

Desarrollo discursivo a partir de manifestaciones orales fantásticas

Aladín Ardila Rodríguez

Profesora

Sonia Salgado Acevedo

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

Bogotá, D.C.

2020

Nota de aceptación

Sonia Salgado Acevedo

Bogotá, julio de 2020

AGRADECIMIENTOS

A Dios gracias por las innumerables oportunidades que me regaló a través de la ayuda que gente tan valiosa me brindó.

Las incontables rarezas en mi manera de ver las cosas hicieron que este trayecto me tomara más tiempo del debido, pero ese tiempo me permitió conocer la naturaleza de la paciencia y del amor de la gente que me rodeó durante este caminar.

Agradezco a mi hermana que confió en mis capacidades aun cuando yo no lo hacía. A mamá que aunque la decepcioné incontables veces no dejó de expresarme su amor.

A la profe Lyda, al profe Leuro, al profe Olbers y a otros tantos que supieron hacerme sentir que mi extraña forma de concebir el mundo era valiosa y tenía un lugar en este mundo.

A la profe Cecilia Dimaté que incontables veces abogó por mí logrando, por fin, el cierre de este episodio de mi vida.

A la profe Sonia Salgado que a pesar de lo mucho que la hice sufrir no desistió y no dio por perdido este caso.

A Birdy, a Lili y a Luis que fueron unos invaluable compañeros en esta batalla.

A mis amigos de House Aliento que estuvieron pendientes de este proceso y no dejaron de alentarme a continuar.

Y finalmente, y no por eso menos importante, a Katya que a pesar de mí me hizo creer que sería capaz de cerrar este capítulo.

¡Gracias! Sin ustedes habría sido imposible haber llegado hasta aquí.

RESUMEN EJECUTIVO

El presente ejercicio investigativo tuvo por población de estudio a las estudiantes del grado 203 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Luego de un período de observación específico, se logró identificar una problemática en el desempeño del español como lengua materna en la producción oral. A partir de dicha observación se estableció de manera teórica sus límites y el foco de la investigación, y se plantearon, desde su respectiva planificación, las posibles soluciones alrededor del desarrollo de las producciones discursivas del grupo en el que el docente investigador intervino. Esto llevó a la elección de las manifestaciones fantásticas de las estudiantes como herramientas didácticas, con el propósito de estimular y facilitar su desenvolvimiento discursivo. Tal proceso, siguiendo los parámetros establecidos por un enfoque sociocrítico, desembocó en la interpretación de los datos obtenidos y su posterior análisis y reflexión en torno a la realidad que se buscó transformar dentro del aula.

ABSTRACT

This investigative exercise had as a study population the students of the second grade of the Distrital Institute Liceo Femenino Mercedes Nariño. Specific observations in its communicative skills in Spanish as a mother tongue led to identifying a problem in its oral production. It was necessary to set the limits of the research, based on a specific theoretical framework. The next step was to consider possible solutions around the development of the discursive productions of the group. This led to choosing the fantastic manifestations of the students to stimulate and facilitate their discursive development. This process, following the parameters established by a socio-critical approach, led to the interpretation of the specified data and its subsequent analysis and reflection on the reality that it attempted to transform within the classroom.

TABLA DE CONTENIDO

	PÁGINA
CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA	1
1.1. Contextualización	1
1.2. Caracterización de las estudiantes	3
1.3. Diagnóstico	6
1.4. Planteamiento del problema	12
1.5. Pregunta de investigación	16
1.6. Objetivos	17
1.6.1. Objetivo General	
1.6.2. Objetivos específicos	
1.7. Justificación	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	21
2.1. Antecedentes de investigación	22
2.2. Referentes teóricos del estudio	27
2.2.1. Producción oral	28
2.2.2. Competencia discursiva	30
2.2.3. Creatividad, imaginación y fantasía	32
2.2.4. Manifestaciones estéticas de la lengua oral	34
2.2.5. Manifestaciones orales fantásticas	36
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	39
3.1. Enfoque y tipo de investigación	39
3.2. Unidad de análisis y matriz categorial	43
3.2.1. Competencia discursiva	44
3.2.2. Manifestaciones estéticas de la lengua oral	44
3.2.3. Manifestaciones orales fantásticas	46
3.3. Población	48
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información	48
CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	50
4.1. Fase de sensibilización y fundamentación. 1, 2, 3... salgo a buscar palabras.	51
4.1.1. Taller 1. Me acerco	
4.1.2. Taller 2. Aprendo	
4.1.3. Taller 3. Practico	
4.2. Fase de aplicación y apropiación. El taller de la fantasía.	53
4.2.1. <i>Pares y dispartes</i>	

4.2.2. <i>Rima que rima, traba que lengua</i>	
4.2.3. <i>¿Se parece o no se parece?</i>	
4.3. Fase de resultado, revisión y reelaboración. ¡Una vez más!	54
4.3.1. Un safari en la casa	
4.3.2. Yo lo arreglo	
4.3.3. Frutas en fuga	
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE DATOS	57
5.1. Organización y análisis de la información	57
5.2. Fases desarrolladas y resultados	57
Fase 1. Taller 1. Me acerco	
Fase 1. Taller 2. Aprendo	
Fase 1. Taller 3. Practico	
Fase 2. Módulo 1. Pares y disparates	
Fase 2. Módulo 2. Rima que rima, traba que lengua	
Fase 2. Módulo 3. ¿Se parece o no se parece?	
Fase 3. Módulo 1. Un safari en la casa	
Fase 3. Módulo 2. Yo lo arreglo	
Fase 3. Módulo 3. Frutas en fuga	
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	63
CAPÍTULO 7: BIBLIOGRAFÍA	68

ANEXOS

	PÁGS
Anexo N° 1 – ficha institucional	71
Anexo N° 2 – entrevista docente titular	73
Anexo N° 3 – rúbrica de observación	73
Anexo N° 4 – rúbrica de evaluación habilidades comunicativas / competencias	75
Anexo N° 5 – diarios de campo etapa de observación	76
Anexo N° 6 – prueba diagnóstica – escritura	77
Anexo N° 7 – prueba diagnóstica – lectura	79
Anexo N° 8 – Transcripción de resultados de los talleres	80
Anexo N° 9 - Matriz categorial de información	86

TABLAS

Tabla 1. Paralelo entre categorías de análisis e indicadores de diagnóstico	46
Tabla 2. Matriz categorial de análisis	46
Tabla 3. Cronograma	49

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA

1.1. Contextualización

En este apartado expone la información sociodemográfica y académica de la población objeto de estudio. Éste se dividió en tres fases de modo que su realización fuese estructurada en detalle con el fin de presentar con claridad los procedimientos y resultados que aquí se darán a conocer. La división fue la siguiente: 1) una revisión documental que diera cuenta de la institución en dos áreas: a) sus características arquitectónicas e infraestructurales; y b) los aspectos institucionales significativos como el horizonte institucional y los proyectos transversales más relevantes; 2) una fase de observación de la población cuyas datos más importantes fueron consignados en distintos diarios de campo; y 3) la aplicación de algunos instrumentos para la recolección de información relacionada con la dimensión social de la población intervenida.

La presente investigación titulada “Desarrollo discursivo a partir de manifestaciones orales fantásticas”, se realizó en la institución educativa distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño en la jornada de la tarde durante un período de tres semestres, y cuyos aspectos más importantes se pueden encontrar en su respectiva ficha institucional (ver anexo 1). Debido a las características de su infraestructura, la planta física se distribuye en tres grandes espacios: el bloque sur y central (que corresponde a la parte más antigua de la institución), el bloque del jardín infantil y finalmente el bloque norte y oriental. Para focalizar la descripción de la planta física, en términos del grupo que fue objeto de estudio, se hablará con mayor detalle de los dos últimos bloques. Éstos “son de un solo piso, su estructura está bastante deteriorada, parte de estos

bloques son de aulas prefabricadas y varios salones son muy pequeños para el número de alumnas (35 o 40 por grupo)” (Contraloría de Bogotá, 2006). Allí toman sus clases todos los grupos de primaria. Cada una de las aulas dispuestas en esta área posee grandes ventanales, así que el espacio cuenta con la iluminación adecuada para la realización de las diversas actividades académicas. Mas en relación con el espacio y las adecuaciones frente a los cambios en el clima, las condiciones del lugar resultan insuficientes. Esto se evidenció en que, según se observó, durante los días soleados las altas temperaturas afectan la concentración de las estudiantes y en los días de lluvia las instalaciones se inundan, lo que en ambos casos condicionan el tipo de actividades que se pueden realizar dentro del aula, limitando éstas a los dictados y al uso exclusivo del tablero. Por otro lado, su área en relación al número de estudiantes es reducida y esto impide que determinados ejercicios se puedan llevar a cabo, dando lugar a una limitación didáctica en términos de lo que la profesora encargada del área puede hacer con las estudiantes, cayendo en tareas de un mismo tipo, como son los dictados, en los que la distribución de las estudiantes siempre es la misma, de modo que se restringe el empleo de mesas redondas o actividades que impliquen la redistribución del mobiliario, o incluso dinámicas en las que las estudiantes se puedan desplazar. Cada aula dispone de ciertos recursos para la realización de las clases. Dentro de estos se cuentan un tablero, un escritorio y un armario comunitario para los elementos de los profesores de los diferentes grados que comparten el espacio en ambas jornadas.

De los elementos formales más importantes, cabe resaltar, por un lado el carácter holístico de su modelo pedagógico (Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2016) y por el otro su misión consignada en el horizonte institucional la cual busca “propiciar la formación integral de la mujer liceísta promoviendo los valores de respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos

en donde interactúen, garantizando el disfrute de una vida plena” (LIFEMENA, 2016, p. 3), pues tales elementos determinan el deber ser de la formación al interior de la institución y fue a la luz de dichos elementos que se evidenciaron las posibles debilidades en el desarrollo académico de la población de estudio. Asimismo, dicho enfoque se complementa a partir de la enseñanza en idiomas (francés e inglés) y la gestión y uso de diferentes dispositivos tecnológicos en el contexto de proyectos transversales que se desarrollan de manera paralela a las actividades estipuladas desde el currículo y que se ven evidenciadas, por ejemplo, en festivales y actividades que buscan involucrar a la comunidad educativa en general. Dentro de los múltiples proyectos transversales que tiene en marcha el Liceo Femenino Mercedes Nariño se pueden mencionar dos en particular, el Programa Piensa Plus y el programa de jornada extendida. El programa de lectura Piensa Plus tiene como objetivo, en palabras de su autor

“el desarrollo de las Habilidades del Pensamiento de nuestros alumnos/as, mediante un trabajo de contacto con el lenguaje que lleve al alumno a observar, percibir, descubrir, reflexionar sobre el mundo, interactuar con sus semejantes a través del uso funcional del lenguaje mismo”. (Dávalos, 1998, p. 5)

Por su lado el programa distrital de jornada extendida, como parte del Plan Sectorial de Educación 2016-2020, tiene como finalidad el mejoramiento en la excelencia académica y busca de los estudiantes del distrito una formación integral a partir de la ampliación de la jornada escolar a 40 horas semanales.

1.2. Caracterización de las Estudiantes

Con miras hacia una delimitación temporal más precisa, se puede hablar de dos grandes fases: observación e intervención. La primera, se realizó entre los meses de febrero y junio del año

2015, con las tareas concernientes a dicha fase y que se encuentran especificadas y descritas en este capítulo. Para esa fecha el grupo se encontraba cursando primero de primaria. La segunda fase tuvo lugar en el año 2016 con el mismo grupo, pero esta vez se encontraba cursando el grado segundo. Es decir, la intervención fue realizada al curso 203 en la jornada de la tarde.

El horario dispuesto con el objetivo de recoger la información necesaria para su caracterización fue el de la clase de español y el tiempo dedicado por cada sesión de cincuenta minutos. A fin de determinar los aspectos generales dentro del aula de clase, como las dinámicas y las relaciones dadas entre los diferentes actores dentro de la misma, se empleó como instrumento de recolección de información 5 diarios de campo (ver anexo 2), y una entrevista a la docente titular encargada de la clase de español (ver anexo 3).

El grupo 203 de la jornada de la tarde recibió clases en uno de los salones del bloque oriental. En este había aproximadamente 37 mesas pequeñas con sus respectivas sillas para cada estudiante. Por el gran número de estudiantes, en algunas ocasiones aquellas que entraban tarde al aula, tenían que ir pasar por otros salones a preguntar si había mesas disponibles para poder sentarse y recibir su clase. Tanto las mesas como las sillas se encontraban habitualmente distribuidas en seis filas: dos en los extremos y las cuatro del centro una junto a la otra, formando un solo grupo de mesas. Aunque la distribución de este mobiliario era la misma, la ubicación de las estudiantes cambiaba dependiendo de su comportamiento durante cada clase, por lo cual la profesora titular intentaba que, las que presentaban mayores índices de indisciplina o desatención, se ubicaran en las mesas más cercanas al tablero para tener un mejor control en las actividades a desarrollar.

Datos vinculados a la realidad social y económica de las estudiantes, tales como el nivel socioeconómico, la conformación del núcleo familiar y el barrio de vivienda se obtuvieron a partir de la aplicación de una entrevista a la profesora titular del grupo. Los resultados de dicha indagación arrojaron como resultado que debido a que la mayoría de las estudiantes viven en sectores alejados de la institución (Bosa Nuevo Recreo, Atenas, Alquería de la Fragua, Boita, Villa de los Alpes y Arborizadora Alta) las familias son procedentes de diferentes estratos sociales, principalmente 1, 2 y 3. El 69% de las estudiantes conviven con los padres, para el restante 31% de la población, los abuelos son los responsables del cuidado de las estudiantes. Para más de dos tercios de la población (72%) según indicaciones de la profesora, ambos padres laboran fuera de casa y en el 22% restante sólo uno de ellos lo hace. En relación con la interacción entre pares, se pudo observar que las estudiantes eran solidarias entre sí en actividades quinésicas como el desplazamiento de una mesa de un lado a otro del salón. No obstante, se mostraron competitivas en actividades estrictamente académicas, con el fin de captar la atención de la profesora y su aprobación. Las actividades por grupos resultaron difíciles debido a que no se presentaron dentro de los grupos líderes positivas que direccionaran proactivamente las tareas asignadas. Referente a las figuras jerárquicas hay que decir que, como es habitual en los primeros grados del primer ciclo, están a cargo de una sola profesora quien les dicta la mayoría de las materias y es la principal figura de autoridad dentro del aula.

En términos del comportamiento, las estudiantes del grupo tardaban en cumplir con las indicaciones de la profesora, lo que resultó en un grupo que le tomaba bastante tiempo que todas estuvieran sentadas para dar comienzo a la actividad propuesta por la profesora, además de que no prestaban atención a las indicaciones que se les daban, situación debida en gran parte al gran número de estudiantes presentes en el grupo; en razón a dicha circunstancia la profesora se valía

de la asignación de puntos negativos a aquella fila o filas que no guardaban silencio oportunamente o que no estuviesen realizando las tareas que se les encomendaron. La acumulación de dichos puntos se veía representada en menos tiempo de descanso o en dado caso, la profesora hacía que se quedaran 5 minutos más después de la finalización de las clases.

1.3. Diagnóstico

En el siguiente apartado se presentan los resultados de los instrumentos que se aplicaron en el primer semestre del 2015 a las estudiantes del curso 103 (un total de 3: prueba diagnóstica de habilidades comunicativas, encuesta a las estudiantes y entrevista a la profesora), con el propósito de identificar las posibles dificultades en la adquisición del español como lengua materna. Es así como a partir de la visión holística previamente mencionada y de las características de la población, como la edad, el grado y considerando el nivel de desarrollo cognitivo de la población en relación con el ciclo, y empleando como base los Estándares Básicos en Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional, 2006) se diseñó una rúbrica de observación de las diferentes habilidades comunicativas (ver anexo 4), en la que se diferenciaron los respectivos indicadores de observación. Esto con el fin de lograr establecer los instrumentos de diagnóstico pertinentes a la situación investigativa y que además permitieran identificar de manera asertiva las dificultades presentes en el desarrollo de las habilidades ya mencionadas (MEN, 2006) en la población de estudio previamente descrita.

1.3.1. Hablar.

De esta habilidad se evaluaron tres criterios: expresa sus ideas y sentimientos según lo amerite la situación; utiliza la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar diferentes

propósitos en situaciones comunicativas específicas; e inventa historias a partir de elementos de su cotidianidad.

En el primer indicador “expresa sus ideas y sentimientos según lo amerite la situación”, el nivel del grupo en general fue medio-bajo, debido a que aproximadamente 40% de las niñas alcanzó a cumplir con el criterio. Y esto se relaciona con que la situación comunicativa condiciona su participación. La manera en que las estudiantes se expresaron fue fluida y espontánea cuando hablaron de vivencias propias, o de cosas que están experimentando en ese momento en relación con un juego o a una actividad ajena al contenido de la clase (ver anexo 5). Sin embargo, esta fluidez se limitó considerablemente cuando el docente- investigador a cargo del grupo pidió a las estudiantes que dieran una explicación concreta o que respondieran a una pregunta sobre un tema determinado (ver anexo 5). Por otro lado, aunque hay que considerar que sus construcciones discursivas a su edad (6 a 7 años) tienen algunos vacíos tanto en lo semántico, como en lo sintáctico, fue notorio que les tomó un poco más de esfuerzo expresar ideas específicas sobre un tema en particular.

En el segundo criterio, “utiliza la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar diferentes propósitos en situaciones comunicativas específicas”, el nivel general fue medio – alto dependiendo de la situación comunicativa. Como se describió en el anterior criterio, en situaciones particulares, más del 80 % de las niñas ajustó el tono de su voz con el propósito de comunicarse y de expresar lo que sentía, particularmente en situaciones comunicativas externas a la clase en sí, ajenas a la actividad académica propiamente dicha y que les permitieron hacer estos cambios de tonalidad. Es decir, no se encontraron espacios dentro de la clase en el que como objetivo de aprendizaje se deseara que las estudiantes expresaran lo que sentían frente a una situación en concreto, pues los procesos de enseñanza estaban enfocados a la adquisición y

comprensión del código escrito y los ejercicios de la clase buscaban primordialmente alcanzar este objetivo.

En el tercer criterio, “inventa historias a partir de elementos de su cotidianidad”, los resultados del componente dentro de la prueba diagnóstica con el que se pretendió evaluar el desarrollo de la habilidad oral arrojaron que el nivel de las estudiantes fue medio bajo, ya que menos de la mitad del grupo (35%) evidenció el alcance del indicador. Sin embargo, se presentó un contraste en la observación de las conversaciones que se daban entre las estudiantes, puesto que dichas interacciones hacían parte de la forma en la que se daban sus participaciones de los juegos con sus compañeras. Esto se vio reflejado en los diferentes roles que desempeñaban, es decir, la capacidad que tenían de reproducir historias a partir de lo que han vivido.

