cultivar estas habilidades. Más allá de la guía o instrucción que podía dar la investigadora y/o docente, la interacción entre pares permitía un valioso intercambio de ideas y comentarios, lo cual hacía más dinámico el proceso y abría el espacio al aprendizaje colaborativo, donde entre ellas mismas se corregían y se daban sugerencias mutuamente. Esto demuestra que el proceso de la competencia oral no es un proceso aislado, sino que necesita de la interacción social para enriquecerse y realizar una realimentación horizontal.

Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones

Para finalizar, se concluye que el fortalecimiento de la lectura en voz alta a través de la lectura dramatizada es una estrategia pedagógica valiosa y multifacética que invita a explorar sobre la utilización de técnicas de expresión oral y corpo-gestual para potenciar la habilidad. También se demuestra que esta estrategia tiene un enfoque integral porque aborda la oralidad desde lo emocional, lo físico y lo técnico.

Por otra parte, la intervención pedagógica rompe con la rigidez y el silencio de la lectura tradicional permitiendo una exploración del cuerpo y la voz en la escuela. Gracias a ello, se logró impactar a la población proporcionando alternativas de participación y expresión. Así mismo, se destaca que la lectura es una negociación y continua conversación interna y externa, en la que se toman decisiones sobre el proceso lector.

En definitiva, se observa que, para generar estrategias frente al fortalecimiento de la lectura oral en grado tercero, es necesario tener en cuenta el trabajo en grupo, pues promueve el aprendizaje colaborativo, el juego y la reflexión sobre el componente emocional reconociendo que, emociones como el miedo, la pena o la vergüenza son barreras reales que limitan la expresión oral y corpo-gestual en las estudiantes.

Así mismo, los estudiantes deben ser capaces de reconocer y desafiar hábitos arraigados, como la idea de “leer rápido es mejor que hacerlo lento” sin tener en cuenta que si se lee muy rápido ni ellas ni el público lograrán comprender lo que se está diciendo. De igual forma, se demostró que es esencial construir un ambiente seguro, respetuoso y libre de juicios para que las estudiantes puedan llevar a la práctica, la teoría.

Adicionalmente, se recomienda que en futuras prácticas se considere la importancia del tiempo pues es necesario para identificar los retos que debe superar cada estudiante. A su vez, debe existir una planificación cuidadosa y mediada por el ejemplo de un adulto, por ello, se recomienda que los maestros no solo entiendan la teoría de las categorías y subcategorías de la lectura en voz alta y dramatizada, sino que también se entrenen para modelar de manera eficaz y explícita. Por último, se sugiere explorar espacios diferentes al aula de clase, proporcionando entornos abiertos en los que puedan explorar sus habilidades expresivas libremente.

Referencias

Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). *LA TRIANGULACIÓN DE DATOS COMO ESTRATEGIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (47), 73-88. España <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (2025) Historia de la localidad de Barrios unidos. Mi localidad. <https://www.barriosunidos.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>

Alcántara, M. D. (2009). *La importancia de lectura en voz alta*. Revista Recogidas N° 45-6A, Sevilla, de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/DOLORES_ALCANTARA_2.pdf

Alegre, M. A. (2022) *Aspectos relevantes en las técnicas e instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa. Educación de calidad*. Una reflexión conceptual. Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo, Paraguay. de <http://scielo.iics.una.py/pdf/pdfce/v28n54/2076-054x-pdfce-28-54-93.pdf>

Bausela, E. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de León, España, de <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:va6c2:a9866834-c826-49e0-99b2-5b3247b161a4>

Benito, M. (2021, octubre 4). *Los estadios de Piaget: conoce las 4 etapas del desarrollo cognitivo*. FP Online. <https://fp.uoc.fje.edu/blog/los-estadios-de-piaget-conoce-las-4-etapas-del-desarrollo-cognitivo/>

Blanco, M. de J. (2009). *Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación*. Horiz. Pedagógico. Volumen 11. N.º 1. obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-EnfoquesTeoricosSobreLaExpresionCorporalComoMedioD-4892962.pdf>

Brodie, K. (2024). Jerome Bruner on Child Development: Modes of Representation, Scaffolding, Discovery Learning, and Spiral Curriculum. Early Years TV. Recuperado de <https://www.earlyyears.tv/jerome-bruner-on-child-development-modes-of-representation-scaffolding-discovery-learning-and-spiral-curriculum/>

Cassany, D. (2007). *Luces y sombras de la lectura en voz alta*. Página web *ResearchGate*,
https://www.researchgate.net/publication/292981697_Luces_y_sombras_de_la_lectura_en_voz_alta

Cassany, D (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. 294 pp. Barcelona: Editorial Anagrama S.A. ISBN: 84-339-6236-1
https://www.researchgate.net/publication/337526721_CASSANY_DANIEL_2006_Tras_las_lineas_Sobre_la_lectura_contemporanea

Colegio Femenino Lorencita Villegas De Santos (IED). (s/f). Edu.co. Recuperado el 26 de abril de 2024, de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-femenino-lorencita-villegas-de-santos-ied>

Cova, Y. (2012). *La Comprensión de la Escucha*. *Letras*, Vol. 54, No 87. De <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:82ee6c35-a599-4ba7-9be2-f2d477be4cad>

Chamorro, L. M (2016). *¿Para oírte mejor! Lectura dramatizada y narración oral en la escuela*. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11827>

Del Moral, C. (2023). *Lecturas dramatizadas y escritura creativa en un contexto universitario interdisciplinar*. *Enunciación*, 28(1), 161-175. De: <https://doi.org/10.14483/22486798.20500>

