

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Aplicación del juego teatral como estrategia didáctica para fortalecer la expresión oral en Primero de Bachillerato Técnico

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Lengua y Literatura

Autores:

Alvaro Napoleon Vele Montaleza

Daysi Verónica Villa Matute

Director:

Jorge Arturo Arizaga Andrade

ORCID:  0000-0002-8928-6142

Cuenca, Ecuador

2024 - 09 - 06

Resumen

La expresión oral es fundamental para el aprendizaje y la interacción social de los estudiantes, sin embargo, las instituciones educativas cada vez enfrentan mayores dificultades y situaciones diversas que impiden desarrollar correctamente esta destreza. Razón por lo cual, el objetivo planteado en este trabajo es desarrollar e implementar el juego teatral como una estrategia didáctica en la asignatura de lengua y literatura para fortalecer las habilidades de oralidad en los estudiantes de Primero de Bachillerato Técnico. La fundamentación teórica se basa en el *Manual de Pedagogía Teatral* de García Huidobro (2020) que utiliza el concepto de juego teatral o juego dramático como un arte expresivo donde el cuerpo ejecuta acciones en situaciones concretas apoyados por un texto escrito o por la improvisación. El trabajo se lleva a cabo a través de la investigación acción práctica según Pérez y Nieto (2009), dirigida a los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Guillermo Mensi. Las etapas para desarrollar son: a) diagnóstico de la problemática, b) diseño de la propuesta, c) implementación y d) análisis y reflexión. Los resultados obtenidos evidencian que el juego teatral contribuye significativamente en mejorar la oralidad de los estudiantes y la integración grupal dentro de las clases.

Palabras clave del autor: expresión oral, juego teatral, lengua, literatura



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

Oral expression is essential for the learning and social interaction of students; however, educational institutions are facing increasing difficulties and diverse situations that prevent the correct development of this skill. By virtue of this, the objective of this work is to develop and implement theatrical play as a didactic strategy in the subject of language and literature to strengthen orality skills in students of the first year of Technical Baccalaureate. The theoretical foundation is based on the Manual of Theatre Pedagogy by García Huidobro (2020) which uses the concept of theatrical play or dramatic play as an expressive art where the body executes actions in specific situations supported by a written text or by improvisation. The work is carried out through action-practice research according to Pérez and Nieto (2009), aimed at high school students of the Guillermo Mensi Educational Unit. The stages to be developed are a) diagnosis of the problem, b) design of the proposal, c) implementation and d) analysis and reflection. The results obtained show that theatrical play contributes significantly to improving students' orality and group integration within classes.

Author Keywords: oral expression, theatrical play, language, literature



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Introducción	17
Capítulo I	19
Antecedentes	19
1.1 Estado de arte	19
Internacional	19
Latinoamericano	21
Nacional	23
Capítulo II	25
Marco teórico	25
2.1 Competencias comunicacionales	25
Expresión oral	26
2.2 El teatro en la educación	27
Beneficios del teatro como estrategia didáctica	28
2.3 El juego teatral	29
Etapas del juego teatral: Etapa IV (15 a 25 años)	29
2.4 Modelo estructural de las sesiones de expresión teatral	30
Preliminar	30
Sensibilización	31
Creatividad corporal	32
Creatividad vocal	32
Expresión	33
2.5 Técnicas teatrales que potencian la Expresión oral	33
2.5.1 Técnicas teatrales de sensibilización	34
Juegos grupales para el calentamiento del cuerpo y de los sentidos	34
2.5.2 Técnicas de actuación y expresión	35
Pantomima	35
El juego de roles	35
Improvisación	36
Mímica	36
Diálogo	37
2.5.3 Técnicas comunicativas y vocales	38
Respiración	38
El trabalenguas y las retahílas	38
La rima	39

Declamación de poesía	39
Lectura y relectura.....	40
Capítulo III	40
Metodología	40
3.1 Investigación acción	41
Fases de la investigación-acción de acuerdo con Pérez y Nieto (2009)	41
Modalidades de la investigación acción	42
Investigación-acción técnica.....	42
Investigación-acción práctica	42
Investigación-acción crítica	43
3.2 Población y muestra	43
Técnicas e instrumentos	44
Fases de la implementación	44
Capítulo IV	45
4.1 Justificación de la propuesta	45
4.2 Matriz de operativización	49
4.2.1 Mimesis.....	49
4.2.2 Juego de roles	54
4.2.3 Improvisación.....	58
4.2.4 Teatro de máscaras	62
4.2.5 Monólogo	67
4.2.6 Dramatización	73
Capítulo V	78
Análisis de los resultados.....	78
5.1 Análisis de las rúbricas	79
5.1.1 Técnica teatral de la Mimesis.....	79
5.1.2 Técnica teatral Juego de roles	85
5.1.3 Técnica teatral de la Improvisación	92
5.1.4 Técnica teatral del Teatro de mascaras	98
5.1.5 Técnica teatral del Monólogo	105
5.1.6 Técnica de la Dramatización	112
5.2 Análisis de la encuesta final	119
5.2.1 Análisis comparativo entre encuesta inicial y encuesta final	145
5.3 Análisis de la entrevista al docente.....	160
5.4 Discusión.....	164

Conclusiones	167
Referencias.....	169
Anexos.....	177
Anexo A: Encuesta inicial	177
Anexo A1: Análisis de la encuesta inicial	180
Anexo B: Encuesta final	202
Anexo C: Entrevista a la docente	204
Anexo C1: Transcripción de la entrevista a la docente	205
Anexo D: Fotografías de la implementación	208

Índice de figuras

Figura 1.....	80
Criterio de evaluación: contextualización del trabajo	80
Figura 2.....	81
Criterio de evaluación: expresión oral	81
Figura 3.....	82
Criterio de evaluación: expresión corporal	82
Figura 4.....	83
Criterio de evaluación: Trabajo en equipo.....	83
Figura 5.....	84
Criterio de evaluación: redacción	84
Figura 6.....	85
Criterio de evaluación: reflexión personal	85
Figura 7.....	86
Criterio de evaluación: contextualización	86
Figura 8.....	87
Criterio de evaluación: modulación de voz.....	87
Figura 9.....	88
Criterio de evaluación: fluidez	88
Figura 10.....	89
Criterio de evaluación: integración grupal	89
Figura 11.....	90
Criterio de evaluación: expresión emocional.....	90
Figura 12.....	91
Criterio de evaluación: diálogos adecuados al tema	91
Figura 13.....	92
Criterio de evaluación: vocabulario	92
Figura 14.....	93
Criterio de evaluación: contextualización del trabajo	93
Figura 15.....	94
Criterio de evaluación: expresión oral	94
Figura 16.....	95
Criterio de evaluación: expresión corporal	95
Figura 17.....	96
Criterio de evaluación: trabajo en equipo	96

Figura 18.....	97
Criterio de evaluación: redacción.....	97
Figura 19.....	98
Criterio de evaluación: reflexión personal	98
Figura 20.....	99
Criterio de evaluación: adaptación	99
Figura 21.....	100
Criterio de evaluación: modulación de la voz.....	100
Figura 22.....	101
Criterio de evaluación: Integración grupal.....	101
Figura 23.....	102
Criterio de evaluación: fluidez.....	102
Figura 24.....	103
Criterio de evaluación: uso de la máscara	103
Figura 25.....	104
Criterio de evaluación: vocabulario	104
Figura 26.....	105
Criterio de evaluación: aplicación de conceptos	105
Figura 27.....	106
Criterio de evaluación: fluidez	106
Figura 28.....	107
Criterio de evaluación: modulación de la voz.....	107
Figura 29.....	108
Criterio de evaluación: desenvolvimiento individual	108
Figura 30.....	109
Criterio de evaluación: mensaje hacia el público	109
Figura 31.....	110
Criterio de evaluación: expresión de emociones	110
Figura 32.....	111
Criterio de evaluación: comunicación con el público	111
Figura 33.....	112
Criterio de evaluación: vocabulario	112
Figura 34.....	113
Criterio de evaluación: adaptación	113
Figura 35.....	114

Criterio de evaluación: modulación de la voz	114
Figura 36.....	115
Criterio de evaluación: fluidez	115
Figura 37.....	116
Criterio de evaluación: desenvolvimiento individual	116
Figura 38.....	116
Criterio de evaluación: integración grupal	116
Figura 39.....	117
Criterio de evaluación: expresión de emociones	117
Figura 40.....	118
Criterio de evaluación: diálogos adecuados al tema	118
Figura 41.....	119
Criterio de evaluación: vocabulario	119
Figura 42.....	120
Pregunta 1: ¿Consideras que ha mejorado tu capacidad para expresar tus ideas, sentimientos y/o inquietudes en público?	120
Figura 43.....	121
Pregunta 2: ¿Estimas que ha mejorado tu seguridad (confianza) para hablar en público o dentro de clases?.....	121
Figura 44.....	122
Pregunta 3: ¿Has notado cambios en la pronunciación de palabras, frases, dichos, trabalenguas y/o lectura de textos dentro del salón de clases?	122
Figura 45.....	123
Pregunta 4: ¿Consideras que los trabajos individuales y/o grupales dentro de las clases han contribuido en mejorar el diálogo entre los compañeros?	123
Figura 46.....	124
Pregunta 5: ¿En qué situación de su vida se siente más cómodo/a hablando, ahora?.....	124
Figura 47.....	125
Pregunta 6: ¿Crees que ha mejorado tu fluidez al hablar?	125
Figura 48.....	126
Pregunta 7: ¿Cuál de los siguientes problemas crees que ha disminuido al expresarse en público y/o en clases?.....	126
Figura 49.....	127
Pregunta 8: ¿Crees que las técnicas teatrales han contribuido para comprender más la realidad ecuatoriana y cuestionarla por medio de la expresión oral?.....	127
Figura 50.....	128

Pregunta 9: ¿Cuál de las siguientes técnicas aprendidas en clases te ha ayudado a mejorar tu habilidad para hablar?.....	128
Figura 51.....	129
Pregunta 10: ¿Crees que tu espontaneidad (naturalidad) para hablar ha tenido cambios? 129	
Figura 52.....	130
Pregunta 11: ¿Consideras que tu confianza para hablar mejoró con la ayuda de textos escritos (guion)?	130
Figura 53.....	131
Pregunta 12: ¿Consideras que la técnica de dramatización te permitió mejorar tu expresión oral y emocional dentro de clase?.....	131
Figura 54.....	132
Pregunta 13: Durante la implementación, ¿Consideras que se podía expresar opiniones libremente en el aula de clases?.....	132
Figura 55.....	133
Pregunta 14: ¿Las clases tenían actividades divertidas y entretenidas?	133
Figura 56.....	134
Pregunta 15: ¿Las actividades al inicio de la clase eran entretenidas y permitían que se concientice su cuerpo (gusto, tacto, oído, olfato, etc)?	134
Figura 57.....	135
Pregunta 16: Durante la clase del teatro de máscaras ¿Cómo crees que afectó el uso de una máscara en tu capacidad para comunicarte y expresarte en el escenario?	135
Figura 58.....	136
Pregunta 17: ¿Crees que el teatro de máscaras te ayudó a expresar y transmitir las emociones, sentimientos del poema?	136
Figura 59.....	137
Pregunta 18: ¿Sentiste que tu confianza al expresarse oralmente mejoró como resultado de participar en el juego de roles?	137
Figura 60.....	138
Pregunta 19: ¿Sentiste que tu confianza al expresarse oralmente (ideas, sentimientos, etc.) mejoró como resultado de participar en el monólogo?	138
Figura 61.....	139
Pregunta 20: ¿Hubo alguna situación específica durante la implementación en la que te sentiste especialmente satisfecho/a con tu desempeño?	139
Figura 62.....	140
Pregunta 21: ¿Crees que participar en el juego de roles, improvisación, dramatizaciones, teatro de máscaras, etc., puede ser útil para desarrollar habilidades de comunicación en situaciones de la vida real?	140
Figura 63.....	141

Pregunta 22: ¿Cómo te sientes al expresarte oralmente ahora en comparación con antes de la implementación de las estrategias teatrales, juego de roles, improvisación, mimesis, dramatización, teatro de máscaras?	141
Figura 64.....	142
Pregunta 23: ¿Ahora, puedes hablar de un tema en específico con más facilidad?	142
Figura 65.....	143
Pregunta 24: ¿Las clases con las técnicas teatrales te han hecho reflexionar sobre la importancia de mejorar el habla para expresar lo que se sabe, lo que se siente, lo que nos gusta, etc.?	143
Figura 66.....	144
Pregunta 25: ¿Te sientes más preparado para expresar tus ideas, sentimientos, opiniones dentro y/o fuera de clases?.....	144
Figura 67.....	145
Expresión oral pública: De obstáculos a avances	145
Figura 68.....	146
Mejora de la confianza de la expresión oral en el colegio	146
Figura 69.....	147
Reducción notable del temor asociado a la expresión oral en público	147
Figura 70.....	148
Evolución notable en la pronunciación	148
Figura 71.....	149
Impacto del juego teatral sobre el diálogo en el aula	149
Figura 72.....	150
Disminución considerable de los problemas en la expresión oral	150
Figura 73.....	151
Aumento de la participación espontánea en clases	151
Figura 74.....	152
Percepción sobre la redacción de textos antes de la expresión oral.....	152
Figura 75.....	153
Evolución en la expresión oral dentro del aula de clases mediante la dramatización	153
Figura 76.....	154
La libertad de expresión dentro de clases.....	154
Figura 77.....	155
El desarrollo de la sensibilización y expresión emocional a través de la poesía	155
Figura 78.....	156
Desarrollo de la confianza para hablar, avance considerable mediante el juego de roles...156	
Figura 79.....	157

Satisfacción sobre el rendimiento, ruptura de limitaciones.....	157
Figura 80.....	158
Percepción sobre la evolución en la expresión oral mediante la implementación didáctica	158
Figura 81.....	159
Mejora en la seguridad individual y en la competencia oral	159

Índice de tablas

Tabla 1	50
<i>Planificación de la primera sesión sobre el Artículo de opinión.</i>	50
Tabla 2	52
<i>Planificación de la segunda sesión sobre el Artículo de opinión</i>	52
Tabla 3	53
<i>Rúbrica de evaluación: presentación de la mimesis</i>	53
Tabla 4	55
<i>Planificación de la primera sesión del subtema “debate”</i>	55
Tabla 5	57
<i>Rúbrica de evaluación: desarrollo del juego de roles</i>	57
Tabla 6	59
<i>Planificación de la sesión “Expresión poética”</i>	59
Tabla 7	61
<i>Rúbrica de evaluación: desarrollo de la improvisación</i>	61
Tabla 8	63
<i>Planificación de la primera sesión subtema “Expresión poética: Poesía tradicional”</i>	63
Tabla 9	65
<i>Planificación de la segunda sesión subtema “Expresión poética: Poesía tradicional”</i>	65
Tabla 10	66
<i>Rúbrica de evaluación: desarrollo del Teatro de máscaras</i>	66
Tabla 11	69
<i>Planificación de la primera sesión del subtema “Expresión poética: Figuras literarias”</i>	69
Tabla 12	70
<i>Planificación de la segunda sesión del subtema “Expresión poética: Figuras literarias”</i>	70
Tabla 13	71
<i>Rúbrica de evaluación: desarrollo del monólogo</i>	71
Tabla 14	75
<i>Planificación de la sesión “La crónica”</i>	75
Tabla 15	76
<i>Rúbrica de evaluación: desarrollo de la dramatización</i>	76

Agradecimiento

Agradecemos a nuestros docentes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura cuya técnica y conocimiento han contribuido en nuestra formación profesional como futuros educadores y seres humanos. Asimismo, agradecemos a Jorge Arizaga, por guiarnos hacia el camino de la práctica pedagógica, al igual que en la elaboración de este trabajo de investigación. A todos los docentes de las diversas instituciones que permitieron poner nuestros conocimientos en práctica. A la Universidad de Cuenca, por acogernos y brindarnos acceso al saber, convirtiéndose en nuestra *alma mater*.

Alvaro Vele

Verónica Villa

Dedicatoria

A mi madre Zoila que ha sido ejemplo de fortaleza y resistencia frente a las adversidades, un corazón sensible y rebelde en un mundo multicolor.

A Tom Coker por ser un apoyo incondicional durante esta etapa de mi vida, y por mostrar que las cosas tienen matices rosados y verdes.

A la juventud obstinada que no se deja vencer por promesas y encantos, una que lucha a diario, aguanta sus lágrimas y resiste.

Alvaro

Dedicatoria

A mis padres, Julio y Margarita, quienes me han apoyado en la consecución de todas mis aspiraciones profesionales y personales. Su cariño y paciencia han sido el pilar fundamental de mi fortaleza y perseverancia.

A mis hermanos, Marcelo, Carlos y Rosa, que me han acompañado durante todo este camino. Sus consejos y palabras de aliento me acompañan en todos mis sueños y metas.

A mis amigos, grupo de golondrinas con las que compartí vuelo.

Verónica

Introducción

La educación, proceso de enseñanza y aprendizaje, es fundamental en la formación de las personas, puesto que repercute directamente en su desarrollo individual, social y emocional. Su importancia radica en la elección de recursos, metodologías y actividades pertinentes que promuevan la participación activa de los estudiantes y dinamicen el contenido curricular, a través del desarrollo de las macrodestrezas como leer, escribir, escuchar y hablar. Sin embargo, existe una infravaloración del desarrollo de ciertas habilidades básicas, dejando de lado la expresión oral. Así lo observamos durante nuestras prácticas laborales y lo evidenciamos a través de la encuesta inicial de tipo diagnóstica. La falta de interés docente sobre el desarrollo de la oralidad en los estudiantes ha repercutido negativamente en su formación escolar en los ámbitos de la interacción social y la capacidad para expresar ideas, opiniones de forma clara y coherente, además de limitar la participación en actividades colaborativas y de discusión. Por tanto, es necesario estimular esta macrodestreza con el fin de formar estudiantes que se sientan seguros hablando en público e interactuando en los diversos entornos sociales en los que se desenvuelven.

Lo expuesto anteriormente impulsa, en la presente investigación, la necesidad de plantear el juego teatral como una propuesta didáctica efectiva para desarrollar la expresión oral y que, al mismo tiempo, sea factible y aplicable en el aula. Por un lado, el juego teatral, como estrategia didáctica, ofrece una contribución interesante al campo educativo al potenciar el habla de los estudiantes y beneficiar su desarrollo personal y social. Las actividades planteadas contribuirán significativamente al desarrollo integral de los estudiantes al fomentar su confianza y autonomía en la comunicación, aspecto crucial para su éxito académico y profesional. Por otro lado, la importancia de la propuesta planteada no solo se debe a que aporta una solución práctica a los problemas comunicativos que presentan los estudiantes, sino también a que enriquece al campo de la didáctica al ofrecer a los docentes una alternativa pedagógica, eficaz y lúdica que se acopla a los distintos contextos áulicos.

El objetivo principal de este trabajo consiste en desarrollar e implementar el juego teatral como estrategia didáctica en la asignatura de lengua y literatura, con el fin de fortalecer las habilidades de oralidad en los estudiantes de Primero de Bachillerato Técnico de la Unidad Educativa Guillermo Mensi. Para alcanzar esta finalidad se plantean tres objetivos específicos. El primero consiste en establecer los antecedentes y conceptos clave en torno al teatro y sus recursos. El segundo busca diseñar y aplicar una propuesta didáctica basada en el juego teatral y el modelo estructural pedagógico de García Huidobro. El tercero propone evaluar la efectividad de la propuesta didáctica durante el proceso de implementación mediante la aplicación de rúbricas, encuestas y entrevistas.

La metodología empleada es de tipo mixto, por un lado, se emplean algunas herramientas del enfoque cuantitativo como son las encuestas para el levantamiento de datos, y los gráficos de tablas y gráficos de pastel para el análisis de resultados. Por otro lado, para la fase de implementación se recurre al enfoque de carácter cualitativo con fundamentación en la investigación acción-práctica según Pérez y Nieto (2009), que consta de cuatro fases: 1. Diagnóstico, 2. Planificación, 3. Implementación y 4. Análisis y reflexión. En el caso del presente trabajo de titulación, en la primera fase, se diseñó y se aplicó una encuesta estructurada para conocer las preferencias, percepciones y expectativas de los y las estudiantes sobre la expresión oral. En la segunda fase, se elaboró el diseño de la propuesta didáctica con ayuda del modelo estructural de García Huidobro (2020) y los recursos del juego teatral como el juego de roles, mimesis, dramatización, improvisación, teatro de máscaras y monólogo, complementados con el contenido disciplinar. En la tercera fase, se realizó la aplicación de la propuesta estratégica en diez sesiones de clase de expresión dramática y, para su evaluación, se utilizó la rúbrica analítica de Sierra, Sosa y González (2022). En la cuarta fase se llevó a cabo el análisis de las rúbricas, el análisis de la encuesta posterior a la implementación y el análisis de la entrevista a la docente, para así realizar la reflexión y las conclusiones sobre la efectividad de la propuesta didáctica.

Capítulo I**Antecedentes****1.1 Estado de arte**

El teatro forma parte de las actividades artísticas y culturales más antiguas de la sociedad y por ende ha sido utilizado a lo largo de la historia no solo como un arte escénico para el disfrute de las masas, sino también como una herramienta pedagógica. En este sentido, la presente investigación recoge los principales estudios internacionales, latinoamericanos y nacionales centrados en la implementación, análisis de los beneficios y oportunidades de insertar el teatro, de forma directa o indirectamente, dentro de las aulas de clase. El resultado nos permite evidenciar el nicho de conocimiento que existe sobre la utilización del arte teatral en la formación integral y autónoma de los estudiantes.

Internacional

Las investigaciones internacionales que han utilizado el arte como elemento transversal en la educación encontramos a “El arte como herramienta educativa para la interculturalidad y la diversidad: proyectos socioeducativos de éxito en España y Argentina” elaborado por Muñoz y Gallardo (2021). Quienes analizaron al arte como herramienta educativa para fortalecer la interculturalidad y la diversidad mediante proyectos desarrollados en España y Argentina. En estos proyectos tuvieron como objetivo introducir elementos didácticos (la música, el teatro, la danza, la pintura) como vehículos de cohesión social y cultural. La metodología implementada consistió en un análisis comparado de carácter deductivo en estudiantes de colegios públicos. Los principales resultados obtenidos por los autores fueron: el mejoramiento del rendimiento académico en la asignatura aplicada y el aumento del compromiso grupal en el trabajo colaborativo. Además, se descubrió que los estudiantes, mediante el arte, mejoraron su estabilidad emocional.

El trabajo docente es abordar la enseñanza desde diferentes metodologías y estrategias didácticas para contribuir en la formación académica de los estudiantes. En este sentido, Castro (2017) desarrolló una propuesta didáctica titulada “La expresión oral y escrita en las aulas. Acercamiento a la producción textual mediante la interpretación, la cooperación y la dramatización” basada en tres fases principales: la creación literaria, la adaptación transtextual y la dramatización. A tal efecto, el marco teórico utilizado constó de los conceptos sobre las capacidades y competencias: lectura, escritura y oralidad con el fin de elaborar una actividad para desarrollar las habilidades comunicativas, tanto escritas u orales dentro de las clases en el IES Bahía de Almería. La metodología aplicada fue sustentada en el modelo actancial de Greimas y Proop con la que se desarrolló los tres tiempos didácticos. Los resultados obtenidos por el autor muestran que los estudiantes son más activos y creativos

dentro de las actividades planteadas en las fases, dando lugar a un buen recibimiento de la (AP).

En el ámbito social y pedagógico, el teatro es un instrumento para aprehender y reflexionar sobre el mundo. Por este motivo, Vieites (2019), en su estudio denominado “Teatro y memoria: algunas claves para una intervención social crítica” propuso el uso del concepto de alfabetización teatral para reconstruir social y políticamente al sujeto receptor y convertirlo en creador. Esta investigación fue cualitativa, donde primó la revisión bibliográfica. Igualmente, se basó en el concepto de Freire de una educación emancipatoria y crítica, tuvo como finalidad analizar las implicaciones del teatro y sus beneficios en la formación de ciudadanos críticos. La memoria, en este estudio, fue considerada como un depósito personal, colectivo, social, histórico y cultural. El investigador concluyó que el teatro como tarea colectiva logra recordar y mostrar las individualidades, así como también permitió la actualización del depósito personal y colectivo.

En la misma línea que sustenta que el teatro brinda la posibilidad de liberación debido a su oposición a la educación individual y seriada, está la investigación elaborada por Méndez y Fernández (2022) llamada “Pájaros que intentan volar: educación y neoliberalismo vs improvisación teatral”. Esta consistió en un programa de intervención centrado en la improvisación teatral en una institución educativa secundaria de España. La investigación es cualitativa bajo un enfoque fenológico y etnográfico. La visión que se plantean ellos es la aplicación del teatro improvisado en el sistema educativo neoliberal, una intervención basada en principios opuestos a éste. Aplicar el teatro improvisado permitió que el aprendizaje, según las entrevistas a estudiantes y docentes, sea lúdico y divertido fomentado en la participación y la interacción de los participantes. El proceso creativo permitió que se elevarán los niveles de expresión y emancipación de opinión.

Finalmente, en la actualidad, la evolución tecnológica ha incidido en los hábitos de lectura de los jóvenes. Por esta razón, la investigación de Pareja (2021), denominada “Relacionados: el teatro como herramienta educativa”, consiste en un proyecto en el que vincula al teatro como una herramienta pedagógica que permite mejorar las destrezas lingüísticas como: la dicción, la expresión, la escucha atenta y activa, y el razonamiento verbal dentro de las aulas de clase. Para su propuesta consideraron las fórmulas teóricas que propone el Instituto Valenciano de la Juventud con talleres y encuentros relacionados al teatro y obras dramáticas. El objetivo planteado consistió en crear y aplicar una obra de teatro juvenil con las ideas de los jóvenes. La investigación se realizó a través del estudio de caso, a través del marco de investigación acción educativa. Los resultados encontrados fueron positivos, la creación de la obra

(Relacionados) permitió dinamizar la lectura y abrir el espacio para hablar de las relaciones sentimentales en las parejas. Además, evidenció el aumento de la creatividad del alumnado.

Latinoamericano

La educación en Latinoamérica reconoce la importancia de la innovación de las estrategias didácticas. Por este motivo, García, Ossa y Rentería (2020) realizaron el estudio “Enseñar física a través del teatro”, donde analizaron la posibilidad de articular el arte del teatro a la formación científica en la asignatura de física. El objetivo planteado de la investigación era determinar la valoración de los estudiantes y docentes de educación media sobre el uso de la obra *Galileo Galilei* para la enseñanza de la física clásica. La metodología utilizada fue cualitativa, de estudio de caso múltiple, y fue aplicada a 31 estudiantes de décimo grado y a 15 docentes. Entre los resultados obtenidos, resaltaron que los discentes reconocieron que el teatro promovió el aprendizaje significativo, a saber, se involucraron más en la obtención de información para abordar las ciencias desde enfoques nuevos integrando información y creatividad. Por su parte, los docentes sostuvieron, que usar este tipo de estrategia abrió la posibilidad de una interacción diferente con los estudiantes, además de mejorar la comunicación e intercambio de dudas e ideas venciendo la timidez y el miedo al fallo en el momento de expresarse.

Las habilidades comunicativas dentro del aula de clase son esenciales para la formación de los estudiantes. De ahí que Quintero (2018) ejecutó una propuesta denominada “El teatro como herramienta para el desarrollo de habilidades comunicativas”, donde se plantea al teatro como una herramienta metodológica para desarrollar las competencias comunicativas de los discentes de décimo de un colegio del municipio de San José de Cúcuta. Los objetivos perseguidos fueron diagnosticar la situación del arte teatral en clases para posteriormente proponer al teatro como una herramienta metodológica en el área de lengua castellana para mejorar las capacidades comunicativas. En cuanto a su teoría, se basó en Wiliam Zamot y su *Manual del teatro escolar* (2005). Del mismo modo, la metodología aplicada tiene un nivel descriptivo y un enfoque de campo, en el que se aplicó tres fases: diagnóstico, factibilidad y diseño. Como resultado de la investigación se demostró que los docentes desarrollan actividades enfocadas en el habla, la lectura, pero en su mayoría excluyen al teatro. En consecuencia, la propuesta sirvió como una herramienta para los docentes, además que involucró factores que benefician la comunicación como son: adecuación del ambiente, sensibilización del individuo y la generación de confianza sobre la percepción de la realidad.

Por otra parte, tenemos la investigación titulada “Educación y teatro popular en la intervención intercultural dialogada con niñas y niños mayas yucatecos, México”. Este estudio fue elaborado por Sosa y Mijangos (2022), quienes se enfocaron en usar a la educación y el teatro

popular para facilitar el diálogo intercultural con niños mayas yucatecos en México. En este sentido, el objetivo principal planteado por Sosa y Mijangos (2022) consistió en examinar la utilidad de la educación y el teatro popular para llevar a cabo procesos interculturales desde Freire y Boal. La propuesta metodológica utilizada para la construcción de la secuencia didáctica implementada correspondió a la investigación participativa desde el paradigma de la cooperación genuina. Los resultados obtenidos por los investigadores reconocen que el teatro popular, debido a su naturaleza de creación sin guion e improvisada, permite que los niños cuenten sus historias, perspectivas y visiones del mundo. Además de convertirlos en emisarios de sus discursos y de las condiciones estéticas para transmitirlo. Igualmente, evidenció que las pedagogías construidas en experiencias concretas eliminan las hegemonías culturales y evidencia la lucha de clases, feministas e indigenistas.