No obstante, no se da lugar dentro del aula a este tipo de actividades. Los espacios para la creatividad y las manifestaciones estéticas y fantásticas fueron escasas en lo oral y no había un énfasis en el uso de la lengua hablada en las diferentes situaciones dentro de la clase, más que para el aspecto informativo.

1.3.2. Escuchar.

Para evaluar la siguiente habilidad se tuvieron en cuenta tres criterios: identifica la secuencia de un texto oral; realiza actividades siguiendo instrucciones orales; presta atención a las intervenciones de sus compañeras. Como parte de la evaluación de dicha habilidad se diseñó una prueba escrita (anexo 6) de 6 preguntas, basada en la lectura en voz alta de un libro álbum.

En relación con el primer criterio, “identifica la secuencia de un texto oral”, y basados en los resultados que mostró la prueba, el nivel de desempeño para este criterio fue bueno, el promedio de respuesta correcta de las niñas alcanzó un 70% en relación con las preguntas que están

directamente ligadas con este. Lo que indicó que el grupo en general no tendría un problema con la identificación de la secuencia de un texto oral, sin embargo, hay que tener en cuenta que el texto oral se acompañó de unas imágenes, lo que les permitió a las niñas una mejor identificación de la secuencia de dicho texto.

En el caso particular de los dos últimos criterios de esta habilidad, “realiza actividades siguiendo instrucciones orales” y “presta atención a las intervenciones de sus compañeras”, los cuales implicaban para su cumplimiento que las niñas prestaran atención, por un lado, a las indicaciones del profesor y por otro a la participación de sus compañeras, en general el curso tuvo unos niveles de desempeño muy bajos, puesto que las niñas no mantuvieron el silencio cuando se les daban indicaciones de algún tipo, lo que llevó a determinar que sus niveles de atención aún se encuentran en desarrollo. Esto pudo haber estado relacionado directamente con la edad promedio del grupo, etapa en la cual se encuentran desarrollando esta habilidad. Ahora bien, hablando específicamente de las intervenciones entre pares, sucedió algo especial que también tiene un vínculo con la etapa en la que se encuentran, pues las niñas en vez de permitir que hubiese un espacio de participación entre ellas siempre estaban hablando una encima de la otra; no hubo un interés por escuchar la intervención de la compañera, ya que cada intervención que cada una realizó era su manera de captar la atención de la profesora.

1.3.3. Leer.

Para esta habilidad se establecieron tres criterios: identifica textos que tienen diferentes formatos; comprende los textos que lee en los niveles literal, inferencial y crítico – intertextual (de acuerdo con su edad); e identifica la secuencia y la idea global de un texto.

A través de la observación, se pudo determinar que el nivel de desempeño para el primero, “identifica textos que tienen diferentes formatos”, fue bueno, puesto que el grupo en general, aunque se encontraba en el proceso de desarrollo de la habilidad lectora, ya identificaban la diferencia entre textos codificados en lengua escrita y otros tipos de textos, como lo pueden ser los dibujos.

Teniendo en cuenta la edad de las niñas, las preguntas de la prueba escrita fueron categorizadas en preguntas de nivel literal, inferencial y crítico – intertextual. Ahora bien, en cuanto a la comprensión de textos en los distintos niveles ya mencionados, la prueba escrita arrojó como resultado que el grupo en general se encuentra en un mismo nivel, pues el porcentaje de acierto para todas las preguntas en los diferentes niveles se sitúa entre el 73 y el 76%. Siendo el más bajo el nivel crítico – intertextual y el más alto el nivel inferencial. Sin embargo, la diferencia es mínima y no reveló en las estudiantes algún problema significativo en la comprensión lectora.

Para evaluar el último criterio, “identifica la secuencia y la idea global de un texto”, se tuvo en cuenta una de las preguntas de la prueba, la cual tiene relación con la idea global del texto. En este caso la pregunta número 2. Dentro de la prueba fue la que tuvo un porcentaje menor de acierto, sólo el 60% de las niñas respondió a esta pregunta de manera adecuada. Lo que indicaría que hay una pequeña dificultad en identificar la secuencia de la historia, lo que se reafirmará más adelante en la habilidad escritora.

1.3.4. Escribir.

Para evaluar esta habilidad se establecieron tres criterios: completa la secuencia de viñetas de una historieta; expresa lo que comprende de textos orales y escritos a través de diferentes tipos de texto; inventa historias a partir de elementos de su cotidianidad.

En relación con el primero, “completa la secuencia de viñetas de una historieta”, se aplicó una prueba en la que las estudiantes debían organizar 2 secuencias de imágenes cada una de una historia distinta (anexo 7). 28% de ellas lograron completar las 2 secuencias, en tanto el 50% de las niñas solo completaron una secuencia. Sólo 21% de las niñas no completó ninguna de las secuencias. Lo que indicó que el nivel de desempeño es medio pero que no representa una enorme dificultad, puesto que hay que considerar la etapa de desarrollo de la población.

Para estos últimos indicadores, “expresa lo que comprende de textos orales y escritos a través de diferentes tipos de texto” e “inventa historias a partir de elementos de su cotidianidad”, el nivel de desempeño fue medio, pues lograron el objetivo de expresarse por medio de diferentes textos, asumiendo este desde un concepto más amplio y que no se limita a la codificación escrita (Calsimiglia y Tusón, 2001). Ahora bien, a través de la observación se logró identificar una limitante que más que una dificultad relacionada con el desenvolvimiento de las estudiantes con respecto a la competencia se relaciona más bien con la exclusión de actividades dentro del aula que propicien una situación que apele a la inventiva de las estudiantes. Si bien, estas constantemente están recreando el mundo a partir de diferentes juegos de rol, este aspecto al que el infante le da una preponderancia para el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales (MEN, 2006), no es algo que se tenga en cuenta dentro de las actividades de la clase, pasando por alto el potencial de un posible facilitador dentro del aula en pro del desarrollo de la competencia comunicativa.

1.4. Planteamiento del problema

En términos del estado de cada una de las habilidades que se observó a través de la fase de diagnóstico se evidenció una dificultad relacionada con el desenvolvimiento de las estudiantes en términos de la producción oral, puesto que el nivel de desempeño en los indicadores establecidos en la prueba diagnóstica es medio bajo, ya que apenas lograron el objetivo de conseguir que su interlocutor comprendiera lo que dijeron, pues se les dificultó acceder a fórmulas lingüísticas apropiadas para el contexto comunicativo en el que intentaron desenvolverse, esto en el caso particular del momento en el que se les pidió que respondieran el cuestionario diseñado para esta etapa de la identificación del problema, aun cuando las preguntas se reformularon varias veces, de modo que las niñas comprendieran la información que se les estaba solicitando. Así pues, su producción oral fue escasa dentro del contexto de situaciones académicas particulares, hecho que Baixeras describe así:

A menudo nos encontramos con que nuestros alumnos utilizan una cantidad muy pequeña de palabras para expresarse. Tienen “frases tipo” que les sirven para múltiples situaciones, por muy diversas que éstas sean. También nos encontramos que, durante las clases cotidianas, tienen una cierta incontinencia verbal ya que hemos de hacerles callar continuamente, mientras que, cuando les proponemos hablar en público, sólo usan monosílabos y frases simples. Es definitiva, no saben expresarse oralmente, aunque desearían hacerlo. (Baixeras, 2001, citado en García y Zebadúa, 2010)

Es así que el desarrollo de la habilidad oral se convierte en el centro de atención para el trabajo investigativo, teniendo como punto de partida dicho hallazgo y debido a la relevancia que esta habilidad tiene dentro de los procesos comunicativos en los primeros años de vida y más aún en

los grados iniciales de escolaridad, para que el niño pueda crear realidades, resignificarlas (Gutiérrez, 2010) y verbalizar sus creaciones y resignificaciones, desarrollando sus modos de pensar y de aprender (Ong, 2006; Reyes, 2008; Reyzubal, 1993). De modo que se plantea el problema en concordancia a tres aspectos:

El primero de ellos tiene que ver con el desempeño que las estudiantes tienen en diferentes situaciones comunicativas en relación con el estado de sus habilidades comunicativas, que si bien se considera que el grupo a nivel de producción y comprensión oral se encuentra en un cierto proceso de desarrollo vinculado a su edad, su actuación se encuentra por debajo de las producciones esperadas para su nivel de desarrollo, limitando no sólo su participación dentro del aula, sino también la posibilidad de construir su identidad como individuo y como miembro de una comunidad (Bruner, 1983), presentándose como un obstáculo para las distintas actuaciones en el área comunicativa, en su dimensión oral.

Dicha limitación está relacionada con la exclusión de actividades dentro del aula que propicien la puesta en acción de la habilidad, limitando el desarrollo de la competencia respectiva, debido en gran parte al modo en el que se concibe la oralidad, pues como lo sostiene Miretti (2003), aun cuando no se enseñe de manera intencionada, “se aprende aunque sin demasiada conciencia de las reglas que la hacen funcionar” (p. 54), concepción por la que se ha justificado el abandono de esta habilidad en la didáctica de la lengua y por la cual no hay una transición entre las producciones que las estudiantes realizan en su cotidianidad antes de la escolarización y las que se aspira que empleen en el aula, hecho que se ve reflejado en esa escasez en la producción oral, con lo que se asume que las orientaciones didácticas y pedagógicas no se deben limitar al aprendizaje de los aspectos formales (Jaimes, 2005).

Y es que hay que considerar que contrario a lo sucedido durante la prueba diagnóstica y a lo evidenciado en las observaciones al grupo durante la realización de la clase de español, se encontró que las estudiantes constantemente recrean diferentes situaciones a partir de diversos juegos de rol, aspecto al que el niño le da una preponderancia para el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales (Lienhard, 2003), y que no es un elemento que se considere dentro de la clase en las actividades que allí se realizan, pasando por alto el potencial de aprendizaje del niño y un posible facilitador dentro del aula para el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir, al verse expuestas a situaciones comunicativas específicas y menos espontáneas la incontinencia verbal (Baixeras, 2001, citado en García y Zebadúa, 2010), característica de producciones al margen de lo estrictamente académico, disminuye drásticamente, pues las estudiantes encuentran problemático expresarse sobre ciertos temas en particular, ya que se intentan abordar sus opiniones desde lo que se están aprendiendo y no desde lo que ellas ya saben. Dicho de otra manera, no se les ha dotado de las herramientas para poner en palabras sus pensamientos acerca de esos nuevos saberes. Pero sin una articulación entre las nuevas prácticas discursivas y aquellas que las estudiantes ya dominan seguirá incurriendo la educación brindada en la escuela en el mismo error de considerar “la enseñanza formal de la lengua como una actividad extraescolar” (Rodríguez, 1995 citado en Gutiérrez, 2010).

Un segundo aspecto dentro de la formulación del problema evidenciado en la relación entre el uso de la lengua oral y la formación para el desarrollo de la competencia comunicativa está relacionado con que, la oralidad al no considerarse como un proceso que necesita unas estrategias concretas para su perfeccionamiento, se convierte en un impedimento para el desenvolvimiento de las estudiantes en los distintos ámbitos sociales con los cuales tenga un vínculo, lo que a futuro puede llegar a ser un problema de mayores proporciones, llegando a

afectar tanto la manera en la que las estudiantes se comunican con los demás como sus procesos de interacción dentro de la sociedad de la que hacen parte (Lybolt y Gottfred, 2003 citados en Vernon y Alvarado, 2014) , así como la forma en la conciben su propia identidad (Calsamiglia y Tusón, 2001). Dicha orientación se ve reflejada en las actividades planteadas en clase y sus objetivos en el desarrollo de la competencia comunicativa, en las cuales no hay un trabajo de seguimiento y apropiación de la oralidad en contextos escolares en comparación con la preponderancia que se le asigna a la enseñanza de la lengua escrita (Gutiérrez, 2010), es decir que no hay estrategias de aprendizaje concretas que tengan como fin el desarrollo y mejoramiento de la oralidad, debido en gran medida a la poca importancia que se le otorga a este objetivo dentro de los procesos de enseñanza en los primeros años de escolaridad, lo que a mediano y largo plazo dificultan el desempeño social y académico de las estudiantes.

El tercer y último aspecto de conformidad con lo expuesto anteriormente tiene que ver con el alejamiento entre lo didáctico, relativo a las estrategias de enseñanza dentro del aula y lo significativo, en términos de los conocimientos previos de las estudiantes, entendidos desde lo propuesto por Miretti (2003) pues “cada uno trae consigo un bagaje de historia propia conformada por hechos estrictamente personales más la influencia del medio y de sus referentes inmediatos”. Esos conocimientos son producto de una serie de procesos mentales a los que no se les ha dado la suficiente importancia en las aulas y si bien ya se ha hablado de la necesidad de acercar a las estudiantes a las producciones discursivas que se dan dentro de la clase, debe buscarse una articulación entre la característica de las manifestaciones que el niño ya produce y las de aquellas producciones que podría disponer en ese nuevo entorno al que se enfrenta.

Y uno de esos elementos que diferencia las producciones infantiles es el componente fantástico, ausente de los enfoques didácticos observados en el grupo. De modo que debe

repensarse la orientación bajo la cual se limita el aprendizaje a los aspectos netamente formales desde las imposiciones curriculares y se sugiere considerar los saberes y modos de interacción de las estudiantes para que exista una articulación entre su mundo interno y su contexto inmediato (Cárdenas, Mendoza y Valencia, 2013), por lo que se considera como parte del problema la falta de interés, no sólo por el desarrollo de la oralidad, sino por los procesos que podrían estar relacionados con los mecanismos que subyacen a su evolución, de manera particular a los procesos vinculados a la fantasía, cuya actividad y expresión no se encuentran de manera exclusiva en el campo de lo artístico, puesto que las manifestaciones estéticas de la lengua son producto de la transformación de la realidad, (Gardner, 1997; Vygotsky, 2009) gracias al acceso que la mente tiene a una variada colección de conceptos mentales o formas simbólicas que combinadas conducen a dicha reconfiguración de la realidad (Cassier, 1994, citado en Gardner, 1997) y que en el caso de la función estética del lenguaje se materializa en la creación de mundo posibles, que a su vez se da como expresión de la subjetividad y de todas esas formas que se pueden comunicar (Luna, 2006). Gardner basado en los planteamientos de Cassier diría “es imposible concebir a la actividad de simbolizar como algo separado de la imaginación y la creatividad humanas: el hombre vive en un universo simbólico. Y en el caso de la actividad simbólica, los seres humanos inevitablemente se ocupan de crear significado, de resolver problemas con igual creatividad” (Gardner, 1997).

1.5. Pregunta de investigación

¿Qué incidencia tiene el uso de las manifestaciones orales fantásticas en el desarrollo del proceso discursivo en las estudiantes del grado 203 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Analizar la incidencia de las manifestaciones orales fantásticas en el desarrollo del proceso discursivo en las estudiantes del grado 203 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.6.2. Objetivos específicos

1. Identificar el nivel desarrollado en la producción discursiva de las estudiantes del grado 203 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.
2. Implementar una propuesta de intervención pedagógica y didáctica que permita desarrollar la producción discursiva de las estudiantes del grado 203 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.
3. Analizar el impacto de la creación de las manifestaciones orales fantásticas como una alternativa de la estructuración de la producción discursiva de las estudiantes del grado 203 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.7. Justificación

Es innegable que la lengua oral está presente de manera activa en todos los aspectos de la vida de una persona, cada relación que establece con su entorno lo hace a través de la oralidad, con un alto porcentaje de disponibilidad para su uso inmediato en comparación a la lengua escrita (Ong, 2006), que tiene otras exigencias para su producción y comprensión. Sin embargo, un fenómeno tan fascinante y fundamental para la vida del individuo y la existencia de la sociedad, es tan común que pasa desapercibido. En este sentido, Gutiérrez y Rojas (2007) argumentan que “cuando se asume la actividad de hablar y escuchar como connatural al proceso natural de los estudiantes, se invisibiliza el desarrollo consciente y deliberado de la oralidad como objeto de

estudio y de reflexión en la escuela”. Se le ha prestado menos atención a la oralidad en la construcción y desarrollo del área cognitiva y social, en relación con la preponderancia que se le asigna a la lectura y a la escritura, es decir, que no hay estrategias de aprendizaje concretas que tengan como fin el desarrollo y mejoramiento de la oralidad, debido en gran medida a la poca importancia que se le otorga a este objetivo dentro de los procesos de enseñanza en los primeros años de escolaridad.

Ahora bien, un tratamiento integral en el desarrollo de la competencia comunicativa debe tener en cuenta por un lado, la manera en la que el niño construye por sí solo los saberes a partir de la interacción con su contexto, incluso antes de empezar sus experiencias escolares y por otro, que los procesos de aprendizaje detrás de la construcción de los estratos más complejos de la producción oral, es decir, formaciones discursivas particulares dentro del aula, no se pueden desarrollar con el simple uso de la lengua, ya que poseen unas estructuras y unas especificaciones que para su dominio requieren de una preparación consciente y rigurosa.

Es de esta manera que surge la necesidad de plantear un proyecto que centre su atención en la formación de las manifestaciones de la producción oral para propiciar que las estudiantes desarrollen sus diferentes habilidades tanto comunicativas como sociales y sean conscientes de los nuevos componentes de la lengua a los que se ve expuestas en el contexto educativo, en una edad en la que estos aprendizajes son claves para su posterior desarrollo.

Para el caso particular de la presente investigación, y teniendo en cuenta que el uso del lenguaje en diferentes contextos ayuda a que el niño reciba y organice la información del mundo (Vernon y Alvarado, 2014), se consideró que se debe apuntar a producciones discursivas más complejas desde una edad temprana. En palabras de Calsamiglia y Tusón (2001, p. 14) “el

discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social”. Partiendo de esta premisa, resulta urgente y fundamental generar desde lo didáctico estrategias para el mejoramiento de la producción oral de la población infantil, con miras a que alcance el desarrollo de la competencia comunicativa de manera integral. De forma que un proyecto de tales características se valida en tanto coadyuve a propiciar un trabajo que trascienda lo estructural, pues en términos de Jaimes (2005) “desde el punto de vista de la propuesta pedagógica para la enseñanza de la lengua materna, partir de la oralidad significa encontrarnos con el niño en la búsqueda de sus posibilidades expresivas y progresar en el dominio de nuevas estrategias discursivas”. De manera que para conseguir que el niño construya producciones discursivas más complejas, hay que facilitar la producción de manifestaciones orales cercanas a su cotidianidad, en las que éste sea un agente activo y que funcionen como insumo para el proceso de una elaboración discursiva más rica en sus elementos y formas (Jaimes y Rodríguez, 2000). Es así como se plantea la utilización de manifestaciones fantásticas, debido a la facilidad que tienen los niños por medio de éstas de poner en práctica la competencia poética, entendida como la expresión de su subjetividad a través de la materialización en sus producciones lingüísticas de mundos posibles, cuyos recursos se circunscriben en lo emocional y lo estético. Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje describen lo anterior del siguiente modo:

Como se dijo, el lenguaje permite la creación de una representación conceptual de la realidad y, a la vez, ofrece la oportunidad de darle forma concreta a dicha representación, ya sea de manera tendiente a la “objetividad” como, por ejemplo, en el discurso técnico y científico, o de manera “subjetiva”, con lo cual surgen, entre otras, las expresiones emotivas y artísticas. Así, diversas manifestaciones del lenguaje le brindan al

individuo la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura.