Escuchar. (2024). Real Academia Española RAE. Consultado noviembre 16, 2024, obtenido desde <https://dle.rae.es/escuchar?m=form>

Farkas, C. (2007). *Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención*. *Sykhe*, Vol.16, Número 2. Pontificia Universidad Católica de Chile. De https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000200009

González, G. (2020). *La palabra en acción: Lectura dramatizada como estrategia para fomentar la expresión oral en secundaria*. De https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/28594/ISRZMDT88_Lectura%20dramatizada%20para%20fomentar%20la%20expresi%C3%ADn%20oral.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gordillo Alfonso, A., y M. Flórez. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Actualidades Pedagógicas, (53), 95-107, de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>

Infante M, Coloma C. J y Himmel E. (2012). *Reading comprehension, listening comprehension, & In, D., 2nd. Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2o y 4o básico de escuelas municipales*. Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 1: 149-160, de Scielo.cl. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art09.pdf>

La importancia de leer en voz alta. (2022, febrero 3). Literatura Infantil y Juvenil SM. <https://es.literaturasm.com/actualidad/importancia-de-leer-voz-alta>

Lastre-M. K. S, Chimá López F, Padilla Pérez A. R. (2018). *Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria*. En Revista Encuentros, vol. 16-01, de <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v16n1/1692-5858-encu-16-01-00011.pdf>

Lizasoain A, Ortiz A, Walper K, Yilorm Y. (2011). *Estudio descriptivo y exploratorio de un taller de introducción a las técnicas teatrales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2: 123-133, de <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art07.pdf>

López, I. (2016). *La voz y los elementos prosódicos del habla*. Obtenido de <https://apelo16.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/voz-y-elem-prosc3b3dicos-documento.pdf>

Márquez Hermosillo, Mónica María, & Valenzuela González, Jaime Ricardo. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. Sinéctica, [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012)

Maya Betancourt, A. (2007). *El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo (2ª ed.)*. Cooperativa Editorial Magisterio. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Bo7tWYH4xMMC&oi=fnd&pg=PA5&dq=taller+y+tipos+de+talleres&ots=ba8u9_XVX4&sig=rGDVU11cCs2d38axI0AjuJI2E3Q#v=onepage&q&f=true

Medina L. (2020). *Elementos No Verbales en La Oralidad*. Scribd, de <https://es.scribd.com/document/462342488/ELEMENTOS-NO-VERBALES-EN-LA-ORALIDAD-docx>

MEN. (1998). Curriculares, S. L. Gov.co. Recuperado el 27 de abril de 2024, de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf

MEN. (s/f). *Leer es mi cuento*. Edu.co. Recuperado el 28 de abril de 2024, de <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/leer-es-mi-cuento-1>

MEN. (s/f). *Presentación - Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas (PNLEO)*. Presentación. Recuperado el 28 de abril de 2024, de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-Oralidad-y-Bibliotecas-PNLEO/>

MEN. (2002). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Gov.co. Recuperado el 28 de abril de 2024, de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

MEN. (2020). *Derechos Básicos de Aprendizaje del Lenguaje*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

Mínguez, J, M. (2014). *Técnicas dramáticas en el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua materna en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8321/TFG-O%20369.pdf?sequence=1>

Morin, A. (2020, octubre 22). *Habilidades que los niños necesitan en tercer grado*. Understood. <https://www.understood.org/es-mx/articles/skills-kids-need-going-into-third-grade>

Moya, C. (2009). *Aproximación pragmática a los conceptos de acto de habla y de acción comunicativa*. Universidad Nacional de Colombia. Jardín de Freud. De <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AproximacionPragmaticaALosConceptosDeActoDeHablaYD-3808802.pdf>

Muedra, M., Gómez, A., y Morón, E. (2024). *Competencia comunicativa oral y libros de texto de Educación Primaria*. Universidad de Oviedo. Aula abierta. Volumen 53, número 1. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:0378f692-f980-4549-9ee0-315ca8991f35>

Páramo, P. (2016). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (2013a ed.). Digipring. (pg. 25)

Perona, Ú. (2024). La teoría de Bronfenbrenner: Todos los entornos que influyen educativamente en el niño. Sapos y Princesas. Recuperado de <https://saposyprincesas.elmundo.es/consejos/psicologia-infantil/teoria-de-bronfenbrenner>

Peña, L. (2008) *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Suescún Y, Torres L. (2009) *La oralidad presente en todas las épocas y en todas partes*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) de <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:b4de6a40-8791-4158-b62b-41b6fc5a6816>

Solís R. (2018). *El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza ELE: aspectos teóricos*. Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español Núm. 1.

Reyes, D. J. (2023). *Caja de herramientas docente para el apoyo de la oralidad de estudiantes del ciclo dos*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18522>.

Rodero, Emma; Rodríguez-de-Dios, Isabel (2021). *Competencias de comunicación oral en la educación primaria*. Profesional de la información, v. 30, n. 6, <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/86558/63048>

Roldán, L. Á., Formoso, J., Zabaleta, V., & Barreyro, J. P. (2022). *Las relaciones entre prosodia y comprensión lectora en alumnos hispanohablantes: revisión sistemática y metaanálisis*. Interdisciplinaria, 39(3), 121-135. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.7>

Usó, L. (2016). *La importancia de la competencia oral*. Universidad de Barcelona. PHONICA vol. 12, p. 1-6. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:d2e4f498-3254-4e4b-9ed5-49ac8833ede5>

Zapata Diaz, C. (2020). *La lectura en voz alta para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Panamá: Universidad UMECIT, 2020. Disponible en:
<https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2926>