En la mayoría de los casos, el teatro en las escuelas se ha delegado a asignaturas centradas en el arte, desaprovechando los beneficios que brinda para el aprendizaje en otras áreas. Por esta razón, la investigación realizada por Gil e Izquierdo (2016) “El escenario de un sueño imaginado. Metodología para la enseñanza del teatro en seis colegios distritales de Bogotá” planteó como objetivo caracterizar la metodología implementada para la enseñanza del teatro. La población analizada correspondió a docentes de educación artística de seis colegios distritales de Bogotá. Para la obtención de datos se utilizó la encuesta y la entrevista. De estos se concluyó que la enseñanza del teatro en la escuela es aislada y que imposibilita la formación de actores, espectadores y gestores culturales. En cuanto a sus resultados, proponen, al final de la investigación, recomendaciones metodológicas donde el estudiante ejerza los roles teatrales (autor, actor, escenógrafo, crítico y espectador) para propiciar el juego dramático, el pensamiento creativo y la construcción de la corporeidad en todas las esferas educativas.

El teatro no solo se basa en la interpretación, sino también en el rol del espectador. Por esta razón, el estudio “Cervantismo en el aula: funcionalización pedagógica del montaje escénico Dulcinea encadenada (compañía Teatro del Nuevo Mundo)” de Faúndez y Medina (2021), ejecuta y analiza, en escuelas públicas de la región de Ñuble en Chile, la eficacia de convertir a los estudiantes en espectadores de una obra teatral. La propuesta se ejecutó a escolares de siete escuelas públicas de enseñanza básica y media. Los autores en primer lugar formaron parte de un *Taller de espectadores teatrales* teórico-lúdico para aproximarlos al teatro, seguidamente asistieron a una función de la obra de teatro *Dulcinea encadenada*, para finalmente, ya en el aula, realizar un cuaderno didáctica multimodal. Igualmente, el objetivo, perseguido en esta investigación, fue crear didácticas alternativas para difundir la lectura situada de Cervantes. Los expertos avalan, por medio de un taller de espectadores y el

desarrollo de un cuadernillo, la utilización del teatro como una herramienta didáctica efectiva en la educación formal debido a que estimula la creatividad.

Nacional

En el contexto nacional, las investigaciones enfocadas en el teatro analizan las características que lo hacen útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Túquerez (2021) realiza un trabajo investigativo titulado “El teatro como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la oralidad en los estudiantes de bachillerato general unificado”, donde involucra al teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad, además de la expresión no verbal y corporal de los estudiantes de bachillerato. El objetivo ejecutado consistía en proponer una guía didáctica de juegos teatrales para reforzar la expresión oral. Por otra parte, el marco teórico utilizado fueron los conceptos básicos de teatro como proceso correlacional. Asimismo, la investigación aplicó técnicas bibliográficas y documentales para contrastar las diversas informaciones teóricas sobre el teatro para fundamentar una propuesta didáctica. El autor concluyó que la aplicación de los juegos teatrales dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual los estudiantes pueden desarrollar y fortalecer sus capacidades en el ámbito académico y personal.

Una de las funciones principales de la escuela radica en propiciar y mantener una comunicación eficiente. Razón por la cual, Franco (2018) en su trabajo de titulación “La representación teatral como técnica para el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Quevedo”, planteó a la representación teatral como una técnica para mejorar la expresión oral en los estudiantes de segundo de bachillerato. El objetivo general fue aplicar estrategias que permiten a los estudiantes realizar actividades de lectura y, posteriormente, escenificar situaciones seleccionadas. El marco teórico sostenido fue el currículo de segundo de bachillerato. La metodología aplicada se basó en el planteamiento de una unidad didáctica enmarcándose en las rúbricas y el reglamento de la LOEI del Ecuador. Al final, los resultados obtenidos mostraron que la dramatización y el trabajo colaborativo permiten incidir positivamente en la expresión oral. Con lo cual, agrega que se debe fomentar el trabajo en la lectura, escritura y ortografía.

La escuela se muestra como el espacio idóneo para la formación integral de los estudiantes. Villacis, Medina, Freire y Cárdenas (2017) presentaron en “Propuesta de una guía pedagógica teatral en el desarrollo de la habilidad lingüística” una propuesta didáctica que buscó la formación de las competencias lingüísticas en la asignatura de lengua y literatura en estudiantes de quinto año de EGB. El objetivo de la investigación consistió en proponer una guía pedagógica para desarrollar las capacidades lingüísticas de los estudiantes de la Unidad educativa *Honduras* de la ciudad de Ambato. Dentro del marco teórico empleado se

encuentran las concepciones sobre *La pedagogía teatral* y *Habilidad lingüística* según varios autores. Así mismo, *El manual de Pedagogía Teatral* de García Huidobro (1996), para el desarrollo de la metodología, aplicó el estudio de caso con un enfoque cualitativo y con orientación interpretativa en el que participaron cuatro estudiantes. Los resultados dicen que la guía ayudó a la memoria auditiva, memoria lógica, la dicción, razonamiento verbal y el dictado. Además, incrementó la confianza de los estudiantes.

La capacidad de manejar correctamente la expresión oral permite establecer una socialización y comunicación eficiente dentro de los diferentes campos de la sociedad. Quishpe (2020) elabora un trabajo investigativo nombrado “Aplicación de estrategias lúdicas didácticas (Juego de roles y mnemotécnicos) para desarrollar la expresión oral en estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa César Arroyo de la parroquia de Otón en el año lectivo 2019-2020” vinculando el juego de roles y la mnemotecnia para desarrollar la expresión oral en estudiantes de bachillerato. El objetivo de la investigación fue la aplicación de estrategias lúdicas enfocadas en el juego teatral y mnemotécnicos para contribuir en la mejora de la oralidad en los y las estudiantes de la Unidad Educativa César Arroyo. El sustento teórico se basó en los conocimientos científicos de Cassany, Walter Ong y Romo sobre la expresión oral y las estrategias lúdicas. La metodología de la investigación fue cuasi experimental de tipo correlacional y transversal, que permitieron verificar la factibilidad y viabilidad de la aplicación de las estrategias en el presente trabajo. Los resultados demostraron, según el investigador, que el juego de roles ayuda a un aprendizaje significativo en cuanto a una expresión fluida y natural; por otro lado, los juegos mnemotécnicos ayudaron en la comprensión de significados.

Para finalizar, Sigüenza y Guevara (2022) abordaron al arte como innovación educativa con el estudio “El arte como innovación educativa para desarrollar el pensamiento en el siglo XXI”. Esta fue una investigación postpandemia, cuyo objetivo radicó en proponer el arte como innovación educativa para implícitamente desarrollar el pensamiento y adaptar la poesía, el dibujo, el teatro y la música. La metodología usada era de carácter cualitativo con alcance descriptivo partiendo de una revisión bibliográfica. Posteriormente se diseñó una estrategia didáctica, se la llevó a la práctica y finalmente se evaluó. Esta propuesta estaba dirigida a las asignaturas básicas que en su mayor porcentaje son teóricas. Los autores encontraron que insertar el arte como medio para educar logró que el aprendizaje sea integral, es decir desarrolló lo cognitivo, intelectual, creativo, crítico, artístico, perceptivo, afectivo, emocional y sobre todo lo epistémico a fin de que enlazó conocimientos científicos y no científicos.

Capítulo II**Marco teórico****2.1 Competencias comunicacionales**

El currículo de educación en Ecuador, basado en competencias, se desarrolló e implementó desde el 2021 ante la necesidad de adaptarse a la variedad educativa (educación virtual, a distancia, regreso a la presencialidad) que produjo la pandemia. Con relación a lo anterior, el Ministerio de Educación (2021) señala que actualmente lo fundamental es un desarrollo auténtico basado en competencias, donde se priorice impartir una educación pertinente, adecuada y contextualizada. A saber, esta educación responde a los desafíos impuestos por la actual sociedad fluctuante y saturada de información, dado que propone abordar los distintos contenidos curriculares desde las realidades y necesidades particulares de los diversos entornos a los que se enfrentan cotidianamente los estudiantes.

Una de las competencias contemplada en el actual currículo corresponde a las Competencias comunicacionales, las cuales son definidas como “habilidades de comprensión y producción de textos de todo tipo y en toda situación comunicativa” (Ministerio de Educación, 2021, p. 7). El objetivo de esta competencia es la interpretación y el uso efectivo de la lengua de forma ordenada y coherente acorde a las distintas situaciones que enfrentan los estudiantes. Como lo sostiene Valiente y Galdeano (2009), la finalidad en la formación comunicativa busca que el estudiante no solo acumule conocimientos, sino que los utilice para desempeñarse competentemente en su perfil profesional y personal. De esta manera se aspira a eliminar la enseñanza del lenguaje estructural, el cual propicia el desinterés del estudiante al considerarlo lejano a su realidad.

Por su parte, Sánchez, Betancourt y Reyes (2011), conceptualizan a la competencia comunicativa como “la configuración de capacidades y conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que forman parte del sujeto para comunicarse y expresar sus ideas, conocimientos, experiencias y sentimientos a través de un mensaje” (p. 3). Lo que implica que, aunque los seres humanos tienen la capacidad innata de relacionarse con los demás miembros de una comunidad, la competencia comunicativa se centra en el uso que cada individuo hace del sistema lingüístico y extralingüístico para establecer una comunicación efectiva en un contexto sociocultural preciso. Cabe aclarar que esta competencia involucra no solo la elaboración de un mensaje, sino también su producción y decodificación tanto en la oralidad, la escritura y la lectura (Cruz, 2020). Es decir, incluye la capacidad de crear y estructurar mensajes, expresarlos de manera adecuada y, al mismo tiempo, de interpretar y comprender las respuestas recibidas ya sean orales o escritas.

Las competencias comunicacionales aplicadas en la escuela destacan la importancia de trabajar la lengua oral no solo como resultado de la planificación para potenciar la lectura y escritura como se ha hecho tradicionalmente, sino como destrezas necesarias para el desarrollo personal y académico de los estudiantes. El Ministerio de Educación (2019) propone que la lengua oral, tanto escuchar como hablar, está apegada a la realidad del educando, ya que es una actividad fluctuante y divergente que se genera en contextos comunicativos concretos, donde las palabras cobran significado acorde al origen geográfico, grupo social, edad y sexo. Vale decir, esta actividad dinámica se desarrolla en situaciones específicas, ya sea por distintos dialectos, acentos, vocabularios; o por la variación entre distintos grupos sociales, jergas o expresiones específicas. Por lo tanto, la comunicación depende de la capacidad de manejo de códigos con sus sentidos y significados.

Expresión oral

El Ministerio de Educación de Ecuador, en el área de Lengua y Literatura, se ha organizado en bloques curriculares, de los cuales nos centraremos en la Comunicación oral. Este se divide a su vez en: la lengua en la interacción social y la expresión oral. Esta última es definida como:

las situaciones monologas que implican un locutor único que expone, narra, describe, da instrucciones o argumenta ante una audiencia individual o plural. Las situaciones monológicas pueden ser formales (exposiciones académicas, lecciones orales, descripciones, explicaciones de temas determinados, etc.) o informales (chistes, anécdotas, relatos, cuentos, etc.). (Ministerio de Educación, 2019, p. 57)

La expresión oral, a pesar de ser referida como algo monológico, solamente funciona dentro de la comunicación e interacción social. No se puede hablar ante el vacío y menos en un aula escolar. Esto lo sostiene el Ministerio de Educación (2019) que considera que expresar consiste también en comprender mensajes orales que evolucionan con las situaciones comunicativas y contextos sociales de los estudiantes. A pesar de definirlo como un discurso unidireccional, el currículo recalca que la única forma de potenciar el habla es mediante la interacción social ya que la lengua oral no es estática ni homogénea, por el contrario, está en continuo desenvolvimiento y avance. Por ende, nadie es creador de las palabras, sino que se adquiere y adapta perfeccionándose con formas de comunicación tanto lingüísticas como corporales (gestos, postura corporal, expresiones faciales).

La expresión oral según Bohórquez y Rincón (2018) se fundamenta en la comprensión y respuesta de las intenciones, pensamientos expresados por un hablante. Para estos autores el habla es un proceso complejo bidireccional donde la importancia radica en captar y procesar

el mensaje recibido para formular una respuesta adecuada y coherente que refleje la comprensión total del mensaje. Similar idea comparte Baralo (2012) quien sostiene que la oralidad se da en un contexto compartido con individuos que poseen intenciones, el cual deben acordar sus interpretaciones para establecer una comunicación. En otras palabras, hablar es poder comunicarnos con un propósito comunicativo fijo que deseamos transmitir. La importancia de una buena expresión oral dentro de situaciones comunicativas contribuye en comunicar intenciones precisas y para integrarnos en la sociedad.

El habla es entendida, comúnmente, como una capacidad de emitir estructuras acústicas. No obstante, Ramírez (2002) afirma que la razón de su uso está en comunicar lo que se desea en el momento adecuado y con características que la modifiquen como: la modulación de voz, respiración, velocidad del habla y sonrisas acordes a la situación y contexto social. En pocas palabras, la voz al no poseer ciertas características entorpece la interacción y genera conflictos. Por lo tanto, un buen hablante es la persona que maneja un habla situada además del uso de expresiones corporales y contextuales. Como afirma Cassany, Luna y Sanz (2003), aprender lengua es saber utilizarla para comunicarse mejor en diferentes situaciones; ya sean simples o complejas. Es así, que las relaciones interpersonales están edificadas por un manejo adecuado del sistema lingüístico de una lengua.

2.2 El teatro en la educación

El teatro, como un arte corporal y emotivo, ha sido apreciado a lo largo de la historia. Generalmente, ha sido llevado a cabo por grupos de actores especializados que buscan exaltar al público. Sin embargo, eso no se ha quedado solo en una representación experta, sino también ha sido llevada al aula dado a su factibilidad para el desarrollo de aprendizajes, interacción social y autodescubrimiento. En cuanto a la última, de acuerdo con Boal (2013): “El teatro -o la teatralidad- es esa propiedad humana que permite que el sujeto pueda observarse a sí mismo, en acción” (p. 26). Esta facultad, la observación del “yo” en el otro, le permite al estudiante autoevaluarse y redireccionar o potenciar su forma de actuar. Es decir, la persona es sujeto y objeto paralelamente. En consecuencia, se puede descubrir y componer nuevas formas de concebir y expresar el mundo.

El teatro se inserta en la educación como estrategia didáctica y, al mismo tiempo, como pedagogía. De acuerdo con lo último, García Huidobro (2020) considera que la pedagogía teatral se enfoca en el juego dramático como un recurso motivador de la enseñanza, facilita la capacidad expresiva, la sanación afectiva y despierta la creatividad. En definitiva, permite que el estudiante se libere de la frustración a través de actividades creativas que involucren movimientos corporales, manejo de voz, dicción, interacción e improvisación. Continuando con la misma autora, los principios de la pedagogía del teatro son: constituirse en una

metodología activa enfocada en lo afectivo, incrementar la vocación artística innata, el juego dramático como un medio al servicio de los estudiantes, respetar la naturaleza y etapa de desarrollo de los alumnos, estimular sus intereses en un clima de libre expresión y, para concluir, privilegiar el proceso de aprendizaje sobre el resultado artístico teatral.

El teatro, dentro del aula, es el arte que no posee jerarquías verticales. El docente se transforma de transmisor de conocimientos a compañero de creación. Agudelo (2006) sostiene que, al usar al teatro ya sea como pedagogía o estrategia didáctica, el docente se aleja de su rol de jurado, catedrático y de ser intrusivo en el proceso de aprendizaje. Es decir, el maestro no puede juzgar la participación del estudiante bajo sus parámetros subjetivos de belleza o intervenir con opiniones preconcebidas. La efectividad del teatro dentro del aula se encuentra en la libertad imaginativa y expresiva de los estudiantes. Ninguna participación está subordinada por otra porque todos desarrollan su mundo de formas diferentes, piensan y sienten de formas diferentes.

Beneficios del teatro como estrategia didáctica.

Los estudiantes son sujetos en formación, especialmente los adolescentes, que pasan por transiciones cognitivas, sociales, culturales y temporales. Es por esto que García, Parada y Ossa (2017) afirman que implementar el arte mediante el teatro permite canalizar el proceso de búsqueda de identidad, modelos, autonomía de los estudiantes, además de facilitar la comunicación de ideas, sentimientos e inquietudes. A saber, representar diferentes personajes, meterse en distintas pieles y situaciones, les permite reflexionar sobre quiénes son y cómo encajan en el mundo tomando sus propias decisiones y resolviendo problemas de manera independiente. Igualmente, el teatro crea entornos libres para la experimentación de comportamientos y formas de expresión que contribuyen al crecimiento personal y social de los estudiantes.

El teatro es una herramienta pedagógica que integra al sujeto de forma física y emocional y, por lo tanto, es aplicable y adaptable en todas las asignaturas para fortalecer el aprendizaje. Desde el punto de vista de Quintero (2018), el teatro ayuda a superar los problemas comunicacionales, fomenta la imaginación, el desenvolvimiento individual comunicativo y el miedo escénico a través del uso de estructuras expresivas y narrativas. Al ser un arte representativo favorece en el desarrollo del estudiante y le brinda las herramientas para su diario vivir ubicándolos en la sociedad. Socialmente, permite crear lazos y encuentros con la otredad. El docente que practica el teatro en el aula forja individuos participativos, grupos cohesionados y comunicación (Agudelo, 2006). Los estudiantes no solo se forman artísticamente, sino también como sujetos que son parte de un todo. Al enfrentar un problema

(actuación, creación de un guion, improvisación, etc.) se afianzan los grupos unidos para lograr un objetivo común.

2.3 El juego teatral

Durante la primera etapa de la infancia, los niños aprenden y se adaptan al mundo desconocido y cambiante mediante el juego, donde la acción y satisfacción recaen en el procedimiento. Por esta razón, usar actividades lúdicas, centradas en el teatro, dentro del contexto educativo permite a los estudiantes enfocarse en el proceso de aprendizaje y no en el producto final. Además, contribuye a sanar las frustraciones que se crean en el mundo real a través de una realidad alterna. Para Agudelo (2006) el juego teatral desarrolla ficciones que muestran una imagen del mundo exterior y prepara a los educandos para enfrentarlo desde sus propios términos y nivel de voluntad de acción. Es decir, las ficciones creadas bajo la creatividad de los estudiantes permiten explorar y entender el mundo a través de la práctica de habilidades, roles y escenarios para una vida en sociedad.

El juego teatral busca estimular a los estudiantes, mediante la espontaneidad, la exploración de sus capacidades, vivencias y potencialidades expresivas para su evolución individual y comunitaria (García Huidobro, 2020). Incluir al juego en las actividades escolares evita el pesimismo, puesto que se elimina el concepto de fracaso y se incrementa la libertad creativa y la capacidad expresiva a partir de acciones y diálogos improvisados y autónomamente asignados. Nada está rígidamente establecido, la participación es fluida y acorde a las ideas, percepciones y capacidades de los estudiantes. El docente induce la acción y el proceso, por ende, las actividades se amoldan a los intereses y necesidades de los estudiantes (Agudelo, 2006). Estas características diferencian al teatro común del juego teatral al adaptarse a los objetivos pedagógicos de interés del estudiante.

Etapas del juego teatral: Etapa IV (15 a 25 años).

García Huidobro (2020) en *Manual de Pedagogía teatral*, plantea una serie de etapas que se desarrollan a lo largo de la vida escolar del estudiante adaptadas a la edad y a sus capacidades. La más conveniente para trabajar con adolescentes es la cuarta etapa, en la que constan dos subetapas: la primera abarca de los quince a los dieciocho años y la segunda de los dieciocho a los veinticinco años. En la primera, García Huidobro (2020) hace énfasis en que la dramatización es la puesta escénica de un texto que involucra un escenario y la actuación. En este espacio los jóvenes experimentan nuevos modelos de realidad en el que su identidad e inconformismo se representa a través de la escenificación de ciertos conceptos nuevos. Los cuales pueden ir desde: el desamor, el consumismo, la violencia, las drogas, la libertad, el hedonismo, el materialismo, etc., y que, comúnmente, van acompañadas de las

formas del teatro del absurdo a fin de representar situaciones cotidianas. En este caso, la contribución recae en que los estudiantes puedan reconocer, expresar y controlar las emociones, y afectos que están desarrollando de acuerdo con su edad.

La segunda subetapa corresponde a la necesidad del estudiante de hacer teatro. Para García Huidobro (2020) esta parte se caracteriza por el deseo del joven de adaptarse al rigor técnico-profesional (escenario, vestuario, utilería, maquillaje, etc.) y de experimentar su futura inserción a la sociedad. Después de sortear la primera sub-etapa, es natural que los adolescentes busquen incrementar su conocimiento cultural a través de la experimentación para enfrentar las responsabilidades y expectativas de la sociedad. Explorar diferentes roles, probar límites y cumplir tareas determinadas, potencia las habilidades y proyecciones que tendrán los adolescentes en sus futuras profesiones. Por tanto, el juego teatral forma integralmente a los discentes académica, práctica y socialmente; también denomina al cuerpo como el instrumento máximo de creación y comunicación para expresar lo que comprendemos y aspiramos del mundo.

2.4 Modelo estructural de las sesiones de expresión teatral

Las sesiones de expresión teatral, planteadas por García Huidobro (2020), están conformadas por cinco fases imprescindibles: preliminar, sensibilización, creatividad corporal, creatividad vocal y expresión.

Preliminar

La fase preliminar es la parte que inicia la sesión y por lo tanto será la que marque su futuro éxito o fracaso. Las actividades son lúdicas, físicas y sorpresivas, puesto que se procura poner al estudiante en contacto con su cuerpo (García Huidobro, 2020). Este tipo de actividades ayuda a los estudiantes a conectarse mentalmente y a prepararse para el aprendizaje. Igualmente, despiertan el interés y la disposición de ejecución de las tareas académicas posteriores. Al integrar el cuerpo desde el inicio, se reconoce la importancia de una educación que va más allá de lo cognitivo y abarca el desarrollo físico y emocional. Por otro lado, la autora postula que en esta parte se debe crear un clima de confianza y aceptación colectiva. Lo primordial en esta fase es fomentar un ambiente positivo, acogedor y abierto a aprender de la equivocación, para de esta forma fortalecer las relaciones entre los estudiantes. Algunos ejemplos, planteados por García Huidobro (2020) son:

- El tren loco: en primera parte el facilitador solicita que los estudiantes formen grupos de diez estudiantes, luego se pedirá que formen filas asignando una cabeza que guiará al tren humano. Ya luego, el docente guía iniciará la travesía del tren con el silbido de un pito. Los desplazamientos podrán ser desde: en punta de pies, apoyados en los

talones, con un pie, saltando, en cuatro patas, en cucillas, jorobado, en zigzag, de lado, hacia atrás, en espiral, cantando, reproduciendo sonidos, creando sonidos

- Muévete del lugar: la primera parte consiste en agrupar a los participantes en tres grupos y se les designa A, B y C. Luego los jóvenes deben dispersarse y ubicarse a dos metros de cada compañero, de inmediato pensar un sitio al que quieren moverse en línea recta. Seguido al sonido de un pandero se solicita que cambien de sitio al que deseaban sin chocarse ni detenerse. Los desplazamientos serán alternados y cada uno manejará una forma de ejecutarla, entre los cuales están: de espaldas, con pasos gigantes, de rodillas, a saltos, conducido por la cabeza, conducido por la pelvis, con tristeza, con frío, con pasos diminutos, realizando círculos, de espaldas, girando, conducido por el tórax, con miedo, con vergüenza, con calor.

Sensibilización

El teatro es el arte en el que se integra las emociones, el cuerpo y las sensaciones en un entorno específico. De ahí que sea primordial trabajar con técnicas y actividades que permitan que el estudiante se desinhiba, pierda el miedo y se acepte. García Huidobro (2020) afirma que la sensibilización es un paso importante durante las sesiones debido a que apunta al desarrollo de los sentidos, incrementa la percepción y posibilita la respuesta a los estímulos sensoriales de su mundo y de lo que le rodea. Al estar más sintonizados con los estímulos sensoriales posibilita una interacción efectiva con el mundo y agiliza la reacción ante múltiples contextos y situaciones. Similar percepción tiene Agudelo (2006), quien sostiene que mediante la sensibilización se introduce inicialmente al estudiante al trabajo en grupo, la concientización del cuerpo y se traspasa la vergüenza y el miedo escénico. Al trabajar con el cuerpo eventualmente se pierde el temor inicial y se desinhibe. De la misma manera. Se recomienda realizar mínimamente una en cada sesión. Un ejemplo de esta fase es:

- Aromas y sabores: la primera parte consiste que el facilitador organice al grupo de forma circular y les entregue un pañuelo de 50 cm por 50 cm, con el cual deberán vendar sus ojos. El docente guía debe tener preparado diez vasos con diferentes elementos que hará probar a los estudiantes: (azúcar, sal, chocolate dulce en polvo, ají en polvo, leche en polvo, pimienta molida, chocolate amargo en polvo, gelatina en polvo, jugo en polvo, café), de inmediato se pide que cada integrante lleve su índice a su boca y la humedezca para luego introducirla en el vaso. Los estudiantes podrán oler y saborearlo, se indicará que pongan énfasis en los sabores y olores; que no se limiten en sus expresiones en cuanto a su experiencia. Una vez finalizada la actividad, se les pedirá que se quiten y hablen sobre lo experimentado.

Creatividad corporal

La tercera fase, que integra la sesión de expresión dramática, corresponde a la creatividad corporal. García Huidobro (2020) postula que la finalidad de esta parte es concientizar al alumno de su esquema corporal, ejercitarse las habilidades expresivas y las destrezas motoras del cuerpo. La conciencia corporal faculta a los estudiantes a usar diferentes formas de expresión corporal, desde gestos hasta movimientos amplios, para comunicarse y expresarse no verbalmente. Asimismo, afirma que las actividades proponen establecer una relación entre el cuerpo, el espacio y los cuerpos de los otros. Las relaciones significativas con los demás y con el espacio forman individuos empáticos.

- Objeto-transformación: el docente guía organizará al grupo de forma circular, se colocará en el centro un conjunto de objetos con el cual deberán escoger un objeto y posicionarse en un sitio libremente. Se les indicará que piensen un mínimo de tres alternativas de transformación al objeto cotidiano que escogieron e indicar como lo han denominado y representar su uso. El facilitador propondrá ciertos elementos para una futura transformación como son: un sombrero, un paraguas, una botella, un collar, una bufanda, un cepillo de dientes, un paño de cocina, una corbata, una pipa, una caja de remedios, un lápiz, un casete, un paño de sacudir, un barniz de uñas, un delantal, una peineta.
- Esculturas: el facilitador pedirá que el grupo forme parejas (A y B), quienes se deberán colocar frente a frente. El estudiante A moldea B y debe tener tres actitudes básicas que expresan: emociones, ánimos y oficios diferentes. La actividad escultórica debe tener un grado alto, medio y bajo. Por consiguiente, A pedirá que B lo moldee, este debe apelar e imprimir lo que se trabajó anteriormente con él. (p. 100)

Creatividad vocal

La creatividad vocal está constituida por ejercicios lúdicos para mejorar la capacidad para utilizar adecuadamente la voz (volumen, ritmo, intensidad, timbre, etc.) en distintas situaciones. Para García Huidobro (2020) las actividades están concebidas para restarle rigor a la enseñanza de la técnica vocal, además busca que el alumno tome conciencia de su aparato vocal. En otras palabras, los ejercicios diseñados aseguran que los estudiantes adquieran habilidades necesarias para el control óptimo de la voz y su uso de manera eficiente y saludable. De la misma manera, es fundamental entrenar las habilidades expresivas de la voz y la capacidad para el juego vocal. Un uso apropiado de la voz facilita la comunicación efectiva, pues saber modular el tono, el volumen y el ritmo es crucial para expresar emociones y mantener el interés en el oyente y la forma como son percibidos personalmente.

- Articulación mímica: el facilitador organizará parejas de (A y B), con la cual deberán colocarse de frente. El estudiante A deberá articular diez frases cortas sin pronunciar sonidos hacia B, este debe adivinarlas y decirlas en voz alta. Luego se intercambian los roles, la actividad trabaja los movimientos de la boca.
- Preparación vocal: el facilitador formará un círculo con los estudiantes. Las indicaciones empiezan al decir que la inspiración (inhalar) infla el abdomen y que la expiración (exhalar) lo desinfla. Posteriormente se solicita que realicen las acciones de: inhalar, retener, expulsar aire, abrir y cerrar la boca de forma exagerada, dar besos al aire de forma exagerada, tocar el mentón con la lengua, mover la lengua de forma circular por fuera de la boca, mover la lengua haciendo un círculo hacia afuera de la boca.

Expresión

La fase final y más larga de la sesión es la de expresión. En ella se difunde contenido temático y apunta a desarrollar el área afectiva (García Huidobro, 2020). A saber, esta parte de la sesión se centra en la aplicación de discusiones, presentaciones y actividades donde se manifiestan ideas, sentimientos y conocimientos, los cuales son aplicados prácticamente para una mayor comprensión y retención de la información. El interés en trabajar la personalidad juega un papel vital en el proceso de aprendizaje, ya que crea un ambiente holístico y significativo donde se prioriza la expresión de emociones, actitudes y valores como la empatía, la autoestima, la motivación y las relaciones interpersonales de los estudiantes. En la fase IV, la autora sostiene que esta etapa del juego de expresión corresponde a la implementación de la dramatización y teatro. Estos son procesos amplios acordes a la edad de los estudiantes, a quienes se les prepara en términos de conocimientos y de habilidades socioemocionales comprensivas y críticas cruciales para su desarrollo personal y académico-profesional.

2.5 Técnicas teatrales que potencian la Expresión oral

García Huidobro (2020) propone varias técnicas y actividades para cada sesión y etapa, no obstante, a fin de ampliar las posibilidades, se recurre a otros autores. Tener técnicas y actividades prediseñadas para cada etapa permite una implementación fluida y coherente, pero las necesidades y contextos educativos diversos sugieren no depender solamente de un autor. Considerando lo anterior, es prudente complementar con ideas de otros autores que ofrecen enfoques diferentes o adicionales.