Formar en el lenguaje para la expresión artística implica, pues trabajar en el desarrollo de las potencialidades estéticas del estudiante, esto es, propiciar el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas. (MEN, 2006)

Cabe destacar que aunque se esboza brevemente dentro de los planteamientos curriculares y se sugiere su implementación tanto en los contenidos como a nivel didáctico, en términos de la práctica se halla ausente de las aulas, aun sabiendo que este tipo de manifestaciones dadas a través de la oralidad y de la función estética del lenguaje le permiten al individuo la posibilidad de crear y recrear su mundo para aprender de este su funcionamiento (Suárez, 2007), a la par que va construyendo su identidad y por ende las competencias que entran en juego en este proceso (Calsamiglia y Tusón, 2001). De modo que también hay que proponer alternativas que no se ciñan exclusivamente al aspecto formal de la lengua, sino que le permitan comprender, estructurar y manejar al sujeto una gama más amplia de posibilidades en relación a sus desempeños en distintos contextos comunicativos y así propicie de manera significativa el fortalecimiento de sus estructuras cognitivas. De ahí que aunque la lengua oral, por sus elementos sensibles se considere natural, requiere de una orientación pedagógica pues es desempeño del individuo a través de esta habilidad solo le permite alcanzar un nivel rudimentario (Chávez y Cortés, 2013) en términos de su estructura, y la urgencia de una didáctica de la oralidad, de “la necesidad de promover la enseñanza del mismo radica en el hecho, de que permite al sujeto apropiarse de las dimensiones contextuales, discursivas y metalingüísticas para superar este nivel

al lenguaje oral complejo y formal” (Chávez y Cortés, 2013). Es por estas razones que la educación debe ofrecer a las estudiantes las experiencias necesarias para que aprendan de forma significativa lo que van a encontrar en un contexto real y sean competentes para afrontar y/o solucionar cada situación que se les presente. De ahí que se busquen nuevas alternativas creativas y para la creatividad, con la articulación entre el uso de manifestaciones orales fantásticas y el desarrollo de producciones discursivas más complejas, producciones que por sus características, se presupone, no solo permitirían el análisis o la elaboración mental, sino que propician el goce de la experiencia lúdica (Méndez, Rubio y Arias, 2009), que, además, no son textos abordados desde la rigidez y presión curricular, más bien desde las necesidades cognitivas y lingüísticas del infante.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El marco teórico es el soporte conceptual de la investigación, es el que permite la fundamentación y la precisión de los criterios teóricos con el fin de permitir la focalización de la indagación investigativa, cuyo propósito es el de determinar la pertinencia de los procedimientos investigativos y la construcción de las respectivas categorías conceptuales, en este caso aquellas relacionadas con la producción oral en la infancia. El capítulo se divide en la presentación de antecedentes, es decir los hallazgos realizados en el campo de estudio por investigaciones previas, como una manera de establecer la viabilidad de los aportes generados en la presente investigación. Y los referentes teóricos, que justifican la validez académica de los elementos necesarios para la construcción de una respuesta coherente y precisa frente al problema planteado en el capítulo precedente.

2.1. Antecedentes de investigación

En el momento en el que se presenta una nueva investigación, es importante establecer la pertinencia de su realización y ésta es dada en parte por estudios que se hayan realizado previamente en torno al tema tratado o que sean afines al mismo. De manera que dicha indagación establece un punto de referencia a la hora de continuar el trabajo alrededor del tema que se haya elegido con miras a constituir de estos estudios un insumo para el desarrollo de la investigación. Desde dichos planteamientos es pertinente realizar algunas aclaraciones, pues si bien es cierto que el tema es la oralidad y su tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estudiantes de Primer Ciclo de Educación Básica (SED, 2011), éste debe delimitarse con precisión, de modo que no haya cabida a ambigüedades o vacíos teóricos que sean obstáculo para la solución de los interrogantes planteados en el presente trabajo.

Siguiendo con lo anterior, hay que establecer que el marco de referencia para organizar la información consignada en este apartado son el constructivismo y el enfoque por competencias, el primero porque dicho modelo pedagógico es dentro del cual se enmarcan las prácticas pedagógicas y didácticas en el Liceo Femenino Mercedes Nariño y el segundo porque es el enfoque que da origen a 2 de los documentos que durante la última década han guiado los contenidos dentro de las aulas, éstos son los Lineamientos Curriculares y los Estándares en Competencias.

Dicho marco le permite al docente-investigador organizar los hallazgos de la siguiente manera: lo concerniente al aprendizaje significativo, las didácticas de la oralidad y la construcción de la identidad del estudiante como resultado entre estos dos. Es decir, que los documentos aquí presentados sustentan desde su trabajo metodológico y los hallazgos que sus

propuestas de intervención arrojaron, la necesidad previamente esbozada sobre la búsqueda de didácticas que no desconozcan al estudiante y sus saberes previos y que contribuyan a la construcción interna de la realidad del individuo, entendiendo este último aspecto como uno de los pilares fundamentales del desarrollo de cada persona como miembro activo de la sociedad con la que tiene contacto y en la que debe desarrollarse a lo largo de su vida.

Así las cosas, para este proyecto, se consultaron cinco investigaciones, las cuales serán referenciadas a continuación en relación a aspectos como el contenido temático, los objetivos a alcanzar dentro de la investigación, la metodología utilizada y los hallazgos más importantes en cada una de ellas, recordando que dichos aspectos, en relación a los postulados e hipótesis planteadas en apartados anteriores, se centran en los 3 ejes temáticos ya mencionados y que se consideran como elementos clave para esta investigación.

En cuanto a la primera investigación, cuyo título es “Por el camino de la oralidad, procesos de producción oral en los estudiantes del grado 2B de la IED Colegio San Francisco de Asís” (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; 2014), realizada por Gustavo Roa Pérez esta se puede mencionar como contenido temático la oralidad en los grados iniciales, en contra posición a la enseñanza del código escrito y su preponderancia dentro de las actividades del aula. El objetivo de la investigación era demostrar cómo era posible hacer que los niños identificaran las características de la comunicación oral a partir de juegos de roles y representaciones que tienen como base situaciones cotidianas de los niños y así mejorar sus competencias comunicativas. A través de una investigación de tipo cualitativo con el enfoque de investigación – acción. Dentro de los hallazgos más relevantes cabe resaltar, que el empleo de actividades en las que se involucren situaciones cotidianas lleva a que el niño se apropie con mayor facilidad del léxico y de formas de estructuración oral.

Con respecto a la segunda investigación, titulada “Propuesta pedagógica para mejorar procesos argumentativos en textos orales y escritos, en las estudiantes del grado octavo JT de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño” (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; 2009), realizada por María Catalina Caro, Jessica Milena Mancera e Ingrid Gineth Mogollón, es posible decir que haciendo énfasis en los intereses de las estudiantes alrededor de los contenidos televisivos a los que tenían acceso, se quiso potencializar las habilidades argumentativas (tanto en lo oral como en lo escrito) de éstas a partir de algunos de dichos contenidos. La metodología perfiló la investigación desde los planteamientos de la investigación-acción con un enfoque cualitativo. Dentro de los hallazgos más importantes se puede mencionar la importancia de trabajar contenidos que estén ligados al contexto inmediato de los estudiantes. También es de destacar que el reconocimiento de la lengua y de sus variados usos permite no sólo la reflexión sobre dichos usos, sino que además propicia la construcción de argumentos alrededor de la lengua más allá del uso cotidiano.

En relación con la tercera investigación, que lleva como título “Si te contara... cuentos en la escuela. Estrategia pedagógica y comunicativa basadas en la narración oral escénica con el grado 806 JT de la Institución Educativa San Francisco de Asís” (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; 2013), elaborada por Yeni Paola Garzón Romero, se hace una mención importante a las dificultades de aprendizaje que pueden surgir producto del desplazamiento de la producción oral debido a la aparición de nuevos medios de interacción, sumado al poco valor que se tiene hacia la oralidad, por lo que se hace necesaria la búsqueda, desde la narración oral escénica, de nuevas estrategias que posibiliten la cualificación de la competencia comunicativa de los estudiantes. La metodología empleada es de tipo cualitativo, desde el enfoque de la investigación – acción. Dentro de los hallazgos más importantes está el reconocimiento del otro y la importancia de su

participación en el aula. Además, los ejercicios realizados lograron estimular en los estudiantes la habilidad de escuchar y el descubrir de emociones y de nuevas formas de trasmitirlas.

Los hallazgos que estas primeras investigaciones arrojaron sirven como evidencia de la necesidad de considerar cambios en las maneras de generar la construcción de conocimiento, apoyándose “sustancialmente con lo que el alumno ya sabe. Los nuevos conocimientos se vinculan, así, de manera estrecha con los anteriores”. (De Zubiría, 2006) Ahora bien, dentro de este primer bloque, el último trabajo hace énfasis en torno a la importancia de considerar un cambio en las prácticas pedagógicas desde el planteamiento de nuevas didácticas que aporten experiencias sensibles a las necesidades cognitivas de los estudiantes.

En esta misma línea se encuentra la cuarta investigación. Con respecto a este trabajo, cuyo título es “La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula” (Universidad Javeriana, Bogotá; 2010), realizada por Diana Carolina Cuervo Angarita y Carolina Ricón Bonilla, de la que se dirá que pretende el diseño de una didáctica de la oralidad en Educación Inicial buscando que el uso de la lengua una experiencia significativa para tener acceso a diferentes entornos sociales. Dentro de sus objetivos está comprender las intenciones detrás de determinadas didácticas propuestas en clase y cómo éstas pueden transformar el habla de los niños. La metodología empleada es de tipo cualitativa descriptiva. Los resultados de esta investigación pone sobre la mesa el papel fundamental de la palabra tanto dentro de los procesos de participación, así como de la influencia directa en el afianzamiento de la identidad y en la seguridad del niño en el momento de intervenir en una situación comunicativa determinada, aportes que se vinculan con el tercer eje temático del presente apartado, cuya relevancia se adhiere a lo que Jaimes (2005) expresa sobre el rol del lenguaje en el desarrollo social del infante pues es a través de éste que “el niño desarrolla su ‘yo’ al inscribirse cómo miembro de los

diversos dominios del mundo social reconociendo los valores, derechos y obligaciones que su cultura provee. Formar parte del grupo, obrar; conocer y decir como miembro de su cultura significa, entre otras competencias, el desarrollo inicialmente, del lenguaje oral y posteriormente del escrito”, planteamiento temático al que se anexa la quinta y última investigación.

Dicho trabajo que lleva por título “El discurso de la oralidad: una propuesta metodológica para desarrollar oralidad como interacción social mediante el análisis del discurso” (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; 2001), y realizada por Sandra Milena Laverde Castellanos y Lady Carolina Loaiza Ariza, centra sus esfuerzos en el reconocimiento de la oralidad como medio para la construcción de identidad, además de la importancia en la estructuración de argumentos y de la producción oral medida por un proceso reflexivo. El objetivo general planteado por la investigación se centró en fomentar la producción de discursos orales con el fin de generar espacios de interacción, teniendo como base algunos componentes del análisis discursivo. De tal manera que las estudiantes lograran a partir de la producción discursiva a partir del análisis discursivo apropiarse de su identidad, además de brindarles la oportunidad de, por medio de sus propios conocimientos que cada una construya sus propios discursos. La metodología empleada para la realización de esta investigación fue una investigación – acción – pedagógica desde una perspectiva epistemológica teórico – crítica de la investigación. Dentro de los resultados más importantes cabe destacar la generación de espacios para la interacción oral dentro del aula para llamar la atención sobre su uso tanto en contextos escolares como fuera de ellos.

Cada una de las anteriores investigaciones ha redundado en la relevancia de no pasar por alto la función que desempeña la oralidad tanto en la construcción discursiva de los estudiantes, como en el establecimiento de relaciones comunicativas que le permiten su desarrollo como miembro de una sociedad determinada. Pero, además, vuelven a llamar la atención sobre la lengua hablada,

no sólo como un vehículo para la comunicación, sino como un aspecto primordial en la construcción de la identidad del individuo. Por otro lado, llama la atención que 3 de las 5 investigaciones abordan el problema en cursos de bachillerato, lo que pone de manifiesto la necesidad de empezar a trabajar esta habilidad desde edades tempranas, para evitar que los bajos niveles de desempeño en la expresión oral se conviertan en un obstáculo para el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes en cursos más avanzados.

Ahora bien, aunque dichas investigaciones resaltan la importancia de pensar en el aprendizaje de la producción oral dentro del aula y ahondan en estrategias en pro de la construcción del discurso (exceptuando la tercera investigación en la que su componente didáctico se centra en la narración oral escénica), no tienen en cuenta el aspecto creativo y estético de la lengua como parte de dichas estrategias de estructuración del discurso oral. Aspecto en el que la presente investigación hará hincapié al admitir, desde el punto de vista cognitivo y pedagógico, como elemento que estimula el desarrollo dentro del proceso de la producción discursiva con lo que se busca fortalecer el alcance y aplicaciones de una didáctica de la oralidad pensada más allá de las estructuras canónicas, con miras a explorar más estrategias, tan ricas y complejas como el lenguaje mismo.

2.2. Referentes teóricos del estudio

Este apartado en particular se relaciona con las diferentes concepciones que van a sustentar el desarrollo y dirección de este proyecto. A continuación se hace una relación breve de dichas concepciones abordadas desde una óptica determinada, pues sería una contrariedad hablar de la importancia de los saberes previos y establecer un marco teórico ajeno a las directrices establecidas desde lo institucional pues como bien lo expresa De Zubiría (2005) “en los

contenidos se plasman las intenciones educativas”, de manera que los términos aquí discriminados se dan en concordancia al enfoque constructivista y el aprendizaje por competencias, sirviendo de delimitación conceptual para los siguientes referentes.

2.2.1. Producción oral

A partir de lo planteado en los Estándares en Competencias (MEN, 2006) el lenguaje se presenta como una herramienta cognitiva que le permite al individuo acercarse a la realidad para caracterizarla, para modificarla y que se destaca por poseer un doble valor para el ser humano, pues, por un lado, le posibilita constituirse como individuo, como un sujeto que es capaz de definirse a sí mismo (valor subjetivo); y por el otro, conocer su entorno natural y socio-cultural del cual hacer parte (valor social), participando en procesos de construcción y transformación de dicho entorno. Es decir, que el lenguaje, visto como una capacidad característica de la naturaleza del ser humano, es el andamiaje lingüístico y simbólico que soporta su identidad como persona en sí y como miembro de una sociedad determinada y las relaciones en las que en este contexto se ve inmerso. Jaimes (2005), en esta misma línea, bien lo resume de la siguiente manera:

Distinguimos entonces el lenguaje como capacidad humana de producción y reconocimiento de sentido a través del cual nos representamos el mundo, interactuamos y expresamos la subjetividad. Lo anterior define los dominios del lenguaje caracterizadores de la acción humana: cognitivo, social y expresivo, presentes en las dos modalidades del lenguaje, la oralidad y la escritura.

A esa capacidad subyacen unos elementos en particular, que desde el enfoque orientado a la acción (MCERL, 2002) están dados por los conocimientos, habilidades y destrezas que tiene el individuo que emplea una lengua determinada, componentes que le permiten construir un puente

entre el contenido (sea este una idea o un concepto) y un referente en la realidad (sea verbal o no).

Esa producción y reconocimiento de sentido del que habla Jaimes se da por medio de múltiples elementos de la expresión. Uno de éstos es la actividad lingüística. En culturas con una tradición escrita (Ong, 2006) esta actividad se compone de dos procesos la producción oral y la producción escrita. En este apartado, por las características de la investigación, se hará énfasis en la producción oral, es decir, la lengua hablada que sin duda alguna es la manifestación del lenguaje por excelencia, y que como materialización concreta de éste se constituye como el vehículo primordial que propicia la comunicación y por ende las interacciones sociales, pues más allá de su forma particular de materializarse a través de la producción de sonidos y extrapolándose del uso que se le asigna en la creación de ciertos contextos, es esencialmente, como lo describiría Tusón (1989, citado en Cassany, 1998) “el instrumento simbólico mediante el cual organizamos el entorno”, es decir la dimensión socio-cultural del ser; además de presentarse como un configurador de la dimensión cognitiva del sujeto, pues es la lengua la que le da orden al pensamiento (Cassany, Luna, Sanz; 1998). Es, en resumidas cuentas, la herramienta que le proporciona al individuo el material con el que éste cuenta para establecer una interacción lingüísticamente contextualizada consigo mismo y con sus congéneres (Luna, 2006).

Dentro de los elementos en el campo de la expresión que caracterizan a la oralidad, en primer lugar se encuentra “la inmediatez con la que ésta se produce (el receptor comprende el mensaje simultáneamente lo va diciendo el emisor)” (Cassany, 1989; p. 133); luego su carácter espontáneo (Jaimes, 2005) que se materializa en el marco de las actividades cotidianas del individuo y la reciprocidad, que consiste en la posibilidad de que el interlocutor tome turnos de intervención según se vayan dando las mecánicas propias de la situación comunicativa.

Ahora bien, dichas características revisten una importancia que sobrepasa el hecho sensitivo, dada su complejidad y las múltiples dimensiones en las que la palabra hablada entra a hacer parte esencial del entramado simbólico y conceptual tanto del sujeto como del grupo del que hace parte de manera activa, características que, según lo expuesto por Jaimes (2005), le permiten al niño ya desde muy temprana edad, introducirse en el universo de la interpretación y producción de significado, pues al ser parte de su entorno vital e inmediato, la oralidad se convierte a la vez, en la primera experiencia del lenguaje a la que se ve expuesto y en el primer vínculo que genera con la sociedad y la cultura que lo rodean. De manera que se establece pues la producción discursiva como una manifestación que se constituye por la interrelación de sus componentes verbales y no verbales, y “que forman una unidad comunicativa, intencional y completa” (Calsamiglia y Tusón, 2001). Dicha manifestación dentro de algunas de sus funciones (Luna, 2006) comprende la cognitiva, cuyo fin último es la organización del pensamiento; la interactiva, que comprende el establecimiento de nexos con el entorno social en la que se encuentran el individuo y las mecánicas propias de dichos nexos; y, por último, la estética, de la que se sirven el discurso para recrear la realidad y así permitir la visualización de mundos fantásticos.