Anexos

Anexo 1: Rúbrica primer diagnóstico

Prueba Diagnóstica
Lengua Castellana - Primaria
Estudiante: Ana María Cristancho



LISTA DE CONTROL PARA EVALUAR LA TOMA DE APUNTES

ESTUDIANTES	Sí					A veces					No				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fluidez															
Lee con una velocidad adecuada	x	x	x	x	x										
Pronuncia las palabras sin titubear excesivamente	x		x	x		x				x					
Mantiene un ritmo constante durante la lectura.		x	x	x		x				x					
Precisión															
Pronuncia las palabras correctamente.	x					x	x	x	x	x					
Lee sin cometer errores significativos en la decodificación de palabras.			x	x	x	x	x								
Identifica y corrige errores comunes, como la omisión o la sustitución de palabras.			x	x	x						x	x			
Entonación															
Varía el tono de voz para representar diferentes emociones presentes en el texto			x	x	x	x	x								
Ajusta el ritmo de lectura según el contexto del texto, ralentizando o acelerando para enfatizar eventos importantes o crear suspense.						x			x	x	x	x			
Modula el volumen de la voz			x	x	x	x					x				
Expresión															
Utiliza expresiones faciales para transmitir el significado del texto			x								x	x		x	x
Utiliza expresiones corporales que acompañen la lectura			x	x		x					x				x



"Lista de control para evaluar la toma de notas durante apuntes" de Cordero se encuentra bajo una [Licencia Internacional de Atribución Compartir Igual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) de Creative Commons.