2.5.1 Técnicas teatrales de sensibilización**Juegos grupales para el calentamiento del cuerpo y de los sentidos**

Un cuerpo rígido no puede transmitir nada y entorpece la comunicación. Soler, López y Duarte (2018) sostienen que manejar el cuerpo consigue que los estudiantes comuniquen sus ideas frente a los demás de forma eficiente, porque las palabras en muchas ocasiones no son suficientes. En este sentido, se deben introducir en primer lugar juegos y actividades grupales que sean lúdicas y que acerque a los estudiantes a ser conscientes de su propio cuerpo y dejen de lado los temores que desenvolverse en un espacio o situación determinada. Agudelo (2006) propone varios juegos que despiertan en el estudiante su sentido corporal y el trabajo en equipo. Esto con el objetivo de fortalecer el ambiente de compañerismo del aula que permitirá eventualmente la comodidad y el libre actuar de los estudiantes. Entre los juegos planteados por Agudelo (2006) están:

- La balsa de la medusa: Se dibuja un rectángulo en el piso en forma de balsa. El objetivo de este juego es eliminar a los estudiantes. Los estudiantes fuera de la balsa se convierten en tiburones. Están permitidas las alianzas, cosquillas y empujones sin ser violentos. Lo llamativo del juego es la posibilidad de ganar con la ayuda del trabajo en equipo formando, de este modo, un solo cuerpo con un objetivo fijo.
- El ruedo del toro: Los estudiantes, tomados de la mano, formarán un círculo con un estudiante adentro quién interpretará al toro. Este será molestado por los que forman el círculo. La finalidad del juego es evitar que el toro salga del círculo. El estudiante que deje salir al toro tomará su lugar.
- Contacto con tacto: Con los ojos vendados el docente debe formar parejas que se tocarán las manos y el rostro. Posteriormente, el docente los separará para que, sin las vendas, puedan descubrir quién era su pareja.
- Cacería de parejas: Los participantes forman dos círculos con la misma cantidad de integrantes. Los cuales deberán estar uno dentro del otro para formar parejas paralelas. Por otro lado, existen dos estudiantes que serán el “feo” y el “amado”. El “feo” debe atrapar al “amado” y este solo puede escapar y salir del juego si logra entrar al círculo interior y ponerse de frente a un participante. Este y su pareja de atrás pasarán a tomar los lugares del “feo” y “amado”.

Por su parte, García Huidobro (2020) propone un juego denominado ¿Qué es? Este consiste en tener al grupo sentado de forma circular, a esto va a colocar música clásica a un volumen moderado. A continuación, se les entrega un pañuelo de 50cm por 50cm con el cual se cubrirán para que, de inmediato, el docente entregue un pedazo de fruta (manzana, limón,

guíneo, pera, naranja, uva, durazno, kiwi, etc.). Seguidamente, el facilitador pedirá que identifiquen por medio del olfato, tacto y gusto lo entregado. Podrán saborearla y sentir la sensación del cuerpo al comerla. Luego, el facilitador traducirá corporalmente el sabor que experimentó. Esta técnica trabaja con las percepciones que experimenta el cuerpo sobre los distintos elementos naturales como es la comida.

2.5.2 Técnicas de actuación y expresión

La actuación y la expresión apuntan a desarrollar al estudiante dentro de la dramatización y del teatro. García Huidobro (2020) sostiene que estas actividades requieren mayor atención para su realización, puesto que los estudiantes mediante el juego podrán representar su mundo desde su mirada, decir lo que piensan y sienten.

Pantomima

La pantomima es una actuación muda, mediante los movimientos gestuales y corporales se transmite el mensaje. Es identificado como la expresión sin lenguaje y para la actividad se debe manejar cuidadosamente las reacciones y utilizar de forma una forma exagerada los gestos. Es adecuada para presentar hábitos, costumbres, etc., de los diferentes grupos culturales, además que facilita la comunicación entre los individuos de forma divertida y motivadora. Jiménez (2018) explica que la actividad consiste en que el grupo de estudiantes, sentado en círculo, modele figuras de su entorno cercano usando plastilina. Para ilustrar mejor, se crea un objeto que luego se observa y se utiliza para inventar una situación que debe representarse mediante mimo. Esta acción es realizada por todos y, al finalizar, se les recuerda a los estudiantes cuántos objetos fueron creados. Esto fomenta el desarrollo de la memoria visual, la creatividad y el vocabulario de los estudiantes. La actividad se presta para crear interpretaciones con la ayuda de artículos, vestimenta, objetos, peluches, etc., en resultado el tomar un objeto de referencia abre la oportunidad de representar diversas situaciones comunicacionales.

El juego de roles

La técnica conlleva una serie de actuaciones en donde se involucra los gestos, las acciones y el habla. En resultado desemboca en eventos para la cual los sujetos deben representar las actitudes de las personas y/o las características. Las actividades fluctúan de acuerdo con los recursos a disposición y la creatividad del docente. De acuerdo con Jiménez (2018), podemos partir desde la improvisación y la idea de una situación cotidiana, como por ejemplo el gabinete de belleza, donde existe una interacción comunicativa que no se agota. La finalidad de la actividad es que el interpretante asuma las características, habla, gestos para adoptar un rol en una situación en específico. Como señala Polo et al. (2018) estas deberían ser situaciones

realistas las cuales preparan al estudiante para su vida académica, social y profesional. Jiménez (2018) propone “el juego de la peluquería” dentro del aula de clases porque se ejecuta desde dos partes (peluquera y cliente) que no son fijos, y propicia el diálogo improvisado a través del cambio de estudiante. El docente aplica unos golpes sobre el pupitre y el nuevo personaje debe adecuarse para continuar el diálogo y restablecer la situación conversacional. El tiempo estimado es de dos minutos por persona. De igual manera, se podría realizar con el tema del mercado, en pocas palabras las situaciones cotidianas, contribuyen a la pérdida de vergüenza y mostrar otras habilidades.

Improvisación

La improvisación es una técnica teatral muy utilizada sobre todo en actores jóvenes e inexpertos, dado que facilita la libre interpretación. La improvisación no es solamente hablar, sino también actuar, utilizar el cuerpo para transmitir una intención. Al improvisar el estudiante se concentra en el desarrollo del discurso espontáneo, aceptando y rechazando la información que le da un compañero o el docente (Agudelo, 2006). Lo importante es borrar el “no” de su vocabulario. La negación trunca el desarrollo de la técnica, lo que se busca es continuar con la comunicación coherente y acorde a la situación dada.

Entre las actividades/juegos de improvisación dados por Agudelo (2006) están: desorden público, espontaneidad, dos lugares, así es y sí, pero. En el primero participan todo el grupo de estudiantes divididos en dos grupos (transeúntes y policías) y dos participantes que inicien el desorden público. La situación es una discusión en la calle donde los transeúntes participan apoyando a cualquiera de los dos. La policía debe mediar en la discusión. El segundo, realizado en parejas, consiste en delegar la responsabilidad del desarrollo de la escena a un estudiante. Él debe involucrar a su compañero en la acción. El tercer punto se fundamenta en la defensa de la elección del escenario y en la exposición de la propia opinión. Es decir, para uno de los participantes, el escenario puede ser un parque, mientras que para el otro puede ser un banco. Ambos deben defender su punto de vista y convencer al público de la validez de su elección. En el cuarto lugar, la actividad consiste en reaccionar exageradamente un comentario. Es un intercambio de reacciones y cómo manejarlas. Finalmente, la interacción en pares consiste en respuestas afirmativas pero opuestas. Por ejemplo: A: El día es hermoso; B: Sí, pero ... hace mucho viento; A: ¿Tienes frío?; B: Sí, pero ... no me gusta el calor.

Mímica

La mímica se fundamenta en el uso exclusivo de la expresión gestual y corporal, sin recurrir al uso de palabras, ni sonidos verbales. Soler, López y Duarte (2018) sostienen que la mímica logra que el estudiante, mediante la representación de acciones de otras personas o animales,

obtenga una eficiente expresión corporal y gestual. Este tipo de comunicación apela a la capacidad de interpretación del espectador y, al mismo tiempo, obliga al estudiante a ser consciente de su cuerpo y movimientos. Al representar acciones ajenas, se promueve la empatía y la comprensión del comportamiento de los demás cuerpos. En consecuencia, se disminuye el temor de los individuos de enfrentarse al público porque comprenden las limitaciones que presentan cada persona al momento de comunicarse. Agudelo (2006) plantea varios juegos basados en la mímica, algunos de los cuales son:

- Aquí venimos nosotros: consiste en formar dos equipos A y B que estarán separados y ubicados a los extremos del aula. El ganador será el equipo que toque la pared del equipo contrario. Cada grupo escogerá una profesión en secreto y solamente será relevada al equipo contrario con mímicas. El avance es detenido cuando el equipo contrario adivina quienes son y lo diga en voz alta.
- Tienda de muñecos: Varios estudiantes asumen el personaje de un muñeco que está en una vitrina para ser vendido. Los estudiantes tendrán unos minutos para preparar las particularidades y novedades de su rol que los haga atractivos para el comprador. Aparte se escogerá un vendedor y un parent con su hijo que asistirá a la tienda para comprar un muñeco. Los estudiantes “muñecos” deberán recurrir a las mímicas para convencer al comprador.
- Ver un deporte: un grupo de jugadores escogen un deporte que quieren representar mediante mímica para que los demás adivinen. La dificultad del juego radica en la prohibición de efectuar ademanes propios del deporte (patear una pelota o coger una raqueta, etc.). Esta actividad tiene variantes como, por ejemplo, adivinar el personaje en una situación determinada: si un estudiante escoge imitar a una persona de setenta años que está en la parada de buses. Estos ejercicios además de utilizar mímicas también impulsan al cuerpo a contar a través de él.

Diálogo

El diálogo es una técnica que ayuda a desinhibir a los estudiantes. Un diálogo, al inicio de la sesión, ayuda a afianzar la autoestima, pues brinda la posibilidad de dar a conocer y defender su punto de vista, sus opiniones y pensamientos. Soler, López y Duarte (2018) establece que el diálogo mejora la expresión oral y permite superar el miedo para desenvolverse en público, porque brinda la oportunidad de intercambiar la intencionalidad entre los hablantes. El compartir ideas brinda a los estudiantes mayor confianza en sí mismos y en sus capacidades comunicativas. Los espacios, donde sus ideas son escuchadas y valoradas, tienen un impacto positivo y duradero en su autoimagen. Planear un diálogo logra que no exista un desfase en

el proceso de comunicación. Cabe aclarar que eventualmente, se avanza a la improvisación, pero al inicio es recomendable tener una guía de participación basada en el diálogo.

- “Les presento a” es un juego elaborado por Agudelo (2006) donde el docente solicita a los estudiantes que formen grupos con un número determinado de miembros hasta que solo queden parejas. Se darán tres minutos para que conversen sobre sí mismos. Finalmente, cada participante debe presentar a su compañero.
- Las actividades pueden combinar técnicas para asegurar eficiencia. Un juego, según Agudelo (2006), que combina mímica con diálogo es donde el emisor A realiza una mímica de una acción y el receptor B pregunta: ¿Qué haces?; y la respuesta es completamente diferente a la acción que están realizando. Continuamente, B acoge la pregunta de A y vuelve a repetirse el diálogo inicial.

2.5.3 Técnicas comunicativas y vocales

Respiración

La respiración dirigida a mejorar la creatividad vocal tiene un procedimiento de siete pasos. De acuerdo con García Huidobro (2020) el facilitador pide que los jóvenes se pongan de pie y se coloquen en un sitio en el que puedan hacer la técnica. Ayudado de un pandero pide que hagan: 1. tomar aire, 2. levantar las cejas y los pómulos sin provocar tensión, 3. abrir las fosas nasales, 4. Colocar y mantener las manos en la boca del estómago para sentir la inhalación y exhalación del aire en los pulmones 5. retener el aire al menos por unos tres segundos, 6. soltar el aire por la nariz o la boca y 7. comprobar que su estómago se hunde con la salida del aire. Así también indica que este tipo de respiración diafragmática puede tener varias combinaciones: 1. inhalar lentamente -retener - exhalar lentamente -retener sin aire, 2. Inhalar lentamente-exhalar rápidamente- retener sin aire. El trabajo con la respiración influye en tomar conciencia y control sobre el acto respiratorio que beneficia al momento de hablar.

El trabalenguas y las retahílas

El uso del trabalenguas, como técnica para mejorar la pronunciación correcta, contribuye a que el lenguaje se tome de forma entretenida y con mucha imaginación. De acuerdo con Iglesias (2017) practicar trabalenguas aporta en el desarrollo de la atención, la imaginación, la memoria, la fluidez vocal y, sobre todo, mejorar la dicción mediante un adecuado control respiratorio. La repetición constante de ciertas palabras familiariza a los estudiantes con distintas combinaciones de sonidos y cómo se coordina la respiración con el habla para mantener un ritmo adecuado y una dicción clara. Agudelo (2006) sostiene que los trabalenguas empleados deben responder, en primer lugar, a las dificultades de pronunciación

de consonantes o combinaciones de letras que poseen los estudiantes y, en segundo lugar, al adiestramiento de las distintas partes de la boca involucradas en la emisión de sonidos (garganta, paladar, labios). De esta manera el estudiante adquiere conciencia lingüística, seguridad sobre lo que se dice y potencia la comunicación con sus semejantes.

Por su parte, las retahílas se diferencian de los trabalenguas porque su emisión es cantada o influenciada por un ritmo rápido. Generalmente son utilizadas para seleccionar a una persona del grupo. Su uso en el aula, según Soler, López y Duarte (2018) fortalece la dicción y la agilidad oral en los estudiantes, además de la fluidez, la actitud y seguridad verbal. La naturaleza rítmica de las retahílas capta el interés de los discentes y posibilita que el aprendizaje sea divertido. Además, estas actividades fomentan la interacción social y la competencia amistosa. La aplicación de retahílas sensibiliza a los alumnos sobre la correcta pronunciación de las sílabas y palabras, igualmente, sobre el impacto que tiene modificar la voz acorde a los intereses situacionales.

La rima

La rima, relacionada a la poesía, es la repetición de fonemas y/o sonidos que se acentúan al final de cada línea versal, se caracterizan por la brevedad y la musicalidad que le dan al texto. Su importancia dentro del aula radica en que potencia la asimilación y articulación de las palabras. Guamán (2013) sostiene que integrar rimas permite que los alumnos visualicen y asocien las palabras que conforman la rima, facilitando la memorización y comprensión, además mejora la fluidez y la coordinación cuando el ritmo se apoya con palmadas. A saber, el patrón rítmico facilita la creación de conexiones fuertes entre las palabras relacionadas y su repetición amplía la comprensión de significados en diferentes contextos, como también mantiene el flujo constante del habla. En otro aspecto, Bueno y Sanmartín (2015) indica que la rima aumenta la movilización de los músculos de la boca, asimismo la memoria juega un rol importante para recordar cómo los sonidos y las palabras se combinan desencadenando la musicalidad. En definitiva, aplicar la reiteración de sonidos mejora el lenguaje en aspectos físicos y cognitivos.

Declamación de poesía

La poesía es, generalmente, olvidada en el aula de clases por considerarse demasiado subjetiva y que requiere una gran cantidad de tiempo para llevarla a cabo, sin embargo, usarla es acercar al estudiante a la palabra emocional. Soler, López y Duarte (2018) sostienen que declamar poesía mejora las habilidades comunicativas y de expresión corporal. Es decir, la declamación fundamentalmente busca transmitir la intención y las emociones que posee la voz poética, en consecuencia, para lograrlo requiere que se use correctamente la voz, las

manos, el desplazamiento y los gestos. De acuerdo a los autores usar la declamación de poesía en la escuela logra que los estudiantes avancen paulatinamente en la expresión corporal y la modulación del tono de voz. Cabe aclarar que esta actividad es bifuncional: no solo los declamadores obtienen beneficios en su capacidad expresiva, sino también los espectadores, pues se manifiestan emociones, sentimientos que deben identificar para comprender el mensaje transmitido.

Lectura y relectura

Los ejercicios básicos para entrenar la voz y la dicción son la lectura y la relectura. Agudelo (2006) asegura que releer, subrayando las partes que presentan dificultades en los estudiantes, tanto comprensivos como lingüísticos, elimina la posibilidad de perder la intención inicial del texto al incorporar matices y sentimientos necesarios para interpretarlo en su totalidad. De esta manera, el alumno se autoevalúa y es consciente de sus áreas problemáticas para implementar un plan de refuerzo. La relectura puede efectuarse mediante una grabación porque al escuchar su propia voz posibilita la corrección o la adecuación de la intención de los estados de ánimo que en primera instancia se hicieron inconscientemente según la autora. Las grabaciones como herramientas enriquecen significativamente el proceso de compresión y revisión consciente y deliberada que otorga una forma de apropiarse del texto leído.

Capítulo III

Metodología

La presente investigación es de carácter mixto porque emplea técnicas e instrumentos de investigación cuantitativa y cualitativa. En la parte cuantitativa, empleamos la encuesta para levantar información tanto como diagnóstico inicial como evaluación final. Así mismo, para el análisis de los resultados empleamos el análisis descriptivo, concretamente las técnicas de visualización de tipo gráfico de barras y gráfico de pastel. En cambio, en la parte cualitativa se aplica el enfoque de investigación-acción práctica, el cual es una forma metodológica utilizada para indagar en aspectos sociales. Dewey fue un antecedente que defendió este enfoque donde los educadores son sujetos activos en el desarrollo de su profesión a través de la investigación y metacognición (Delgado, 2021). La investigación-acción permite profundizar en los problemas específicos en el contexto educativo con una propuesta de acción, que promueve el cambio a través de la intervención estratégica. Por estas razones, es una metodología pertinente para la realización del trabajo de titulación.

3.1 Investigación acción

La investigación acción, según Abad, Delgado y Cabrera (2010) “es un proceso de análisis de la situación, identificación de problemas y elaboración de estrategias de acción planeadas” (p. 467). Por su parte (Elliot, 1933, como se citó en Latorre, 2005) define que la investigación-acción es el estudio situado con la finalidad de mejorar la acción de una práctica social. De modo idéntico, Vidal y Rivera, (2007) comprenden este tipo de investigación como la relación entre una problemática que es abordada desde diversos planes estratégicos de acción con el propósito de generar cambios en el ámbito educativo y social. Por lo cual, contribuye en la formación de conocimientos y de actuación práctica para la solución de problemas sociales.

A modo de resumen, las concepciones consideran la investigación acción como una forma de metacognición dentro de la práctica docente. En el cual, según Delgado (2021), los actores educativos son un tipo de co-investigadores que analizan la realidad educativa a fin de dar respuestas a problemas situados. Este enfoque implica una serie de pasos, reconocimiento e involucramiento a fin de mejorar la praxis educativa, la investigadora indica que este genera cambios, reflexión sobre la acción, resolución de problemas e intento por mejorar las situaciones, lo que conduce a la concientización de la realidad y, en consecuencia, a tomar mejores decisiones.

Fases de la investigación-acción de acuerdo con Pérez y Nieto (2009)

La primera fase consiste en el diagnóstico e identificación de la problemática, ya sea por experiencia propia o por terceros. Es una etapa donde se determina con claridad el problema que se desea atacar dentro de alguna situación educativa, social, etc. Desde la perspectiva de Pérez y Nieto (2009) es necesario entender qué es un problema y cómo solucionarlo, siendo de relevancia grupal el cual motive su intervención. Es la parte donde el investigador plantea posibles hipótesis de acción que solucionen el problema identificado, siendo el punto de partida y de orientación para el desarrollo de un trabajo con carácter socioeducativo.

La segunda fase consiste en la planificación de la propuesta de acción con base en el diagnóstico inicial. Es la parte donde el investigador debe planear estrategias con la ayuda de una serie de preguntas que lo guiaran como “¿Qué debe hacerse? ¿Por parte de quién? ¿Dónde hay que actuar para producir el efecto más poderoso posible? ¿Cuándo y cómo hacerlo?” (Pérez y Nieto, 2009, p. 191). Así como pensar en supuestos, las posibles limitaciones materiales y, también, su factibilidad, es el momento de tomar decisiones sobre por dónde comenzar, qué recursos utilizar y cuál es el alcance que se desea lograr. Implica asumir una responsabilidad sobre lo que se llevará a cabo, es decir, constituye la referencia para el siguiente paso.

La tercera fase de acuerdo con los investigadores consiste en la ejecución de lo planificado, es poner a prueba los recursos, metodologías para cumplir el objetivo del trabajo, lo cual permite el monitoreo, cambio y retroalimentación del proceso en ejecución. Asimismo, se hace el uso de instrumentos de recolección de datos que sirven de registro de las acciones que se llevan a cabo para contrastar los cambios en las situaciones y/o personas como efecto de la intervención planificada. En este sentido, se considera necesario utilizar diversos medios para registrar los datos relevantes de forma sistemática. Tales medios incluyen técnicas de lápiz y papel, técnicas en vivo cara a cara y técnicas audiovisuales.

La cuarta fase, consideran que radica en la reflexión de los datos recogidos, su análisis e interpretación pretende comprender la información producida en la acción, reconstruyendo los significados de las situaciones educativas que quedaron registradas en los distintos instrumentos. Asimismo, se reflexiona el plan desarrollado y sus acciones, se contrasta entre el antes y el después de la intervención, así como lo planificado y lo logrado. Para la emisión de conclusiones y una posible propuesta con modificaciones al plan anterior. En suma, este paso persigue comprender la realidad para transformarla mediante reformas que se constituyeron en una intervención educativa.

Modalidades de la investigación acción

Investigación-acción técnica

La investigación-acción técnica es una modalidad de la investigación acción y tiene el propósito de resolver un problema práctico, Latorre (2005) menciona que se realiza con la participación de los docentes y un investigador externo, juntamente con un plan estratégico diseñado por un grupo de expertos sobre el sistema educativo. Desde el punto de vista de Colmenares y Piñero (2008), indican que, recae el interés por mejorar las prácticas sociales educativas y las habilidades profesionales en un proceso instrumental de relación hipotético-deductivo donde el mundo sirve de información. Por tanto, este tipo de trabajo exhaustivo busca la solución de problemas específicos de manera estratégica planificada y organizada para el cambio de la praxis educativa.

Investigación-acción práctica

La investigación acción práctica (IAP) es una modalidad de la IA, de acuerdo con Latorre (2005) se le otorga al docente un rol autónomo y de participación activa en la selección de un problema, donde él trabaja de acuerdo a sus intereses, asumiendo el control sobre su trabajo. Además, tiene la posibilidad de solicitar la participación de un colega que contribuya en la solución del problema detectado. Una característica de esta es el involucramiento activo de

los participantes en su entorno social, puesto que este interrelaciona al investigador y lo investigado. En resultado, este tipo de investigación busca la transformación de la conciencia de los implicados, además de contribuir al cambio de las prácticas sociales. Este modelo adopta el ciclo de la IA, en el que los sujetos participan de los procesos como son: diagnóstico, planificación, ejecución, análisis y reflexión, que será abordado desde un problema conjunto y real.

Por otra parte, (McNiff, 1998, como se citó en Latorre, 2005), señala unos rasgos importantes de este tipo de investigación como son: el compromiso por mejorar los procesos educativos, de poseer un compromiso e intención a través de la práctica, el investigador “yo” es el centro de la investigación a fin de generar datos válidos. Asimismo, (Elliot, 1933, como se citó en Latorre, 2005) indica que los problemas pueden remediarse con cuestiones prácticas, el estudio de caso se expone desde la perspectiva de los participantes contando una historia. Por tanto, la IAP se sitúa en un problema social-educativo para actuar sobre él con el objetivo que los participantes y el docente reflexionen sobre sus prácticas a fin de generar cambios.

Investigación-acción crítica

Investigación-acción crítica es la modalidad de trabajo que busca ir más allá de la praxis educativa. Según Latorre (2005), tomando en cuenta a Carl y Kemmis, expone que este intenta desarrollar la emancipación del docente en cuanto a su práctica, objetivos, metodologías y más dentro del ámbito educativo; asimismo Colmenares y Piñero (2008) exponen que su espectro tiene la intención de ir a otros espacios sociales en los que se desenvuelven el profesorado para modificar las estructuras y relaciones de poder. Siendo un dispositivo de transformación educativa y social. A fin de desarrollar individuos críticos que identifican las problemáticas de su realidad, para promover cambios mediante la reflexión crítico-social. Una característica de este tipo de trabajo es el establecimiento dialéctico entre lo retrospectivo y prospectivo según Becerra y Moya (2010). En suma, esta forma de trabajo plantea posicionar al educador para su transformación individual y social.

3.2 Población y muestra

Para establecer la población y muestra se recurrió al muestreo aleatorio simple, que consiste en elegir a un grupo demográfico objetivo para incluirlos en la muestra de estudio. La población y la muestra escogida pertenece al grupo de estudiantes de la Unidad Educativa Guillermo Mensi. La cual está ubicada en el cantón Cuenca de la parroquia rural de El Valle. Además, es un centro educativo público de modalidad presencial en jornada matutina y vespertina para el nivel de educación general básica EGB y bachillerato, BGU; y nocturna para personas que no accedieron a estudios regulares. El curso seleccionado para la

implementación de la presente propuesta didáctica es el primero de bachillerato de la carrera de informática. Está conformado por 30 alumnos, de los cuales 11 son hombres y 19 mujeres. Las edades pertenecen a un rango entre los 14 a 17 años, de los cuales la mayor cantidad, el 73%, tienen 15 años.

Técnicas e instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos en su primera fase tienen relación con las prácticas laborales (2.^a y 3.^a fase) y una encuesta estructurada con veinticinco preguntas cerradas y dos de opción múltiple. En cuanto a las estrategias de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes utilizamos el modelo de rúbrica analítica de Sierra, Sosa y González (2022) al final de cada sesión de clase. Al final de la implementación de la estrategia didáctica, se aplicó una encuesta para contrastar el antes y después de la implementación del juego teatral. Sumado a esto realizamos una entrevista a la docente para conocer su percepción posterior a la ejecución de la estrategia teatral.

Fases de la implementación

La implementación didáctica se aplicó durante los meses de marzo y abril en un periodo de cuatro semanas con los estudiantes de primero de Bachillerato técnico en informática. Se realizaron un total de diez sesiones. Cada sesión de clase constó de tres momentos: anticipación, construcción y consolidación

Sesión 1 y 2: se ejecutó el lunes 11 de marzo del presente año donde se aplicó la mimesis o mimetización en la clase con el tema del artículo de opinión. La ejecución de la clase teatral tuvo dos sesiones, la primera parte consistió en lo teórico, escritura y reflexión. La segunda parte se realizó el día 15 de marzo con la ejecución de la técnica teatral por medio del trabajo previo: escritura de una experiencia.

Sesión 3: se ejecutó el día 15 de marzo y se utilizó la técnica del juego de roles conjuntamente con la temática del debate. Se abordó problemáticas sociales que los estudiantes seleccionaron. La clase se desarrolló en una hora didáctica.

Sesión 4: se ejecutó el día 18 de marzo, aquí se implementó la técnica de la improvisación simultáneamente con la temática de la expresión poética. En esta parte se reforzó la vocalización de los estudiantes y se terminó con la presentación improvisada de un poema. La clase se desarrolló en una hora.

Sesión 5 y 6: se ejecutó el viernes 22 de marzo, aquí se abordó la técnica del teatro de máscaras con el tema de la poesía tradicional. Esta se ejecutó en dos sesiones: la primera

parte fue teórica, de lectura y de presentación declamatoria por parte de los estudiantes. La segunda parte consistió en la decoración de la máscara, para con este declamar.

Sesión 7 y 8: se ejecutó el lunes 25 de marzo y el lunes 1 de abril aquí se aplicó la técnica del monólogo con el desarrollo del tema sobre las figuras retóricas dentro de la producción poética. La primera parte se llevó a cabo la teoría, escritura de un soliloquio y ensayo de la oralidad. La segunda parte reforzó la oralidad, además de revisión del monólogo. Al final la presentación de los estudiantes.

Sesión de codiseño 9 y 10: se ejecutó el viernes 5 de abril, durante esta sesión se realizó la aplicación del codiseño con la docente Mónica Espinoza. En la primera parte la docente explicó el marco teórico sobre la crónica, con sus características y estructura. En la segunda parte, la práctica, se orientó con tips, levantar la voz y respirar profundo, para la dramatización de situaciones sociales de su gusto. Finalmente, terminó con la presentación dramática de los grupos.

Capítulo IV

4.1 Justificación de la propuesta

La habilidad de expresarse oralmente se ha convertido en una competencia fundamental en la actual era de la información y la comunicación. No obstante, mediante la experiencia de las prácticas laborales y la encuesta inicial llevadas a cabo en la Unidad Educativa Guillermo Mensi, se ha observado una creciente dificultad entre los estudiantes para desenvolverse efectivamente en la diversas situaciones académicas y personales que requieren comunicación verbal. Dado que esta institución educativa se enfoca en enseñar contenido teórico y pone énfasis en el perfeccionamiento de las macrodestrezas lectura y escritura. De esta manera el desenvolvimiento de la capacidad del hablar se ha relegado a un segundo plano y ha sido considerada como mero producto de la implementación de las demás destrezas y no como una herramienta necesaria dentro del desarrollo personal de los estudiantes.