2.2.2. Competencia discursiva

Desde los estudios realizados por Calsamiglia y Tusón (2001), las producciones discursivas se definen como una práctica social, una forma de interacción entre las personas que se articula por medio del uso lingüístico contextualizado ya sea de manera oral o de manera escrita. Las autoras mismas advierten que las lenguas residen en dichas producciones y se manifiestan a través de estas, de modo que su realización “nos convierten en seres sociales y nos caracterizan como tales” (Calsamiglia y Tusón, 1991).

Esta práctica social está regulada por la relación dialéctica entre las situaciones en las que se da el hecho discursivo y los individuos que lo protagonizan, lo que conlleva a pensar en lo discursivo como parte del proceso mediante el cual el individuo ejerce determinadas capacidades de las que dispone para la realización de las interacciones comunicativas que tengan lugar en la ya mencionada práctica social. Esto a la vez supone el desarrollo de esas habilidades en el marco de dichos escenarios y en términos de las destrezas que tal desarrollo entraña hay que hablar de una conciencia discursiva que “en general surge de la capacidad que tenemos de reflexionar sobre nuestros propios actos y, en consecuencia, la actividad metacognitiva (autocontrol y autocorrección) y la metalingüística (reconocimiento de la lengua) posibilitan que los hechos discursivos se hagan accesibles a la conciencia y puedan entenderse los contenidos, propósitos, mecanismos y finalidades de la acción discursiva” (Jaimes, 2005).

Así pues al hablar de habilidades y destrezas se considera un enfoque por competencias en el que se enmarcan las diversas manifestaciones del lenguaje en distintos componentes (el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático), que a su vez comprenden sus propios componentes bajo los que se subordinan unos conocimientos y unas aptitudes. La competencia discursiva hace parte de uno de estos componentes y ésta es entendida desde los planteamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) se define como “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de la lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación” en función de ciertas relaciones formales (lingüísticas, morfosintácticas) y de contenido (semánticas y pragmáticas). Tales condiciones se evidencian en la producción oral lo que permite recordar desde el presente enfoque que, aunque se asume que este proceso es natural a todos los sujetos y cualquiera puede acceder a su uso, hay elementos

dentro de la misma producción oral que, como en el caso de manifestaciones discursivas más complejas, necesitan una orientación para su realización, tales como la flexibilidad ante las circunstancias en términos de los objetivos que se desean desde la expresión y la comprensión de los diferentes aspectos de un evento comunicativo dado, como se da el turno de palabra entre los diversos interlocutores, el desarrollo de las descripciones y las narraciones que tengan lugar en un momento determinado, y la coherencia y la cohesión de las manifestaciones del individuo.

2.2.3. Creatividad, imaginación y fantasía

Estos tres términos han estado entrelazados y muchas veces debido a la falta de claridad en su definición se han empleado indistintamente para hacer referencia al mismo hecho, por lo que fácilmente se puede hallar que su conceptualización de cada término se ha solapado sin que haya una distinción precisa de cada uno. Este hecho es en parte atribuido a la multiplicidad de enfoques a través de los cuales se ha intentado caracterizar cada concepto y esto a su vez debido a la falta de consenso en el uso de los términos. Vygotsky por su parte (2009) habla de la creatividad como un resultado de la actividad mental del individuo en el que este combina, transforma y crea nuevas ideas y pensamientos a partir de las experiencias vividas y recalca que, en este sentido, el cerebro no es sólo una bodega para almacenar información, pues los datos y experiencias allí recolectados son empleados por la mente para elaborar nuevas manifestaciones que no se limitan a remembranzas o al mero rescate de recuerdos, pues no se queda en el pasado, sino que se proyecta hacia el futuro para desarrollar las destrezas necesarias para modificar su presente (Vygotsky, 2009). Según el psicólogo ruso, dichos productos de la creatividad pueden evidenciarse ya desde muy temprano en las diferentes manifestaciones del juego del niño. Betancourt (1999, citado en Carpio et al, 2007, pág. 1) intentando hacer una síntesis de las múltiples definiciones que existen alrededor del término, define la creatividad como la capacidad

de integrar diferentes elementos del potencial humano (cognoscitivos, afectivos, intelectuales y volitivos), que se articulan en una atmósfera creativa que dan origen a una serie de productos que se caracterizan de manera particular, en primer lugar por ser novedosos; en segundo lugar, por su gran estimación social, cuyo alcance comprende distintos niveles (Estrada, 1993): en el medio social en el que se desenvuelve el individuo, en su círculo afectivo inmediato o incluso para la humanidad; y finalmente por su trascendencia histórica. Betancourt (1999) al caracterizar las manifestaciones de la creatividad enfatiza que, cuando se analizan los productos de la creatividad, se debe tener en cuenta los sujetos implicados en dichas creaciones y Rodríguez (1993), al respecto añade, que si bien la naturaleza novedosa presente en la manifestación puede tener una trascendencia histórica a gran escala, como la invención del control remoto o la de la bombilla eléctrica, también puede “ser más modesta como la de quien escribe un sencillo cuento” (Rodríguez, 1993) o modifica la manera de pronunciar una o varias palabras para intentar parecer gracioso. A partir de lo cual se puede concluir que, por un lado, el acto creativo no está confinado al ámbito artístico, sino que se presenta como una capacidad intrínseca del individuo, necesaria en su desarrollo y que se presenta en cualquiera de sus expresiones y por el otro, que se hace necesaria la expansión de los límites de la creatividad y que el tipo de sujetos implicados no se ciñe exclusivamente a aquellos cuyo ingenio pueda entenderse como extraordinario.

Al término creatividad se encuentran asociados los de imaginación y fantasía, pero solo hasta años recientes se ha buscado de manera deliberada su diferenciación (Perrone, 2015), gracias al interés psicosocial por la relación existente entre la creatividad, el arte y la ciencia, el creciente desarrollo de la psicología cognitiva y el interés funcional en el campo de la toma de decisiones a nivel gerencial y organizacional es que se ha buscado la caracterización y categorización de los procesos relacionados con la creatividad. Dicha indagación sobre el tema ha llevado a algunos

autores desde distintas disciplinas a intentar llevar a cabo esta tarea. Raffaella Perrone (2015) en su ponencia *Integrating Fantasy into the Creative Process* realiza una delimitación de estos dos últimos términos. Parte de las posturas de filósofos renombrados como Kant y Hegel para hablar de dos tipos de procesos, los que están relacionados con la imaginación reproductiva (aquellos asociados con las experiencias vividas y la evocación de recuerdos) y los que se vinculan a la imaginación productiva (aquellos ligados a la espontaneidad y a un razonamiento intuitivo de los objetos) (Perrone, 2015, pág. 822). Munari, citado por la misma autora, retoma estos dos planteamientos y determina que la imaginación reproductiva es la habilidad por medio de la cual se pueden visualizar las ideas de objetos y situaciones que existen, haciendo visible lo que la fantasía e invención proyectan. Mientras que de la imaginación productiva, que determinará como fantasía, es toda aquella creación de orden psíquico que no halla referente en la realidad, es imposible de visualizar en dicha realidad, pero nos faculta para pensar en lo irreal, lo imposible, lo que no existe pues no implica una materialización.

2.2.4. Manifestaciones estéticas de la lengua oral

Ya se ha dicho que la producción oral permite la interacción entre miembros de una misma comunidad y es uno de los medios primarios a través de los cuales se propicia la comunicación, sin embargo la lengua no se limita al cumplimiento de esta función, pues este sistema posibilita además la transformación de la realidad del individuo. A partir de la revisión del concepto de lenguaje planteado por Narashima (1995, citado en Jaimes, 2005) este dice que “a través de la actividad del lenguaje podemos encarar no sólo la realidad natural que está a nuestro alcance inmediato, sino mundos distantes en el tiempo y en el espacio y otros mundos imaginados y contruidos” (Narashima, 1995 citado en Jaimes, 2005). Para esto el individuo se vale de diferentes recursos que el mismo lenguaje le proporciona, recursos con los que puede ornar,

poetizar y darle un estilo particular a aquello que está diciendo, dicho acto es un acto creativo en sí, que implica además la puesta en marcha de los mecanismos de la imaginación para crear e inventar. En el caso particular de la producción oral, entendida desde lo anteriormente planteado como una de las manifestaciones del lenguaje se puede afirmar que la oralidad proporciona diferentes medios para que el hablante por un lado embellezca sus producciones y por el otro tenga la posibilidad de realizar gran variedad de juegos (Jaimes, 2005)

Calsamiglia y Tusón al respecto dirán que:

“...la oralidad cumple funciones estéticas y lúdicas. No olvidemos que los mitos, las leyendas, los cuentos tradicionales, las canciones, los refranes o los chistes tienen un origen oral y sólo en las culturas que utilizan el código escrito se han trasladado a la escritura, si bien siguen viviendo oralmente” (Calsamiglia y Tusón 1991, p.29).

El individuo desde muy temprano empieza a hacer uso de esta función creativa, comienza a generar textos que tienen como material básico la oralidad (Luna, 2006) y que son creados por medio de los juegos que se ha permitido jugar a través de la lengua, brindándole la oportunidad no sólo de transformar la realidad, sino que le ha dotado de una licencia para resignificarla por medio de la creación de mundos posibles, en donde la expresión de la subjetividad adquiere una importancia especial.

La tradición ha asociado los aspectos estéticos a lo poético y ha sido la misma que ha diferenciado la expresión de lo poético como distinto de aquello que se dice en la cotidianidad. No obstante, se han explorado diferentes posturas a través de las cuales se aborda este tipo de expresión “como algo inherente a todo tipo de lenguaje” (p. 167). Con el estructuralismo praguense se da un cambio en la concepción de la lengua y se concibe como un todo estructural

desde donde se dice que “la lengua es una sola y tiene un solo sistema; de ahí también la unidad de lingüística y poética” (p. 167) Dentro de este todo se identifican distintas funciones. Una de estas es la función poética, relacionada con la belleza de la lengua y sus aspectos estilísticos, “[...] entendiendo como Poética tanto el hacer como los usos imaginativos del lenguaje” (p. 169).

Referirse pues a la función estética del lenguaje es remitirse a dicha Poética la cual se asume “como ciencia que busca el arte en la palabra, lo estético en el texto, una búsqueda de hacer y de decir” (Gacés-Rodríguez y Pérez, 2015, p. 168), que habilita al sujeto para originar e idear nuevos conocimientos y exteriorizarlos, pues no sólo le sirve como herramienta de la psique para traer a memoria las imágenes que generan los relatos, pues a través de lo poético, lo estético, puede generar construcciones discordes con la realidad, poblando su imaginación, empleando la lengua como vehículo con el que transporta esas construcciones y las comunica a su interlocutor.

Para los fines teóricos y conceptuales de la presente investigación, las manifestaciones estéticas de la lengua oral son comprendidas como todas aquellas creaciones y recreaciones de la subjetividad evidenciadas en las producciones orales, y que buscan adornar y hacer un énfasis estilístico en lo que se dice, y que son además sensibles al entorno sociocultural del individuo y a todas esas impresiones de la vida interior de las cuales el sujeto se ha venido dotando a lo largo de su existencia, ya que como lo declaran Gacés-Rodríguez y Pérez (2015) son estas manifestaciones las que revelan “la capacidad del ser humano de crear conocimiento e innovar” (p. 167).

2.2.5. Manifestaciones orales fantásticas

Considerando lo anteriormente expuesto se comprenderá como una manifestación oral fantástica, toda producción oral que cuente con aquellos elementos irreales y que pueden ser

visualizados por nuestra facultad de pensar en lo que no existe, cuya materialización es la lengua y sus múltiples expresiones, pues más allá de los elementos característicos en los que se pueden clasificar determinadas expresiones consideradas como fantásticas, hay que comprender que, como lo afirman Gacés-Rodríguez y Pérez (20015), “no hay posibilidad de lenguaje sin poética y estilística”.

Vygotsky (1990) describiría, en *La imaginación y el arte en la infancia*, la posibilidad particular del cerebro humano de transformar la información proveniente de la experiencia, no sólo a través de la representación de lo vivido, sino de transformar esos elementos de experiencias vividas para pensar en lo que no existe, en lo que no implica una materialización. Habilidad que no está exclusivamente ligada a una genialidad extraordinaria o un talento artístico deslumbrante o que en el caso de la concepción de los adultos, está intrínsecamente dada a la niñez, Brunari (2006, citado en Sánchez, 2007) dijo con relación a esto:

Mucha gente cree que los niños tienen una gran fantasía porque ve en sus diseños o escucha en sus conversaciones cosas fuera de la realidad. O cree en la gran fantasía de los niños porque ellos, los adultos, están de tal modo condicionados y bloqueados que nunca podrían pensar en cosas similares. En realidad [...] el niño realiza una operación bien sencilla: proyecta todo lo que sabe sobre todo aquello que no conoce a fondo [...]

Y advierte sobre la necesidad de estimular en el niño a través de diversos ejercicios el desarrollo de la fantasía de modo que esta no sea sofocada conforme pasan los años.

Ejemplo de estos ejercicios son aquellos propuestos por el pedagogo italiano Gianni Rodari en su *Gramática de la Fantasía* (1983). De modo que al margen de la estructura narrativa (que permite la diferenciación entre distintas producciones orales), se le da preponderancia al

contenido de la manifestación, sin ignorar las consideraciones entorno a las necesidades de las estudiantes en términos de su nivel de desarrollo lingüístico, por lo que se eligen producciones que teniendo en cuenta las variables ya mencionadas, se admite estimularán más fácilmente su pensamiento fantástico, razón por la cual al referirnos a manifestación fantástica de la oralidad estamos describiendo una elaboración producto de la fantasía y no exclusivamente en términos de algún tipo de categorización canónica literaria.

La anterior fue una revisión reflexiva de diferentes conceptos entorno al problema y sus relaciones específicas, además de la búsqueda de los vínculos de los conceptos del problema con la teoría general (Arellano y Santoyo, 2009). Las diversas metas en la formación del lenguaje llevan a una exploración pedagógica y didáctica que busca articular de manera integral las diferentes dimensiones del lenguaje en aras de estrategias concretas de enseñanza que se concentren en aquellos elementos que no han sido contemplados por la educación dentro de las aulas de clase (las manifestaciones fantásticas son un ejemplo) y que tengan como foco elementos significativos (las experiencias previas de las estudiantes, en el caso particular de la presente investigación), considerando que la población infantil requiere para el desarrollo del lenguaje y sus múltiples dimensiones prácticas que favorezcan este objetivo, concordando con Alvarado y Vernon (2014) cuando dicen que “en estos primeros años los padres y los educadores pueden ayudar a los niños a recibir y ordenar la información del mundo a través del uso del lenguaje en diversos contextos sociales”, contextos que deber romper el esquema de lo correcto a fin de favorecer un aprendizaje más completo y flexible que no se ciña estrictamente a lo formal.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

La función esencial de este capítulo es dar cuenta del aparato metodológico que sustenta el proceso investigativo, es decir la explicación conceptual del enfoque empleado a través del cual se delimita el tipo de investigación, la unidad de estudio, los actores y sujetos que se estudian, las fases que componen el proceso y sus componentes.

3.1. Enfoque y tipo de investigación

Esta investigación establece como referencia los supuestos epistemológicos del paradigma sociocrítico y enmarca su accionar en los postulados de la investigación – acción con un enfoque cualitativo. Ya que se entiende que este tipo de investigación busca que el investigador transforme la realidad que está estudiando, “así como la búsqueda de mejoras de la misma, utilizando la crítica ideológica” (Lewin, 1951, citado en Aristizábal, 2008), de tal manera que se logre que el sujeto sea reflexivo entorno a las diferentes situaciones circundantes y que a su vez sea protagonista de los cambios sociales y así mejore su calidad de vida y haga reflexiones en torno a sus vivencias, es decir, “es una investigación participativa transformadora con respecto al objeto de estudio, pero tratando a este último como persona” (Aristizábal, 2008). Lo que significa que su objeto de estudio, son los individuos y la manera en la que éstos establecen una relación con el mundo que los rodea, lo que hace que este tipo de investigación sea pertinente en el campo de la educación.

Considerando los estudios de Tobón (2009^a, 2009b, 2010) la investigación acción se destaca por:

- a) Integra al sujeto y el objeto: el docente es un investigador que se observa a sí mismo observando su práctica pedagógica y la de otros.

- b) Las metas del proceso investigativo se construyen de manera participativa con los integrantes de la comunidad educativa, sin imposición.
- c) Integra saberes académicos con saberes del contexto.
- d) Es un proceso recursivo continuo, es decir, no finaliza en ninguna etapa.
- e) Es una actividad llevada a cabo por los docentes mismos, quienes asumen en forma integral tres papeles: investigadores, observadores y maestros.

El proceso investigativo se da entonces, no sólo como una manera de generar conocimiento, sino también como una estrategia para transformar las condiciones en las que se encuentran los individuos que conforman la población de estudio. Este proceso se da por medio de “una espiral continua de reflexión y acción” (Aristizábal, 2008) y de allí se desprenden 4 momentos claves del proceso, los cuales marcan la manera en la que se desarrollará la presente investigación:

Primer momento. Esclarecimiento y diagnóstico (capítulo 1)

Este primer momento se divide en dos ejercicios de caracterización. El primero, a nivel macro, relacionado con el contexto en el que se realizó la investigación; y el segundo, a nivel micro vinculado a la población que fue objeto de estudio. La caracterización macro se logró gracias a la revisión de los documentos oficiales provistos por la misma institución. La caracterización micro fue posible gracias a la observación no participantes y cuyo análisis se consignó en los diarios de campo. Este análisis fue acompañado de la aplicación de una prueba diagnóstica para evaluar el estado de desarrollo de las habilidades lingüísticas de las estudiantes.

Segundo momento. Formulación (capítulos 2 y 3)

En este momento se generan las respectivas reflexiones alrededor de las posibles dificultades entorno a las habilidades lingüísticas del grupo. Se delimita y precisa dichas situaciones

problema, se concreta aquello que se pretende abordar, se generan los objetivos que van a direccionar la actividad investigativa y se expresan los supuestos que se dan tras el análisis de los datos obtenidos a través de la observación y la prueba diagnóstica. Sobre la base de la información recopilada se determinó que la habilidad de producción oral en el grupo presentaba un desarrollo precario y se estableció como presunción la relación entre el desarrollo de dicha habilidad y la producción de manifestaciones orales de corte fantástico, por lo que se procedió a detallar las precisiones necesarias para el diseño, elaboración y aplicación de estas producciones como estrategias de acción dentro del aula.

Se produjo, además, una revisión reflexiva de la literatura especializada (artículos, tesis, documentos e investigaciones) vinculada a los intereses conceptuales delimitados por el problema a abordar y así dar cuenta de los hallazgos alrededor de estos. Como resultado de la indagación descrita, se realizó el marco conceptual como un insumo pertinente para el direccionamiento sólido y eficaz de la investigación tanto a nivel metodológico, como a nivel conceptual.