Anexo 2: Matriz documental

N°	TÍTULO DE INVESTIGACIÓN	DATOS BÁSICOS (Autor, Año de publicación)	TIPO DE TEXTO (título de investigación, parágrafo)	TEMAS SUBTEMAS ASOCIADOS	PROBLEMÁTICA/PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA (técnicas, instrumentos)	RESULTADOS OBTENIDOS/CONCLUSIONES	APORTES A LA IDEA DE INVESTIGACIÓN	EVIDENCIAS
1	Estudio del efecto de las estrategias de introducción a las técnicas teatrales para enseñar la lengua extranjera	Andrea Labaqui, 2011 Walter, Yavna Yorm, (2011)	ARTÍCULO DE REVISTA	Métodos dramáticos, teorías teatrales, técnicas teatrales, lenguas extranjeras	Audiverbia de metodología de enseñanza eficiente que aproveche el uso de una lengua extranjera	Proyecto INVERVERBA: Investigación cualitativa a través de tres fases básicas: elaboración del plan, manejo y evaluación. Una metodología mixta, propia de la investigación en ciencias sociales. Análisis descriptivo e interpretativo. Instrumentos como una prueba diagnóstica inicial al comienzo del curso y una prueba final de análisis cuantitativo (SPSS 13.1).	Se comprobó que los alumnos a través de la metodología de enseñanza se fortalecieron sus habilidades lingüísticas simultáneamente, y lo más importante, todos estos nuevos conocimientos y competencias se transfirieron a otros contextos de aprendizaje. Los alumnos aprendieron a utilizar la lengua extranjera como una herramienta para el aprendizaje. Esta metodología requiere que los docentes estén capacitados y puedan adaptar sus planes y programas al uso de estas prácticas.	La metodología de técnicas teatrales es viable para manejar habilidades lingüísticas en una lengua y además incrementa el aprendizaje en la enseñanza de la lengua extranjera. El teatro no ha sido explotado como estrategia pedagógica en la enseñanza de la lengua extranjera, por lo tanto, es necesario que los docentes estén capacitados y puedan adaptar sus planes y programas al uso de estas prácticas.	https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/137024.es.pdf
2	Lecturas dramatizadas y escritura creativa en un contexto universitario interdisciplinario	Ortina del Moral Barragán, 2023	ARTÍCULO DE REVISTA, REVISTA, ENUNCIACIÓN	Teatro adaptado, dramatización, lectura, escritura creativa	Buena estrategia de enseñanza para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la realidad de las materias involucradas	Investigación cualitativa a través de tres fases básicas: elaboración del plan, manejo y evaluación. Una metodología mixta, propia de la investigación en ciencias sociales. Análisis descriptivo e interpretativo. Instrumentos como una prueba diagnóstica inicial al comienzo del curso y una prueba final de análisis cuantitativo (SPSS 13.1).	Establece un estudio multidisciplinario de innovación docente y de buenas prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua extranjera. Comprende el uso del Teatro Adaptado a la Educación es un recurso adecuado para apoyar por un aprendizaje integral y emocional de los estudiantes. La metodología de enseñanza de la lengua extranjera es dinámica y flexible a la idiosincrasia individual y colectiva en diferentes situaciones tanto emocionales como cognitivas.	Está por investigar los resultados de un proyecto que va dirigido para los y las maestras en formación y que se ejecutan para que implementen en sus aulas las estrategias de enseñanza de la lengua extranjera que se presentan en esta investigación. Es de carácter innovador (Teatro adaptado dramatizado) para la enseñanza de la lengua extranjera. Las técnicas teatrales son una estrategia pedagógica innovadora en la educación ya que permite que los estudiantes aprendan de manera significativa y realmente significativa con creatividad.	https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/137024.es.pdf
3	Para otra mejor Lectura dramatizada y narración oral en la escuela	María Luisa Chorro González, 2016	ARTÍCULO	Lectura dramatizada y narración oral	Conectar a los maestros con posibles actividades con las que se entregan de manera sencilla los principales recursos con los que se puede dar vida a las lecturas con alto la animación, lectura en voz alta, y promover la comprensión de los aspectos teóricos de la lectura que hay en la utilización de la lectura dramatizada en la escuela.	N.A.	En definitiva, los maestros tienen a su alrededor un mundo de motivación y dramatización que les permite a sus historias al alance con una mano, un móvil o un clic de ratón. En definitiva, un objeto de uso como de cultura, tecnología, y valores. Inducción de la tecnología.	que posibles actividades pueda realizar con mi alumnado, de una primera pasada a lo que debo de considerar para trabajar dentro de la clase en la escuela.	https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/137024.es.pdf
4	EL TEATRO COMO ESTRATEGIA EN LA ENSEÑANZA DE LOS ASPECTOS TEÓRICOS	Ricardo P. Solís, 2018	Estado del arte	Teatro, enseñanza ELE, juego dramático, competencia comunicativa, dramatización	Problemas de comprensión lectora	N.A.	Por lo tanto, consideramos que el teatro como estrategia didáctica en la enseñanza de ELE, al menos en la etapa inicial, es una herramienta muy útil para el estudio de aspectos supratextuales de la lengua (como la pronunciación, la gramática, etc.), al mismo tiempo que la incorporación de elementos verbales en el proceso de comunicación que ayuda a comprender los mecanismos de la lengua. Desarrolla los aspectos de la memoria, la observación y la concentración que son habilidades.	hay dos tipos de teatro como estrategia didáctica en la enseñanza de ELE: el teatro como estrategia didáctica en la enseñanza de ELE y el teatro como estrategia didáctica en la enseñanza de ELE. El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza de ELE es un recurso muy útil para el estudio de aspectos supratextuales de la lengua (como la pronunciación, la gramática, etc.), al mismo tiempo que la incorporación de elementos verbales en el proceso de comunicación que ayuda a comprender los mecanismos de la lengua. Desarrolla los aspectos de la memoria, la observación y la concentración que son habilidades.	https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/137024.es.pdf
5	La importancia de la lectura en voz alta	Alán García, 2009	ARTÍCULO	Lectura en voz alta, mediación comunicativa, participación activa	Problemas de comprensión lectora	N.A.	La lectura en voz alta se debe considerar como uno de los medios más importantes para el desarrollo de la expresión oral, una de las habilidades fundamentales en la comunicación verbal. Esta debe formar parte de la rutina de enseñanza y aprendizaje para poder utilizar el desarrollo integral de los alumnos.	Muestra validación en mi propuesta	https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/137024.es.pdf
6	Lugar y aporte de la lectura en voz alta	Daniel Casanary, 2007	ARTÍCULO	Lectura en voz alta, "craze", pedagogía	El uso de la lectura en voz alta como estrategia comunicativa en el espacio educativo	N.A.	La lectura en voz alta se debe considerar como uno de los medios más importantes para el desarrollo de la expresión oral, una de las habilidades fundamentales en la comunicación verbal. Esta debe formar parte de la rutina de enseñanza y aprendizaje para poder utilizar el desarrollo integral de los alumnos.	Refuerza mi concepto base de Lectura en voz alta	https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/137024.es.pdf
7	Técnicas Dramáticas en la enseñanza de la lengua extranjera: una estrategia primaria	Miguel Ángel José, 2014	trabajo de pregrado	Competencia comunicativa, técnicas teatrales, lengua materna	Introducir el teatro y las técnicas teatrales en el aula como estrategia educativa para el fortalecimiento de la comunicación en la lengua materna	Este trabajo se realizó en proyectos de investigación en cada propuesta se debía lograr un propósito específico.	La autora destaca que al utilizar lecturas dramatizadas generó una clase más dinámica con las aportaciones de todos los alumnos ya que los alumnos aprendieron a escuchar y a valorar donde contenían un error, corrigiéndolo automáticamente, y se organiza el pensamiento al analizar la situación del texto.	Muestra validación en mi propuesta	https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/137024.es.pdf
8	La calidad en la Lectura dramatizada como estrategia para fomentar la comprensión secundaria	González Melchor, 2020	trabajo de investigación	Lectura dramatizada, oralidad	El fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de la lectura en voz alta	Cassany, Avelaz, Iñes, MEN, Páez, J., 1995, Vigotsky, L.S.	Concluye que al reconocer el concepto y establecer los alcances de la lectura en voz alta, se fortalece la comprensión lectora en la escuela y el maestro logra en la lectura de interés para los estudiantes, lo cual incrementa su motivación para ampliar vocabulario, verbalización y comprensión de los textos, apoyándose en habilidades metalingüísticas como la comprensión de los textos.	Muestra validación en mi propuesta	https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/137024.es.pdf
9	La Lectura en Voz Alta como estrategia para el apoyo de la comprensión de los alumnos del ciclo	Zapata Díaz, 2020	Maestría	comprensión lectora, lectura en voz alta	El fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de la lectura en voz alta	Cassany, Avelaz, Iñes, MEN, Páez, J., 1995, Vigotsky, L.S.	Concluye que al reconocer el concepto y establecer los alcances de la lectura en voz alta, se fortalece la comprensión lectora en la escuela y el maestro logra en la lectura de interés para los estudiantes, lo cual incrementa su motivación para ampliar vocabulario, verbalización y comprensión de los textos, apoyándose en habilidades metalingüísticas como la comprensión de los textos.	Muestra validación en mi propuesta	https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/137024.es.pdf
10	Caja de herramientas docente para el apoyo de la comprensión de los alumnos del ciclo	Reyes, 2023	trabajo de pregrado	oralidad, caja de herramientas docente, comprensión lectora, elementos de la comprensión lectora, pragmático	La necesidad de una estrategia de enseñanza que se enfoca en el desarrollo de los procesos de comunicación oral de los estudiantes	segundo año, caja de herramientas de carácter innovador	Me sirve como soporte para poder poner mis dos componentes de la lectura en voz alta, la lectura dramatizada a través de componentes propios de la oralidad.	Muestra validación en mi propuesta	https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/137024.es.pdf

Anexo 3: Consentimiento informado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 2 de 2

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante (si aplica),

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____

Correo electrónico: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional.