La encuesta inicial, aplicada a los estudiantes, revela que un 55,2% de jóvenes presentan dificultad para expresar sus ideas, sentimientos y/o inquietudes en público; solamente un 3% sostienen que no poseen ningún problema, ni dificultad al momento de hablar. Esta preocupante cifra se manifiesta a causa de problemas individuales, tales como trabarse al hablar, tener voz baja y no modular la voz correctamente. Por un lado, la principal dificultad recurrente en los encuestados, alrededor de las tres cuartas partes, consiste en que durante su discurso oral tropiezan en la pronunciación de las palabras, lo cual interrumpe la comunicación efectiva y disminuye su confianza para continuar con su intervención. De igual

manera, una tercera parte de los estudiantes no logran proyectar su voz adecuadamente, lo que provoca que sus mensajes al no ser escuchados con claridad por la audiencia o interlocutor pierdan la intención comunicativa inicial y frustren al hablante. Por otra parte, aunque en menor medida, la quinta parte de los discentes reconocen poseer una modulación incorrecta de la voz y por lo tanto desencadena una comunicación monótona y sin impacto en la audiencia.

El miedo a ser juzgados o a cometer errores inhibe a los estudiantes a expresarse libremente en un espacio público escolar. El 79,3% de los alumnos encuestados reconocen tener miedo a hablar en público ante la posibilidad de equivocarse y perjudicar su percepción social o ser blanco de burlas, puesto que, el 41,4% aseguran haber recibido comentarios negativos sobre su forma de expresarse. La ansiedad por ser juzgados negativamente es una barrera psicológica que impide la participación activa en las clases, presentaciones y discusiones académicas. Este miedo lleva a la autocensura, dado que los estudiantes optan por permanecer en silencio en lugar de dar a conocer su punto de vista y ser percibidos como incompetentes. Lo que coarta el aprendizaje, puesto que la interacción verbal es crucial para la comprensión y retención de información.

La participación espontánea de los estudiantes es un reto diario para los docentes. El 55,2% de los discentes reconocen que solamente participan cuando el docente lo solicita, incluso cuando son conscientes de que, en el aula de clases, se fomentan espacios propicios para una discusión constructiva. Únicamente el 13,8% sostiene que participa de forma espontánea y voluntaria en clases. Lo cual sustenta que la principal causa para la carencia de autonomía expresiva es la falta de confianza de los estudiantes en sus habilidades comunicativas y el temor a vivir o revivir malas experiencias. Esta dependencia al estímulo externo limita la adquisición de conocimiento porque imposibilita la realización de preguntas para aclarar dudas, recibir retroalimentación y consolidar el conocimiento recién adquirido. Los estudiantes al no integrarse de manera proactiva durante las clases disminuyen su capacidad para comunicarse constructivamente con sus compañeros y docente, a lo que en consecuencia los convierte en personas pasivas con problemas para argumentar, debatir y expresarse clara y coherentemente.

La falta de participación obstaculiza la posibilidad del docente de realizar clases dinámicas y motivadoras, sin embargo, también se debe a que la exposición oral es la actividad predominante en el fomento de la expresión oral. Cabe resaltar que, los temas tratados, acordes al currículo y temáticas del libro son descontextualizados y no generan interés en los alumnos. En este sentido, el 44,8% de los estudiantes confirma que les agrada parcialmente las presentaciones orales y el 10,3% que no. La carencia de favorabilidad hacia las

presentaciones sugiere que las actividades planteadas en clases no están completamente alineadas con las preferencias y estilos de aprendizaje de una parte considerable de los educandos. No todos se sienten cómodos o motivados para participar en este tipo de exposiciones formales lo que reduce su participación y afecta al desarrollo de sus habilidades comunicativas. La falta de conexión con la realidad e intereses convierte al aprendizaje, a percepción de los alumnos, en contenidos abstractos, aburridos y poco útiles en su vida.

En las exposiciones orales se concede más importancia al contenido teórico y a la capacidad de investigación del estudiante, en lugar del manejo de la expresión oral. Al priorizar el contenido y no el proceso perpetúa la concepción de que la expresión no es una competencia crucial e importante, lo cual es un enfoque desequilibrado. Como resultado, a pesar de ser actividades muy frecuentes en el aula de clases, los educandos continúan presentando reacciones involuntarias como: el 89,7% nervios, el 34,5% olvido y el 24,1% temblor de manos. Estas reacciones involuntarias son síntomas de ansiedad provocada por la falta de entrenamiento y apoyo en las habilidades de expresión oral. Las consecuencias psicológicas reducen la confianza y provocan daños a su autopercepción.

Las experiencias negativas pasadas y las reacciones de los observadores o receptores ante un error generan miedos. Los estudiantes encuestados aceptan que el 62,1% han tenido una mala experiencia al hablar en público por lo que lo evitan. Por lo tanto, solo el 3,4% afirman que se sienten cómodos hablando delante de sus compañeros. Los bajos niveles de confianza se deben a factores como la burla, el estigma al error, etc., que provocan incomodidad. En consecuencia, el ambiente de aula tiene una carga negativa que imposibilita el intercambio de ideas y frena la participación durante las clases, lo que perjudica el proceso de aprendizaje. Al no haber cabida al error se disminuye la posibilidad de retroalimentación.

Ante una actividad concreta de comprensión y opinión, el 86,2% afirma que no podrían compartir esa opinión oralmente con sus compañeros de clase. No estar prestos a compartir sus ideas, se debe, en primer lugar, a la percepción que tienen de aceptación del grupo, dado que, de los discentes, el 59% sienten que regularmente sus ideas han sido excluidas. Esta percepción crea un ciclo de inseguridad y silencio, provocando que los estudiantes eviten participar por temor a ser rechazados. En segundo lugar, la reticencia a dialogar sobre su opinión previamente escrita se debe a que el tema que abordaba era emocional. En este sentido, el 41,4% sostiene que es parcialmente importante compartir públicamente emociones, mientras que el 6,9% no lo consideran necesario. Los temas emocionales, en la mayoría de los casos, son considerados personales y vulnerables, lo que genera incomodidad y temor a las críticas o juicios de los demás. La evasión a expresar temas con carga

sentimental tiene un impacto negativo en la formación de relaciones interpersonales y bienestar emocional.

En cuanto a los estudiantes como receptores, un 44,8% afirman que ante un error de sus compañeros no dicen nada porque reconocen que nadie está exento de equivocarse. Esta afirmación es positiva, puesto que al reconocer que las equivocaciones son parte de la cotidianidad se impulsa el entorno seguro y de apoyo, donde predomine la comodidad para expresar ideas, pensamientos, etc. No obstante, los estudiantes restantes admiten que se ríen, se quedan en silencio o corrigen inmediatamente la equivocación. Las burlas o risas avergüenzan y humillan al alumno que cometió el error y desincentiva a futuros intentos de expresarse. Igualmente, el silencio es interpretado como indiferencia o falta de empatía, lo que provoca que el educando se sienta aislado y poco valorado. Asimismo, aunque la intención detrás de la corrección puede ser bien intencionada, corregir inmediatamente interrumpe el flujo del pensamiento del hablante y produce inseguridad. Las dinámicas negativas afectan gravemente el ambiente del aula, convirtiéndola en un espacio competitivo en lugar de colaborativo.

Basado en los resultados obtenidos durante la encuesta inicial y lo observado durante las prácticas preprofesionales, se evidencia la necesidad de diseñar e implementar una propuesta didáctica que fomente y optimice la expresión oral de los estudiantes y, sobre todo, que otorgue a los y las docentes actividades de fácil aplicación, adaptabilidad y con recursos asequibles. En este contexto, el juego teatral, propuesto por García Huidobro (2020), es una estrategia didáctica centrada en potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes de forma integral, puesto que ofrece un enfoque lúdico y creativo que permite a los educandos involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Las diversas técnicas y actividades consienten que los alumnos expresen libremente sus ideas y emociones de forma espontánea y natural porque no se valora solamente el producto final, sino también el proceso.

La presente propuesta se enfoca en mejorar la expresión oral y, al mismo tiempo, en promover la adquisición de aprendizajes significativos. De ahí que se plantea la adaptación del modelo sugerido por García Huidobro (2020), el cual está centrado en la práctica del teatro, a fin de que se amolde a las necesidades y exigencias específicas de la realidad educativa. Al integrarse a la dinámica escolar enriquece el proceso educativo, además ofrece una alternativa pedagógica que supera los métodos tradicionales de enseñanza como, por ejemplo, la exposición oral. Métodos que en la actualidad no son suficientes y son concebidos como castigos, por ende, son abordados con pasividad y hastío. En cambio, el juego teatral estimula la creatividad y la exploración de diferentes roles y situaciones vinculados con la

realidad de los estudiantes favoreciendo, de esta manera, el desarrollo de competencias comunicativas y sociales.

4.2 Matriz de operativización

La implementación de la propuesta está conformada por diez sesiones de clases compuestas cada una por cuarenta minutos de duración. Las cuales poseen los objetivos de aprendizaje, destrezas con criterio de desempeño e indicadores esenciales de evaluación planteados por el currículo del Ministerio de Educación (2020). Asimismo, se desarrolla un objetivo estratégico de autoría propia acorde a las metas específicas perseguidas en el presente estudio. Del mismo modo, con el fin de adecuar el modelo de juego teatral propuesto por García Huidobro (2020) al plan de secuencia de aprendizaje usado en las instituciones educativas, se plantea la siguiente adaptación: la anticipación está compuesta por las etapas preliminar, sensibilización y creatividad corporal; la construcción está formada por la etapa expresión y creatividad vocal; finalmente la consolidación es la parte de cierre y diálogo sobre las actividades realizadas durante la clase, como también es un espacio de metacognición. En la construcción se plantea el uso de técnicas teatrales que benefician los temas curriculares tratados en el nivel de primero de bachillerato. Es así que la mimesis se aplicó en el tema Artículo de opinión, el juego de roles en el subtema Debate, la improvisación en Expresión poética, el teatro de máscara en Poesía tradicional, monólogo en Figuras literarias y, para finalizar, la dramatización en la Crónica.

4.2.1 Mimesis

La mimesis de acuerdo con la DLE (2022), en la estética clásica, es la imitación de la naturaleza cuya finalidad esencial es el arte. Si nos enfocamos en la historia, esta ha cambiado y las percepciones son varias; de acuerdo con Santos (2010) para Aristóteles, la mimesis aparece vinculada al carácter narrativo del arte, o del teatro en este caso, que aquí denominaremos anécdota o narración. En el caso del siglo XX, se rompe la visión que se nos presentaba e irrumpen el teatro del absurdo. Siendo el caso que se optara por la mimesis del realismo. Santos (2010) citando a Spang, nos indica que este plantea la dicotomía entre mimesis y ficción y que son modos de crear literatura con base en la realidad. La reflexión sobre la palabra y acción recae en “la relación de nuestros medios de representar y pensar con la realidad, la relación entre el modo o modos como la pensamos y representamos y ella misma, con otras palabras, la relación entre mundo, mimesis y racionalidad (Escobar, 2014, p. 177). Por tanto, la mimetización de la realidad interrelaciona sujeto-realidad, escobar (2014) buscando su esencia y ser el otro en su precisión. Según Pérez (2010) “*las dramatis personae* no son ya individuos concretos, sino la representación de miles de personas que viven una

situación común" (p. 41). En suma, la mimesis trabaja la representación de situaciones de la realidad con objetividad.

En cuanto a su uso, la técnica dentro del aula de clases concede, al docente, la oportunidad de comprender la visión del mundo de los jóvenes y cómo se abstraen de él. Asimismo, el desarrollo de las personalidades y la comprensión del mundo han sido el resultado de estudios sobre la mimesis, la capacidad imitativa. En el aula de clases, esta técnica permite reflexionar sobre el papel de la mimesis en la sociedad, ya que, si se utiliza de forma negativa, puede desviar el cumplimiento de roles sociales y generar pérdida de identidad. "Con la mimesis existe el peligro de que se le dé rienda suelta al mundo de las apariencias o de las imágenes ilusorias" (Runge, 2015, p. 154). En suma, la mimesis como técnica teatral contribuye en la comprensión del mundo real, sus dinámicas sociales, al igual que el uso del habla para establecer situaciones comunicativas dentro de la sociedad.

La mimesis funciona como activador de la memoria y del reconocimiento social hacia la sociedad que poseemos. Dentro del aula de clases se adoptan situaciones reales, que con base en la experiencia se plasmarán en textos escritos por los estudiantes. También contribuye en la valoración de la naturaleza como la engendradora de la realidad en el cual todos es único e irrepetible de la misma forma. Al mismo tiempo que potencia la cotidianidad mediante la representación con la oralidad dando una mimetización exactamente o un intento como la que sucede en la realidad. En suma, la técnica busca la representación de situaciones, así como sentir cada situación como si se fuera parte de ella.

Tabla 1

Planificación de la primera sesión sobre el Artículo de opinión

PLANIFICACIÓN	
Tema:	El artículo de opinión
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.3. Evaluar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para asumir y consolidar una perspectiva personal.
Objetivo estratégico:	Describir situaciones y anécdotas por medio del artículo de opinión para tomar posición sobre la realidad y los problemas que circundan, con el fin de evaluar los diferentes espacios sociales vulnerables y reflexionar sobre la violencia.
Destreza con criterio de desempeño:	CE.LL.5.3. Escucha y valora el contenido explícito e implícito del discurso y con sus respuestas persuade mediante la argumentación y la contraargumentación, utilizando diferentes formatos (debates, mesas redondas, etc.), registros y otros recursos del discurso oral con dominio de las estructuras lingüísticas, evaluando su impacto en la audiencia.

TIEMPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSO	EVALUACIÓN
			INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN
10 minutos	ANTICIPACIÓN	Texto de pedagogía teatral Texto escolar Papelógrafo Venda para los ojos Esferos Marcadores	I.LL.5.3.1. Identifica contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso, seleccionando críticamente los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia para valorar el contenido explícito de un texto oral. (I.4., S.4.) Participa de forma activa, tomando la iniciativa. Usa la oralidad para expresar sus pensamientos e ideas, inquietudes.
	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de sensibilización. Adivina el personaje: Un estudiante con los ojos vendados deberá realizar mímicas para describir a los personajes entregados por sorteo. Actividad: Cuestionario <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es una opinión? ¿Qué es argumentar? 		Expresa discursivamente de forma clara con el uso de estructuras lingüísticas a fin de persuadir y/o convencer a la audiencia.
	CONSTRUCCIÓN		Aplica los principios de la dramatización a fin de enviar un mensaje claro sobre el texto que se basa. Se presenta de forma cordial con sus compañeros. Ejecuta tareas y trabajos de refuerzo. Realiza metacognición sobre lo realizado en clase.
20 minutos	Teórico <ul style="list-style-type: none"> Explicación sobre la estructura del artículo de opinión. Con ayuda de los estudiantes y mediante palabras clave se construirá el marco conceptual del artículo de opinión. <ul style="list-style-type: none"> Concepto. Estructura: introducción, desarrollo (Opinión y argumentación) y conclusión. Características. Actividad de mimesis (escritura individual sobre una anécdota).		
	CONSOLIDACIÓN		
10 minutos	Discusión sobre lo realizado en grupos. Fila 1, 2, 3 y 4. Refuerzo sobre el artículo de opinión.		
TOTAL: 1 hora clase			

Fuente: Vele y Villa (2024)

Tabla 2

Planificación de la segunda sesión sobre el Artículo de opinión

PLANIFICACIÓN	
Tema:	El artículo de opinión
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.3. Evaluar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para asumir y consolidar una perspectiva personal. OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.
Objetivo estratégico:	Describir situaciones y anécdotas por medio del artículo de opinión para tomar posición sobre la realidad y los problemas que circundan, con el fin de evaluar los diferentes espacios sociales vulnerables y reflexionar sobre la violencia.
Destreza con criterio de desempeño:	LL.5.2.3. Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.

TIEMPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSO	EVALUACIÓN
			INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN
10 minutos	ANTICIPACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Actividad de sensibilización <p>Objeto cambiante: Consiste en la participación de los estudiantes a través de un círculo, donde el objetivo es asignar otra función a un objeto de uso cotidiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> Activación de conocimientos previos. Cuestionario <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es un artículo de opinión? ¿Cuál es su estructura? ¿Para qué sirve un artículo de opinión? ¿Qué es la mimesis? 	Textos de pedagogía teatral Textos escolares Papelógrafo Esferos Marcadores	I.LL.5.3.2. Analiza los significados connotativos del discurso, seleccionando críticamente los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia para valorar el contenido implícito de un texto oral. (I.4., S.4.) Participa de forma activa, tomando la iniciativa. Usa la oralidad para expresar sus pensamientos e ideas,
	CONSTRUCCIÓN		

20 minutos	<p>Trabajo grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes se reunirán en grupo para compartir sus anécdotas previamente escritas. Selección de una problemática grupal. <p>Explicación teórica</p> <p>Pautas como elaborar un guion, como expresarse de forma corporal y oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> Por consiguiente, se procederá a realizar la mimetización (Interpretación realista) del problema seleccionado. 		<p>inquietudes apegadas a su realidad.</p> <p>Expresa discursivamente de forma clara con el uso de estructuras lingüísticas a fin de persuadir y/o convencer a la audiencia.</p> <p>Aplica los principios del teatro a fin de enviar un mensaje claro sobre el texto que se basa.</p> <p>Se presenta de forma cordial con sus compañeros</p>	
			<p>Ejecuta tareas y trabajos de refuerzo.</p> <p>Realiza metacognición sobre lo realizado en clase.</p>	
10 minutos	CONSOLIDACIÓN			
TOTAL: 1 hora clase	Realización de un borrador artículo de opinión sobre la problemática escogida y representada por cada grupo.			

Fuente: Vele y Villa (2024)

Tabla 3

Rúbrica de evaluación: presentación de la mímesis

Criterios de evaluación	Niveles de logro					
	Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Debe mejorar	Puntaje
Contextualizar 10%	La ejecución de la actividad es planteada de acuerdo con el tema y lineamientos.	Ejecuta la actividad planteada de acuerdo con el tema y lineamientos parcialmente.	La ejecución de la tarea tiene partes adecuadas.	La ejecución de la tarea no se apegue al tema.	El estudiante está inactivo y no le interesa trabajar.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Expresión oral 30%	Se usa correctamente el lenguaje formal y estructurado, además sus variaciones.	Se usa el lenguaje formal y estructurado, además sus variaciones parcialmente.	Se usa el lenguaje formal y variaciones suficientes a la situación.	No se usa el lenguaje adecuado a la situación.	No se usa lenguaje formal.	
	Valor: 3	Valor: 2.4	Valor: 1.8	Valor: 1.2	Valor: 0.6	
Expresión corporal 15%	Utiliza su cuerpo para expresar emociones y sentimientos.	Usa el cuerpo para expresar emociones efectivas ocasionales.	Se expresa con el cuerpo de forma ocasional.	Raramente usa el cuerpo para expresar emociones.	No usa el cuerpo para transmitir emociones	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	

Trabajo en equipo 15%	Trabaja de forma colectiva y ética.	Trabaja de forma colectiva parcial.	Trabaja de forma colectiva parcial sin ideas nuevas	Solo se muestra como observador.	No se integra con el grupo.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Redacción 20%	Realiza textos de acorde al tema, posee estructura, cohesión y coherencia.	Realiza textos con coherencia y cohesión de forma parcial.	Realiza textos con coherencia, pero sin estructura.	Se realizan textos sin coherencia y cohesión.	No realiza textos.	
	Valor: 2	Valor: 1.6	Valor: 1.2	Valor: 0.8	Valor: 0.4	
Reflexión personal 10%	Toma una posición sobre cada tema desarrollado y la expresa y defiende en clase.	Toma posición sobre el tema, pero la defiende sin argumentos fuertes.	Toma posición sobre el tema, pero no la defiende.	No toma posición y actitud ante los temas. Su contribución es pasiva.	No toma posición y actitud ante los temas, no le interesa.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Total						

Fuente: Vele y Villa (2024)

4.2.2 Juego de roles

El juego de roles es la práctica situacional y colectiva donde los individuos dramatizan una situación concreta y, cada persona, con su bagaje experiencial y subjetivo, cumple un rol específico (Garay, 2022). Dentro del momento pedagógico García Huidobro (2020) indica que el juego de roles busca la concientización sobre lo que conlleva una personificación y/o rol social. En otras palabras, desarrolla la conciencia sobre el cuerpo y las emociones, relaciones horizontales y espaciales dentro del juego pedagógico teatral, así como en la vida personal de los individuos. En igual forma, el juego trabaja sobre diversos temas colectivos como los existenciales, la muerte y la lucha de poderes entre el bien y el mal, etc. Por su parte, Dosso (2009), en un contexto más lúdico y motivacional, explica qué es el espacio donde los jugadores representan personajes de la realidad, es decir generan un vínculo de empatía con el “otro”. Resultado que contribuye a la compresión de problemas, necesidades e intereses de una colectividad.

La técnica teatral juego de roles dentro de las aulas trae a una sociedad para representarla, ubicando a los discentes en circunstancias cotidianas o ficticias donde deben asumir un rol social. Es decir, existe la posibilidad de adecuar los guiones, permitiendo que los estudiantes actúen de acuerdo con sus deseos y expongan una respuesta acertada de cómo lo haría un

personaje. El alcance de la técnica es que el: “Asumir en simulación la representación de sectores y roles nos proporciona una alternativa para incorporar empatía con ellos, involucramiento que permitirá una mejor comprensión de sus internalizadas, para así poder articularse” (Dosso, 2009, p. 5). En cuanto a su empleo para fortalecer la oralidad, se da a través de dramatizaciones, e improvisaciones de situaciones sociales como: debates científicos, simulación de juicios, conversaciones cotidianas, hechos históricos, entre otros. Situaciones que hacen del uso de la oralidad para establecer relaciones comunicativas con uso del vocabulario, memorización, improvisación y otros procesos mentales que conlleva el juego de roles en una sesión clase de Lengua y Literatura.

En cuanto a su beneficio, el juego de roles funciona como un dinamizador social, mejor dicho, permite que los actos sociales sean puestos en escena y cobren vida dentro del aula de clases. Además, esta técnica hace un uso constante de la comunicación oral, como dice Cassany, Luna y Sanz (2003): “La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral” (p. 35). En el aula de clase comunicarse oralmente tiene un papel imprescindible, considerando que contribuye al desarrollo de las capacidades comunicacionales, sociales y afectivas a través de situaciones compartidas. El objetivo del “juego de roles” es potenciar las habilidades de los individuos por medio del juego, además que posee múltiples aplicaciones dentro del aprendizaje, trabajo en equipo, educación en valores, fomento de la lectura (Grande y García, 2010, p. 79). En resumen, funciona como mediador entre el estudiante y la dinamización de la vida a través de la oralidad y el juego.

Tabla 4

Planificación de la primera sesión del subtema “debate”

PLANIFICACIÓN	
Tema:	El artículo de opinión: debate
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.3. Evaluar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para asumir y consolidar una perspectiva personal.
Objetivo estratégico:	Defender y justificar una postura crítica sobre situaciones o problemáticas sociales fortaleciendo los conceptos sobre el artículo de opinión para promover el diálogo y la reflexión grupal.
Destreza con criterio de desempeño:	LL.5.2.3. Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contraargumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.

TIEMPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSO	EVALUACIÓN
			INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN
10 minutos	ANTICIPACIÓN	Texto escolar Papelógrafo Esferos Marcadores Cartulinas Imágenes (gafetes, corbatas, mazo) Sillas Mesas Parlante	I.LL.5.3.3. Persuade mediante la argumentación y contraargumentación con dominio de las estructuras lingüísticas, seleccionando críticamente los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia, en diferentes formatos y registros. (I.3., S.4.) Usa argumentos coherentes para respaldar sus pensamientos, ideas e inquietudes.
	CONSTRUCCIÓN		Expresa discursivamente de forma clara con el uso de estructuras lingüísticas a fin de persuadir y/o convencer a la audiencia asumiendo el rol designado.
	Teórico <ul style="list-style-type: none"> Actividad de sensibilización. Ejercicios de respiración y relajación de sonidos. Sonidos de la naturaleza. CONSTRUCCIÓN <ul style="list-style-type: none"> Explicación sobre el juego de rol. Actividad de juego de rol: juzgado. Elección del tema para el debate: la pena de muerte. Asignación de roles (abogados, juez, jurado, testigos) y grupo a favor y en contra de la pena de muerte. Preparación para la presentación. Desarrollo de la presentación: debate del tema elegido. El jurado elegirá el ganador del debate. 		Aplica los principios teóricos del teatro a fin de enviar un mensaje claro sobre el texto que se basa.
10 minutos	CONSOLIDACIÓN		Convive de forma cordial con sus compañeros.
	Escritura de una opinión sobre el tema debatido y en cómo se sintió en el proceso de discusión.		Realiza metacognición sobre lo realizado en clase.
TOTAL: 1 hora clase			

Fuente: Vele y Villa (2024)

Tabla 5

Rúbrica de evaluación: desarrollo del juego de roles

Criterios de evaluación	Niveles de logro					
	Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Debe mejorar	Puntaje
Contextualizar 15%	La adaptación del rol es creativa, espontánea y adecuada.	La adaptación del rol cumple oportunamente con lo solicitado.	La adaptación del rol es aceptable y moderada la mayor parte del tiempo.	La adaptación del rol es suficiente, pero en momentos clave pierde el personaje.	La adaptación no cumple con lo solicitado.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Modulación de la voz 15%	La modulación de la voz refleja seguridad y confianza con el adecuado cambio de tono del volumen, ritmo, pronunciación.	La modulación de la voz se ajusta a la situación. Cambia el tono del volumen y posee una buena pronunciación.	La modulación de la voz es irregular. El tono del volumen, ritmo, pronunciación no se mantiene durante toda la intervención.	La modulación de la voz es incorrecta en la mayoría de su intervención.	La modulación de la voz no transmite, ni refleja nada.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Fluidez 20%	El estudiante se expresa con facilidad de forma natural.	El estudiante se expresa con facilidad, pero en ocasiones puntuales disminuye la fluidez.	El estudiante se expresa con facilidad, pero es forzada.	El estudiante se expresa en pocos momentos con facilidad y naturalidad.	El estudiante no se expresa con facilidad ni naturalidad.	
	Valor: 2	Valor: 1.6	Valor: 1.2	Valor: 0.8	Valor: 0.4	
Integración grupal 10%	El estudiante se integra correctamente con el resto del grupo y ayuda a su desenvolvimiento adecuado.	El estudiante se integra correctamente con el resto del grupo.	El estudiante se integra parcialmente con el resto del grupo.	El estudiante se integra en pocas ocasiones con el grupo. Solamente durante su intervención.	El estudiante no se integra al grupo e impide el desenvolvimiento de los demás.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Expresión de emociones 15%	El estudiante refleja y transmite las emociones adecuadas a la situación dramática y según el personaje.	El estudiante refleja las emociones adecuadas a la situación dramática.	El estudiante refleja las emociones adecuadas a la situación en la mayoría de la dramatización.	El estudiante expresa emociones confusas.	El estudiante refleja emociones no asociadas a la situación.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	

Diálogos adecuados al tema 10%	Los diálogos utilizados por el estudiante son adecuados al contexto y permiten que avance la trama de forma natural.	Los diálogos utilizados por el estudiante son adecuados al contexto, pero permiten que el avance de la trama sea forzado.	Los diálogos utilizados por el estudiante son convenientes al contexto, pero son desligados del resto.	Los diálogos utilizados por el estudiante son poco adecuados al contexto y no permiten que avance la trama es confusa.	Los diálogos utilizados por el estudiante son totalmente inadecuados al contexto y no avance de la trama.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Vocabulario 15%	El vocabulario utilizado es variado y apropiado de acuerdo con la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es generalmente apropiado al tema de la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es en ocasiones apropiado al tema de la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es poco apropiado al tema de la dramatización y no se adecúa al personaje.	El vocabulario utilizado no es variado ni apropiado a la dramatización y el personaje.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Total						

Fuente: Vele y Villa (2024)

4.2.3 Improvisación

La improvisación es el juego espontáneo y sin guion previo, el cual permite la creación de situaciones y reacciones que surgen sin anticipación alguna, como el resultado de la fluidez natural de los pensamientos y el desbloqueo situacional que privan al humano en su expresión. En consecuencia, el individuo explora y desarrolla su individualidad a partir de un estímulo exterior que le faculta tomar una decisión, una idea, una acción, etc. Según Nachmanovitch (2013) el improvisar es una acción natural que se extiende a diversas formas artísticas, siendo el resultado una selección y descarte de ideas que surgen en el pensamiento. En el acto de improvisación Bachani (2020) señala que es un actor/ sujeto que se vuelve en productor, editor y dramaturgo de su propia escena, en virtud de que él se encarga de realizar todo el trabajo que conlleva una representación. Así pues, improvisar es la reacción natural de los individuos ante situaciones sociales y de encuentro.

Desde su uso, las situaciones cotidianas ameritan la toma de decisiones espontáneas en situaciones que forman parte de nuestra vida, es así que cada acción que ejecutamos incide en el futuro. Por el contrario, esto no se aparta dentro del ámbito escolar, puesto que también se necesita de una participación no planificada, dando lugar a un actuar no planificado. Considerando que es necesario fortalecer los procesos mentales mediante actividades como la dramatización de canciones, poemas, microcuentos, etc. Tras una escena de improvisación

Bachani (2020) menciona que produce efectos como: reflexionar, divertir, asustar, llorar entre otros. Desde el punto de vista de Nachmanovitch (2013) desarrolla la imaginación, dinamismo y libertad de actuación. Resultando ser la llave de la creación artística y expresiva dentro del aula de clases.