Tercer momento. Implementación y evaluación (capítulo 4)

Es en este momento que se elaboraron los procedimientos que guiaron el trabajo investigativo y pedagógico bajo los principios de la enseñanza modular, cuyo objetivo es “[...] romper el aislamiento de la institución escolar respecto de la comunidad social y se sustenta en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad” (Pansza, Porfirio y Pérez, 2006, p. 150).

A partir de dicho planteamiento se trazaron y seleccionaron las estrategias didácticas que se materializan en la propuesta de intervención con miras a facilitar un mejor desempeño en la producción oral de las estudiantes por medio del acercamiento a la dimensión fantástica y poética

del lenguaje. Las acciones desarrolladas a lo largo de este momento se dividieron en tres fases y fueron encaminadas gracias al diseño y planeación de objetivos, estrategias y tareas de acción, acompañadas a su vez de la definición de los instrumentos empleados en la recolección de información y la correspondiente delimitación de las categorías y subcategorías de análisis. Lo que permitió la respectiva elección de una metodología coherente con prácticas direccionadas a la adecuación de contenidos más acordes con las necesidades de desarrollo de las niñas y con una promoción permanente y progresiva de trabajo intencionados que posibiliten formas de interacción oral más complejas y evidencien progresos en la consolidación de nuevos conocimientos.

Cuarto momento. Aclaración (capítulos 5 al 6)

Es en este momento en el que se organiza, se sistematiza y se analiza la información recolectada a través de la observación y los diversos instrumentos (diarios de campo, muestras de audio, rúbrica de evaluación) aplicados durante el momento anterior para dar cuenta de manera estructurada y coherente de los resultados de la investigación. Aquí se realizó una exposición breve de las generalizaciones halladas teniendo como referencia las categorías de análisis, un balance de los aprendizajes efectuados a nivel disciplinar e investigativo y se consignaron además las sugerencias correspondientes a los actores institucionales que fueron partícipes de esta investigación.

Asimismo, en cuanto al tipo de investigación, cabe complementar lo aquí expuesto diciendo que este tipo de investigación, caracterizado por la continuidad de su ejecución e implementación a cargo del docente y directivos respectivamente tiene como propósito “deconstruir y construir en

forma colaborativa el conocimiento pedagógico para mejorar los procesos de aprendizaje” (Stenhouse, 1981, 1993; Elliot, 1994; Restrepo, 2002; citados en Aristizabal, 2008).

3.2. Unidad de análisis y matriz categorial de análisis

Cisterna (2005, p. 5) describe la importancia que el investigador confiere a los resultados de la investigación a partir de la elaboración y distinción de los diferentes temas que determinan la recolección y elaboración de la información. Es esa diferenciación a través de la cual se determinan las categorías de análisis que en sí mismas denotan un concepto a abordar y las respectivas subcategorías, las cuales se encargan de detallar el concepto en distintos microaspectos.

En un primer momento, dichos conceptos se constituyeron a partir de la observación de los criterios empleados en la fase de diagnóstico, por lo que existe un paralelo entre éstos y las categorías aquí descritas (tabla 1).

En un segundo momento, fue a través del recorrido teórico plasmado en el capítulo anterior que se buscó la diferenciación de esos conceptos, particularmente aquellos relacionados con la oralidad. A partir de dicha delimitación teórica se plantea como eje transversal la producción oral, por lo que se determina ésta como la unidad principal de análisis bajo la que se subordinan como sus respectivas categorías: la competencia discursiva, las manifestaciones estéticas del lenguaje y las manifestaciones orales fantásticas.

3.2.1. Competencia discursiva

De un lado se tiene que la lengua es una manifestación del lenguaje, es la acción lingüística propiamente dicha. Ésta se compone de dos procesos: la producción y la comprensión.

De otro lado están las competencias comunicativas que para su desarrollo agrupan varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (MCERL, 2002). De cada competencia y componente se desprenden los diferentes conocimientos, destrezas y habilidades de un proceso en particular vinculado a estos.

La competencia discursiva está agrupada dentro de las competencias del componente pragmático y que se describió en el capítulo anterior. Por las características descritas en la misión de la institución y aquellas vinculadas a las necesidades comunicativas dentro de un contexto académico se optó por trabajar de manera particular en la formación para el desarrollo de ésta en el proceso de la producción lingüística a fin de lograr las metas ya expuestas en la justificación de esta investigación.

Como la categoría de la competencia discursiva fue delimitada por la teoría expuesta en el documento ya mencionado, las subcategorías e indicadores fueron una selección de los aspectos de la competencia y los descriptores ilustrativos respectivamente, tomando aquellos del nivel que se consideró acorde al de las estudiantes. Los aspectos fueron los siguientes: Flexibilidad de las circunstancias, turno de palabra, desarrollo de descripciones y narraciones y coherencia y cohesión. Éstos a su vez tuvieron concordancia con los subprocesos establecidos en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006) para el factor asociado a la producción textual en el ciclo trabajado.

3.2.2. Manifestaciones estéticas de la lengua oral

En la presente categoría se establecen como subcategorías las figuras literarias y los elementos paralingüísticos.

Con respecto a la primera y teniendo en cuenta los planteamientos Garcés-Rodríguez y Pérez (2015) al aceptar que lo estético en el lenguaje se asocia a lo definido por los autores sobre la Poética

“como experiencia cultural, poética como experimentación lingüística y la creación de enunciados en cada caso que, no sólo sean gramatical y socioculturalmente correctos sino también pragmáticamente apropiados, y por tanto persuada – en palabras de Aristóteles – al interlocutor a continuar el proceso de comunicación iniciado”

Se apela en esa experiencia y esa experimentación a los elementos que sirven de adorno figurativos del lenguaje, posibilitando la expresión de las emociones del individuo, es decir a las figuras retóricas. De manera particular se seleccionan aquellas figuras con mayor presencia en las manifestaciones orales propuestas en la intervención pedagógica.

Con relación a la segunda subcategoría, uno de los subprocesos para el factor asociado a la producción textual en el ciclo trabajado desde lo propuesto en los Estándares (MEN, 2006) es el que determina el indicador respectivo. Este subproceso es agrupado dentro de los elementos prosódicos de la lengua, particularmente aquello que gira alrededor de la entonación, aspecto en particular en el establecimiento de la intencionalidad del discurso (Aceña, 1996). La entonación, además, tiene funciones expresivas con fines cohesionadores dentro del habla (Cantero, 2002), lo que posibilita la manifestación de sentimientos y así mantener la atención del interlocutor.

3.2.3. Manifestaciones orales fantásticas

Por último, en esta categoría se seleccionaron como subcategorías las estructuras fantásticas, desde las caracterizaciones de lo fantástico realizadas por Rodari (1983) a través de los ejercicios propuestos en la *Gramática de la fantasía*, y los productos de la fantasía, tomando como referente la definición de este tipo de productos realizada por Munari (2018).

Las estructuras de la fantasía están dadas por “aproximaciones extrañas” entre distintos conceptos, debido a que “en el complejo movimiento de las imágenes y sus interferencias caprichosas, surgen parentescos imprevisibles entre palabras que pertenecen a cadenas diferentes” (Rodari, 1983, pág. 10). Son a través de estas aproximaciones que se generan nuevos senderos narrativos, eventos representados a través de nuevas formas surgidas de la colisión de las palabras y las ideas.

Por su parte, los productos de la fantasía son dados por la posibilidad de ignorar por completo la realización de lo creado, ya que la fantasía “Es libre de pensar cualquier cosas, por absurda, increíble o imposible que sea” (Munari, 2018). El origen de todos esos productos está en “las relaciones que el pensamiento establece con lo que conoce” (Munari, 2018) y tienen más fuerza en tanto el individuo tenga la posibilidad de establecer más relaciones.

A continuación, se presenta la matriz categorial de análisis, producto de lo anteriormente descrito.

Tabla 1. *Paralelo entre categorías de análisis e indicadores de diagnóstico*

Unidad de análisis	Categorías	Criterio evaluado en la habilidad del habla (Prueba diagnóstica)
Producción oral	1. Competencia discursiva	1.1. Expresa sus ideas y sentimientos según lo amerite la situación.
	2. Manifestaciones estéticas del lenguaje	1.2. Utiliza la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar diferentes propósitos en situaciones comunicativas específicas.
	3. Manifestaciones orales fantásticas	1.3. Inventa historias a partir de elementos de su cotidianidad.

Tabla 2. *Matriz categorial de análisis*

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Producción oral	1. Competencia discursiva	1.1. Flexibilidad ante las circunstancias	1.1.1. Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos
			1.1.2. Utiliza, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus ideas
		1.2. Turno de palabra	1.2.1. Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve
		1.3. Desarrollo de descripciones y narraciones	1.3.1. Cuenta historias o describe algo con ayuda de una lista sencilla de elementos
	1.3.3. Describe eventos de manera secuencial		
	1.4. Coherencia y cohesión	1.4.1. Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos	
	2. Manifestaciones estéticas del lenguaje	2.1. Figuras literarias	2.1.1. Utiliza diferentes figuras literarias en la elaboración de sus producciones orales
		2.2. Elementos paralingüísticos	2.1.2. Realiza cambios en la entonación y énfasis de su voz para expresar los diferentes elementos de su narración
	3. Manifestaciones orales fantásticas	3.1. Estructuras fantásticas	3.1.1. Recrea diferentes escenarios narrativos a través de las estructuras fantásticas presentadas en clase
		3.2. Productos de la fantasía	3.2.1. Expresa realidades caracterizadas por lo absurdo
	3.2.2. Asigna características propias de objetos conocidos a otros objetos fuera de la realidad que habitualmente les circunda		

3.3. Población

Esta investigación se realizó con una población de 37 niñas del curso 203 de la jornada de la tarde del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, perteneciente al primer ciclo de educación básica, cuyas edades oscilaban entre los 6 y 7 años. El proceso investigativo transcurrió entre el 2015 y el 2016.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas e instrumentos de recolección de información son los diferentes procedimientos y herramientas concretas de los que se vale el docente-investigador para hacer acopio de los diferentes datos que surgen del estudio del problema que se ha delimitado para su solución. Hay diferentes variables que determinan la elección de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, el enfoque de la investigación, el tipo de información que se requiere recolectar, las características de la población en la que se realizará la indagación (Galeano, 2004, citado en Aristizábal, 2008)

De las múltiples opciones con las que cuenta se deberá hacer selección de aquellos que se ajusten a una pertinente adecuación a la información que se aspira recolectar, a los recursos técnicos y humanos de los que se dispone. Teniendo en cuenta el tipo de investigación se estableció la pertinencia de los siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de la información: la observación participante, la encuesta, la entrevista, el análisis de documentos y los diarios de campo.

El investigador, con relación a la observación participante, determina el modo en el que se dará el acercamiento a la realidad de estudio y qué condiciones tendrá su participación. A partir de esto dicha realidad se observa y se describe generando una serie de datos, una determinada

información que debe atravesar cierta sistematización, se reúne, se organiza de modo comprensible y se emplea para la conceptualización de la situación que se encuentra bajo indagación, “se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan una realidad. Aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros” (Aristizábal, 2008).

A través de la entrevista se da un acercamiento particular a las opiniones, impresiones, percepciones y demás información que puede ser pasada por alto en el momento de la observación y que no puede llegar a ser inferida por el docente - investigador.

La revisión documental cumple una función importante ya que a través de ésta se realiza un recorrido a través de los trabajos previos, lo que permite la delimitación teórica para sustentar una nueva investigación, el establecimiento de los antecedentes, la formulación del marco teórico y hace las veces de técnica para la recolección de información a partir del contraste con otras experiencias.

El diario de campo es una libreta de notas o cuaderno, en el cual se hace un registro descriptivo y detallado de los eventos que tienen lugar durante la intervención del docente – investigador y desde la definición de Aristizábal (2008), “se basa en la observación de la realidad directamente y el proceso de participación, acercándose a los informantes, por lo cual se debe mantener una manipulación de datos y la generación de preguntas constantes”. Desde esta perspectiva se convierte en un elemento clave para la recolección de información necesaria con el fin de caracterizar y analizar los resultados de la intervención de la propuesta pedagógica.

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Debido a la necesidad, en el contexto educativo, de mediar en una situación práctica con el fin de ser mejorada y que responda a las necesidades pedagógicas e investigativas, se hizo pertinente el diseño e implementación de una propuesta de intervención a la luz de los postulados de la enseñanza modular, en la que

“[...] la teoría y la práctica se vinculan a través de un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento; por tanto, el aprendizaje es concebido aquí como un proceso de transformación de estructuras simples en otras complejas, consecuencia de la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento” (Pansza, Morán & Pérez, 2006, p. 150)

La característica primordial de dicha enseñanza es la de diseñar las diferentes estrategias de intervención “entorno a los problemas de la realidad y no en objetivos y contenidos propios de asignaturas académicas” (González, 2015, p. 6), ajustándose por un lado a lo evidenciado en la observación con relación a los contenidos de la asignatura, en los cuales no se hallaron estrategias concretas vinculadas con la enseñanza de la oralidad. Y por otro lado, en el empleo de manifestaciones fantásticas creadas desde las experiencias de su cotidianidad en aras del proceso de desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula del curso 203 del Liceo Femenino Mercedes Nariño de la jornada de la tarde. De allí el uso en cada una de las fases del módulo, comprendida como “una unidad de enseñanza / aprendizaje estructurada por objetos de transformación o problemas” (Alpuche, citado en Guerra y Payán, 2015, p. 6), a través de la que el estudiante va siendo direccionado a fin de apropiarse de las diferentes estrategias de aprendizaje, las cuales se ven reflejadas en cada uno de los módulos y su respectiva

secuencialidad dentro de la presente intervención pedagógica. A continuación, se presenta la distribución cronológica de los distintas etapas de la investigación.

Tabla 3. *Cronograma etapas de investigación*

Momentos de la investigación		2015			2016									
		Mar	Abr	May	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov
Esclarecimiento y diagnóstico		X	X	X										
Formulación				X	X									
Implementación y evaluación	Sensibilización y fundamentación					X	X							
	Aplicación y apropiación						X	X		X				
	Evaluación										X	X	X	
Aclaración													X	X

La propuesta de implementación se organizó así: fase 1: *Sensibilización y fundamentación. 1, 2, 3... salgo a buscar palabras*; fase 2: *Aplicación y apropiación. El taller de la fantasía*; y fase 3: *Resultado, revisión y reelaboración. ¡Una vez más!*

4.1. Fase de sensibilización y fundamentación. 1, 2, 3... salgo a buscar palabra

El objetivo de la primera fase fue la sensibilización hacia las estrategias estéticas y fantásticas, conduciendo a las estudiantes a reflexionar sobre la importancia y el valor de sus propias palabras, de modo que prestaran mayor atención a sus producciones. Así pues, se buscó

brindarles ciertas herramientas a partir de las cuales pudieran elaborar producciones cercanas a su realidad, para explorar desde las estrategias propuestas sus conceptualizaciones, sus modos de transformar el mundo y así integrar nuevos conocimientos y maneras de expresar sus ideas y pensamientos, darles una estructura y un modo de secuenciar sus producciones. Ésta se dividió en tres talleres: *Me acerco, Aprendo y Practico*.

4.1.1. Taller 1. Me acerco. Se trabajó con las estudiantes ejercicios con un énfasis en el componente fonético de las palabras, focalizando en el sonido de cada una de las letras y sus diferentes combinaciones en sílabas para apoyar el proceso en el aprendizaje del código escrito. A partir de dichos ejercicios y tomando como base las propuestas del pedagogo italiano Gianni Rodari, se emplearon juegos lingüísticos para el uso creativo de palabras, con el propósito de centrar la atención en *la utilización, de acuerdo con su contexto, de un vocabulario adecuado para expresar sus ideas*. Además, se les presentaron ejercicios de narración espontánea como una manifestación oral en particular con el objetivo de que se familiarizaran con sus características más relevantes y se realizaran *cambios de entonación y énfasis de su voz para expresar diferentes elementos de su narración*.

4.1.2. Taller 2. Aprendo. Se procedió a presentar diferentes conceptos relacionados con elementos cotidianos dentro del hogar que debían ser transformados por medio de la fantasía y posteriormente descritos, y así *describir algo con ayuda de una lista sencilla de elementos* y se generó el espacio para realizar ejercicios de exploración oral libre en los que, a partir de la narración espontánea de algún suceso cotidiano llevado al extremo de lo absurdo, de modo que se *recrearan diferentes escenarios narrativos a través de las estructuras fantásticas presentadas en clase*.

4.1.3. Taller 3. Practico. A través de la comparación de varios personajes y situaciones, sus características distintivas y sus elementos estructurales, se condujo a la exploración del término fantasía y su relación con lo que se puede llegar a expresar en diferentes situaciones. Una vez presentados se procedió a explorar ejercicios narrativos y descriptivos de esos personajes alternando distintas situaciones y así propiciar *el uso de diferentes conectores para describir mediante una sencilla enumeración de elementos*, con el objetivo de encaminar al grupo hacia la diferenciación de la imaginación reproductiva (vinculada a la memoria) de la imaginación productiva (vinculada a la fantasía).

4.2. Fase de aplicación y apropiación. El taller de la fantasía.

El objetivo de esta fase fue fortalecer los procesos discursivos y el desarrollo de la expresión y comprensión oral en favor del proceso de complejizar las producciones discursivas de la población intervenida, por medio del empleo de las estrategias orales con el fin de generar manifestaciones orales aplicadas a diferentes situaciones comunicativas.

Los módulos fueron secuenciados según la complejidad de las manifestaciones y fueron titulados así: **Módulo 1**, *Pares y disparates*; **Módulo 2**, *Rima que rima, traba que lengua*; y **Módulo 3**, *¿Se parece o no se parece?*

4.2.1. Pares y disparates. El ejercicio tenía como fin la asociación de palabras de modo que se creara un “disparate lingüístico”. Basados en los intereses de las estudiantes se empleó, para su transformación dos campos semánticos, el primero de estos, los animales, y el segundo, relacionado con la familiaridad, fue la de los objetos de la casa. El objetivo pues era crear un animal resultado de la asociación de ambas categorías, esta creación estuvo acompañada de una pequeña descripción en el que siguiendo las pautas dadas y los ejemplos proporcionados por el

docente-investigador *debían realizar cambios en la entonación y énfasis de su voz para expresar diferentes elementos de su narración*. Los espacios dedicados a la descripción de los animales fantásticos se aprovecharon para generar juegos de intervención enfocados a *la utilización de técnicas sencillas para iniciar o terminar una conversación*.