Anexo 4: Triangulación de los resultados de la intervención pedagógica

Instrumento		Teoría	Rúbricas Estudiantes	Rúbricas Maestros	Prueba Diagnóstica	Diario De Campo	Triangulación
C A T E G O R Í A S	Lectura	Conversación y negociación en el aula. Cassany (2007)	E1 y E19 no sintieron mayor cambio en los talleres realizados y sienten que sus voces no han sido escuchadas y respetadas durante las actividades grupales.	En el primer momento la muestra finaliza desea que sea más rápido las intervenciones orales, pero va en contra de la teoría	Se alcanza fluidez con un 100%, es decir todo el grupo lo logra.	E3 su mente y su corazón no le permiten leer en voz alta. E14 "yo no sabía que respirar bien me ayudaba a proyectar a mi voz" E9 "hacer una voz aguda indica que el animal es pequeño"	La conversación y la negociación en el aula están interrelacionadas por pensamientos, ideas y perspectivas internos y externos, los cuales alteran y trastocan el desarrollo lector.
		Una entonación variada evita la monotonía. Chamorro (2016).	Las estudiantes reconocen en términos generales como buena su actuación	La muestra reconoce como buena la manifestación de esta categoría y mantiene su percepción	Se alcanza entonación con 12 %, no lo alcanza el 86 % y 2 % lo logra en parte (S/P)	La monotonía es un hábito que no es notorio para ellas. A excepción cuando escuchan un ejemplo de lectura en voz alta distinto	Tiene que existir el juego entre la ejemplificación de la ausencia y la aparición de la entonación en la lectura para crear consciencia y así fomentar su uso
		Entonación es el resultado entre la melodía y el acento. López (2016)	Las estudiantes reconocen que su voz es una melodía dulce	La muestra reconoce como buena la manifestación de esta categoría y mantiene su percepción	Hay diversas melodías y acentos que hacen la narración oral más rica y dinámica.	Es verídico en esta parte se nota las voces de las estudiantes como la costumbre con la omisión de la s.	El cambio melódico y la aparición del acento en la modulación de la voz es algo que si se nota como resultado y enriquece la lectura oral.
S U B C A T E G O R Í A S	Entonación	Señala la modalidad oracional. López (2016)	Hay una percepción regular en la mayoría de las valoraciones que aparecen en la encuesta.	La muestra reconoce como buena la manifestación de esta categoría y mantiene su percepción	Casi nula el respeto e identificar el cambio entre oraciones.	Las pausas son ocasionales y se hacen de manera más frecuente en la última etapa	Hay un contraste interesante entre los instrumentos de la investigación que demuestran un choque de percepción ante el progreso de la subcategoría.
		Dedicarle tiempo, evita que su desarrollo se realice en secreto o que, en última instancia, no se logre desarrollar. Alcántara (2009)	Impugnancia y falta de escucha	La muestra reconoce como buena la manifestación de esta categoría y mantiene su percepción	Las estudiantes se muestran ansiosas por pasar y ser escuchadas otras se impacientan y otras quieren volver hacerlo.	Las estudiantes se aburren por esperar a que todas las estudiantes pasen. Se corrigen entre ellas la pronunciación de algunas palabras	Hay dificultades de actitud en el aula que debilita el proceso oral ya que interrumpe y afecta en la confianza y motivación del grupo, mientras se consideran que la corrección entre pares es una estrategia altamente valiosa.
		Debe ser pausado para articular correctamente cada uno de los sonidos. Chamorro (2016)	No hubo criterio adecuado para identificar este factor	No hubo criterio adecuado para identificar este factor	Entre más rápido lo hacen es como si fuera satisfactorio y logrado	Algunas estudiantes de tonan el tiempo otras tienen un ritmo muy rápido que interrumpe la comprensión de lo que se lee en voz alta	Deconstruir la idea de que el ritmo pausado es leer mal a pasar a la idea de que hacerlo pausado es para dar claridad al relato que se produce oralmente.
C A T E G O R Í A S	Ritmo	Una aceleración puntual o ralentización puede conseguir un efecto muy interesante. Chamorro, (2016)	Hay una percepción positiva de esta subcategoría	La muestra reconoce como buena la manifestación de esta categoría y mantiene su percepción	Se alcanza ritmo con un 0%, ninguna lo hace voluntariamente	Se logra en el segundo momento cuando imitan voces de animales como león= tortuga	Tiene que haber más prácticas de experimentación rítmica para que se pueda complejizar y hacer más duradero el recurso.
		Manejar los signos de puntuación por medio de pausas. López (2016)	E10 y E16 manifestaron sentirse incómodos al tener que modificar y tener que hacer uso de este en sus lecturas	La muestra reconoce como buena la manifestación de esta categoría y mantiene su percepción	Muy pocas pausas	Hay que tener una constante instrucción con los estudiantes para que no la omitan y mostrar como cambia la frase.	Hay un contraste interesante entre los instrumentos de la investigación que demuestran un choque de percepción ante el progreso de la subcategoría.
		Peculiaridades sonoras que ayudan a asignar las características de los personajes (Cassany, 2007)	Las estudiantes lo tienen mentalmente claro, pero reconocen que al momento de la práctica no las salen como quisieran y eso hace que no sea tan buena la expresión oral	Es regular	Identifican cuando se ajusta el tono pasando de grueso a agudo y se ajusta a un personaje. Sin embargo, no hay una	E10 tiene un manejo de modulación admirable en el taller #1 imitando al personaje del albeo.	Las excepciones son la demostración de que si es alcanzable en estas edades lograr el cambio entre los tonos agudo a grueso y viceversa siempre y cuando haya rubricas claras y un ambiente respetuoso.