Los beneficios de la improvisación como técnica teatral dentro del aula de clases, contribuye en la creatividad y la aplicación de estrategias cotidianas como el uso del lenguaje considerando la situación, tomar decisiones rápidas, gestión de tiempo, entre otros. Desde Bachani (2020) contribuye en la actuación oportuna en una toma de decisiones, recursos, atención, entre otros que darán lugar a una creación espontánea. Para su entrenamiento se aplica en situaciones cotidianas mediante la interacción con objetos familiares y/o desconocidos, con la finalidad de potenciar la creatividad y oralidad del estudiante. En otro beneficio, Säfström y Ritzer, (2023) declaran que conecta a los seres humanos a través de su individualidad, sistema de creencias, en un sistema para dar origen a algo nuevo. En resultado, esta se presenta como una fórmula de transformación, de creación y de disruptión en el espacio educativo.

Tabla 6

Planificación de la sesión “Expresión poética”

PLANIFICACIÓN	
Tema:	Expresión poética
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.
Objetivo estratégico:	Recrear textos poéticos a partir de la creación colectiva sobre la visión del mundo con la finalidad de exponer su dominio de la lengua oral y escrita.
Destreza con criterio de desempeño:	LL.5.5.4. Recrear los textos literarios leídos desde la experiencia personal, mediante la adaptación de diversos recursos literarios.

TIEMPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSO	EVALUACIÓN
			INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN
8 minutos	ANTICIPACIÓN Los estudiantes cerrarán los ojos y escucharán los sonidos del mar, de los ruidos del bosque, entre otros, durante 4 minutos. Posteriormente, se consulta a los discentes cómo se sintieron, qué imágenes le vino a la mente y, principalmente, el mensaje que desea compartir.	Bocina Audios Texto escolar Papelógrafo Maquillaje Pintura para rostro	Recrea textos literarios leídos desde la experiencia personal, adaptando diversos recursos literarios. (Ref. I.LL.5.8.1.) Participa de forma activa, tomando la iniciativa.
	CONSTRUCCIÓN Juego vocalización: La estatua (Agudelo, 2006). De pie sin hacer ningún movimiento recitan un poema escrito en el pizarrón. Explicación teórica sobre los elementos que constituyen un poema. 1-Motivo lírico; 2-objeto lírico; 3-hablante lírico; 4-actitud lírica Creación poética individual <ul style="list-style-type: none"> - Cada estudiante escribirá en pocos minutos unas líneas sobre (según sus percepciones): tristeza, felicidad, soledad, esperanza. Para esto se utilizará los conceptos teóricos previamente aprendidos (hablante, objeto, motivo y actitud lírica). - Una vez realizada esta actividad se pedirá que expresen lo que escribieron anteriormente, pero sin la ayuda del texto elaborado. Además, estará regido por un lapso de tiempo que se requiere acatar estrictamente. 		Usa la oralidad para expresar sus pensamientos e ideas, inquietudes. Crea textos con el uso de la lengua escrita Aplica los principios de la creación colectiva a fin de enviar un mensaje claro a los demás. Ejecuta tareas y trabajos de refuerzo. Realiza metacognición sobre lo visto en clase. Expresa sus pensamientos, sentimientos y los personifica.
20 minutos	CONSOLIDACIÓN Diálogo sobre las actividades realizadas y percepciones de los estudiantes. Despedida		
10 minutos			
TOTAL: 1 hora clase			

Fuente: Vele y Villa (2024)

Tabla 7

Rúbrica de evaluación: desarrollo de la improvisación

Criterios de evaluación	Niveles de logro					
	Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Debe mejorar	Puntaje
Contextualizada el trabajo 20%	La ejecución de la actividad es planteada de acuerdo con el tema y lineamientos.	Ejecuta parcialmente la actividad planteada de acuerdo con el tema y lineamientos.	La ejecución de la tarea tiene partes adecuadas.	La ejecución de la tarea no se apegue al tema.	El estudiante está inactivo y no le interesa trabajar.	
	Valor: 2	Valor: 1.6	Valor: 1.2	Valor: 0.8	Valor: 0.4	
Expresión oral 25%	Usa correctamente el lenguaje poético y formal.	Usa el lenguaje poético y formal parcialmente.	Usa, deficiente y sin voz, el lenguaje poético.	Usa el lenguaje poético y tonalidad acorde a la situación.	No se usa el lenguaje poético.	
	Valor: 2.5	Valor: 2	Valor: 1.5	Valor: 1	Valor: 0.5	
Expresión corporal 25%	Utiliza su cuerpo para expresar emociones y sentimientos.	Usa el cuerpo para expresar emociones efectivas ocasionales.	Se expresa con el cuerpo de forma ocasional.	No usa el cuerpo para expresar emociones ocasionales.	No usa el cuerpo para transmitir emociones.	
	Valor: 2.5	Valor: 2	Valor: 1.5	Valor: 1	Valor: 0.5	
Trabajo en equipo 10%	Trabaja de forma colectiva y ética.	Trabaja de forma colectiva parcial.	Trabaja de forma colectiva parcial sin aportar ideas nuevas.	Solo se muestra como observador pasivo.	No se integra con el grupo.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Redacción 10%	Realiza textos de acuerdo con el tema, posee estructura, cohesión y coherencia.	Realiza textos con coherencia y cohesión de forma parcial.	Realiza textos con coherencia y cohesión sin estructura.	Realiza textos sin coherencia y cohesión.	Realiza textos sin cohesión, coherencia y estructura.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Reflexión personal 10%	Toma una posición sobre el tema desarrollado en clase.	Toma posición sobre el tema, pero no lo defiende.	Toma posición sobre el tema en ocasiones.	No toma posición y actitud ante los temas.	No toma posición y actitud ante los temas, no le interesa.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Total						

Fuente: Vele y Villa (2024)

4.2.4 Teatro de máscaras

El teatro con máscaras es la práctica artística que representa y resemantiza la realidad desde diferentes aristas, sin asumir consecuencias y sanciones impuestas en entornos normales. Moreno, Navarro y Urbano (2020) sostienen que esta técnica teatral se ejecuta con el pretexto de eliminar al actor físicamente y concebir en su lugar a un personaje nuevo, quien realiza escenas de diferente índole y con diversa intención que podría herir susceptibilidades. Los actores, metafórica y literalmente, utilizan una máscara para interpretar, en otra piel y dentro de un espacio ficcional, tramas, temas y opiniones que solo son tratados abiertamente bajo el escudo del escenario.

El uso del teatro de máscaras, dentro de un contexto escolar, presenta ventajas y desafíos. Por un lado, su carácter anónimo permite la desinhibición y otorga libertad de las ataduras sociales, personales, etc., impuestas por la sociedad. Por otro lado, desafía al estudiante por la complejidad de interiorizar al personaje en su actitud, capacidad, movimiento, sentimientos, personalidad y carácter sin recurrir a la expresión facial (Moreno, Navarro y Urbano, 2020). El uso de la máscara enfatiza la comunicación verbal y corporal para transmitir y persuadir al espectador, lo cual complejiza la participación de los estudiantes al sacarlos de su zona de confort. No obstante, Salazar y Vargas (2022) aprueban esta dificultad porque, al tener una expresión o rostro definido, los discentes intérpretes se centran en ejercitarse el desenvolvimiento de su voz y cuerpo, aspectos que en otras técnicas teatrales no son tratadas con eficiencia.

Para Salazar y Vargas (2022) existen diferentes tipos de máscaras según su uso aplicables en la educación, estas son:

- **Ceremoniales:** Son utilizadas para representar conceptos abstractos (vida, muerte, felicidad) y deidades mitológicas. Su origen y uso se relaciona a lo religioso, ritual y social. En el plano educativo sirve para comprender procesos, expresar ideas difíciles de explicar con palabras, transmitir conocimientos y saberes ancestrales y culturales.
- **Pintadas:** mediante el uso de pintura se modifica el propio rostro para crear un personaje. Es más llamativo y requiere autoobservación porque se debe autoanalizar los rasgos físicos y emocionales con el fin de modificarlos acordes al personaje a interpretar y al propósito del guion.
- **Danza:** estas máscaras, en el aula, son utilizadas para crear personajes fijos. Un ejemplo sería una máscara para el narrador o para personificar a un animal, ser mitológico, etc.

El uso del teatro de máscaras con un fin pedagógico implementado por Ávila (2015) tiene tres momentos: caldeamiento, desarrollo y cierre. El caldeamiento es la fase inicial donde se realizan ejercicios lúdicos preparatorios para promover la relajación, el autoconocimiento y la relación con los demás. Esta es una etapa primordial, pues determina el nivel de futura efectividad de la técnica. La introducción de ejercicios que integren activamente a los estudiantes los predispone y prepara para las actividades posteriores. En la fase de desarrollo se encuentran los procesos de: construcción de una máscara, sensibilización emocional de la máscara con el personaje y la representación dramática construida por los estudiantes. La construcción de máscaras es una actividad lúdica, que impulsa la creatividad y la creación artística con un propósito y fin concreto. Finalmente, la sesión de cierre es un espacio dedicado al diálogo, evaluación y autoevaluación de cada estudiante. En resultado, el compartir impresiones entre todos los participantes ayuda, no sólo al progreso comunicativo y actoral individual, sino también a saber emitir opiniones constructivas y críticas sobre el trabajo del otro.

El teatro de máscaras otorga grandes beneficios al aplicarlo en la escuela. Ávila (2015) afirma que es un dispositivo terapéutico que afecta positivamente la autoestima, la regulación emocional y el nivel expresivo de los estudiantes. A saber, el teatro de máscaras tiene un gran impacto en la salud emocional de los educandos, puesto que prioriza la experimentación de nuevas identidades y habilidades; en consecuencia, fortalece la expresión oral y las competencias comunicativas. Con respecto a esto, Salazar y Vargas (2022) sostienen que se desarrolla el lenguaje gestual y vocal posibilitando la transmisión de mensajes, la connotación del guion, la vocalización y el incremento del vocabulario. Al tener el rostro y la expresión facial determinada se desarrolla la interpretación y creación de significados simbólicos que enriquecen la capacidad de entender y usar el lenguaje de manera profunda y matizada.

Tabla 8

Planificación de la primera sesión subtema “Expresión poética: Poesía tradicional”

PLANIFICACIÓN	
Tema:	Expresión poética: características de la poesía tradicional.
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.
Objetivo estratégico:	Identificar las características principales de la poesía tradicional para mejorar la capacidad de entender y transmitir los mensajes y sentimientos desarrollados en el poema mediante el teatro de máscaras.

Destreza con criterio de desempeño:	LL.5.5.5. Experimentar la escritura creativa con diferentes estructuras literarias, lingüísticas, visuales y sonoras en la recreación de textos literarios.
-------------------------------------	---

TIEMPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSO	EVALUACIÓN
			INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN
5 minutos	ANTICIPACIÓN	Hojas Cartulinas Pegamento Pinturas	I.LL.2.11.2. Escribe textos propios a partir de otros (cuentos, fábulas, poemas, leyendas, canciones) con nuevas versiones de escenas, personajes u otros elementos, con diversos medios y recursos (incluidas las TIC). (I.3., S.3.)
	Juego de sensibilización Sentidos: se vendará los ojos a un estudiante y se le dará a probar diferentes sabores. Los demás tendrán que adivinar por el gesto si son sabores agradables o desagradables. La finalidad del juego es lograr que, mediante el manejo de las expresiones, el equipo contrario se equivoque en su respuesta.		I.LL.2.3.1. Muestra capacidad de escucha al mantener el tema de conversación e intercambiar ideas, y sigue las pautas básicas de la comunicación oral. (I.3., I.4.)
20 min	CONSTRUCCIÓN		Identifica los elementos de la poesía tradicional.
	Explicación de la teoría con ayuda de los estudiantes. Previa lectura en casa por parte de los estudiantes. Trabajo grupal Se formarán grupos de trabajo que consistirán en el análisis de un poema de Dolores de Veintimilla, Ernesto López Diez y Medardo Ángel Silva. Los pasos posteriores son: 1. conversarán sobre el sentimiento que les transmite el poema, 2. identificación de las características de la poesía tradicional. Además, se identificará la estructura del poema. Lectura y expresión por parte de los estudiantes.		Participa activamente con todos los miembros del grupo. Identifica sus fortalezas y áreas de mejora.
15 minutos	CONSOLIDACIÓN		
	Cuestionario oral Se aplicó preguntas sobre: ¿Cuáles son los versos de arte menor y mayor? ¿Qué es una estrofa? Despedida		
TOTAL: 1 hora clase			

Fuente: Vele y Villa (2024)

Tabla 9

Planificación de la segunda sesión subtema “Expresión poética: Poesía tradicional”

PLANIFICACIÓN	
Tema:	Expresión poética: características de la poesía tradicional
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.
Objetivo estratégico:	Identificar las características principales de la poesía tradicional para mejorar la capacidad de entender y transmitir los mensajes y sentimientos desarrollados en el poema mediante el teatro de máscaras.
Destreza con criterio de desempeño:	LL.5.5.5. Experimentar la escritura creativa con diferentes estructuras literarias, lingüísticas, visuales y sonoras en la recreación de textos literarios.

TIEMPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSO	EVALUACIÓN
			INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN
5 minutos	ANTICIPACIÓN	Hojas Texto escolar Cartulinas Pegamento Pinturas Máscaras Marcadores	I.LL.2.11.2. Escribe textos propios a partir de otros (cuentos, fábulas, poemas, leyendas, canciones) con nuevas versiones de escenas, personajes u otros elementos, con diversos medios y recursos (incluidas las TIC). (I.3., S.3.)
	Juego de sensibilización Cuerpo: ejercicios de relajación y movilidad.		I.LL.2.3.1. Muestra capacidad de escucha al mantener el tema de conversación e intercambiar ideas, y sigue las pautas básicas de la comunicación oral. (I.3., I.4.)
20 minutos	CONSTRUCCIÓN		Introduce nuevos personajes y modifica los ya existentes.
	Creación colectiva Lectura del poema asignado e intercambio grupal de opiniones sobre este. Los estudiantes seleccionarán un personaje acorde al análisis de la voz poética y motivo lírico presente en el poema. La técnica mencionada consiste en que los estudiantes deben decorar y plasmar emociones que encontraron en los poemas entregados. Presentación grupal: Cada grupo presentará y declamará el poema usando la máscara realizada. Se permite modificaciones, inserción de personajes, diálogos.		Usa efectivamente el lenguaje corporal.

15 minutos TOTAL: 1 hora clase	CONSOLIDACIÓN		Relaciona la máscara con el personaje y la historia. Participa activamente con todos los miembros del grupo. Identifica sus fortalezas y áreas de mejora.
	Diálogo sobre las actividades realizadas y los sentimientos expresados por la voz poética en el poema. Despedida		

Fuente: Vele y Villa (2024)

Tabla 10

Rúbrica de evaluación: desarrollo del Teatro de máscaras

Criterios de evaluación	Niveles de logro					
	Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Debe mejorar	Puntaje
Adaptación 15%	La adaptación a un texto dramático es creativa y coherente.	La adaptación a un texto dramático cumple oportunamente con lo solicitado.	La adaptación a un texto dramático es aceptable y moderada.	La adaptación a un texto dramático tiene lo necesario.	La adaptación a un texto dramático no cumple.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Modulación de la voz 15%	La modulación de la voz refleja seguridad y confianza con el adecuado cambio de tono del volumen, ritmo, pronunciación.	La modulación de la voz se ajusta a la situación. Cambia el tono del volumen y posee una buena pronunciación.	La modulación de la voz es irregular. El tono del volumen, ritmo, pronunciación no se mantiene durante toda la intervención.	La modulación de la voz es incorrecta en la mayoría de su intervención.	La modulación de la voz no transmite, ni refleja nada.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Integración grupal 15%	El estudiante se integra correctamente con el resto del grupo y ayuda a que se desenvuelven adecuadamente.	El estudiante se integra correctamente con el resto del grupo.	El estudiante se integra parcialmente con el resto del grupo.	El estudiante se integra en pocas ocasiones con el grupo. Solamente durante su intervención.	El estudiante no se integra al grupo e impide el desenvolvimiento de los demás.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Fluidez 15%	El estudiante se expresa con facilidad de forma natural.	El estudiante se expresa con facilidad, pero en ocasiones puntuales disminuye la fluidez.	El estudiante se expresa con facilidad, pero es forzada.	El estudiante se expresa en pocos momentos con facilidad y naturalidad.	El estudiante no se expresa con facilidad ni naturalidad.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	

Uso de la máscara 15%	El estudiante transmite las emociones adecuadas a la situación dramática y según el personaje a través de la máscara.	El estudiante refleja las emociones adecuadas a la situación dramática a través de la máscara.	El estudiante refleja las emociones adecuadas a la situación en la mayoría de la dramatización a través de la máscara.	El estudiante expresa emociones confusas a través de la máscara.	El estudiante refleja emociones no asociadas a la situación.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Aplicación de conceptos 10%	Los conceptos utilizados por el estudiante son aplicados de manera adecuada a la tarea en clase.	Los conceptos utilizados por el estudiante son parcialmente aplicados de manera adecuada.	Los conceptos utilizados por el estudiante son aplicados de manera inadecuada.	Los conceptos utilizados por el estudiante no son satisfactorios.	Los estudiantes no aplican los conceptos.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Vocabulario 15%	El vocabulario utilizado es variado y apropiado de acuerdo con la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es generalmente apropiado al tema de la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es en ocasiones apropiado al tema de la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es poco apropiado al tema de la dramatización y no se adecúa al personaje.	El vocabulario utilizado no es variado y no es apropiado de acuerdo con la dramatización y el personaje.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Total						

Fuente: Vele y Villa (2024)

4.2.5 Monólogo

El monólogo, contrario al diálogo, es una situación canónica donde el receptor no existe y el contexto es único. Por lo tanto, se recurre a la apelación del público en un tiempo interrumpido diferente al normal (Cueto, 1986). A saber, durante su desarrollo el tiempo se detiene y la escena se produce en un apartado ajeno a los demás personajes en el que solo interviene un actor y el público. La situación dramática, según el autor, se desmarca al hablar desde fuera del flujo normal de la secuencia y, al mismo tiempo, se acerca correlativamente al espectador y se aproxima psicológicamente al personaje con un discurso verdadero. Es decir, sus verdaderas intenciones, ideales, sueños, prejuicios, actos que, generalmente, se encuentran ocultos. En consecuencia, el personaje no teme al contenido que puede expresar en ese momento porque implícitamente, todos esos pensamientos, opiniones e ideas están ocurriendo de forma privada en su conciencia y no esperan una respuesta concreta, ni un juicio de los demás personajes.

Entre los tipos de monólogo descritos por Álamo (2013) tenemos:

- Autobiográfico: el personaje narra su propia existencia en primera persona.
- Autonarrado: es narrado en primera persona y la voz converge como personaje y narrador.
- Autónomo: es emancipatorio, dado que es el fluir de la conciencia.
- Dramático: durante un diálogo, se presenta la voz de uno de los interlocutores y se silencia al otro. Se emplea para aportar intriga a la trama.
- Interior: no tiene una lógica u ordenación de los pensamientos. El personaje no produce una intervención racional.
- Narrado: es un discurso de tercera persona donde se expresan los pensamientos de un personaje desde un narrador externo.

Existen muchos monólogos escritos alrededor de la historia literaria. Sin embargo, la creación artística será un punto favorable al momento de insertar esta técnica teatral en el aula, debido a que, para lograr aprendizajes significativos, es necesario que los estudiantes analicen críticamente una situación o temática que deseen presentar y adopten una voz que realice conjeturas, opiniones, soluciones, etc. Para esto, Jaime (2023) propone tres pasos fundamentales para desarrollar un monólogo en el aula a partir de una obra literaria:

1. Acercarse al texto seleccionado por el docente: en esta fase el estudiante lee, realiza connotaciones y debates para desmenuzar los temas tratados en el texto.
2. La creación: se elabora el texto dramático y se definen los rasgos físicos y psicológicos del personaje escogido. Aquí se perfila lo que se va a representar, lo que se quiere transmitir o en qué momento está ubicado el personaje.
3. Presentación del monólogo y el *feed-back*: al terminar, los estudiantes intercambian vivencias, expresiones y hallazgos que hicieron durante el proceso fortaleciendo el diálogo constructivo.

El monólogo beneficia al estudiantado emocional y comunicacionalmente. En el plano emocional ofrece momentos para un debate interno, de reflexión de la conducta y personalidad (Jaime, 2023). Vale decir que esta técnica teatral permite la autoevaluación emocional de las acciones realizadas en momentos específicos, de las sensaciones y sentimientos que dominan la mayor parte del tiempo en cada persona y, sobre todo, cuál es la percepción que se tiene de sí mismo y cómo afecta a la relación con los demás. Igualmente, ofrece un alto grado de libertad para pensar y transmitir pensamientos difíciles de expresar en

otros espacios. En lo comunicacional, para el autor citado al inicio del párrafo, desafía al estudiante que, al no tener un destinatario homogéneo, deberá dirigir su discurso con sentimientos de empatía y de reflexión. Para tal efecto, tendrán que mejorar el flujo natural de las palabras, los silencios, los gestos, como también saber manejar el escenario y los recursos lingüísticos necesarios para persuadir al público.

Tabla 11

Planificación de la primera sesión del subtema “Expresión poética: Figuras literarias”

PLANIFICACIÓN	
Tema:	Expresión poética: Figuras literarias
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje.
Objetivo estratégico:	Participar en la creación de un monólogo a partir de un análisis crítico de un poema utilizando figuras literarias estimulando el habla para transmitir una visión personal del mundo.
Destreza criterio de desempeño:	LL.5.5.5. Experimentar la escritura creativa con diferentes estructuras literarias, lingüísticas, visuales y sonoras en la recreación de textos literarios.

TIEMPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSO	EVALUACIÓN
			INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN
10 minutos	ANTICIPACIÓN	Caja de cartón Hojas Maicena Piedras Texto escolar Juego	Recrea textos literarios leídos desde la experiencia personal, adaptando diversos recursos literarios. (Ref. I.LL.5.8.1.)
	Juego de sensibilización Percepción de elementos naturales: en grupo sentirán un elemento que deberán sentir para luego explicar que sintieron al tocarla (arena, hojas, piedras, troncos pequeños). Diálogo sobre sus percepciones corporales, la importancia de los sentidos y reflexiones personales.		Usa la lengua oral para expresar inquietudes, opiniones. Ejecuta tareas y trabajos de forma individual y colectiva. Realiza
20 minutos	CONSTRUCCIÓN		

10 minutos TOTAL: 1 hora clase	Identificar Explicación teórica de algunas figuras literarias (concepto y ejemplo) y de la estructura del monólogo.		metacognición sobre lo visto en clase. Expresa sus pensamientos, sentimientos e ideas a través de la lengua escrita u oral.
	Juego Concurso de preguntas teóricas, de identificación y creación de ejemplos sobre las figuras literarias, igualmente como retroalimentación de la clase anterior. En el juego cada fila deberá elegir una opción de puntaje (100, 200, 300, 400 y 500) que contendrá una pregunta. Si la contesta correctamente obtendrá ese puntaje, en caso contrario lo perderá.		
	Construir Anteriormente con la investigación realizada por los estudiantes sobre el monólogo, se pedirá que escriban uno utilizando las figuras literarias aprendidas en clase.		
	CONSOLIDACIÓN Retroalimentación y revisión de las construcciones individuales.		

Fuente: Vele y Villa (2024)

Tabla 12

Planificación de la segunda sesión del subtema “Expresión poética: Figuras literarias”

PLANIFICACIÓN	
Tema:	Expresión poética: Figuras literarias
Objetivos aprendizaje: <i>de</i>	OG.LL.11. Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje.
Objetivo estratégico:	Participar en la creación de un monólogo a partir de un análisis crítico de un poema utilizando figuras literarias estimulando el habla para transmitir una visión personal del mundo.
Destreza criterio desempeño: <i>con de</i>	LL.5.5.5. Experimentar la escritura creativa con diferentes estructuras literarias, lingüísticas, visuales y sonoras en la recreación de textos literarios.

TIEMPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSO	EVALUACIÓN
			INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN
10 minutos	ANTICIPACIÓN	Texto escolar Juego Materiales diversos Imágenes gráficas	Recrea textos literarios leídos desde la experiencia personal, adaptando diversos recursos literarios. (Ref. I.LL.5.8.1.)
	Creatividad vocal: Lectura de trabalenguas y rimas.		Usa la lengua oral para expresar inquietudes, opiniones.
	CONSTRUCCIÓN		Ejecuta tareas y trabajos de forma individual y colectiva.
	Construcción Los estudiantes revisarán el trabajo elaborado con anterioridad y podrán realizar ajustes.		Realiza metacognición sobre lo visto en clase.
	Presentación Preparación de los estudiantes (vestimenta, materiales, etc.). Los estudiantes presentarán sus monólogos.		Expresa sus pensamientos, sentimientos e ideas a través de la lengua escrita u oral.
10 minutos	CONSOLIDACIÓN		
	Diálogo sobre la actividad, sus percepciones, inquietudes y valoración.		
TOTAL: 1 hora clase			

Fuente: Vele y Villa (2024)

Tabla 13

Rúbrica de evaluación: desarrollo del monólogo

Criterios de evaluación	Niveles de logro					
	Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Debe mejorar	Puntaje
Fluidez 15%	El estudiante se expresa con facilidad de forma natural.	El estudiante se expresa con facilidad, pero en ocasiones puntuales disminuye la fluidez.	El estudiante se expresa con facilidad, pero es forzada.	El estudiante se expresa en pocos momentos con facilidad y naturalidad.	El estudiante no se expresa con facilidad ni naturalidad.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	

Modulación de la voz 15%	La modulación de la voz refleja seguridad y confianza con el adecuado cambio de tono del volumen, ritmo, pronunciación.	La modulación de la voz se ajusta a la situación. Cambia el tono del volumen y posee una buena pronunciación.	La modulación de la voz es irregular. El tono del volumen, ritmo, pronunciación no se mantiene durante toda la intervención.	La modulación de la voz es incorrecta en la mayoría de su intervención.	La modulación de la voz no transmite, ni refleja nada.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Desenvolvimiento individual 15%	El estudiante muestra un dominio excepcional del escenario y del personaje durante toda la dramatización.	El estudiante domina el escenario y su personaje en gran parte de la dramatización.	El estudiante domina el escenario y el personaje solamente en sus intervenciones.	El estudiante domina el escenario y el personaje deficientemente durante la mayoría de su intervención.	El estudiante no domina el escenario y el personaje.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Mensaje 15%	El estudiante aborda de manera profunda y reflexiva el mensaje que desea transmitir basado en el poema.	El estudiante aborda de forma adecuada y reflexiva el mensaje que desea transmitir a partir del poema.	El estudiante aborda de forma adecuada y reflexiva el mensaje que desea transmitir, pero lo hace superficialmente.	El estudiante aborda superficialmente el mensaje que desea transmitir, pero no realiza una reflexión.	El estudiante no aborda de manera adecuada el mensaje que desea transmitir y la reflexión es deficiente.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Expresión de emociones 15%	El estudiante refleja y transmite las emociones adecuadas a la situación dramática y según el personaje.	El estudiante refleja las emociones adecuadas a la situación dramática.	El estudiante refleja las emociones adecuadas a la situación en la mayoría de la dramatización.	El estudiante expresa emociones confusas.	El estudiante refleja emociones no asociadas a la situación.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	

Comunicación con el público 10%	El estudiante se dirige al público mediante preguntas retóricas, contacto visual, manejo de la voz, para apelar y transmitir su mensaje.	El estudiante se dirige al público mediante preguntas retóricas, pero en momentos puntuales pierde contacto visual y manejo de la voz.	El estudiante se dirige, en la mayoría del tiempo, al público mediante contacto visual y manejo de la voz, para apelar y transmitir su mensaje.	El estudiante intenta dirigirse al público mediante contacto visual y manejo de la voz, para apelar y transmitir su mensaje.	El estudiante no se dirige al público mediante contacto visual y manejo de la voz, para apelar y transmitir su mensaje.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Vocabulario 15%	El vocabulario utilizado es variado y apropiado de acuerdo con la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es generalmente apropiado al tema de la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es en ocasiones apropiado al tema de la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es poco apropiado al tema de la dramatización y no se adecúa al personaje.	El vocabulario utilizado no es variado y no es apropiado de acuerdo con la dramatización y el personaje.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Total						

Fuente: Vele y Villa (2024)

4.2.6 Dramatización

Día a día las personas realizan una serie de acciones que los convierten en actores de su propia vida. La dramatización es una actividad inserta en la esencia de los humanos, es vivir y experimentar con la vida misma (García del Toro, 2015). Todos interpretamos un rol (social, personal, profesional, etc.) que se va modificando y moldeando, dependiendo de la situación y del público al que va dirigido. Por eso, al desarrollar la dramatización en el aula se debe considerar su función mimética, es decir, se debe instruir a los estudiantes para que, durante el proceso, sean conscientes de su realidad y puedan representarla sin temor a ser reprendidos o a seguir normas sociales rígidas. Bonadona (2014) asevera que los escolares en la dramatización tienen licencia creativa de convertir en expresión teatral todo aquello que consideren necesario. En consecuencia, los estudiantes son libres de crear o reestructurar situaciones y textos, lo cual les permite explorar su creatividad y desarrollar sus habilidades expresivas. Estas cualidades la convierten en una alternativa atractiva para llevarla a las aulas en cualquier contexto y tema.

Para comenzar en el mundo de la dramatización se requiere de recursos para su ejecución. En primer lugar, es primordial que se cree un ambiente de confianza que posibilite el despliegue de creatividad de todos los participantes. Los textos utilizados pueden ser obras escritas o pautas (trama, personajes, situaciones, etc.) para una improvisación. Asimismo, para García del Toro (2015) se necesita la participación de todos los estudiantes para convertir al aula en un escenario dramático donde el público serán los demás alumnos. La adecuación del aula no solo es física, sino también emocional, al hacerlo se plantea acuerdos implícitos entre los estudiantes, por ejemplo, la existencia de un espacio artístico que desborda emociones, sentimientos, puntos de vista divergentes, etc. Además, sostenta que los materiales son comunes y dependen de la creatividad de los escolares, a quienes se les explicará que su función será dar credibilidad a su intervención. Los recursos son adquiribles y factibles lo que hace de esta una técnica teatral ideal para llevar a las aulas de clase que no tienen grandes presupuestos en materiales didácticos. Una cartulina u hoja de papel se convierte en parte significativa de la trama según el uso y las modificaciones que se hagan.