4.2.2. Rima que rima, traba que lengua. Se emplearon las producciones realizados en sesiones anteriores con el fin de generar una articulación entre las distintas fases y los módulos de la presente fase. Se recurrió al uso de aliteraciones, a fin de *utilizar diferentes figuras literarias en la elaboración de producciones orales*. Para encontrar dichas aliteraciones, las estudiantes debían elegir una palabra de una lista y a partir de esa palabra hacer un registro de los vocablos que tuvieran sonidos semejantes. El siguiente elemento en el módulo era aprenderse un trabalenguas. Debían elegir uno entre una lista de trabalenguas presentados por el docente – investigador. Posterior a esto, la elaboración por parte de las estudiantes de su propio trabalenguas, que debían crear a partir del registro de aliteraciones ya mencionadas y *del uso de diferentes conectores para enlazar oraciones simples*.

4.2.3. ¿Se parece o no se parece? Se llevó a las estudiantes a retomar el material proveniente del módulo 1, *Pares y disparates*. Este trabajo se realizó en parejas y el animal fantástico que crearon con anterioridad debían compararlo con el que alguna otra compañera había creado. En un primer momento describieron de manera individual el animal que habían imaginado y que en el módulo uno se les permitió dibujar. Enseguida debían establecer cuáles eran las diferencias y cuáles las semejanzas entre ambos animales producto de la fantasía y así *expresar realidades caracterizadas por lo absurdo*.

4.3. Fase de resultado, revisión y reelaboración. ¡Una vez más!

El objetivo de esta fase fue disponer de los espacios para la materialización de manifestaciones orales más complejas con el propósito de vincular los diferentes elementos estéticos y fantásticos apropiados durante la clase. Ésta se dividió en 3 módulos: *Un safari por la casa*, *Yo lo arreglo* y *Frutas en fuga*.

4.3.1. Un safari en la casa. Las estudiantes debían retomar el animal fantástico que habían creado en el módulo 1 de la fase 2, *Pares y disparates*, para así centrar la atención en *ampliar frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos de su narración*. La situación que debían imaginar estaba relacionada con este ser producto de su invención recorriendo diferentes lugares de sus casas. En algún punto de este recorrido el animal fantástico generaría una situación problemática, ocasionaría un accidente. El ejercicio pretendía conducir al grupo a pensar en un elemento argumental inesperado que generara una continuidad narrativa, en este caso, un daño provocado por el animal fantástico dentro de la casa a la que se le había invitado. Esta continuidad narrativa debía realizarse con un cambio en el narrador, dicho cambio se introdujo a través de un ejercicio de pretensión y *la realización de cambios en la entonación y énfasis de su voz para expresar los diferentes elementos de su narración*, en el que se les indicó a las estudiantes que debían reportar el suceso como si fueran periodistas, de modo que pudiera dar cuenta a través de sus palabras de las causas y los resultados de la situación planteada en el ejercicio.

4.3.2. Yo lo arreglo. Se regresó al proceso de creación de elementos fantásticos para la focalización de la creación narrativa, es decir, a partir de dicha creación debía generarse un pequeño relato, centrado en *expresar realidades caracterizadas por los absurdo*. Para este ejercicio se compararon dos personajes de ficción con la capacidad de usar una herramienta con características fantásticas, apelando al reconocimiento de las niñas por los personajes. Luego se

presentaron diversas herramientas y se les solicitó que eligieran entre dos opciones que provocaran una asociación extraña. Una herramienta mágica o una herramienta robótica. Una vez creada la herramienta las estudiantes debían enfrentar una situación imaginaria en la que pudieran emplear dicha herramienta. Debían visualizar una situación en particular: un día lluvioso y una casa con el techo roto. Uno de los diálogos guía y que debía decir uno de los miembros de la pareja fue: “Llueve durísimo, la casa se está inundando. ¿Cómo puedes ayudarme?”, esto con el fin de enfatizar en *la utilización de técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve*. La actividad se realizó en parejas. Una de ellas asumiría el rol de la persona que solicitaba ayuda, mientras la otra debía contar de qué herramienta disponía y cómo haría el trabajo de reparar el techo.

4.3.3. Frutas en fuga. Combinando los resultados creativos y narrativos que había ocurrido en los anteriores módulos se condujo a la elaboración de personajes que tuvieran su propia voz, es decir, debían darse a la tarea de personificar, focalizando *en utilizar, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar ideas*. En esta ocasión a una animal y a una fruta, por lo que las narraciones pasaron de componerse de un solo personaje a contener dos. Las estudiantes debían narrar el modo en el que una fruta, previamente escogida por ellas, escapaba de determinado lugar. Enseguida, eran descubiertas por un animal, que también ellas mismas habían elegido según su preferencia y que cuestionaba a la fruta sobre el lugar hacia el que esta se dirigía, todo con el fin de introducir otro elemento narrativo que se deseaban empezaran a emplear en los relatos producto de los talleres, se está hablando de la voz en tercera persona, necesaria para la interacción entre la fruta y el animal que las estudiantes habían escogido, esto con el fin de marcar *la asignación de características propias de objetos conocidos a otros objetos fuera de la realidad que habitualmente les circunda*.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE DATOS

Este apartado se circunscribe en el cuarto momento de la presente investigación, la aclaración, en el que se debe organizar, sistematizar y analizar los datos proporcionados por las técnicas e instrumentos diseñados como parte de la intervención pedagógica. Dos elementos claves de este apartado son la presentación de resultados y su discusión. El primero, desde lo dispuesto por Martínez - Rojas (2008), se conforma por el análisis de la información focalizada en los aspectos cualitativos por medio de la rúbrica, cuyo objetivo es el de determinar “de acuerdo con unos criterios, saber qué tanto se ha avanzado en un determinado proceso” (2008, p. 129); y el segundo está constituido por la interpretación de la información con la meta de construir conocimiento en el área dispuesta para su estudio. En el anexo 8 se pueden observar la transcripción de las grabaciones de 5 estudiantes elegidas al azar de los ejercicios realizados durante la implementación de los talleres.

5.1. Organización y análisis de la información

Tomando como base lo planteado por el mismo autor, una vez se han determinado el grado de desempeño para las categorías analizadas, es decir los criterios y sus respectivos descriptores es posible a través de la rúbrica: a) la conceptualización sobre un determinado aspecto, cualquiera que se esté evaluando; y b) “valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante” (2008, p. 130).

El uso de esta herramienta por el enfoque cualitativo de la investigación confiere relevancia al análisis debido a que, como lo señala Martínez-Rojas (2008):

- Enfoca al profesor para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante.

- Permite al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
- Provee al maestro información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando (p. 130).

La interpretación de la información resultado del análisis a través de la rúbrica puede dar lugar a nuevas significaciones de la realidad estudiada o puede conducir a encontrar posibles relaciones entre los diferentes componentes observados durante la indagación, todo lo anterior teniendo como base los elementos teóricos sintetizados en el marco teórico, luego de un proceso de organización secuencial que se materializa en los diferentes hallazgos socializados en este último momento, bien sea a través de hallazgos de relaciones o por medio de hallazgos propositivos.

5.2. Fases desarrolladas y resultados

La presentación de los resultados está estructurada a través de las fases de la intervención pedagógica y cada uno de los instrumentos que en dichas fases fueron empleados en la recolección de información para su posterior análisis. La información más destacada por cada instrumento se encuentra relacionada en la matriz categorial de información (anexo 9) con el propósito de visualizar de forma organizada los hallazgos más sobresalientes.

Fase 1. Taller 1. Me acerco

En términos de la flexibilidad ante las diferentes circunstancias comunicativas, generaron frases sencillas pero que adolecían de elementos estructurales claros, pues no se adaptaban a lo exigido por el ejercicio, repetían varias veces la misma palabra tratando de organizar lo que

debían decir. Los términos empleados para expresar sus ideas, *la utilización, de acuerdo con su contexto, de un vocabulario adecuado para expresar sus ideas*, carecían de una organización que cumpliera con las demandas comunicativas, es decir, sus narraciones tenían un desarrollo incipiente. Pues si bien es cierto que se ha evidenciado que poseen un dominio de los símbolos provistos por la cultura con la que se encuentran en relación (Gardner, 1997, p. 100), aún se encuentran, en términos lingüísticos, en una etapa de perfeccionamiento de los formatos a través de los cuales representa sus ideas y opiniones.

Fase 1. Taller 2. Aprendo

En esta categoría, los primeros ejercicios reflejaron complicaciones en la expresión de las estudiantes, particularmente al momento de *describir algo con ayuda de una lista sencilla de elementos*. La insistencia en el uso de ejercicios con dicha característica a lo largo de la fase no sólo condujo a la exploración de las palabras de uso frecuente en su vocabulario, también permitió la creación de vocablos nuevos con base en su pronunciación. Estas palabras fueron empleadas en actividades posteriores, acción que condujo a la identificación de las estudiantes con un rol más activo en el desarrollo de la fase brindándoles la posibilidad de que *recrearan diferentes escenarios narrativos a través de las estructuras fantásticas presentadas en clase*.

Fase 1. Taller 3. Practico

Se evidenció poca familiarización con actividades que involucraran la imaginación productiva. No obstante, en las observaciones estuvieron presentes en sus juegos y en los instantes de esparcimiento. Pero al relacionarse con las actividades de la clase el consenso en general mostró falta de reconocimiento hacia este tipo de ejercicios. La primera barrera por superar era hacer a las estudiantes conscientes de los mecanismos y estrategias empleados para la

creación de producciones orales fantásticas, realizando un primer acercamiento preliminar al término fantasía a partir de su definición y el uso de varios ejemplos tomados de series televisivas dirigidas a la población infantil. Dicho acercamiento permitió la recreación de diferentes escenarios a partir de la articulación entre sus experiencias cotidianas, y los elementos fantásticos que conocían provenientes de documentos televisivos variados. Las descripciones a partir de dichos elementos no sólo permitieron las primeras aproximaciones extrañas mediada por el desglose de aquellos productos de la fantasía que ya habían visto a través de otros medios, sino la introducción de *diferentes conectores para describir objetos mediante una sencilla enumeración de elementos*.

Fase 2. Módulo 1. Pares y disparates.

Las actividades dispuestas para esta fase requirieron de diversos ejercicios de descripción, que se vio facilitada por la naturaleza de aquello que las estudiantes debían describir. Les resultó más sencillo hablar de aquello que habían transformado por sí mismas y que tenían la oportunidad de compartir con sus compañeras para su comparación. Se apropiaron de las frases sencillas y grupos de palabras que dispusieron para hablar de aquello que habían creado, y en términos de los elementos paralingüísticos observados, los *cambios en la entonación y énfasis de su voz para expresar diferentes elementos de su narración* fueron más evidentes, ya que se esperaba que desarrollaran estas habilidades con contenidos que conocen y le son familiares. Para ello se consideró necesario el uso de preguntas que focalizaran la atención sobre un aspecto en particular de la descripciones realizadas y cumplieran además con el objetivo de que reflexionaran sobre lo que dijeron, además de incluir dinámicas que marcaran los turnos de palabra.

Fase 2. Módulo 2. Rima que rima, traba que lengua.

Aliteración y anáfora fueron *las figuras literarias predominantes* en esta fase, reflejadas en la memorización y creación de trabalenguas. En la comparación, surge el uso de las onomatopeyas para enfatizar en alguna característica propia del nuevo animal. Estas descripciones también se vieron enriquecidas por los cambios de voz, asociados a las acciones particulares de estas criaturas fantásticas.

Uno de los modos en los que las estudiantes fueron expuestas a la posibilidad estética de realizar cambios en la voz fue cuando en la presentación del trabalenguas el docente-investigador presentó el trabalenguas y lo recitó, lo que les permitió tener un elemento de referencia y replicarlo en la presentación de sus trabalenguas. Además, se facilitó *el uso de diferentes conectores para enlazar las oraciones* que componían los trabalenguas, permitiendo realizar ejercicios de comparación entre las diferentes producciones que realizaron las estudiantes.

Fase 2. Módulo 3. ¿Se parece o no se parece?

La generación de aproximaciones extrañas tomó algunas sesiones en generarse, pues al ponerse una palabra junto a la otra no sucedió como se había planteado, y los mecanismos de la imaginación solo entraron en acción cuando el ejercicio estuvo mediado por un ejemplo preciso sobre el resultado que se esperaba generar a partir de las actividades propuestas y así *expresar realidades caracterizadas por lo absurdo*. Otro elemento que resultó estimulante fue incluir descripciones de posibles lugares de hábitat del animal fantástico y una vez concebido el animal como tal, la descripción de sus comportamientos habituales. El momento de la comparación les dio la oportunidad de recrear diferentes escenarios narrativos en lo que se dio la oportunidad de concebir un escenario en el que pudieron coexistir los animales fantásticos que habían creado.

Fase 3. Módulo 1. Un safari en la casa.

El hecho de que el origen de las narraciones fuese un contexto familiar evidenció una mejora en la fluidez de las narraciones, en comparación con los ejercicios inicialmente planteados en los que se les pedía establecer relaciones disparatadas con elementos poco familiares. Dichas relaciones disparatadas generaron cierta gracia entre las estudiantes relacionadas con algunos lugares descritos por ellas, el baño de la casa por ejemplo, lo que permitió percibir cierta libertad narrativa en situaciones divertidas y les brindó la oportunidad de *ampliar frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos de su narración*. Por su parte, los turnos de palabra se respetaron mucho más que en las etapas iniciales y las descripciones fueron más detalladas, acompañadas de una secuenciación más clara y precisa de los relatos producto del proceso inductivo llevado a cabo a lo largo del proyecto, relatos que estuvieron acompañados por *una realización marcadamente premeditada de cambios en la entonación y énfasis de su voz para expresar los diferentes elementos de su narración*.

Fase 3. Módulo 2. Yo lo arreglo.

En las narraciones presentadas en esta fase a lo largo de los diferentes módulos, cuya estructura y características implicaron mayor complejidad, permitieron la integración de los elementos estéticos ya manejados y la introducción de una nueva figura literaria, la personificación. Esto permitió abrir nuevos espacios para el uso de cambios en la voz para la caracterización de personajes y el énfasis narrativo de alguna situación en particular y así *expresar realidades caracterizadas por lo absurdo*. De modo particular, los turnos de palabra se respetaron mucho más que en las etapas precedentes, fue deliberada la *utilización de técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve*.

Fase 3. Módulo 3. Frutas en fuga.

Se presentó la oportunidad de enriquecer y complejizar producciones previas y los ejercicios condujeron a la exploración de sus conocimientos, con el propósito de alimentar la generación de aproximaciones extrañas, por ejemplo, fue muy común en el grupo seleccionar su cuarto como escenario de las narraciones que elaboraron para ubicar allí un personaje premeditadamente absurdo, y así asignar *características propias de objetos conocidos a otros objetos fuera de la realidad que habitualmente les circunda*, generando así una apropiación de los relatos, gracias al protagonismo dado a sus narraciones debido a que fueron transformaciones de su agrado, hecho que también se resaltó en la utilización *de acuerdo con el contexto, de un vocabulario adecuado para expresar ideas*.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este documento fue elaborado con el propósito de presentar una investigación-acción a través de la cual se planteó una propuesta de intervención pedagógica en aras del desarrollo del proceso discursivo, mostrando la incidencia de las manifestaciones orales fantásticas como estrategia didáctica. Su diseño, ejecución y análisis permitió llegar a las siguientes conclusiones.

6.1. Conclusiones

En primera instancia, hay que decir que la oralidad supera los límites instrumentalistas, más allá del intercambio comunicativo en el aula de clase, pues es un proceso complejamente activo que desempeña un rol determinante en la construcción de la identidad del sujeto y en el establecimiento de relaciones con su entorno y sus semejantes, es un fenómeno que trasciende la mera producción de enunciados y que constituye un pilar fundamental de la naturaleza humana y su tratamiento debe dejar de limitarse en su desarrollo a lo fisiológico, desconociendo todo el

trabajo que entraña su desenvolvimiento y dominio. Es por ello, que debe pensarse en la enseñanza de la oralidad, tal y como se hace con habilidades como la escritura y la lectura, y de ese modo brindarles a las estudiantes la posibilidad de relacionarse con diferentes tipos de estrategias que les permita seleccionar la información de la que ya dispone e incorporar aquella que le es proporcionada en otros contextos.

Esto también implica por parte del docente la búsqueda constante de herramientas y destrezas que motiven y desarrollen el habla de las estudiantes, de ahí la propuesta presentada en la presente investigación, no sólo con fines instrumentalistas que permitan que se hable más, sino para que haya un aprendizaje integral, para que se enriquezca los modos de expresión oral y se facilite la interacción entre todos los actores que concurren en el aula de clase.

Tomando en cuenta lo observado, el habla y la imaginación productiva son procesos fundamentales en el aula, que además están estrechamente ligados a la infancia y deben trabajarse de manera intencionada con el propósito de que ni los docentes ni las estudiantes vean este tipo de ejercicios de manera aislada, sino como habilidades transversales a todos los campos de la vida, pero ante todo se subraye la responsabilidad de los educadores en ser los primeros quienes tomen consciencia de su importancia y relevancia dentro del currículo, habilidades determinantes en el desarrollo de las estudiantes como individuos y como miembros de una sociedad.

Para esta investigación se estableció como objetivo general *Analizar la incidencia de las manifestaciones orales fantásticas en el desarrollo del proceso discursivo en las estudiantes del grado 203 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño*, lo cual se logró satisfactoriamente a través del planteamiento de una investigación – acción, por medio de la que se tomaron una serie de fundamentos teóricos que guiaron la investigación entorno a estos temas de manera que los

hallazgos se orientaran a la mejora de la práctica docente. Para este fin se plantearon tres objetivos específicos que contribuyeron a cumplir con el objetivo general.

En un primer momento se planteó la implementación de manifestaciones orales fantásticas y la creación por parte de las estudiantes de este tipo de producciones a partir de sus experiencias previas y los conocimientos de su entorno, de manera que la reflexión guiada entorno a dichas manifestaciones encaminara a un desarrollo de su competencia discursiva, todo esto con el fin de identificar el nivel desarrollado en la producción discursiva. Dicho objetivo se alcanzó con éxito, ya que se evidenció su pertinencia dentro del contexto escolar y se adaptó a la edad de las niñas y sus características de desarrollo, por lo que se puede afirmar que es una estrategia que tiene un gran impacto en las estudiantes, en vista de la identificación que las actividades generan en ellas y el protagonismo que en el grupo puede llegar a desarrollar.

En segundo lugar, se diseñaron y aplicaron estrategias creativas materializadas en las producciones orales de las estudiantes, que gracias a los resultados observados en los talleres, incidieron de manera positiva en el proceso discursivo de las estudiantes, orientando a través del proceso de creación individual y grupal el análisis de sus propias palabras y sus propias invenciones.