Anexo 5: Diarios de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA					
Observación N°7	Institución: Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos	Población: 302	Cantidad de estudiantes: 28	Fecha: 04/03/25	Hora: 6:30 am
Profesor(a) titular: Dora Luz Morales					
Profesor(a) en formación: Ana María Cristancho Coronado					
Objetivo(s):					
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción)		Análisis Aporte al proceso de caracterización/propuesta de investigación en curso		
Todo comienza en una fría mañana de comienzos de ciclo escolar, la investigadora Ana llega al Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos. Ella iba a trabajar con las estudiantes de cuarto y quinto grado en la materia de Lengua Castellana. Su nombre ya era familiar en los pasillos, y las estudiantes, que la conocían bien, la recibieron con abrazos. Ese día no solo fue un reencuentro, sino también un encuentro con lo nuevo. Entre las filas de niñas uniformadas y sonrientes, Ana notó una cara que no reconocía: se trataba de Emilia, una joven repitente de cuarto grado. Había algo peculiar en su historia, algo que Ana supo interpretar con solo mirarla. Emilia había pasado la mayor parte de su infancia en el campo, lejos de la escuela, y solo recientemente había vuelto a la ciudad. Esa ausencia del aula había dejado huellas; aunque su mirada era curiosa y llena de vida, había vacíos evidentes en su aprendizaje, especialmente en la lectura. Ese día, la maestra Ana propuso una actividad enfocada en el autorreconocimiento del cuerpo como base para leer en voz alta y ver como sus estudiantes estaban ante el proceso lector, se notó que, a nivel general, las estudiantes utilizaban un volumen de voz muy bajo, lo que dificultaba entenderlas al momento de leer.	Inicio de la intervención pedagógica de la propuesta educativa Taller pedagógico Voces de la Naturaleza, en el cual se aplica el primer taller que corresponde al momento uno (el ser humano) en el que se prima el autorreconocimiento		Se Observó que E3 tenía dificultades para conectar con su corazón y su mente, lo que le impedía expresarse en voz alta. Por otra parte, Salomen es la única estudiante que intenta al momento de la lectura en voz alta hacer un intento de una voz grave a la hora de leer los guiones del cuento.		

DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA					
Observación N°8	Institución: Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos	Población: 302	Cantidad de estudiantes: 28	Fecha: 11/03/25	Hora: 6:30 am
Profesor(a) titular: Dora Luz Morales					
Profesor(a) en formación: Ana María Cristancho Coronado					
Objetivo(s):					
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción)		Análisis Aporte al proceso de caracterización/propuesta de investigación en curso		
La maestra Ana se preparó con antelación, planificando cuidadosamente la segunda sesión con las estudiantes de cuarto. Su intención era utilizar la técnica de la mesa rotativa, organizando tres estaciones por las que todas las estudiantes debían rotar. La actividad fomentaba el trabajo en equipo, pero pronto quedó claro que siempre había una estudiante que tenía dificultades para integrarse. Además, el reducido espacio del aula complicaba que las estudiantes pudieran reunirse cómodamente, ver las actuaciones de sus compañeras o proyectar sus voces. La actividad de escritura, por otro lado, resultó desafiante y algo monótona para ellas. Incluso, el tiempo no alcanzó para que pudieran compartir lo escrito con su compañera de al lado. En resumen, esta experiencia dejó a la maestra Ana valiosas enseñanzas para mejorar en el futuro.	Continuación de la intervención pedagógica de la propuesta educativa Taller pedagógico Voces de la Naturaleza, en el cual se aplica el segundo taller que corresponde al momento uno (el ser humano) en donde se quiere que se reconozcan las habilidades propias de cada una en cuanto a la expresión corporeo-gestual y expresión oral.		Enseñar a hacer voces agudas y graves, no suponer que ya saben cómo hacerlo. Proponer ejercicios de escritura que todas realicen al mismo tiempo		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA					
Observación N°9	Institución: Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos	Población: 302	Cantidad de estudiantes: 28	Fecha: 18/03/25	Hora: 6:30 am
Profesor(a) titular: Dora Luz Morales					
Profesor(a) en formación: Ana María Cristancho Coronado					
Objetivo(s):					
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción)		Análisis Aporte al proceso de caracterización/propuesta de investigación en curso		
La maestra Ana continuó fortaleciendo las voces de sus estudiantes mediante una sesión dedicada a la técnica vocal. Su	Continuación de la intervención pedagógica de la propuesta educativa Taller pedagógico Voces de la		A la maestra Ana le pareció muy valioso que la profesora Dora pudiera aclarar que trabajar por medio de juegos no significa que las actividades		