Para realizar la dramatización García del Toro (2015) recomienda seguir los siguientes pasos:

- Docente y estudiantes escogen un tema y se asignan personajes.
- Se adecua la dramatización a un fin.
- Planificar la actividad a realizar en la dramatización: diálogos, escenario, etc.
- Realizar la dramatización.
- Despues de la presentación los estudiantes espectadores realizan críticas constructivas.
- El docente debe ser el mediador y controlar la situación para favorecer el aprendizaje.

La dramatización mejora las capacidades dramáticas como comunicacionales de los discentes. Núñez y Navarro (2007) sostienen que el uso de la dramatización como herramienta didáctica enriquece el vocabulario y el uso del lenguaje en diversos contextos. La actividad teatral brinda la oportunidad al estudiante, no sólo de enriquecer su léxico, sino también de aprender a aprender a adaptarlas a los diferentes contextos y personajes. Igualmente, entre los beneficios en la oralidad tenemos según Bonadona (2014):

- Practicar varios aspectos del lenguaje.
- Comprensión del fragmento para su posterior verbalización.

- Realizar diálogos coherentes y acordes a la situación presentada o que se quiera presentar.
- Expresar pensamientos libremente.
- Interpretación personal.

Realizar dramatizaciones es brindar la posibilidad al estudiante de expresarse bajo otro cuerpo, tras una máscara y para mantenerla es primordial el uso adecuado del léxico, los matices al momento de hablar, el tipo de lenguaje y registro acorde al personaje a encarnar. Esto les proporciona una comprensión profunda de las variaciones lingüísticas y la importancia de usar el lenguaje para comunicarse.

Tabla 14

Planificación de la sesión “La crónica”

PLANIFICACIÓN	
Tema:	La crónica
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.
Objetivo estratégico:	Producir textos dramáticos a partir de la adaptación de textos literarios con sentido crítico para mejorar la comunicación oral en diversas situaciones.
Destreza con criterio de desempeño:	LL.5.5.4. Recrear los textos literarios leídos desde la experiencia personal, mediante la adaptación de diversos recursos literarios. LL.5.5.5. Experimentar la escritura creativa con diferentes estructuras literarias, lingüísticas, visuales y sonoras en la recreación de textos literarios.

TIEMPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSO	EVALUACIÓN
			INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN
10 minutos	ANTICIPACIÓN	Libro de texto Hojas Cartulinas Cajón Marcador	Recrea textos literarios leídos desde la experiencia personal, adaptando diversos recursos literarios. (Ref. I.LL.5.8.1.) Participa en las actividades con positivismo.
	Juego de sensibilización Escogerá al estudiante mediante un concurso de lectura de rimas (vocalización). Trabajo grupo de improvisación: consiste en improvisar una situación en un desierto desconocido, en la orilla de un río, un terminal de buses, un supermercado y un hospital.		

60 minutos	CONSTRUCCIÓN		
	Teórico <ul style="list-style-type: none"> - Explicación teórica sobre la crónica. <p>Estructura y características dentro una crónica.</p> Dramatización <p>Primer paso: leer Leer grupalmente una crónica que refleja un problema social. Segundo paso: comprender En grupos se identificará el tema, la situación, personajes y se asumirá una postura para enfrentar el problema.</p> <p>Tercer paso: realización del texto dramático Los estudiantes en su grupo se asignan los personajes, realizan diálogos, la escena, etc. Para este fin se les entregará material para que puedan adaptarlo.</p> <p>Cuarto paso: presentación Presentar las dramatizaciones. No debe superar los 3 minutos.</p>		
10 minutos	CONSOLIDACIÓN		
	Diálogo sobre las dramatizaciones y la problemática descrita. Despedida		
TOTAL: 2 horas clase			

Fuente: Vele y Villa (2024)

Tabla 15

Rúbrica de evaluación: desarrollo de la dramatización

Criterios de evaluación	Niveles de logro					
	Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Debe mejorar	Puntaje
Adaptación 15%	La adaptación del texto inicial a un texto dramático es creativo y coherente.	La adaptación del texto inicial a un texto dramático cumple oportunamente con lo solicitado	La adaptación del texto inicial a un texto dramático es aceptable, moderado.	La adaptación del texto inicial a un texto dramático tiene lo necesario.	La adaptación del texto inicial a un texto dramático no cumple.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	

Modulación de la voz 15%	La modulación de la voz refleja seguridad y confianza con el adecuado cambio de tono del volumen, ritmo, pronunciación.	La modulación de la voz se ajusta a la situación. Cambia el tono del volumen y posee una buena pronunciación.	La modulación de la voz es irregular. El tono del volumen, ritmo, pronunciación no se mantiene durante toda la intervención.	La modulación de la voz es incorrecta en la mayoría de su intervención.	La modulación de la voz no transmite, ni refleja nada.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Fluidez 15%	El estudiante se expresa con facilidad de forma natural.	El estudiante se expresa con facilidad, pero en ocasiones puntuales disminuye la fluidez	El estudiante se expresa con facilidad, pero es forzada.	El estudiante se expresa en pocos momentos con facilidad y naturalidad.	El estudiante no se expresa con facilidad ni naturalidad	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Desenvolvimiento individual 10%	El estudiante muestra un dominio excepcional del escenario y del personaje durante toda la dramatización.	El estudiante domina el escenario y su personaje en gran parte de la dramatización.	El estudiante domina el escenario y el personaje solamente en sus intervenciones.	El estudiante domina el escenario y el personaje deficientemente durante la mayoría de su intervención.	El estudiante no domina el escenario y el personaje.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Integración grupal 10%	El estudiante se integra correctamente con el resto del grupo y ayuda a que se desenvuelven adecuadamente.	El estudiante se integra correctamente con el resto del grupo.	El estudiante se integra parcialmente con el resto del grupo.	El estudiante se integra en pocas ocasiones con el grupo. Solamente durante su intervención.	El estudiante no se integra al grupo e impide el desenvolvimiento de los demás.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Expresión de emociones 10%	El estudiante refleja y transmite las emociones adecuadas a la situación dramática y según el personaje.	El estudiante refleja las emociones adecuadas a la situación dramática.	El estudiante refleja las emociones adecuadas a la situación en la mayoría de la dramatización.	El estudiante expresa emociones confusas.	El estudiante refleja emociones no asociadas a la situación.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	

Diálogos adecuados al tema 10%	Los diálogos utilizados por el estudiante son adecuados al contexto y permiten que avance la trama de forma natural.	Los diálogos utilizados por el estudiante son adecuados al contexto, pero permiten que el avance de la trama sea forzado.	Los diálogos utilizados por el estudiante son convenientes al contexto, pero son desligados del resto.	Los diálogos utilizados por el estudiante son poco adecuados al contexto y no permiten que avance la trama es confusa.	Los diálogos utilizados por el estudiante son totalmente inadecuados al contexto y no avance de la trama.	
	Valor: 1	Valor: 0.8	Valor: 0.6	Valor: 0.4	Valor: 0.2	
Vocabulario 15%	El vocabulario utilizado es variado y apropiado de acuerdo con la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es generalmente apropiado al tema de la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es en ocasiones apropiado al tema de la dramatización y el personaje.	El vocabulario utilizado es poco apropiado al tema de la dramatización y no se adecúa al personaje.	El vocabulario utilizado no es variado y no es apropiado de acuerdo con la dramatización y el personaje.	
	Valor: 1.5	Valor: 1.2	Valor: 0.9	Valor: 0.6	Valor: 0.3	
Total						

Fuente: Vele y Villa (2024)

Capítulo V

Análisis de los resultados

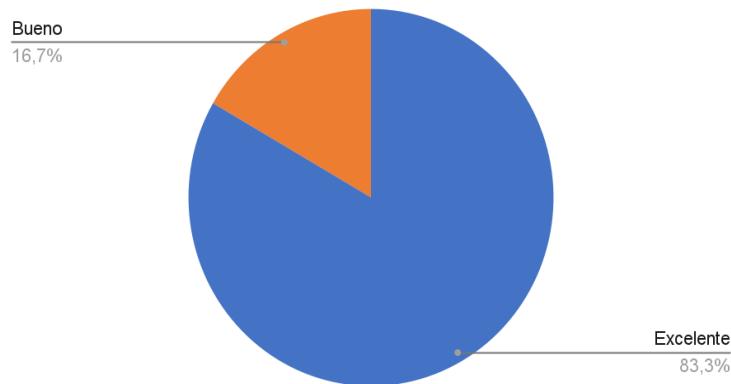
El capítulo aborda tres aspectos fundamentales de la evaluación sobre la implementación estratégica del juego teatral: las rúbricas de implementación de la propuesta, las encuestas realizadas a los estudiantes y la entrevista realizada al docente. En este sentido, en primer lugar, se procederá a analizar las rúbricas utilizadas durante la implementación para medir la calidad y efectividad de las tareas ejecutadas y la consecución del objetivo de aprendizaje planteado en cada sesión. En segundo lugar, se procederá al análisis de las encuestas efectuadas a los estudiantes, con el propósito de obtener las percepciones sobre el aprendizaje y acerca de su mejora con la oralidad, posterior a la implementación didáctica. Adicionalmente, se realizará un análisis comparativo entre la encuesta inicial y la encuesta final. Esto a fin de contrastar la situación y necesidades originales de los participantes con los cambios obtenidos posterior a la implementación. Finalmente, se analizará la entrevista a la docente de lengua y literatura, quien fue co-planificadora de dos sesiones, para identificar las áreas de éxito y oportunidades de mejora desde una perspectiva interna y profesional. El análisis de estos tres aspectos presenta una visión integral y detallada de la propuesta didáctica permitiendo así formular una comprensión detallada de la efectividad y el impacto del proyecto.

5.1 Análisis de las rúbricas

En el presente apartado se analizan las rúbricas utilizadas para evaluar la implementación didáctica de las diversas técnicas teatrales. Las cuales son: 1) mimesis, 2) juego de roles, 3) improvisación, 4) monólogo, 5) teatro de máscaras y 6) dramatización. Para llevar a cabo la evaluación del rendimiento académico se utilizó la rúbrica analítica desarrollada por Sierra, Gonzalez y Sosa (2022), la cual brinda una evaluación objetiva con criterios determinados previamente. Este tipo de instrumento permitió una valoración en varios aspectos a fin de identificar ciertas falencias en los estudiantes y proporcionar retroalimentación. Se diseñaron seis rúbricas, cada una compuestas por varios criterios a evaluar que van desde: contextualización del trabajo, la expresión oral, expresión corporal, trabajo en equipo, redacción, reflexión personal, modulación de la voz, fluidez, expresión emocional, adecuación del diálogo, vocabulario entre otros. Cada rúbrica está adaptada para evaluar diversos aspectos del habla y el desenvolvimiento individual. En consecuencia, este análisis presenta de forma gráfica-porcentual e interpretativa la ejecución y progreso de las técnicas por parte de los discentes.

5.1.1 Técnica teatral de la Mimesis

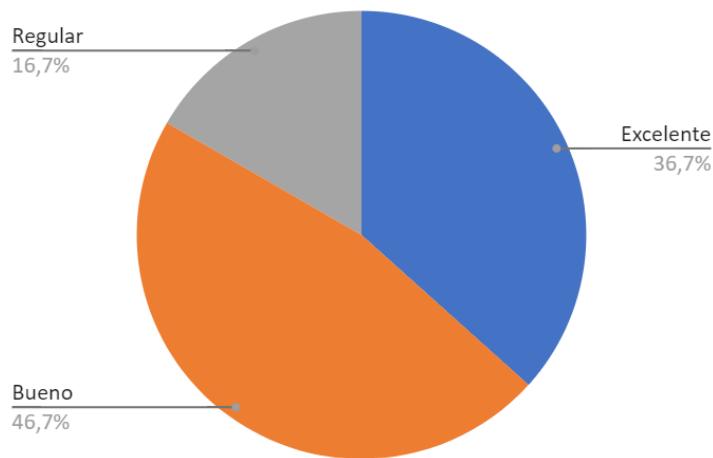
La técnica teatral de mimesis se aplicó en el tema *Artículo de opinión* con la duración de dos sesiones clases. Los estudiantes, en primer lugar, identificaron y representaron escenas o situaciones de casos concretos de problemas sociales que hayan ocurrido en sus vidas o en la de sus allegados, para luego redactar un artículo de opinión. Este enfoque buscó fortalecer las habilidades comunicativas de expresión y promover la participación activa de los educandos de manera profunda y significativa ante las situaciones adversas que vulneran sus derechos, contribuyendo a su formación integral y su conciencia social. Por esta razón, los criterios de evaluación analizados consisten en: contextualización, expresión oral, expresión corporal, trabajo en equipo, redacción y reflexión personal.

Figura 1*Criterio de evaluación: contextualización del trabajo*

Fuente: Vele y Villa (2024)

La mimesis fue una técnica que permitió la imitación de situaciones por parte de los estudiantes. Su aplicación expone que un 83,3% pudieron contextualizar las situaciones adecuadamente. El 16,7% adecuó la situación de forma buena de acuerdo con lo solicitado.

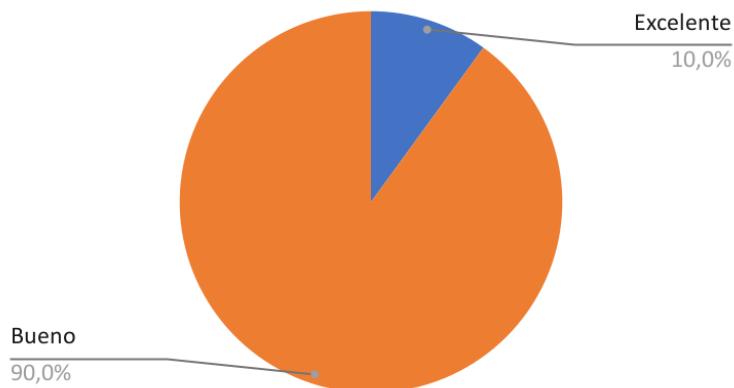
La evaluación de la mimetización se centró inicialmente en la capacidad de situarse sobre contextos sociales reales con los que podrían sentirse identificados los estudiantes. En efecto, compartieron experiencias personales y expresaron opiniones sustentadas con argumentos y contraargumentos. Más de las tres cuartas partes consiguió una calificación excelente sobre la contextualización del problema en su representación, dado que personificaron las situaciones lo más fielmente posible, centrándose en temas como la delincuencia, que resultó ser el tema más recurrente y emotivo. En cuanto a menos de una cuarta parte consiguió una calificación de buena, dado que empezaron su intervención desconfiados, pero lograron posicionarse y contextualizar el problema. En suma, este ejercicio les permitió interrelacionar la técnica de mimetización con el tema principal de la clase, como fue el artículo de opinión.

Figura 2*Criterio de evaluación: expresión oral*

Fuente: Vele y Villa (2024)

La evaluación de la oralidad dentro de clases expuso que un 46,7% de los estudiantes obtuvieron un desempeño bueno en su expresión oral. Por otra parte, un 36,7% de discentes logró expresarse excelentemente y de manera adecuada en la representación y, por último, un 16,7% de jóvenes obtuvo una calificación de regular.

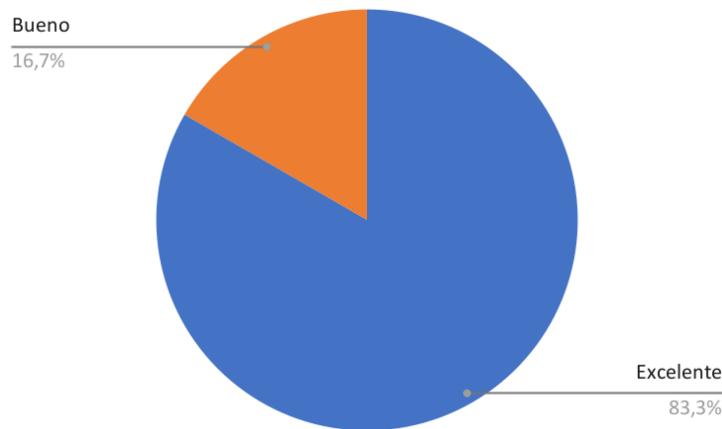
Dentro de los marcos educativos, la expresión oral no se desarrolla de forma adecuada, lo que lleva a su infravaloración. No obstante, en la clase, que se abordó sobre el artículo de opinión, fue la herramienta central para llevar a cabo la improvisación de situaciones problemáticas. En menos de la mitad de los estudiantes se evidenció que las manifestaciones orales fueron estructuras lingüísticas de uso común, puesto que se representaron realidades con un lenguaje cotidiano. Por otro lado, la espontaneidad de las palabras y frases fue esencial, permitiendo que se les pueda entender en los casos presentados. Un déficit fue la fuerza de la voz cuando hablaban, podríamos decir que algunos estudiantes tenían temor a exponer sus puntos de vista. La recomendación al final de la sesión fue levantar la voz y hacerse escuchar. En cambio, un porcentaje bajo utilizaron el tono de voz y timbre adecuado, es decir, pronunciaron correctamente las palabras y su fuerza vocal fue constante. En consecuencia, en las siguientes sesiones se trabajó la fuerza de la voz de todos los estudiantes con juegos vocales. Por tanto, los estudiantes pudieron hacerse oír por medio de las representaciones, llegando a ser una técnica que trabaja varios aspectos del habla en uso y su fuerza.

Figura 3*Criterio de evaluación: expresión corporal*

Fuente: Vele y Villa (2024)

La comunicación efectiva va más allá del uso de un código verbal; en este contexto, el cuerpo desempeñó un papel extralingüístico crucial para transmitir el mensaje. Un 90% de los alumnos trabajó de forma buena la expresión corpórea. En otro porcentaje, el 10% tuvo un excelente desempeño expresivo con su cuerpo.

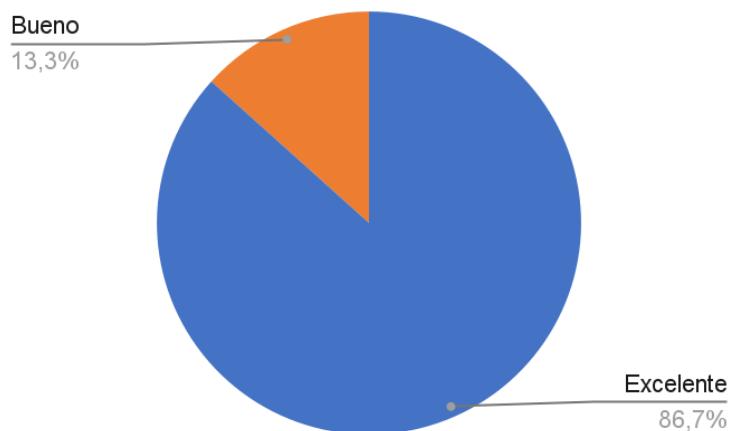
Uno de los aspectos a tomar en cuenta dentro de las representaciones realistas fue la expresión corporal, ya que el cuerpo también comunica emociones, a través de sus movimientos intencionados y no intencionados, con gestos y posturas. La mayoría de los educandos ejecutaron los movimientos corporales de manera adecuada; sin embargo, en algunos casos, estos movimientos fueron algo abruptos, lo que impidió una conexión directa con el público. Por otra parte, el movimiento corporal complementó parcialmente la idea y, sobre todo, evidenció que los estudiantes intentaban controlar la situación y adecuarla a su necesidad temporal. Si bien existe un porcentaje alto de un buen trabajo, este puede mejorar de forma más espontánea y natural. En definitiva, el control del cuerpo contribuyó a establecer una comunicación más consciente entre los estudiantes actores y los observadores.

Figura 4*Criterio de evaluación: Trabajo en equipo*

Fuente: Vele y Villa (2024)

El intercambio de ideas a través de la socialización dentro de las clases se mostró favorecedor. El porcentaje de 83,3% fueron evaluados con un excelente en el trabajo colectivo. El 16,7% de los estudiantes obtuvo un bueno en su rendimiento colectivo.

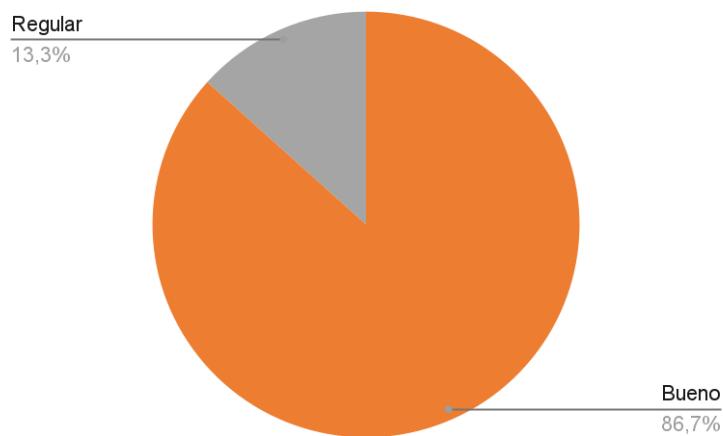
La realización del trabajo en clase fue colectiva, con el fin de promover la participación de los estudiantes mediante el intercambio de ideas y el fortalecimiento de la amistad horizontal. Además, permitió optimizar recursos y tiempo. En relación con los estudiantes se pudo evidenciar que la mayoría se organizó y buscó llevar a cabo la tarea asignada, mientras unos hacían el material, otros practicaban. Cada estudiante poseía un rol que debían desarrollar, fomentando así el trabajo compartido y exigente que ameritaba la tarea en clase. En cambio, un bajo porcentaje actuó de forma pasiva y aislada, exhibiendo una falta de interés sobre la tarea, siendo una prueba para fortalecer en las clases con temas más puntuales y abriendo un diálogo para consensuar tópicos de trabajo. En resultado, el trabajo grupal favoreció la disciplina, el interés común y sus lazos de amistad, ayudando a eliminar o solucionar conflictos emocionales individuales y colectivos.

Figura 5*Criterio de evaluación: redacción*

Fuente: Vele y Villa (2024)

El texto escrito ayuda en la organización de las ideas y respaldo antes de hablar. En este caso los datos muestran que el 86,7% consiguió tener la calificación de excelente en su texto escrito. El porcentaje de 13,3% consiguió la clasificación de bueno en su redacción.

El currículo ecuatoriano es exigente en el desarrollo de las macrodestrezas y la escritura es una de ellas. En este caso, la técnica de la mimesis se complementó con la escritura para sustentar lo que los jóvenes iban a representar. Esto les permitió plasmar las ideas en común que surgieron en el diálogo crítico dentro de clase, elaborando un libreto grupal y adecuando el mensaje que deseaban transmitir. La revisión del guion consistió en: ortografía, coherencia, cohesión y uso de estructuras oracionales. Al ser guiones prácticos presentaron una adecuada redacción, sin gran novedad en comparación con otros textos de mayor estructura. Los estudiantes que obtuvieron el bueno realizaron un texto un poco simple y poco contenido. Sin embargo, al momento de presentarse supieron llenar esos vacíos con improvisación de palabras. Con lo cual expone que falta desarrollar la escritura dentro de las aulas de clase. Por tanto, se concluye que el texto escrito fue un soporte de lo que se deseaban hablar, contribuyendo a su confianza y reforzando la escritura de textos.

Figura 6*Criterio de evaluación: reflexión personal*

Fuente: Vele y Villa (2024)

La mímesis fue utilizada con la finalidad de fomentar en el estudiante el pensamiento crítico y reflexivo de su realidad y de los problemas sociales que enfrenta diariamente. En cuanto esto, el 86,7% de estudiantes obtuvieron una calificación de excelente y el 13,3% tuvo un buen desempeño en el criterio de reflexión personal.

La reflexión dentro del aula se presenta como una alternativa de análisis sobre lo que se aprende, lo que se vive, lo que se es y lo que se hace; y así generar agentes de cambio y/o modificación de la realidad educativa y personal. La representación realista de problemáticas cotidianas como es la delincuencia permitió que los estudiantes presenten una idea clara de cuánto les afecta estos actos. Entre las vivencias compartidas la experiencia común fue siendo víctimas de robos dentro y fuera de la institución educativa. Por consiguiente, se evaluó la elección de la situación a representar, ya sea, las consecuencias de esta violencia y/o solución al problema. Más de las tres cuartas partes de jóvenes compartieron una idea en común y la expusieron, en cambio, la parte restante, no supo cómo responder, y repusieron a la respuesta anterior de sus compañeros. Su evaluación demuestra que los estudiantes son capaces de plantear alternativas de cambio social. Se concluye que los jóvenes fueron enfáticos en posicionarse en contra de actos delincuenciales.

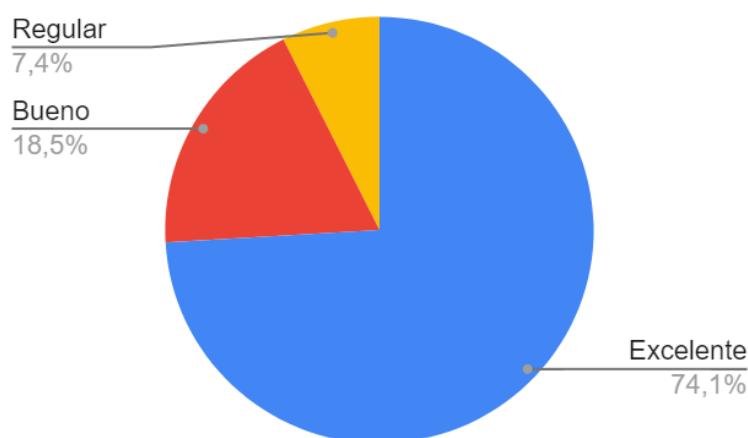
5.1.2 Técnica teatral Juego de roles

La sesión en la que se aplicó la técnica de Juego de Roles abordó el tema *Artículo de opinión* y su subtema *El debate*. El objetivo de la sesión fue que los estudiantes expresaran sus opiniones de forma coherente y crítica, además de tomar una posición frente a un problema social y analizarlo objetivamente. El escenario planteado consistía en la simulación de un

juzgado, donde se deliberaba sobre la aprobación de la pena de muerte, un tema escogido por los propios estudiantes. Los roles utilizados incluyeron abogados, ayudantes de abogados, juez, testigos y jurado, divididos en dos grupos principales

Figura 7

Criterio de evaluación: contextualización



Fuente: Vele y Villa (2024)

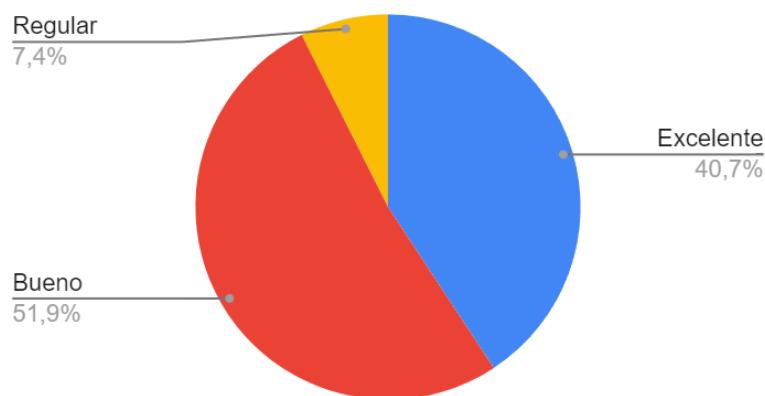
El criterio de evaluación de contextualización midió el grado en que los estudiantes adoptaron la información al rol y contexto asignados. El 74,1% de los estudiantes adaptaron su rol de forma creativa, espontánea y adecuada al escenario planteado. Un 18,5% cumplió oportunamente con lo solicitado. Por su parte, el 7,4% adecuaron el rol otorgado de manera aceptable y moderada la mayor parte del tiempo.

Gran parte de los estudiantes adoptaron el rol con entusiasmo, a pesar de ser elegidos al azar. Para su preparación se dividió en tres grupos: a favor de la pena de muerte, los opositores y el jurado, también existió el rol individual de juez. Alrededor de las tres cuartas partes de los estudiantes expresaron con claridad sus ideas y opiniones relacionándolas con su contexto y apoyándose con información confiable. Para apoyar su intervención y adopción del rol se les entregó información sobre los deberes y actitudes de cada personaje que complementaron con su conocimiento implícito. Por ejemplo, el estudiante “abogado” estaba atento a cada argumento contrario para pedir un testigo o contraargumentar pidiendo la palabra al juez. Por otra parte, más de la sexta parte de los estudiantes cumplían las expectativas: acogían su rol y lo interpretaban complementándolo con los demás, sin embargo, en ocasiones se mostraban inseguros con su desenvolvimiento. El porcentaje restante adaptaron su rol aceptable y moderadamente la mayor cantidad de tiempo, es decir

no lo podían mantener durante toda la presentación. Este fue el caso del “juez”, que recayó en un discente tímido, no obstante, fue mejorando durante el avance de la actividad.