En tercer lugar, la incidencia de la propuesta en el desarrollo de la competencia se midió, por una parte, en elaboración de los talleres y la secuencialidad entre ellos, revisando los diferentes elementos evidenciados en sus producciones y la capacidad de reflexionar sobre lo dicho dando cuenta de sus narraciones; y, por otra parte, el modo en el que los elementos estéticos y fantásticos se vinculan con el desarrollo de la competencia discursiva se observa a partir de lo didáctico, ya que en cada una de las producciones orales de las que disponen las estudiantes

subyacen determinadas estructuras y formatos, y la educación debe propiciar esos espacios en los cuales puedan organizar dichas producciones y reflexionar sobre su contenido y este proceso puede verse facilitado si se emplean aquellas manifestaciones que las niñas a su edad ya emplean, aquellas que producen en sus juegos y en su interacción con sus compañeras. Dichas producciones fueron objeto de observación y de análisis por medio de aspectos enteramente cualitativos, a fin de poder medir si hubo o no un verdadero alcance de los objetivos establecidos en la investigación. Lo que llevó a concluir que es primordial que la calificación de los procesos no se debe limitar a los aciertos formales en términos de lo que se propone en las intervenciones sino a lo que las niñas plasman y expresan a través de sus narraciones, considerando la riqueza que subyace a sus intervenciones, con un enfoque más cualitativo y que se desprenda de la sobrecorrección ortográfica y gramatical.

Finalmente, se concluyó la investigación con una evaluación del impacto de la propuesta implementada, que arrojó como resultado que ésta no sólo era posible en el aspecto metodológico sino que era efectiva a nivel didáctico y esto se vio reflejado en los desempeños académicos de las estudiantes, así como en su comportamiento dentro y fuera del contexto académico. Teniendo en cuenta esto puede señalarse que la aplicación de la intervención en el aula significó un avance en el desarrollo de los procesos de habla de las estudiantes, así como puso de manifiesto la presencia de metodologías que descuidan la enseñanza de las habilidades de manera integral.

Es oportuno agregar que como docente en formación evidenció un gran aprendizaje y una invitación a una revisión constante de cada uno de los procedimientos en el proceso de enseñanza y en la búsqueda por aclarar las dudas que éste reviste, más allá de las prácticas que se desarrollan por la inercia de las imposiciones curriculares, lo que se convierte en un reto a

enfrentar con constancia y dedicación a fin de contribuir a la formación del individuo y sus habilidades.

6.2. Recomendaciones

Se debe pues encaminar los esfuerzos hacia el diseño de propuestas didácticas que enriquezca las manifestaciones discursivas de las estudiantes sin pasar por alto lo que ya conocen, que les permita interiorizar los nuevos formatos a los que se enfrentan en el ámbito escolar y que así tengan la posibilidad de trasponer esa nueva información a situaciones comunicativas diversas. De allí la urgencia de comprender que, para facilitar el desarrollo de la competencia discursiva se deben generar pautas de análisis y elementos organizacionales tales como las relaciones de contraste, las de causas y efectos o las de problemas y soluciones, y que pueden hallarse presentes en las narraciones que las estudiantes ya elaboran. Si se enriquecen las descripciones de aquello que ya conocen, interiorizar esas estructuras narrativas les permitirá trasponer esa información al aprendizaje de nuevos formatos en situaciones comunicativas diversas.

Es importante generar transformaciones en las prácticas pedagógicas y en la percepción que se tiene de la oralidad, pensando y asumiendo la relevancia que éstas tienen en la facilitación y enriquecimiento de los procesos de construcción que las estudiantes hacen de su realidad, dejando atrás el temor a buscar nuevas alternativas en el campo educativo, ya que se puede innovar en los procedimientos sin dejar de alcanzar los objetivos que se establecen desde los planteamientos curriculares.

Bibliografía

- Arellano, J., & Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Arias, M. U., Méndez, N. I., & Rubio, C. (2009). *La literatura para niñas y niños: de la didáctica a la fantasía*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Aristizábal, C. A. (2008). *Teoría y Metodología de la Investigación*. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó .
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño* . Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica .
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel S. A. .
- Cárdenas, J. E., Mendoza, L. J., & Valencia, Y. A. (2013). *Análisis de la oralidad en el marco de los lineamientos pedagógicos y curriculares de la educación inicial en Bogotá*. Trabajo grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá .
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., & Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo cognitivo. *Acta colombiana de psicología*, 41-50.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Grao.
- Chaves, T., & Cortés, L. Y. (2013). *La oralidad en el trabajo por rincones de juego*. Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 61-71.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Escandell Vidal, M. V., & Casado Fresnillo, C. (2011). El lenguaje y las lenguas. En E. V. al, *Invitación a la lingüística* (págs. 1-52). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Garcés-Rodríguez, A., & Pérez, C. (2015). Repensando la competencia poética en la enseñanza del inglés en edad temprana: una práctica lingüística poética. *Revista Complutense de Educación*, 165-183.
- Gardner, H. (1997). *Arte, Mente y Cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez Ríos , Y., & Rosas de Ramírez, A. I. (2007). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Revista Infancia Imágenes*, 24-29.
- Gutiérrez Ríos, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Revista Infancia Imágenes*, 24-34.
- Jaimés Carvajal, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Enunciación*, 15-21.
- Jaimés, G., & Rodríguez, M. E. (2000). Juegos del lenguaje en la educación inicial. *Enunciación*, 76-81.
- Lienhard, M. (2003). *La voz y su huella*. Chiapas: Ediciones Casa Juan Pablos.
- LIFEMENA. (2016). *Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Recuperado el 2016, de <https://liceofemeninomercedesn.edupage.org/>
- Luna Rodríguez, M. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 59-72.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 129-134.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte . (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción en español.
- Miretti, M. L. (2003). *La lengua oral en la educación inicial* . Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Munari, B. (2018). *Fantasía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ong, W. J. (2006). *Oralidad y Escritura. Tecnología de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .
- Panza, M., Pérez, E. C., & Morán, P. (2006). *Fundamentación de la didáctica* (Décima quinta ed., Vol. I). México, D. F.: Ediciones Gernika.
- Payán, T. C., & Guerra, M. (Febrero de 2015). *La investigación en el sistema modular: una estrategia de enseñanza aprendizaje*. Obtenido de DocPlayer: <https://docplayer.es/92171118-La-investigacion-en-el-sistema-modular-una-estrategia-de-ensenanza-aprendizaje.html>
- Perrone, R. (2015). Integrating Fantasy Into the Creative Process. En R. VandeZande, E. Bohemia, & I. Digranes, *LearnXDesign* (Vol. II, págs. 819-833). Aalto: Aalto University.
- Reyes, Y. (31 de agosto de 2005). *Centro Regional para el Fomento del Libro - CERLALC*. Obtenido de https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf
- Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, España: La Muralla.
- Rincón, C. M., Sierra Ávila , M. L., Lozano Rodríguez , M. I., & Zuluaga Ocampo, Z. P. (2003). Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva. *Enunciación*, 95-109.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Editorial Argos Vergara.
- Rodríguez Estrada, M. (1993). *Manual de la creatividad* (Segunda ed.). México: Editorial Trillas.

Suárez, B. T. (2007). Realidad y fantasía en la literatura infantil y juvenil. *Educación y Biblioteca*, 38-40.

Valles , M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vernon, S. A., & Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar*. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Vygotsky, L. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia* (Novena ed.). Madrid: Ediciones Akal.

Zebadúa Valencia, M. d., & García Palacios, E. (2010). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México D. F: Universidad Nacional Autónoma de México.

Anexos

Anexo 1. Ficha institucional

DATOS INSTITUCIONALES GENERALES
Nombre de la institución: Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño
Dirección: Avenida Caracas No. 23 - 24
Barrio: El Restrepo
Sede: Única
Carácter: Oficial <input checked="" type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Mixto <input type="checkbox"/> Otro: <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____
Jornadas: Mañana <input checked="" type="checkbox"/> Tarde <input checked="" type="checkbox"/> Noche <input checked="" type="checkbox"/> Única <input type="checkbox"/>
Niveles que ofrece: Preescolar <input checked="" type="checkbox"/> Básica <input checked="" type="checkbox"/> Media <input checked="" type="checkbox"/> Superior <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> ¿Cuáles? <input type="checkbox"/> Primera Infancia _____
Modalidad de Educación Media:
Año de fundación: 5 de octubre de 1916
DATOS PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
Nombre del PEI: “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas”.

Énfasis:

Misión: Propiciar la formación integral de la mujer liceísta promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúen, garantizando el disfrute de una vida plena.

Visión: En el año 2016, el colegio liceo femenino Mercedes Nariño será reconocido a nivel nacional por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresados con el dominio de los saberes necesario para la sociedad del conocimiento, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés y de las nuevas TIC; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro.

Objetivos institucionales:

- Brindar educación eminentemente pedagógica y formativa para crear un ambiente que favorezca la vivencia sana y digna del educando y el testimonio de los valores, los principios y la moral. Artículo 42 de la ley 1098 de infancia y adolescencia.
- Practicar el respeto y la dignificación de los individuos, la solidaridad, y los valores y estima hacia todos y cada uno de los miembros que conforman la institución educativa. Artículo 44 numeral 4 de la ley 1098 código de la infancia y adolescencia.
- Valorar y respetar los principios y condición étnica, moral, religiosa y social que son propios de los individuos y que promueve la institución educativa, para la formación integral de los educandos. Artículo 42 numeral 12.
- Promover la cooperación y participación de los padres de familia, primeros y principales educadores de sus hijos e hijas para integrar, acompañar y complementar la misión educativo – formativa del hogar. Artículo 39 de la ley 1098 de infancia y adolescencia.
- Aplicar el respeto por los derechos de los individuos, pero también promover el cumplimiento de sus deberes cívicos y sociales, como medio democrático para una efectiva convivencia social y pedagógica.
- Establecer y regular los procedimientos y acciones que ayuden y faciliten la solución de los problemas y conflictos, cuando estos se presenten, haciendo caso respectivo del debido proceso. Artículo 26 de la ley 1098 de infancia y adolescencia. Artículo 17 del Decreto 1860/94 y la Ley 115/94 y Ley 734/2002.
- Proporcionar, facilitar y acompañar los espacios que permitan el desarrollo de las relaciones interpersonales y grupales sanas y respetuosas, basadas en la autoestima, el respeto, la autonomía, la tolerancia, la responsabilidad, la disciplina, del compromiso y la equidad. Artículo 41 numeral 19 de la ley 1098 de infancia y adolescencia.

Anexo 2. Entrevista docente titular.

Anexo 3. Rúbrica de observación

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Técnicas / Instrumentos
Dimensión cognitiva	Procesos de aprendizaje	Metodología	¿Qué percepción tienen las niñas de las actividades en clase? ¿Cuál es la actividad en clase de español que más les gusta? ¿Cuál es la que menos les gusta?	Entrevista estudiante
		Didáctica	¿Con qué actividades responden mejor las niñas?	Entrevista profe
		Evaluación	¿Cómo se evalúa y cómo cree que eso influencia a las niñas? ¿Qué les califican?	Entrevista profesora Entrevista estudiante
	Estilos de aprendizaje	Estilo auditivo, kinestésico y visual.	¿Cuál es el estilo de aprendizaje que predomina en el grupo debido a la velocidad?	Entrevista profesora Prueba
	Ritmos de aprendizaje	Manejo del tiempo en la realización de las actividades	En relación con la edad y el tipo de actividad, ¿cuánto tiempo les toma hacer la actividad?	Diario de campo Entrevista profesora
Dimensión social	Interacción	Relación estudiante - estudiante	¿Cómo es la relación entre las niñas? ¿Existe una relación de ayuda y colaboración entre las niñas? ¿Tiene algún criterio para armar los	Entrevista profesora Diario de campo

			<p>grupos de trabajo de las niñas?</p> <p>¿Cuáles son las líderes positivas y negativas en el aula? ¿Existen?</p> <p>¿Cómo solucionan entre ellas los problemas que se presentan?</p>	
		Relación docente - estudiante	<p>¿Cuál es la actitud de las niñas frente a las indicaciones de la profe?</p> <p>¿Cuál es la relación que tiene con sus estudiantes? ¿Cómo la denominaría?</p> <p>¿Qué piensan las niñas de la profe?</p>	<p>Entrevista profesora</p> <p>Diario de campo</p> <p>Entrevista estudiantes</p>
		Relaciones jerárquicas	<p>¿Cuáles son los elementos que para las niñas representan una figura de autoridad?</p> <p>¿Cómo se da la disciplina en el aula?</p> <p>¿Qué herramientas o estrategias se usan para impartir disciplina?</p> <p>¿Cómo se evidencia el respeto y cumplimiento de las normas?</p>	<p>Diario de campo</p> <p>Entrevista profesora</p>
	Ambiente	Motivación	<p>¿Cuáles son los gustos e intereses de las niñas?</p> <p>¿Cómo se motiva a las niñas?</p>	<p>Entrevista estudiantes</p>
		Organización y elementos del aula	<p>¿Cómo es el salón? ¿Con qué elementos cuenta?</p>	<p>Diario de campo</p>
Dimensión comunicativa	Comunicación	Discurso	<p>Teniendo en cuenta su edad, ¿cómo se da la construcción del discurso de las niñas?</p>	<p>Diario de campo</p>

			<p>¿Cómo se expresan teniendo en cuenta la complejidad del vocabulario que manejan?</p> <p>¿De qué manera las niñas intentan expresar lo que piensan frente a situaciones específicas dentro del aula?</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 4. Rúbrica de evaluación habilidades comunicativas /competencias

Aspecto a evaluar	Criterio	Niveles de medición		
		Alto	Medio	Bajo
Competencia semántica	1.1. Identifica textos que tienen diferentes formatos. 1.2. Comprende los textos que lee en los niveles literal, inferencial y crítico – intertextual de acuerdo con su edad. 1.3. Identifica la secuencia y la idea global de un texto.			
Competencia pragmática	2.1. Expresa sus ideas y sentimientos según lo amerite la situación. 2.2. Utiliza la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar diferentes propósitos en situaciones comunicativas específicas. 2.3. Presta atención a las intervenciones de sus compañeras.			
Competencia poética	3.1. Expresa lo que comprende de textos orales y escritos a través de diferentes tipos de texto. 3.2. Expresa sentimientos y pensamientos a través de textos. 3.3. Inventa historias a partir de elementos de su cotidianidad.			

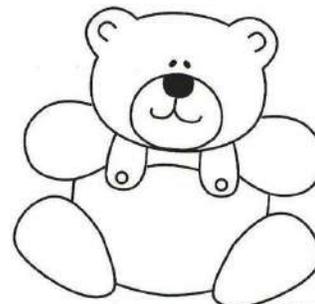
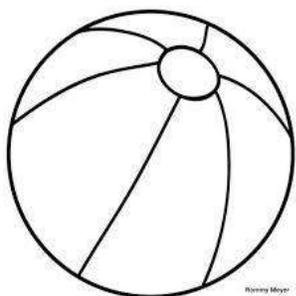
Anexo 6. Prueba diagnóstica escrita**NOMBRE:** _____

1. Las imágenes que te va a dar el profesor están en desorden.
Ordénalas y pégalas en los cuadros en blanco.

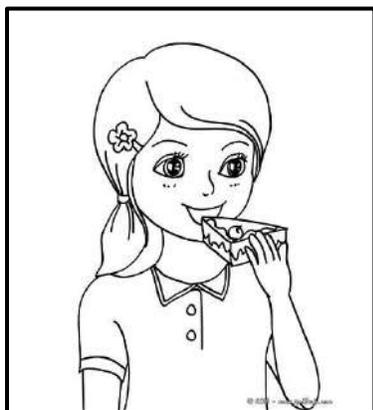
--

2. Responde las siguientes preguntas.

1. En el cuento, cuando Pablo baja de su cama se puso a jugar con



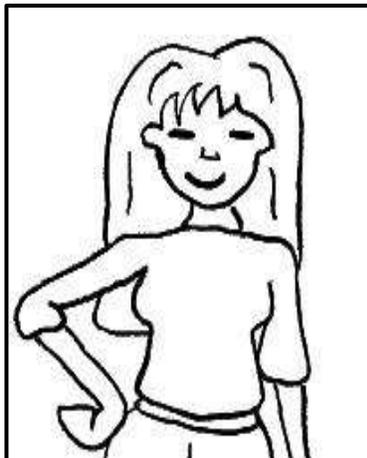
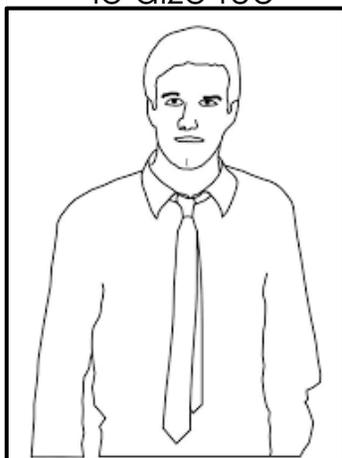
2. El dibujo que más se relaciona con la historia de Pablo es



3. Cuando Pablo dijo "Uaaauu" al darse cuenta que todo lo que veía era tan grande y estaba tan lejos, estaba

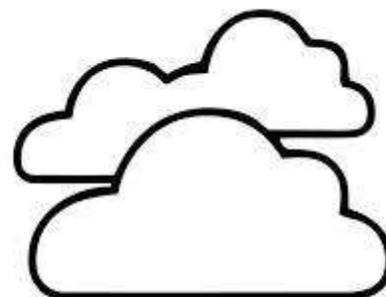
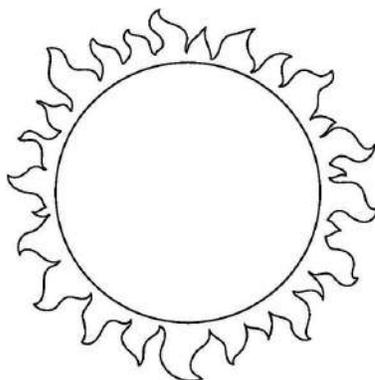


4. Cuando Pablo comenzó a llorar y sus padres vinieron, quien lo alzó fue

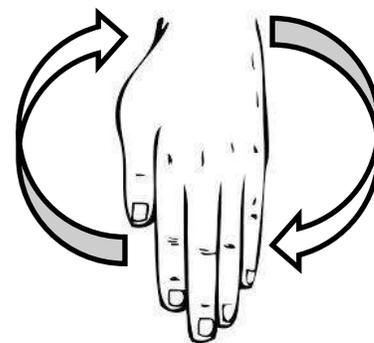
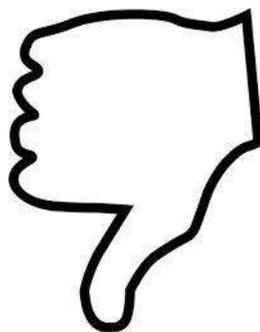
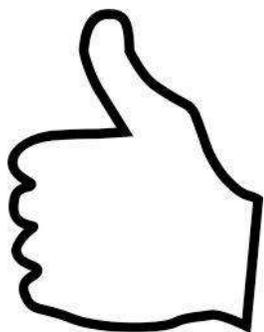