objetivo era que pudieran diferenciar entre la voz de pecho y la voz de cabeza, trabajando con tonos agudos y graves para que supieran cómo utilizarlos en el futuro. El taller fue todo un éxito, o al menos se percibió una buena acogida por parte de las estudiantes. Se rieron mucho y mostraron una excelente disposición a participar. Aunque no toda la sesión se dedicó por completo a esta actividad, gran parte de ella fue aprovechada al máximo.	Naturaleza, en el cual se aplica el tercer taller que corresponde al momento uno (el ser humano) en donde se quiere que trabajen en técnica vocal.	deban tomarse con menos seriedad. Esto permitió reflexionar sobre cómo las estudiantes no están acostumbradas a aprender mediante el juego, lo que a veces dificulta que sepan cómo interpretarlo y cómo comportarse en estas dinámicas. Esta enseñanza deja abierta la puerta a trabajar en estrategias que combinen aprendizaje y diversión de manera efectiva. E14 “yo no sabía que respirar bien me ayudaba a proyectar a mi voz”
---	---	---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA					
Observación N°10	Institución: Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos	Población: 302	Cantidad de estudiantes: 28	Fecha: 25/03/25	Hora: 6:30 am
Profesor(a) titular: Dora Luz Morales					
Profesor(a) en formación: Ana María Cristancho Coronado					
Objetivo(s):					
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción)		Análisis Aporte al proceso de caracterización/propuesta de investigación en curso		
La maestra Ana seguía atendiendo cada martes en la institución educativa en esta ocasión se iba a llevar a cabo un taller escrito para evidenciar si las estudiantes relacionaban por las características del personaje la voz que podría transmitir. Para una grata sorpresa las estudiantes en la hoja lo podían poner en evidencia esta relación, pero al momento de hacerlo ellas, en imaginarse ser un gigante y hacer una voz tal vez adecuada para el personaje era lo complicado. E la segunda mitad de la sesión se creó una tabla, la cual la maestra Ana debió llevar impresa porque fue muy difícil que las estudiantes la hicieran y que fue más rápido. Pero igual se tomó el tiempo para que cada estudiante la hiciera y se dividiera en cinco categorías: personaje, voz, volumen, gesto, expresión corporal. Para que cada estudiante tuviera la tabla con ella y que al momento de su	Continuación de la intervención pedagógica de la propuesta educativa Taller pedagógico Voces de la Naturaleza, en el cual se aplica el cuarto taller que corresponde al momento uno (el ser humano) en donde se relaciona las características físicas de los personajes con la posible voz		Importante: Llevar la tabla impresa para economizar tiempo y avanzar. No suponer que las estudiantes pueden saber todas las palabras, es mejor imprimir el glosario a un lado con palabras poco comunes o avisar que lleven diccionario, todo depende de cuánto tiempo se tenga. E9 “hacer una voz aguda indica que el animal es pequeño” “no les salía como ellas querían”		

participación pudiera elegir a un personaje y según las categorías pudiera participar.		
--	--	--

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA					
Observación N°11	Institución: Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos	Población: 302	Cantidad de estudiantes: 28	Fecha: 01/04/25	Hora: 6:30 am
Profesor(a) titular: Dora Luz Morales					
Profesor(a) en formación: Ana María Cristancho Coronado					
Objetivo(s):					
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	OBSERVACIONES (Síntesis del proceso de descripción)		Análisis Aporte al proceso de caracterización/propuesta de investigación en curso		
En esta sesión se tuvo la oportunidad de terminar las tablas y comenzar contando la historia del libro Mi mundo está en peligro, segunda historia, en esta sesión ya teniendo las tablas se pudo seguir con la lectura visual pero solo hubo tres intervenciones en esta ocasión debido al tiempo.	Continuación de la intervención pedagógica de la propuesta educativa Taller pedagógico Voces de la Naturaleza, en el cual se aplica el primer taller que corresponde al momento dos (los animales) donde se quiere lograr que las estudiantes puedan contar la historia a partir de las imágenes.		En esta ocasión el tiempo fue una gran limitante para llevar a cabo las intervenciones		

Anexo 6: Rúbricas de percepción de la maestra titular y de las estudiantes

Estudiante

Nombre:						
1. EL SER HUMANO	Criterio	Me sentí muy bien	Me sentí bien	Me sentí regular	Me sentí incómoda	Observaciones
	Disfruté las actividades de calentamiento previas a la lectura en voz alta y dramatizada	☐	☐	☐	☐	
	Explorar y controlar mi voz me permitió jugar con tonos agudos y graves, logrando diferentes matices	☐	☐	☐	☐	
	Logré utilizar un volumen de voz adecuado durante la lectura en voz alta	☐	☐	☐	☐	
	Pude cambiar mi tono y ritmo de voz según el personaje o la historia	☐	☐	☐	☐	
	Me sentí cómoda al expresar mis emociones con la voz y el cuerpo durante la lectura dramatizada	☐	☐	☐	☐	
	Pude utilizar mi expresión corporal (gestos, movimientos) para comunicar mejor las historias	☐	☐	☐	☐	
	Sentí que mi voz fue escuchada y respetada durante las actividades grupales	☐	☐	☐	☐	
	Las actividades me ayudaron a mejorar mi confianza para hablar en público	☐	☐	☐	☐	
	Con los talleres que he hecho hasta el momento me he sentido	Muy contenta	Bien	Regular	Incómoda	
	Aprendí a escuchar a mis compañeros de una manera más atenta y respetuosa	☐	☐	☐	☐	
2. LOS ANIMALES	Criterio	Me sentí muy bien	Me sentí bien	Me sentí regular	Me sentí incómoda	Observaciones
	Disfruté las actividades de calentamiento previas a la lectura en voz alta y dramatizada	☐	☐	☐	☐	
	Las dinámicas de calentamiento me ayudaron a relajarme y prepararme para participar	☐	☐	☐	☐	
	Logré utilizar un volumen de voz adecuado durante la lectura en voz alta	☐	☐	☐	☐	
	Pude cambiar mi tono y ritmo de voz según el personaje o la historia	☐	☐	☐	☐	
	Me sentí cómoda al expresar mis emociones con la voz y el cuerpo durante la lectura dramatizada	☐	☐	☐	☐	
	Pude utilizar mi expresión corporal (gestos, movimientos) para comunicar mejor las historias	☐	☐	☐	☐	
	Sentí que mi voz fue escuchada y respetada durante las actividades grupales	☐	☐	☐	☐	
	Las actividades me ayudaron a mejorar mi confianza para hablar en público	☐	☐	☐	☐	
	Con los talleres que he hecho hasta el momento me he sentido	Muy contenta	Bien	Regular	Incómoda	
	Aprendí a escuchar a mis compañeros de una manera más atenta y respetuosa	☐	☐	☐	☐	
EL TERRITORIO	Criterio	Me sentí muy bien	Me sentí bien	Me sentí regular	Me sentí incómoda	Observaciones
	Disfruté las actividades de calentamiento previas a la lectura en voz alta y dramatizada	☐	☐	☐	☐	
	Las dinámicas de calentamiento me ayudaron a relajarme y prepararme para participar	☐	☐	☐	☐	
	Logré utilizar un volumen de voz adecuado durante la lectura en voz alta	☐	☐	☐	☐	
	Pude cambiar mi tono y ritmo de voz según el personaje o la historia	☐	☐	☐	☐	
	Me sentí cómoda al expresar mis emociones con la voz y el cuerpo durante la lectura dramatizada	☐	☐	☐	☐	
	Pude utilizar mi expresión corporal (gestos, movimientos) para comunicar mejor las historias	☐	☐	☐	☐	
	Sentí que mi voz fue escuchada y respetada durante las actividades grupales	☐	☐	☐	☐	
	Las actividades me ayudaron a mejorar mi confianza para hablar en público	☐	☐	☐	☐	
	Con los talleres que he hecho hasta el momento me he sentido	Muy contenta	Bien	Regular	Incómoda	
	Aprendí a escuchar a mis compañeros de una manera más atenta y respetuosa	☐	☐	☐	☐	