Figura 8

Criterio de evaluación: modulación de voz



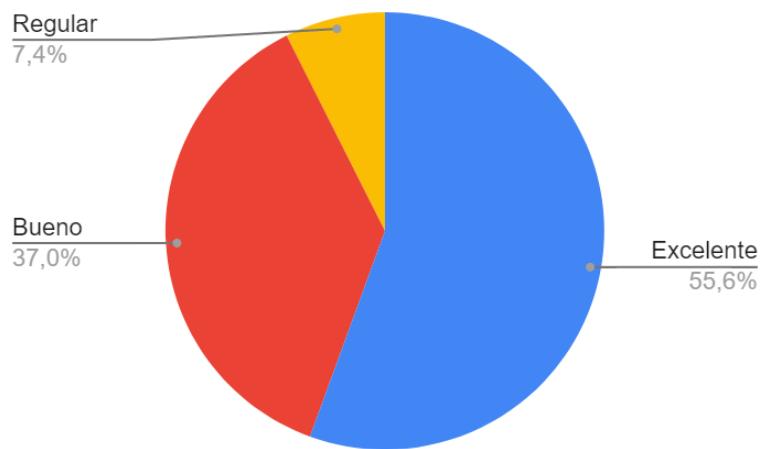
Fuente: Vele y Villa (2024)

En la expresión oral, la modulación de voz es crucial para la transmisión clara del mensaje y su correcta intención comunicativa. El 40,7% de los estudiantes reflejaron una excelente modulación de voz, mientras que el 51,9% se ajustaron a lo solicitado. Finalmente, el 7,4% presentaron una modulación irregular.

Alrededor de la mitad de los estudiantes reflejaron seguridad y confianza en su voz, manejando excelentemente el cambio del tono de volumen, ritmo, además mantuvieron una buena pronunciación. Por ende, lograron transmitir claramente sus ideas y no permitieron las malas interpretaciones o desviaciones de los significados. Por su parte, una cantidad superior a la mitad de los estudiantes poseyeron una buena pronunciación, pero, en ocasiones muy puntuales, titubeaba o repetía las palabras. Esto se debía a que, al estar acostumbrados a manejar un lenguaje coloquial, se esforzaban por usar un léxico propio de los profesionales de jurisprudencia, lo que causaba inseguridad y provocaba trabas en su intervención al no poder pronunciarlas. Finalmente, un pequeño porcentaje de alumnos tuvieron una voz irregular, sobre todo en el volumen. La voz baja requería que se repitieran las partes de su intervención y por lo tanto generaba inestabilidad, no obstante, esta era momentánea y se retoma sin mayores contratiempos.

Figura 9

Criterio de evaluación: fluidez

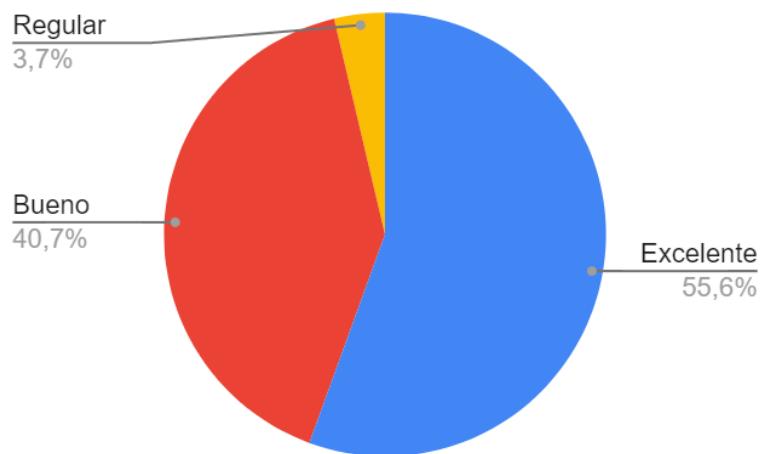


Fuente: Vele y Villa (2024)

El tercer criterio de evaluación calificó el nivel de facilidad y espontaneidad con que los estudiantes se expresaron tanto oral como corporalmente. El 55,6% de los participantes se expresaron con destreza y de forma natural. Por otra parte, el 37% se manifestaron con facilidad, aunque en ocasiones disminuían su fluidez. Finalmente, el 7,4% mostraron un desenvolvimiento forzado.

Los estudiantes adoptaron un papel que les sacaba de su zona de confort y supieron realizarlo satisfactoriamente. La mitad de los alumnos dominaron excepcionalmente su rol ajustando su habla y movimientos. Adicionalmente, mantuvieron el control de sí mismo durante toda la sesión del “juicio” y el orden de sus intervenciones. Además, a pesar de que improvisaron al momento de actuar, siempre mantuvieron su cohesión y coherencia permitiendo que la trama avanzara. Por otra parte, más de la cuarta parte de los participantes, en pocas ocasiones, titubeaba o guardaba silencio cortando su intervención. Esto se debía a que, especialmente en los “testigos”, su actuación era gran parte improvisada y en ocasiones el “abogado” acudía a preguntas que no estaban contempladas en la planificación. No obstante, supieron sortear las dificultades y retomaron rápidamente la idea e intención de su testimonio. Para terminar, menos de una décima parte de los estudiantes forzaron su intervención y no se acoplaron plenamente al rol asignado de forma inmediata. La razón principal era que este grupo de educandos no comprendieron la dinámica, para solucionarlo se recurrió a una guía específica y enfocada en los jóvenes.

Figura 10

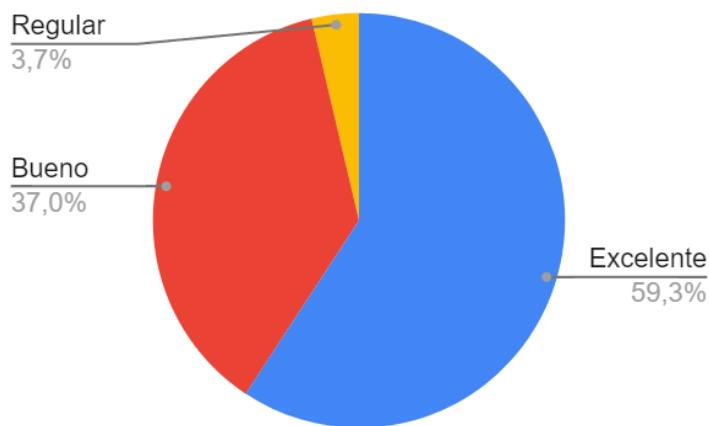
Criterio de evaluación: integración grupal

Fuente: Vele y Villa (2024)

El cuarto criterio de evaluación se centró en el desempeño de los estudiantes para integrarse dentro de un grupo y su colaboración para alcanzar las metas propuestas. El 55,6% de los estudiantes lograron formar un grupo cohesionado y colaborativo. Por su parte, el 40,7% se integraron eficientemente con los otros miembros del grupo. Por último, el 3,7% tuvieron una integración parcial.

El éxito de un trabajo grupal, en la interpretación teatral, corresponde a la medida en que cada miembro aporta a la presentación para lograr convencer a la audiencia. En el caso del juego de rol, al dividir en dos equipos claramente confrontados para un debate, los educandos priorizaron la organización grupal para lograr convencer al jurado y al juez. Alrededor de la mitad de los estudiantes trabajaron conjuntamente, no solo con su participación, sino también dirigiendo la intervención del compañero e identificando las falencias del grupo contrario. De esta forma, la responsabilidad de la actividad no recayó sólo en los líderes grupales. Al contrario, menos de la mitad de los estudiantes tuvieron algunos problemas al conformar el grupo. La razón principal se debía a que se conformaron los grupos al azar y les tomó tiempo acoplarse los unos a los otros. Al final, un pequeño número de discentes, pertenecientes al jurado, no consiguieron organizarse para tomar una decisión consensuada; no obstante, las diferentes opiniones y puntos de vista beneficiaron al diálogo.

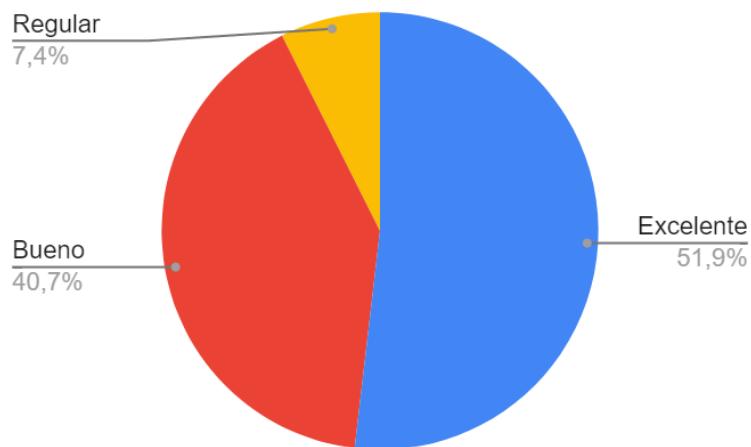
Figura 11

Criterio de evaluación: expresión emocional

Fuente: Vele y Villa (2024)

En el criterio de expresión emocional, el 59,3% de los participantes reflejaron y transmitieron las emociones adecuadas a la situación dramática y a su rol. El 37% priorizó el manejo de las emociones en la situación dramática, disminuyendo la importancia del rol adoptado. El 3,7% de los estudiantes expresaron las emociones adecuadas en la mayoría de su presentación.

El debate se caracteriza por ser un intercambio de argumentos sobre una posición contraria, no obstante, en ocasiones el enfrentamiento se vuelve agresivo. Por lo que es fundamental el manejo emocional adecuado. Durante la sesión, la mayoría de los estudiantes manejaron excelentemente su estado emocional adecuándose a la situación formal que requería el juego de rol planteado (un juzgado). Centrados en el rol, los estudiantes manejaron las emociones para apelar a los oyentes y convencerlos de apoyarlos. Un ejemplo, es el rol “testigos”, quienes buscaron conmocionar al jurado con sus testimonios emotivos (víctimas), objetivos (profesionales) y críticos (ciudadano común). En cambio, un porcentaje inferior a la mitad de los discentes se dejaron llevar por las pasiones presentes al momento de las contrargumentaciones, pero se alinearon rápidamente a la meta de su intervención y recobraron la secuencia de las acciones planeadas por el grupo. El porcentaje menor corresponde a los alumnos que no supieron expresar sus emociones de acuerdo con sus roles y continuaban mostrando un comportamiento habitual. Específicamente, ante la intervención de un testigo se reían y lo mismo ocurría durante su intervención, lo que provocaba que se alejara de la trama e incomodaba a los demás.

Figura 12*Criterio de evaluación: diálogos adecuados al tema*

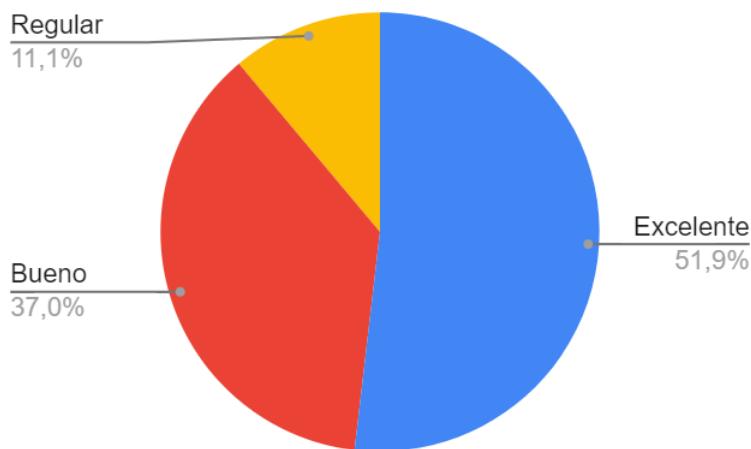
Fuente: Vele y Villa (2024)

Los diálogos utilizados en la sesión demuestran que, el 51,9% fueron pertinentes al contexto y acordes a la intención de la trama. Igualmente, el 40,7% utilizó diálogos adecuados a la trama, pero no permitió que el avance de la trama sea fluido. En menor porcentaje, el 7,4% de los estudiantes realizaron intervenciones convenientes, pero existió un desajuste de contenido con el resto de los miembros de grupo.

La mayor parte de los estudiantes, utilizaron diálogos excelentes, además, relevantes que enriquecieron el juego de rol y el debate. Los participantes que alcanzaron este nivel demostraron una comprensión profunda del escenario y la dinámica de los personajes, lo que les permitió interactuar de manera fluida y realista. La improvisación fue un aspecto importante en el éxito de su presentación, debido a que las respuestas o intervenciones estaban en consonancia con lo expresado por el equipo contrario. Lo cual demuestra que los discentes manejan un alto grado de comprensión de los mensajes emitidos. Asimismo, menos de la mitad de los estudiantes tuvieron una comprensión básica de la situación planteada en el juego de rol. No obstante, el avance de la trama se sintió forzado, dado que los intercambios de los personajes se percibían artificiales y un poco rígidos. Esto sucedió en un momento corto al inicio de la presentación hasta adecuarse a la dinámica planteada. Por su parte, un porcentaje menor de los estudiantes presentaron un desajuste momentáneo en la cohesión y el uso de los diálogos. Este grupo tenía la tendencia a rectificar su intervención inmediatamente, repitiendo las frases o palabras por lo que era fácilmente perceptible.

Figura 13

Criterio de evaluación: vocabulario



Fuente: Vele y Villa (2024)

El último criterio de evaluación aplicado a la sesión de juegos de rol fue el vocabulario. En este, el 51,9% de los estudiantes usaron un vocabulario variado y apropiado con la trama y el rol asignado. De la misma manera el 37% aplicaron un léxico generalmente apropiado al tema y su rol. Seguidamente, el 11,1% usaron un vocabulario ocasionalmente apropiado.

La mayoría de los estudiantes mostraron un excelente manejo del vocabulario, puesto que lo adecuaron correctamente de acuerdo con el juego de rol (juzgado). Los diálogos empleados poseían un lenguaje formal, sin uso de coloquialismos u otras formas erróneas, para asemejar el léxico habitualmente empleado en las salas de Justicia. La tercera parte de los participantes realizaron un uso básico del vocabulario necesario para encarnar el rol asignado. En este grupo se percibió usos coloquiales del lenguaje saliéndose de esta manera momentáneamente del rol. Esto ocurrió cuando, los estudiantes, ansiosos por la controversia que generó en el tema, olvidaron momentáneamente sus personajes y se centraron en exponer argumentos sin contemplar las reglas del juego. Asimismo, el menor porcentaje de los alumnos hacían un mayor uso de léxico no perteneciente al rol, generando confusión. Sin embargo, se mostraron conscientes de esta situación y procedieron a corregirla y adecuarla inmediatamente.

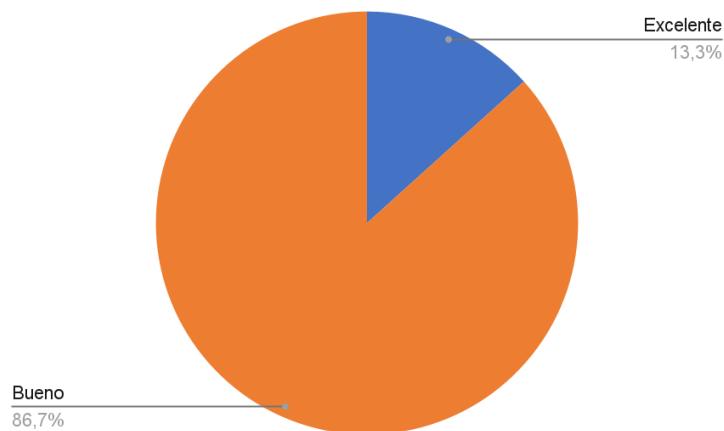
5.1.3 Técnica teatral de la Improvisación

La técnica de la improvisación se aplicó con el tema de la *Expresión poética*, es decir, la poesía y sus elementos constitutivos. La duración fue de una sesión. En la primera parte, los estudiantes construyeron la teoría sobre el hablante lírico, el objeto, el motivo y la actitud lírica,

por medio de una actividad lúdica de selección y descarte. En la segunda parte, los estudiantes se dedicaron a la construcción de un verso, que luego declamaron con énfasis expresivo. Las actividades ayudaron a desarrollar la creatividad, la exteriorización y expresión de las emociones por medio de la palabra poética. Además de fomentar conciencia sobre el cuerpo y su rol en los actos comunicativos. Así como romper estereotipos sociales sobre la manifestación de los sentimientos y la reflexión sobre la realidad. Los criterios de evaluación incluyeron: contextualización, expresión oral, expresión corporal, trabajo en equipo, redacción y reflexión personal.

Figura 14

Criterio de evaluación: contextualización del trabajo



Fuente: Vele y Villa (2024)

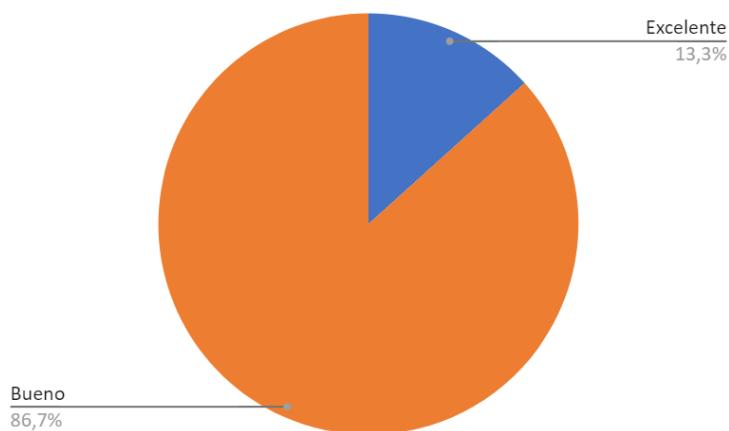
La clase con la improvisación desarrolló la actuación espontánea de los estudiantes. Su aplicación expone que el 86,7% pudo contextualizar de forma buena las situaciones presentadas, el 13,3% logró adecuarse correctamente al contexto de la temática.

Las clases dentro del contexto de la improvisación contribuyó a que los jóvenes llevarán a cabo una actuación de forma inmediata posterior a la experiencia con un texto escrito. En este caso, se relaciona con un producto poético de su autoría, con tópicos como tristeza, felicidad, soledad y esperanza, provocando tomar un rol activo y de actuación espontánea con respecto al poema. Los resultados fueron positivos porque al ser elementos identificables, los situaron en sus contextos emocionales. Un 86,7 logró adecuarse a la situación permitiendo sentirse cómodos y expresivos. Además, relacionaron de forma conveniente el tema disciplinar y la actuación, en síntesis. En cambio, un grupo minoritario de 13,3% consiguió tener un desempeño mayor, alcanzando una representación emocional y convincente. En resultado,

es necesario brindar espacios donde los discentes puedan expresarse emocionalmente sin limitaciones, con el cual contribuirá la liberación emocional de la persona y su voz.

Figura 15

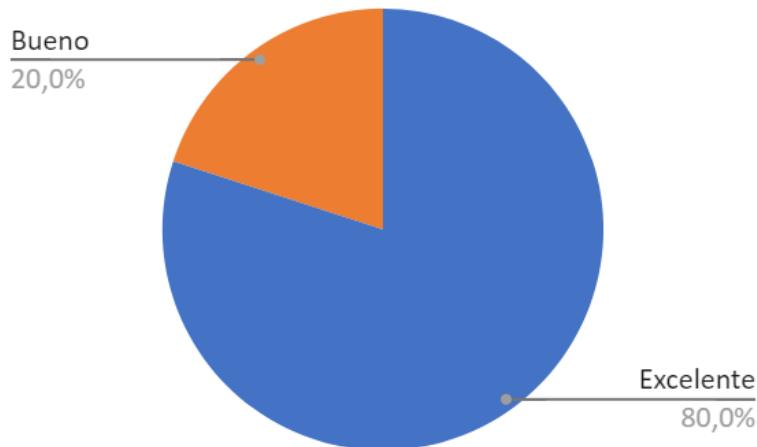
Criterio de evaluación: expresión oral



Fuente: Vele y Villa (2024)

El desarrollo de la oralidad dentro de la clase expone que el 86,7% de los estudiantes obtuvieron un desempeño bueno dentro de expresión oral. Por otra parte, un 13,3% de discentes logró desenvolverse de forma excelente por medio de la palabra dentro de la clase de improvisación.

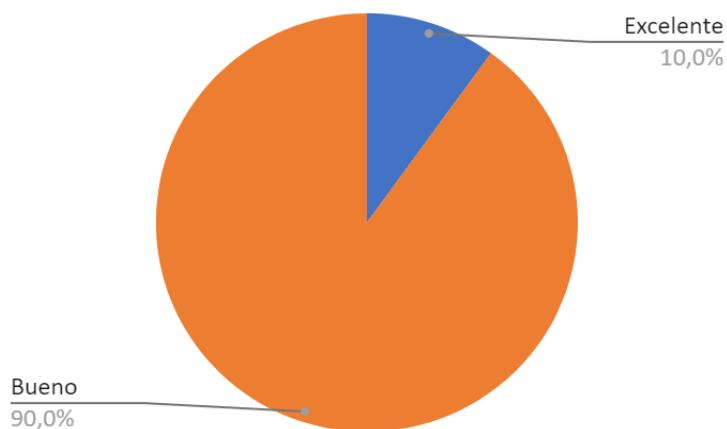
El espacio del diálogo dentro de la clase fue fundamental para el intercambio de palabras e ideas mediante la discusión y el habla. Los estudiantes demostraron seguridad cuando hablaban entre sí, se pusieron de acuerdo e intercambiaron ideas. No se puede obviar que existieron estudiantes con timidez o, a veces, confundidos con lo que se requería, lo cual también influye en su seguridad antes de hablar. El caso fue que los estudiantes escribieron un poema grupal y lo improvisaron, el mayor de los casos existió titubeo y en momentos la disminución de la voz. Lo cual influyó que no se escuche claramente la intención interna del poema por el público estudiantado. Por otra parte, hubo un grupo menor de estudiantes que articularon bien las palabras y con una voz alta continua. Sin embargo, se resalta el trabajo de los estudiantes, puesto que se le consideraba el grupo más silencioso y no tan expresivo, con el cual se demuestra que su oralidad y confianza iban mejorando.

Figura 16*Criterio de evaluación: expresión corporal*

Fuente: Vele y Villa (2024)

El trabajo de la expresión corporal dentro de la técnica de improvisación jugó un rol complementario y necesario. Un 80% de los alumnos trabajó correctamente sus movimientos corporales, siendo excelente. En cambio, un 20% obtuvo la calificación de bueno.

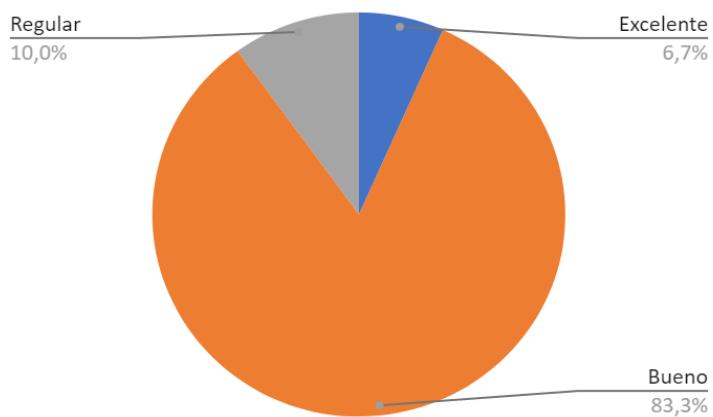
El trabajo en clase con la improvisación incluyó la expresión corporal, ya que la comunicación involucra elementos extralingüísticos como los movimientos del cuerpo. En esta actividad se debía incluir un objeto lírico y un hablante. El 80% de los jóvenes adaptó sus movimientos de manera inconstante, lo que evidenciaba nerviosismo. Se formuló la hipótesis de que la exposición de emociones y sentimientos en público se asocia con la risa. Sin embargo, también se observó un esfuerzo por hacerlo bien. El grupo que mejor desempeñó la actividad mostró mayor seguridad en sí mismos, indicando que algunos estudiantes se sienten más cómodos expresando sus sentimientos a través del habla y reflejan esta seguridad en sus movimientos corporales. En conclusión, los discentes tienen poco control sobre sus movimientos al manifestar emociones internas.

Figura 17*Criterio de evaluación: trabajo en equipo*

Fuente: Vele y Villa (2024)

En cuanto al trabajo colectivo los datos exponen que el 90% fueron evaluados con un bueno sobre el trabajo colectivo. En otro porcentaje, el 10% obtuvieron una calificación sobresaliente en el trabajo.

En este caso, el grupo demostró una participación activa dentro de las actividades grupales. Los grupos se formaron según los sentimientos que los estudiantes redactaron, creando combinaciones heterogéneas. En más de las tres cuartas partes de los estudiantes mostró iniciativa para trabajar, aunque al principio tuvieron algunas dudas para ejecutar la actividad. Sin embargo, posteriormente se concentraron en su realización, lo cual se constató mediante la observación y evaluación. Por otro lado, el 10% de los estudiantes destacó por su iniciativa y liderazgo. El producto final evidenció que el trabajo grupal fue un éxito. En conclusión, el proceso de creación conjunta contribuyó a que todos disfrutaran e intercambiaron ideas.

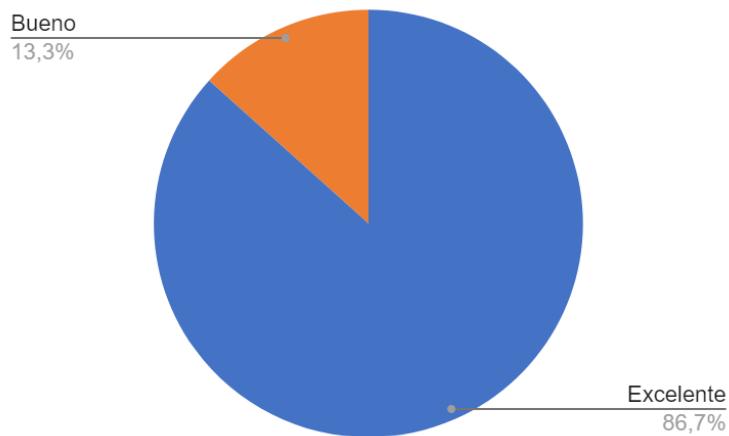
Figura 18*Criterio de evaluación: redacción*

Fuente: Vele y Villa (2024)

La redacción del texto dentro de la clase expone que el 83,3% consiguió tener una buena redacción escrita sobre lo que iban a hablar dentro de clase. El otro 10% consiguieron una calificación de regular y, finalmente, un 6,7% lograron una redacción sobresaliente en su texto.

La clase de improvisación se ajustó a la creación poética, pidiendo a los estudiantes redactar un texto que les sirviera de base para lo que iban a expresar e improvisar. La actividad consistió en escribir un poema utilizando la teoría revisada durante la clase, lo que permitió evaluar la ortografía, la estructura y la temática. Más de tres cuartas partes de los estudiantes lograron una buena redacción, demostrando un manejo considerable de la escritura y sus normas. Menos de una cuarta parte presentó problemas como errores de acentuación y contenido escaso, aunque esta fue una minoría. Un grupo similar manejó adecuadamente la redacción, la estructura y el uso de figuras retóricas. La mayoría cumplió con lo solicitado, con algunas observaciones sobre la estructura y faltas de acentuación que no afectaron profundamente el sentido global del texto. En resumen, los estudiantes aplicaron sus conocimientos escriturales de manera gradual.

Figura 19

Criterio de evaluación: reflexión personal

Fuente: Vele y Villa (2024)

El criterio de la reflexión individual expone que el 86,7% de los estudiantes obtuvieron la calificación de excelente, en cambio el 13,3% se desempeñó de forma buena en establecer reflexiones personales sobre un tema de interés social.

La reflexión demostró ser una parte esencial de la clase, dado que permitió a los estudiantes tomar posturas personales sobre sentimientos y cómo estos se involucran con cada estudiante. En más de tres cuartas partes se evidenció una postura reflexiva que se compartió con el curso, buscando incidir sobre los demás y hacer escuchar sus percepciones. Menos de una cuarta parte no mostró una postura clara sobre un tema. Exponiendo que existen momentos donde los estudiantes tienen miedo de manifestar sus emociones internas. A modo de conclusión sobre este criterio, la improvisación de poemas y su naturaleza subjetiva contribuyó a que los discentes pudieran expresarse y desarrollar su individualidad de forma más reflexiva y profunda.

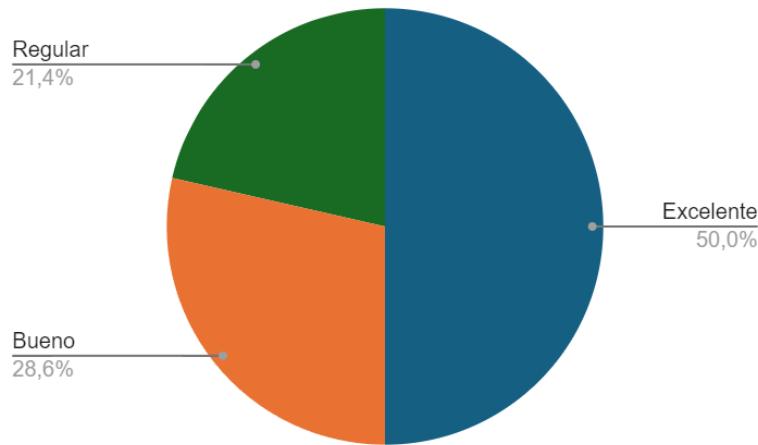
5.1.4 Técnica teatral del Teatro de máscaras

El Teatro de Máscaras se aplicó en el tema "Expresión del sentimiento a través de palabras", específicamente en el subtema "Poesía tradicional". Teóricamente, se abordó con la finalidad de comprender los elementos de la poesía (verso, estrofa, sílabas métricas y rima), además de la clasificación de los versos por su longitud. Prácticamente, se puso énfasis en interpretar los poemas entregados, descubrir la intención del hablante lírico, y analizar las emociones y sentimientos transmitidos, así como su influencia en los estudiantes. El objetivo era plasmar estas emociones en la máscara para luego declamar el poema, realizando modificaciones que facilitaran o mejoraran su presentación. Los criterios de evaluación utilizados fueron:

adaptación, modulación de voz, desenvolvimiento individual, integración grupal, fluidez, uso de la máscara, aplicación de conceptos y vocabulario.