5. Se sabe que el cuento está pasando de día y no de noche

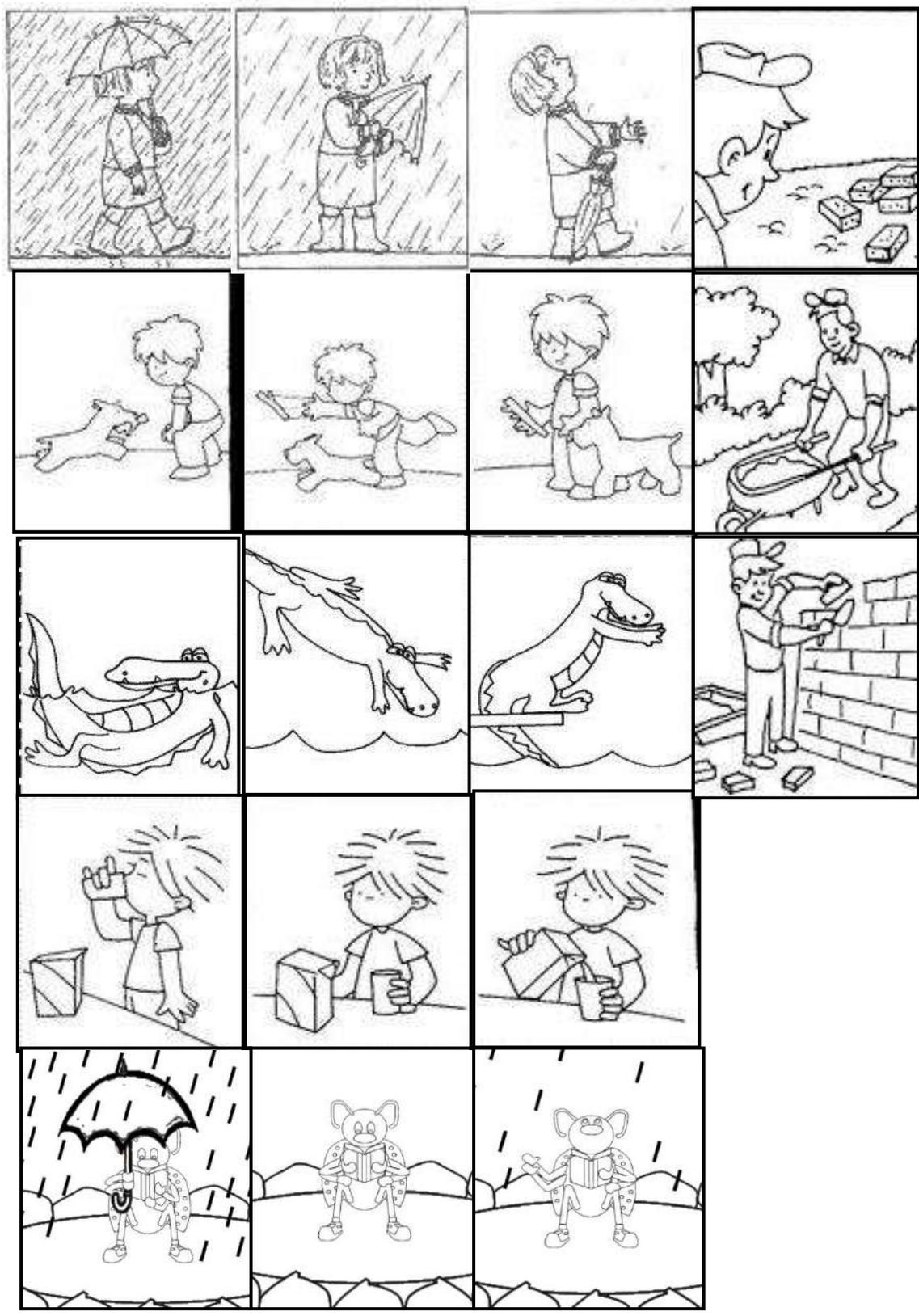
por



6. Fue fácil entender el texto porque conocía todas las palabras y las imágenes eran grandes:



Anexo 7. Prueba diagnóstica



Anexo 8. Transcripción de resultados de los talleres

Resultados fase 2. Módulo 1

	Estudiante A (Diana), 7 años	Estudiante B (Ana Sofía), 6 años	Estudiante C (Sara), 6 años	Estudiante D (Alison, 6 años)	Estudiante E (Luisa), 6 años
Pares y disparates	<p>Enchufe Uombat – el uombat se electrocuta con el enchufe</p> <p>Tardigrado – tardigradora Muchos años mariándose</p> <p>Congela Kiwi, o sea, un Kiwi congelado. Muchos años congelado.</p> <p>Cangulufa, una mezcla entre estufa y canguro</p> <p>#Análisis noción amplia de tiempo – gusto por los dinosaurios</p>	<p>Tortuga nevera</p> <p>Delfín puerta</p> <p>Hormiga horno</p> <p>Gusano olla</p>	<p>Cocodrilo viajero (cocodrilo maleta)</p> <p>Pez diseñador (pez computador)</p> <p>Iguana congelada (Iguana nevera)</p> <p>Cebra mojada (Cebra ducha)</p>	<p>Yo escogí los cosas de la casa (lo dice con dejo, como si no quisiera decirlo)</p> <p>Computador, televisor, control y impresor</p> <p>Mi compañera escogió lagartija, pez globo, hipopótamos y nutria</p> <p>Mis animales son la lagartija impresorista</p> <p>Pez globista televinisionista</p> <p>Nutria controlonadora</p> <p>Hipopótamo computista</p>	<p>Gato y Sor (no se comprende lo que dice)</p> <p>Mesa perro</p> <p>Sillón pájaro</p> <p>Cama conejo</p>

Módulo 2

Rima	Trabalenguas:	Trabalenguas:	Trabalenguas:	Trabalenguas: Gallo
que rima,	cuando digo	Pica, pica, pica	Cuando digo	y grillo
traba que	Diego...	perico	Diego...	
lengua				Invencción: Oto
	Invencción: Si	Invencción: Cuando	Invencción: ato	monta moto, Toto el
	Lola bota la	el loro toma el coro	ato al gato que	gato ha roto su
	bola, la bola de	se va con el toro	casi mato, pues en	aparato
	Lola cae sola,	para el faro solo	un rato viene Tato	
	sola cae la bola	oro porque por hoy		
	de Lola cuando	pero hablen del loro		
	Lola bota la			
	bola	Pregunta del		
		docente: ¿De		
	Pregunta del	dónde salieron las		
	docente: ¿De	palabras?		
	dónde salieron	De mi cabeza. Por		
	las palabras?	un ejercicio tuve		
		ayuda de mi profe.		
	De la palabra			
	bola	Escribiendo las		
		palabras para hacer		
	¿Cuándo se	el trabalenguas, nos		
	eligieron las	pasamos la muñeca		
	palabras?	y yo ya se lo		
	¿Cuál fue la	pasaba. Ella me		
	acción siguiente	pasaba la muñeca,		
	que se realizó?	yo decía una		

	<p>Escoger palabras que finalicen en la sílaba indicada, como se enseñó ayer</p> <p>¿Cuál fue el orden de las palabras? Lola, mola, cola, sala, sala, pala.</p>	<p>palabra, y yo se la daba y ella decía una palabra. O sea, íbamos así</p> <p>Pueeees, escribirlas yyyyy... voy a decir las palabras.</p> <p>Loro, coro, toro, faro, oro, poro, aro.</p>		
--	---	---	--	--

Módulo 3

<p>¿Se parece o no se parece?</p>	<p>Enchufe Uombat – Pez Globista Televisionista</p> <p>Diferencias: El Enchufe Uombat que yo creé, es así de grande (levanta su mano derecha a la altura de los ojos), mientras el pez globista es así de grande (baja la mano a la altura de la cintura para mostrar que el primero es más grande que el segundo).</p> <p>Pues las diferencias son que el pez globista televisionista está dentro de su</p>	<p>Bueno de los animales que hicimos la vez pasada, ¿cuál fue el animal que tú escogiste? La nevera tortugosa</p> <p>¿Y cómo es tu nevera tortugosa?</p> <p>Bueno, es negro con verde. Tiene estrellas azules por su velocidad.</p> <p>¿Qué tamaño tiene? Grande</p> <p>¿Dónde puede vivir? En el agua y la tierra</p> <p>Y de la lista que te dio el profesor, ¿qué animal escogiste? El</p>	<p>¿Cuáles animales escogiste?</p> <p>El cocodrilo viajero porque tiene la maleta y el gato puerta.</p> <p>¿En qué se diferencian estos animales? En que el Cocodrilo es pequeñito y el Gato es suuuuuupergrande (levanta los brazos para indicar el tamaño del animal que está describiendo)</p> <p>¿Y cómo es su piel?</p> <p>La piel del gatito es tan tierna y la del cocodrilo es lisa (engrosa el tono de su voz y desliza su mano izquierda sobre el brazo derecho para describir la característica de la piel</p>	<p>Yo escogí hipopótamo computista y pez globista televisionista.</p> <p>Se parecen en que yo los imaginé los dos fucias, usan anteojos, usan aparatos electrónicos. Viven en el agua.</p> <p>No se parecen en... las patas, en los chuzitos que tiene el pez globista televisionista. Que el hipopótamo camina y el pez globo monta en bicicleta (se le escapa una risita que denota que le ha causado gracia lo que ha dicho)</p>	<p>Hola profe, yo escogí Pez Globista Televisionista y Conejo Cama, ¿y en qué se parecen? En lo rectangular y en los animales no se parecen porque uno tiene patas y el otro no tiene patas y el otro es muy peludo y el otro no es peludo. Y el otro tiene orejas largas y el otro no tiene orejas largas.</p>
-----------------------------------	---	--	---	---	---

	<p>pecera atrapado y está sobre un sillón (¿?) su pecera y viendo tele todos los días, todos los años, por siempre. Y mientras que el Enchufe Uombat es por siempre (imita unos sonidos semejantes a la electricidad) se rectocuto (queriendo decir electrocuta) y sobrevive todo eso, mil días rectocutándose (imita de nuevo los sonidos anteriores)</p> <p>También hablemos un poco más del pez</p>	<p>congela Kiwi</p> <p>¿Y cómo es el congela Kiwi?</p> <p>Es azul, los ojos verdes, puede vivir en una pecera, pero en el agua fría y el cuerpo es azul, los ojos verdes y es laaargo</p> <p>¿Qué animal dijiste que era el congela Kiwi? Un pez</p> <p>¿Estos animales son muy bravos?</p> <p>Domésticos</p> <p>¿Qué similitud tiene la Nevera Tortugosa y el Congela Kiwi?</p> <p>Los dos pueden estar en el agua.</p>	<p>de cocodrilo)</p> <p>¿Y de qué tamaño son?</p> <p>Ah, ya dijiste</p> <p>¿De qué colores son?</p> <p>El Cocodrilo es de color azul, con las patas (mira alrededor para buscar un elemento que le recuerde un color) ...</p> <p>[pausa larga] amarillas yyyyy ...</p> <p>¿Cómo es el gato?</p> <p>Verde. El gato tiene la cara de color naranja, sus patas son de colorrrrr... rojo y... (repite la acción de buscar a su alrededor un color que pueda usar en su descripción)</p> <p>¿naranja?</p> <p>Y bueno, ¿y en qué se parecen? En... porque</p>	<p>No se parecen en que el Hipopótamo tiene gorra y el pez globo no.</p> <p>Se diferencian en la cola, en el tamaño, en las patas,</p>	
--	--	--	---	--	--

	<p>globista televisionnista. Él se le cansan los ojos tanto de ver televisión que quedará ciego en un futuro próximo ya que se llama pez globista te-le-vi-sionista. Y es lo más extraño que escuchan es la imaginación para que sean reales, del resto no es para nada reales. Por ejemplo mi hijo Winnie no es real pero en mi imaginación si es real.</p> <p>Similitudes:</p> <p>Feroces y también sabías que los dos viven afuera, uno en el</p>	<p>Pero mi pez, el congela Kiwi, no puede estar en la tierra.</p> <p>¿Y tu Nevera Tortugosa? Sí</p> <p>puede estar en la tierra.</p> <p>¿Dónde pasa más tiempo? En el agua fría</p>	<p>tienen su cuerpo rectangular... porqueeee...</p> <p>¿Cuántas patas tienen?</p> <p>Cuatro.</p> <p>Porque los dos ayudan en la casa.</p> <p>Emmmmm...</p> <p>Entonces, ¿són domésticos?</p> <p>Sí, domésticos ... o salvajes?</p>		
--	---	---	--	--	--

	océano, mientras que el otro en el gran gigante Australia				
--	--	--	--	--	--

Anexo 9. Matriz categorial de información

Matriz categorial de información – Fase 1			
Instrumentos Categorías	Taller de comprensión	Cuestionario FASE 1	Diarios de campo
Competencia discursiva	<ul style="list-style-type: none"> Hay campos semánticos comunes a las producciones iniciales de las estudiantes como los animales y las partes del cuerpo. Se halló un grupo de palabras nuevas. Surgieron palabras que no son comunes a todas las estudiantes provenientes de sus contextos familiares. Dentro de la lista ofrecida a las estudiantes un gran porcentaje eligió las palabras relacionadas con animales (Loro y pato). 	No aplica	<ul style="list-style-type: none"> Mientras se habituaron al proceso de trabajo en los talleres se hizo necesario la reformulación de las explicaciones varias veces En términos del vocabulario, se presentaron 2 momentos: El uso frente a una respuesta en frío y el uso luego de un ejercicio guiado. <p>En el primer momento los silencios entre frase y frase eran más extensos, solían repetir varias veces las mismas palabras, como intentando buscar nuevas conexiones con otros vocablos.</p> <p>En el segundo momento la fluidez fue mayor, las asociaciones se daban con mayor claridad y se evidenció mayor precisión en las respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> El adverbio <i>entonces</i> es el más empleado en la

			mayoría de sus narraciones.
Manifestaciones estéticas del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> Se dio el uso de dibujos como elemento que favoreció la comprensión de los ejercicios. 	Las estudiantes manifestaron que las rimas no son comunes es su ámbito más cercano y que por ello se les dificultaba buscar que palabras rimaran	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades relacionadas con la producción reiterada de sonidos semejantes se extendieron a sus actividades fuera de la clase propiamente dicha. Luego del horario establecido para los ejercicios, las estudiantes seguían sugiriendo vocablos derivados de otros.
Manifestaciones orales fantásticas	<ul style="list-style-type: none"> Para solucionar el ejercicio de derivar palabras de las sílabas que componían las palabras dadas, algunas estudiantes recurrieron a la invención de vocablos (ocha, automódulo, dito, dosa, ororo). 	<ul style="list-style-type: none"> Manifestaron no haber hecho este tipo de juegos con anterioridad Antes de la definición que se iba a compartir con las estudiantes, cuando se hizo una indagación sobre el término fantasía este fue asociado con los cuentos de hadas 	<ul style="list-style-type: none"> Las estudiantes recibieron unas fichas bibliográficas para que pudieran dibujar sus recuerdos y las invenciones fantásticas producto del ejercicio. Se observó la manera en la que el grupo respondía a las indicaciones que se les proporcionaban y eran más claras las producciones cuando estas contenían algún aspecto de su cotidianidad (la interacción con la familia, sus gustos, los espacios de la casa).

Matriz categorial de información – Fase 2			
Instrumentos Categorías	Taller	Cuestionario FASE 2	Diarios de campo
Competencia discursiva	<ul style="list-style-type: none"> <i>Pares y disparates</i>: La descripción de dio en detalle cuando se incluyeron los dibujos de los animales fantásticos que habían ideado y además se les especificó que imaginaran a dichos animales interactuando en determinados ambientes (la casa, el colegio, el 	<ul style="list-style-type: none"> Las estudiantes consideran en su mayoría que escuchar es importante para aprender 	<ul style="list-style-type: none"> Los ejercicios para desarrollar el respeto por el turno del habla lograron el objetivo de que comprendieran y reflexionaran sobre la importancia de lo que dice la persona que está hablando. Aunque hubo por parte del grupo un apoyo

	<p>parque).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rima que rima, traba que lengua</i>: Ayudadas por el ejercicio de las rimas y habiendo practicado el trabalenguas de su predilección, se aventuraron a crear su propio trabalenguas. 		<p>significativo en los dibujos que realizaban para recordar lo que habían creado, se les instó para que trataran de recordar sus producciones sin recurrir a estas ayudas visuales.</p>
Manifestaciones estéticas del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rima que rima, traba que lengua</i>: Cuando en la presentación del trabalenguas el docente-investigador recitó los trabalenguas que las estudiantes podían elegir para posteriormente ser aprendidos, estas imitaron los cambios de entonación ejecutados durante su recitación. • <i>¿Se parece o no se parece?</i>: Se dieron cambios de entonación como apoyo descriptivo para indicar aspectos de la naturaleza del animal. 	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad que más les gustó a las estudiantes fue aquella relacionada con los trabalenguas, tanto aprenderse los que se les presentaron, como aquellos que ellas tuvieron que crear. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañan las descripciones de sus animales fantásticos con el sonido característico que cada uno produce, que se ajusta a las características fantásticas del mismo.
Manifestaciones orales fantásticas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pares y disparates</i>: Las primeras producciones se limitaron a colocar una palabra al lado de la otra (Mesa perro, sillón pájaro) o se emparejaron a través de la preposición <i>con</i> (Gato con una puerta, Perro con una silla). • Luego de varios ejercicios de aproximación extraña y apoyados en ejemplos las producciones de las estudiantes evidenciaron una transformación más cercana a lo absurdo (Congela Kiwi / la combinación de un 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rima que rima, traba que lengua</i>: El elemento fantástico fue aprovechado en la creación por parte de las estudiantes de sus propios trabalenguas (“Cuando el loro toma el coro se va con el toro para el faro. Solo oro porque por hoy pero hablen del loro”, autora). • <i>¿Se parece o no se parece?</i>: En comparación con los momentos iniciales del módulo en el que se solicitaron directamente las comparaciones entre los animales creados por las estudiantes e instantes

	<p>congelador y un kiwi; Cangulufa / una mezcla entre una estufa y un canguro; Pez globista televisionista / mezcla entre un pez globo y un televisor).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rima que rima, traba que lengua:</i> se evidenciaron componentes característicos de lo absurdo que sirvió como material para ejercicios posteriores. • <i>¿Se parece o no se parece?:</i> Se evidenció una mayor fluidez en el desarrollo de narrativas y descripciones con características fantásticas. 		<p>posteriores en el que previo al contraste e identificación de semejanzas y diferencias se hacía un ejercicio de contextualización en el que se les pedía a las estudiantes imaginar la interacción de su animal fantástico en distintos escenarios, la descripción fue más fluida y concreta.</p>
--	--	--	--