Maestra titular

	Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Necesita Mejorar	Observaciones
1. EL SER HUMANO	El grupo participó activamente en las actividades de calentamiento, mostrando disposición y apertura.	☐	☒	☐	☐	
	Se mantuvo un volumen de voz adecuado durante las lecturas en voz alta, logrando que todos los participantes fueran escuchados.	☒	☐	☐	☐	
	La mayoría de los estudiantes utilizaron la modulación de voz (voz gruesa, media, aguda) adecuada durante las lecturas propuestas.	☐	☐	☒	☐	
	Se observó una integración adecuada de la expresión corporal (gestos y movimientos) en las actividades de dramatización.	☐	☐	☒	☐	
	El grupo mostró confianza y seguridad al participar en público, con una actitud abierta hacia el aprendizaje.	☐	☒	☐	☐	
	Se evidenció un ambiente de respeto y escucha activa durante las presentaciones y dinámicas.	☐	☒	☐	☐	
	Hubo un progreso notable en la fluidez y claridad de la expresión oral a lo largo del taller.	☐	☒	☐	☐	
	Se mantuvo un equilibrio entre las oportunidades de habla y la participación equitativa de los estudiantes.	☒	☐	☐	☐	
	Se observaron mejoras en la iniciativa del grupo para participar y proponer ideas durante las actividades.	☐	☒	☐	☐	
2. LOS ANIMALES	Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Necesita Mejorar	Observaciones
	El grupo participó activamente en las actividades de calentamiento, mostrando disposición y apertura.	☐	☒	☐	☐	
	Se mantuvo un volumen de voz adecuado durante las lecturas en voz alta, logrando que todos los participantes fueran escuchados.	☒	☐	☐	☐	
	La mayoría de los estudiantes utilizaron la modulación de voz (voz gruesa, media, aguda) adecuada durante las lecturas propuestas.	☐	☒	☐	☐	
	Se observó una integración adecuada de la expresión corporal (gestos y movimientos) en las actividades de dramatización.	☐	☒	☐	☐	
	El grupo mostró confianza y seguridad al participar en público, con una actitud abierta hacia el aprendizaje.	☐	☒	☐	☐	
	Se evidenció un ambiente de respeto y escucha activa durante las presentaciones y dinámicas.	☐	☒	☐	☐	
	Hubo un progreso notable en la fluidez y claridad de la expresión oral a lo largo del taller.	☐	☒	☐	☐	
	Se mantuvo un equilibrio entre las oportunidades de habla y la participación equitativa de los estudiantes.	☐	☒	☐	☐	
	Se observaron mejoras en la iniciativa del grupo para participar y proponer ideas durante las actividades.	☐	☒	☐	☐	
EL TERRITORIO	Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Necesita Mejorar	Observaciones
	El grupo participó activamente en las actividades de calentamiento, mostrando disposición y apertura.	☐	☒	☐	☐	
	Se mantuvo un volumen de voz adecuado durante las lecturas en voz alta, logrando que todos los participantes fueran escuchados.	☒	☐	☐	☐	
	La mayoría de los estudiantes utilizaron la modulación de voz (voz gruesa, media, aguda) adecuada durante las lecturas propuestas.	☐	☒	☐	☐	
	Se observó una integración adecuada de la expresión corporal (gestos y movimientos) en las actividades de dramatización.	☐	☒	☐	☐	
	El grupo mostró confianza y seguridad al participar en público, con una actitud abierta hacia el aprendizaje.	☐	☒	☐	☐	
	Se evidenció un ambiente de respeto y escucha activa durante las presentaciones y dinámicas.	☐	☒	☐	☐	
	Hubo un progreso notable en la fluidez y claridad de la expresión oral a lo largo del taller.	☐	☒	☐	☐	
	Se mantuvo un equilibrio entre las oportunidades de habla y la participación equitativa de los estudiantes.	☐	☒	☐	☐	
	Se observaron mejoras en la iniciativa del grupo para participar y proponer ideas durante las actividades.	☐	☒	☐	☐	