Figura 20

Criterio de evaluación: adaptación



Fuente: Vele y Villa (2024)

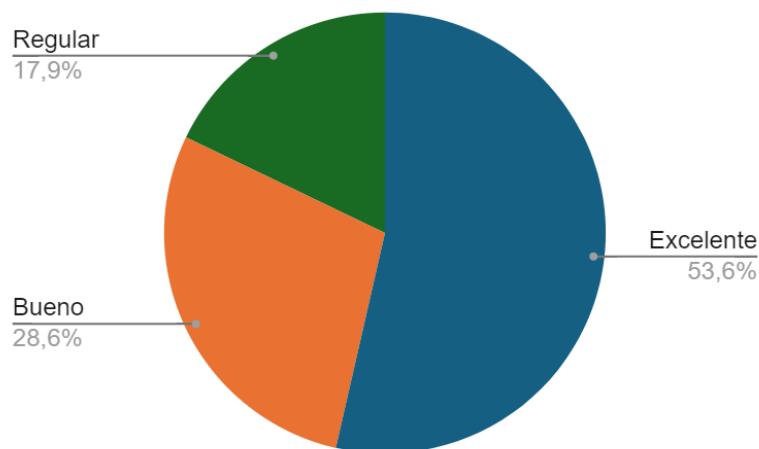
El criterio de evaluación de adaptación determina la capacidad de los estudiantes para transformar un poema en un texto dramático. El 50% de los estudiantes adecuaron el texto inicial de manera excelente, creando un texto dramático creativo y coherente. Un 28,6% de los estudiantes lograron una buena adaptación, cumpliendo oportunamente con las expectativas de los docentes. Finalmente, un 21,4% tuvieron un desenvolvimiento regular.

La mitad de los estudiantes cumplieron eficazmente con lo solicitado mostrando su creatividad e invención en la adaptación del texto dramático en dos tareas principales: decoración de la máscara y adecuación del poema. Las máscaras fueron decoradas rigiéndose a la interpretación individual y consenso grupal de los poemas entregados, donde identificaron el hablante y el motivo lírico. Para ilustrar lo mencionado, en el poema *Quejas de Dolores Veintimilla* las máscaras se decoraron predominantemente de rojo y con corazones rotos. En el poema *Pelinegra* de Ernesto López Diez destacaron los colores negros, al igual que en el poema *La muerte enmascarada* de Medardo Ángel Silva. En la adecuación del poema, cada grupo de estudiantes lo modificó a una especie de monólogo, a partir de sus experiencias y puntos de vista. El cumplimiento cabal del 50% de estudiantes en estas dos tareas demostró que la sesión, además de buscar mejorar la oralidad y la exteriorización de sentimientos, también logró mejorar su comprensión lectora. Por otra parte, los estudiantes que obtuvieron un nivel menor de logro fueron debido a la dificultad para adoptar el papel del hablante lírico,

sin embargo, llegaron a comprender el tema del poema, pues lo demostraron en la decoración de la máscara.

Figura 21

Criterio de evaluación: modulación de la voz

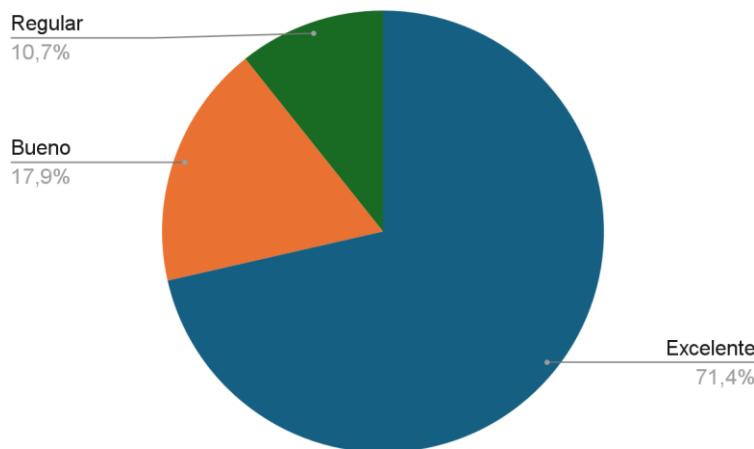


Fuente: Vele y Villa (2024)

El segundo criterio de evaluación corresponde a la correcta modulación de voz. El 53,6% de los estudiantes mostraron una excelente modulación, reflejando seguridad y confianza con adecuados cambios en volumen, ritmo y pronunciación. Un 28,6% ajustaron la modulación de la voz a la situación, aunque en ocasiones puntuales se perdía la voz por inseguridad. Finalmente, un 17,9% demostraron una modulación irregular.

En el teatro de máscaras el éxito de la presentación recae en el uso correcto de la voz. Para mejorar este aspecto fundamental, primeramente, se trabajó con poemas de rimas muy marcadas. En consecuencia, la media parte de los estudiantes demostraron un manejo excelente de la voz: jugaron con el volumen, los silencios o alargamientos de las palabras. De esta manera, los discentes transmitieron eficazmente las emociones y sentimientos, previamente identificados en el poema; además, lograron persuadir e impactar al público. Mientras que, alrededor de la tercera parte poseyeron una modulación dificultosa, ya que al momento de diseñar las máscaras no contemplaron la necesidad de ajustar un orificio en la boca. Esto causó que la voz se escuchara irregular, no obstante, no los desmotivó, pues simplemente doblaron la máscara en la parte incómoda y continuaron con su presentación. Por el contrario, los estudiantes restantes, al enfrentarse al mismo obstáculo, se cohibieron y necesitaron medidas alternativas, como por ejemplo quitarse la máscara.

Figura 22

Criterio de evaluación: Integración grupal

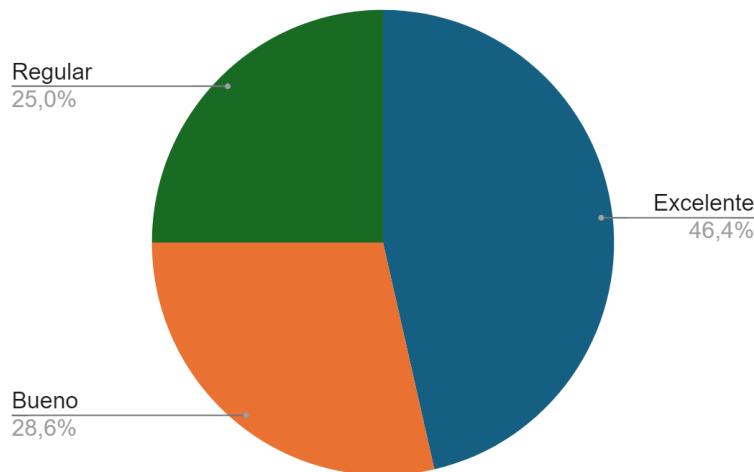
Fuente: Vele y Villa (2024)

El tercer criterio, que evalúa la integración grupal, se relaciona con el criterio de desarrollo individual. El 71% de los estudiantes tuvo una excelente integración con el grupo y trabajaron para su correcto desarrollo grupal. Al mismo tiempo, el 18% mostró una buena integración, y el 11% tuvo una unión grupal regular.

La actividad se realizó grupalmente para optimizar tiempo y potenciar la integración de los estudiantes respetando su individualidad. La mayor parte de alumnos tuvieron una excelente integración grupal que benefició al adecuado desarrollo de la presentación. Igualmente, los estudiantes plantearon, mediante un diálogo entre los miembros grupales, el objetivo a conseguir en su intervención y buscaron métodos para cumplirlo. Por ejemplo, la finalidad de la presentación era conmover y persuadir a los espectadores, por lo que usaron los pupitres como un escenario improvisado para tener una mejor visión de la reacción de los oyentes y emitir una adecuada intensidad vocal. Por lo contrario, la quinta parte de los educandos trabajaron en grupo sin sobresalir, es decir eran pasivos y poco innovadores, pero cumplieron con lo planteado. El porcentaje restante de los estudiantes solamente manejaban el escenario y su personaje durante su intervención y permanecían aislados del resto de miembros y solo participaban cuando se los solicitaba o preguntaba. Este resultado es consecuencia de una falta de autonomía personal o también se deba a que la formación de grupo era decisión de los docentes.

Figura 23

Criterio de evaluación: fluidez

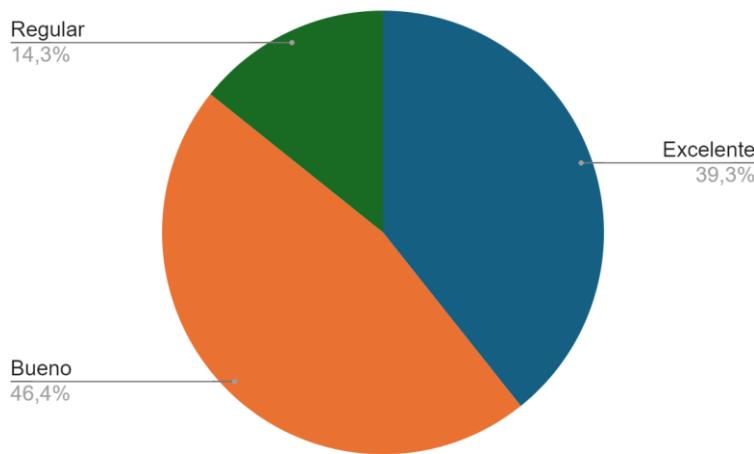


Fuente: Vele y Villa (2024)

El criterio de evaluación de la fluidez tuvo tres resultados importantes. El 46,4% de los estudiantes mostraron una fluidez excelente. Un 28,6% tuvo un buen desenvolvimiento, aunque en ocasiones puntuales la fluidez disminuía. Finalmente, el 25% dominaba el escenario y el personaje de manera regular, cuidando solo sus intervenciones.

La fluidez es un aspecto importante en el teatro de máscaras porque el impacto al público dependerá de la naturalidad con la que el estudiante transmita emociones. Durante las intervenciones, las dos quintas partes de los estudiantes lograron cumplir con excelencia este parámetro mostrando un manejo verbal y corporal adecuado al tema. Estos estudiantes se mostraron cómodos y seguros en su desempeño, incluso recurrieron a la improvisación. Además, una quinta parte de los participantes demostró un buen manejo de la voz, aunque esta disminuía en ocasiones puntuales. Un ejemplo de esto fue el uso reiterado de algunas palabras o el olvido del guion, donde insistían en repetir la frase hasta recordarla, en lugar de improvisar o continuar. Por otra parte, la cuarta parte de los estudiantes seguían rígidamente su planeación grupal, por lo que daba la apariencia de ser forzada. A saber, los educandos no fluían con naturalidad: recurrián a la lectura del texto escrito previamente o tartamudeaba.

Figura 24

Criterio de evaluación: uso de la máscara

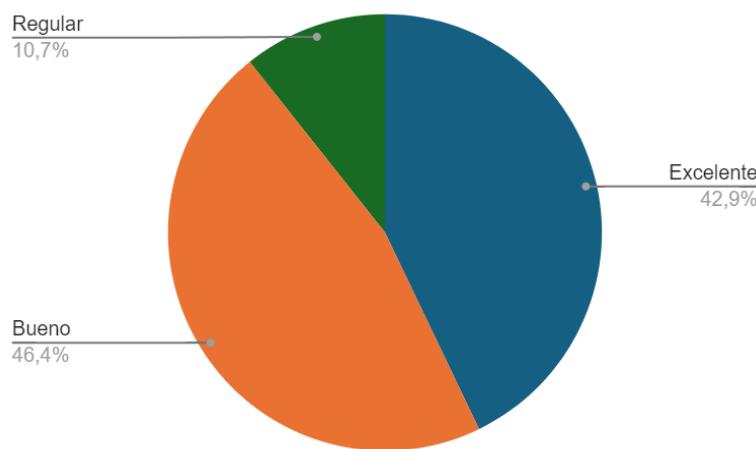
Fuente: Vele y Villa (2024)

El uso de la máscara fue un criterio importante dentro de la sesión. El 39,3% de los participantes emplearon la máscara de forma excelente, considerándola una herramienta teatral. Un 46,4% de los estudiantes hicieron un buen uso del antifaz, utilizándolo adecuadamente. Asimismo, un 14,3% la manejó de manera regular.

El uso de la máscara fue un criterio de evaluación imprescindible, porque mediante ella los estudiantes transmitieron sentimientos provocados por la lectura y análisis del poema, además de ser un instrumento fundamental para la intervención teatral. A los estudiantes se les entregó una máscara básica, la cual personificaron de acuerdo con sus necesidades y objetivos. Al momento de la intervención las dos quintas partes de los educandos supieron utilizar la máscara eficazmente para transmitir las emociones adecuadas a la situación dramática y al personaje. La rigidez de la expresión facial no provocó que los estudiantes perdieran interés al realizar la actividad, al contrario, los sensibilizó sobre la importancia de la expresión oral y corporal. Así mismo, menos de la mitad de los estudiantes consiguieron un buen uso de la máscara. Esto se debió a que no contemplaron las necesidades que durante la presentación se hicieron evidentes como, por ejemplo, adecuar la anchura de los ojos, boca, etc. En este sentido, la causa fundamental es que al ser su primera vez en este tipo de teatro no tenían experiencia en su confección y uso.

Figura 25

Criterio de evaluación: vocabulario



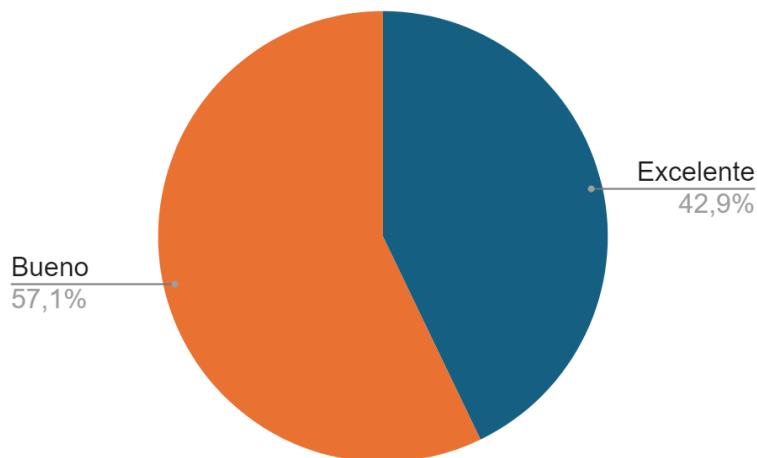
Fuente: Vele y Villa (2024)

Bajo el criterio de vocabulario, se encontró que el 42,9% de los estudiantes utilizaron un vocabulario variado y apropiado de acuerdo con la dramatización y el personaje. Un 46,4% usaron un vocabulario generalmente apropiado al tema y a los objetivos planteados por el grupo. Finalmente, un 10,7% no lograron mantener un vocabulario fijo o congruente de acuerdo con el personaje adoptado en la mayoría de su intervención.

Bajo el criterio de vocabulario, se encontró que alrededor de la mitad de los estudiantes utilizaron un vocabulario variado y apropiado a la dramatización y el personaje. Al tratarse del macro tema *Expresión poética*, se solicitó a los estudiantes usar un lenguaje poético, formal. Al no manejar comúnmente este tipo de lenguaje recurrieron a la reutilización de términos y sinónimos utilizados en el poema original ampliando de esta manera su léxico y campo semántico. Asimismo, casi la mitad de los educandos emplearon un vocabulario estándar y apropiado al tema. A pesar de que en momentos precisos perdían el rol del personaje y modificaban su vocabulario generando un desfase, no obstante, esto no truncó su intervención. El porcentaje restante, la décima parte, no mantuvo un vocabulario fijo, aunque no usaran un lenguaje formal se destacó el uso de sinónimos.

Figura 26

Criterio de evaluación: aplicación de conceptos



Fuente: Vele y Villa (2024)

El Teatro de Máscaras se aplicó durante el tema "Expresión poética: características de la poesía tradicional". Se trabajó en la identificación de las características y elementos de la poesía tradicional (verso, estrofa, sílabas métricas, rima, tipo de versos, etc.) y en la comprensión del poema. Un 42,9% de los estudiantes identificaron excelentemente las características y conceptos estudiados, aplicándolos según las directrices planteadas. Finalmente, un 57,1% cumplió parcialmente con lo solicitado.

El principal objetivo de esta tesis es integrar el juego teatral como una herramienta eficaz para mejorar la expresión oral y construir conocimientos teóricos de una manera práctica y entretenida. La aplicación de conceptos mostró niveles de logro excelentes y buenos. Las dificultades se concentraron mayormente en la aplicación de las licencias métricas para contabilizar las sílabas poéticas, lo cual requiere práctica y tiempo para agilizar la aplicación de las reglas poéticas. No obstante, la ausencia de resultados inferiores demuestra la eficiencia de la técnica, dado que estos temas, generalmente tratados de manera mecánica, tienden a generar tedio.

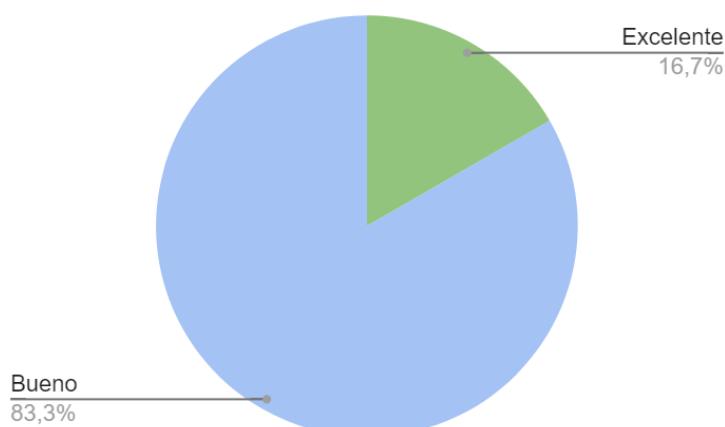
5.1.5 Técnica teatral del Monólogo

Durante la sesión con el monólogo, se abordó el subtema de las *Figuras literarias* con una duración de dos sesiones. En la primera parte, se explicaron conceptos generales sobre las figuras como la metáfora, hipérbole, personificación, metonimia, aliteración y comparación, y su función en la producción poética. También se explicó en qué consiste el monólogo con el objetivo de producir un ejemplar que incluyera algunas figuras literarias. Además, se reforzó

la oralidad de los estudiantes con algunos trabalenguas y rimas. En la segunda parte, se revisaron los monólogos, antes de su presentación. En la clase se buscó evaluar la autonomía como su seguridad y el manejo de la voz de acuerdo con la intención de su monólogo. Los criterios de evaluación incluyeron: fluidez, modulación de la voz, desenvolvimiento individual, mensaje, expresión de emociones, comunicación con el público y el uso del vocabulario.

Figura 27

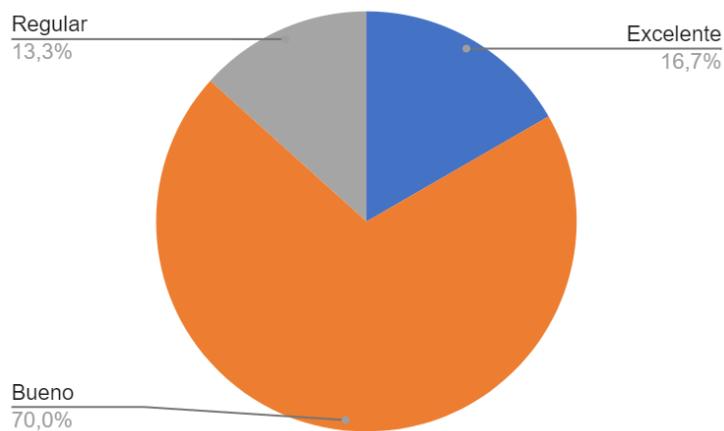
Criterio de evaluación: fluidez



Fuente: Vele y Villa (2024)

La evaluación del soliloquio dentro de la clase evidenció que el 83,3% de los estudiantes logró una calificación de buena en cuanto a la fluidez del habla dentro de su desarrollo. El otro 16,7% de los jóvenes consiguió una excelente fluidez al hablar dentro del monólogo.

Uno de los aspectos determinantes para una comunicación efectiva es la fluidez, que refleja la organización mental de las ideas y facilita la comprensión de cada idea expresada por los estudiantes. Por esta razón, en la clase se introdujo el monólogo como herramienta para desarrollar nociones subjetivas. En esta actividad, se fomentó la creación poética individual, donde los estudiantes redactaron monólogos relacionados con el conocimiento disciplinar adquirido en clase, como fueron las figuras retóricas. Durante las presentaciones, los estudiantes mostraron seguridad al enfrentarse al público estudiantado, aunque algunos enfrentaron dificultades con la fluidez y volumen de voz, afectando la comprensión del mensaje. Lo que evidencia la existencia de nerviosismo por la presión de estar frente a un público. Sin embargo, este desafío no desestima la mejora en su confianza personal al tomar la palabra. Solo un pequeño porcentaje de estudiantes logró la fluidez deseada al hablar en público, resultando un buen manejo escénico. Se resalta que la actividad, junto con la técnica utilizada, fortaleció la confianza en la expresión oral y la metacognición de los estudiantes.

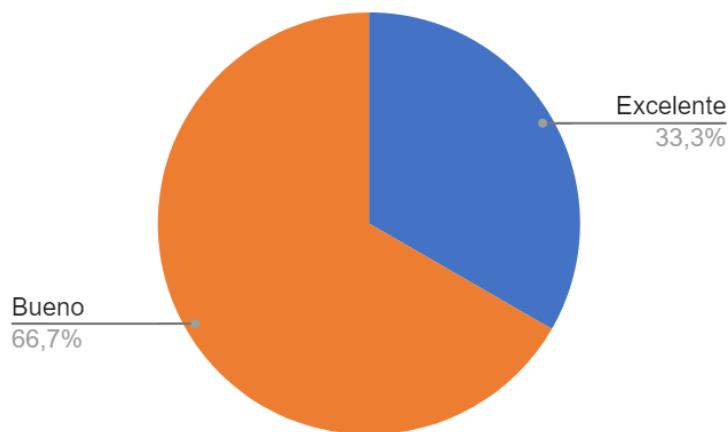
Figura 28*Criterio de evaluación: modulación de la voz*

Fuente: Vele y Villa (2024)

El 70% de estudiantes fue evaluado con una buena modulación dentro de la actividad establecida. Un 16,7% de discentes consiguió la calificación de excelente y en un porcentaje menor con el 13,3% obtuvo la calificación de regular.

Durante las evaluaciones de las presentaciones de los estudiantes, se analizó la articulación de las palabras, el tono y el ritmo de su expresión oral, el cual reveló una variedad en las modulaciones de la voz durante las intervenciones públicas. La mayoría de los jóvenes mantuvo un ritmo lineal sin variaciones adecuadas en las entonaciones graves cuando fue necesario, aunque algunos mostraron mejoras en el levantamiento del tono, que aún no resultaron completamente convincentes para un monólogo efectivo. Un grupo de estudiantes destacó por su claridad en la voz y comunicarse claramente, demostrando una participación activa. Por otro lado, menos de una cuarta parte se presentó con timidez y dificultaron su presentación. En tal caso, se evidenció la existencia de inseguridad arraigada el cual es un obstáculo para mejorar confianza personal. En resumen, el ejercicio del soliloquio ayudó a desarrollar las habilidades vocales y sus variaciones, al mismo tiempo que creó conciencia sobre las áreas que requieren más atención y práctica.

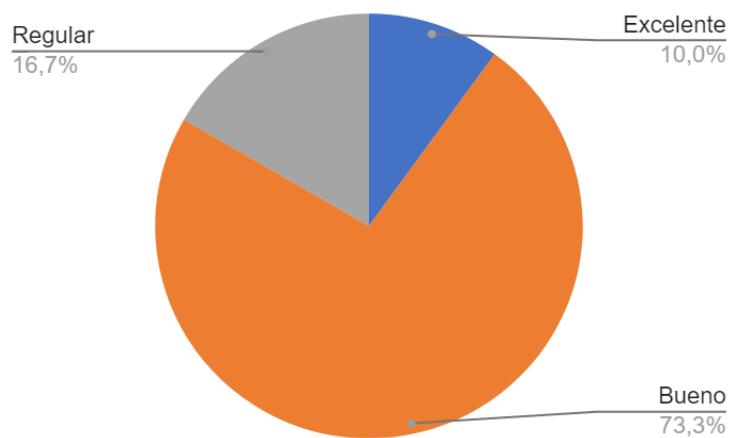
Figura 29

Criterio de evaluación: desarrollo individual

Fuente: Vele y Villa (2024)

Un 66,7% de los estudiantes obtuvo una calificación de bueno en el desarrollo individual, por otro lado, un 33,3% fue evaluado con excelente en el manejo individual de sus acciones.

El desarrollo individual fue fundamental en las presentaciones, ya que permitió verificar la autonomía y la capacidad de adaptación a contextos en los que el estudiante es el protagonista. Esto demuestra que los estudiantes actúan de forma activa a través de la palabra y el pensamiento. Sin embargo, algunos se mostraron tímidos durante la presentación del monólogo, lo cual está influenciado por las limitaciones de sus contextos. Hipotéticamente, se sienten juzgados y optan por callar, lo que incide en su desarrollo escolar y social. El mostrarse al público es un temor para muchos, como fue el caso aquí. Los estudiantes con excelente rendimiento individual evidenciaron ser más seguros de sí mismos; además, demostrando que son personas líderes dentro de las clases. Desenvolverse en público a través de la palabra demostró ser una buena herramienta para que los jóvenes sean autónomos en lo que piensan, dicen y hacen.

Figura 30*Criterio de evaluación: mensaje hacia el público*

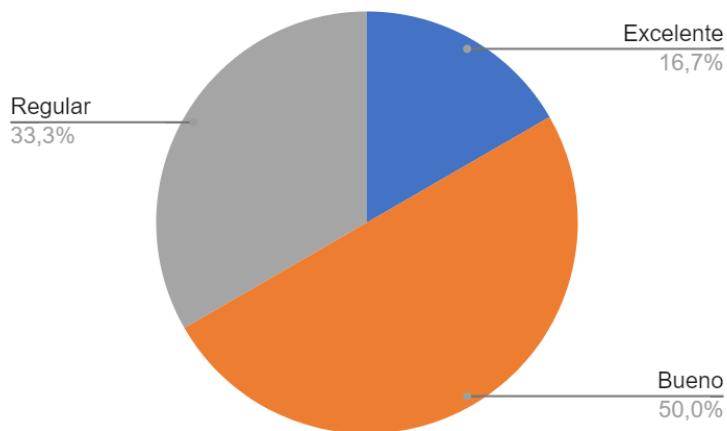
Fuente: Vele y Villa (2024)

El saber comunicar un mensaje a través de los diversos canales es clave para la comunicación interpersonal. En este caso el 73,3% de los estudiantes logró plantear de forma buena el mensaje dentro de cada monólogo. El 16,7% obtuvo la calificación de regular en cuanto a la comunicación del mensaje, en menor porcentaje estuvo el 10% que consiguió comunicar adecuadamente el mensaje, por tanto, fue convincente su soliloquio.

En la clase, se animó a cada estudiante a realizar un monólogo empleando las figuras retóricas para expresar sus sentimientos, percepciones de su realidad y otras subjetividades individuales. En más de dos cuartas partes lograron exponer de forma clara y entendible sus tópicos relacionados con situaciones escolares. Un grupo minoritario no logró ser tan claro en sus presentaciones, siendo calificados de forma regular. En un número casi igual de estudiantes, obtuvieron una calificación de muy buena por ser persuasivos y espontáneos en su soliloquio. En unos casos presentaron situaciones de risa a sus compañeros y otros más personales. Esto reflejó el compromiso por la tarea, dado que, al final, pudieron conocer más sobre sus percepciones y/o intereses. El resultado fue positivo, dado que lograron transmitir efectivamente lo que deseaban comunicar a todos en el aula.

Figura 31

Criterio de evaluación: expresión de emociones



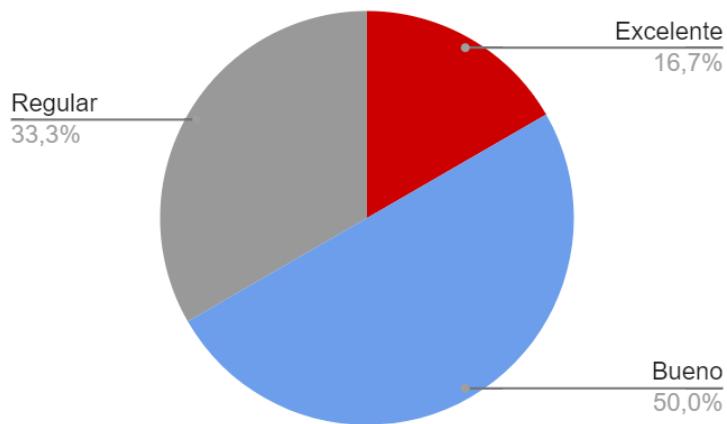
Fuente: Vele y Villa (2024)

El 50% de discentes consiguió la clasificación de buena en su rendimiento dentro de la expresión de emociones, el otro 33,3% fue evaluado con el regular. Un 16,7% de los estudiantes obtuvo una calificación de excelente.

El trabajo de las emociones es clave si de un monólogo se trata, el expresar las emociones y todo lo que representas es necesario si se busca convencer a alguien sobre algo. En el caso del primero de bachillerato tuvieron dificultad de expresar las emociones, ya sea, a través de los movimientos gestuales o del cuerpo. Se pudo constatar que se reían en momentos, al parecer era la primera vez que realizaban un monólogo dentro de clase. A pesar de todo, pudieron concluirlo, pero sin tanto énfasis en transmitir emociones. En el caso de los jóvenes que tienen regular en su evaluación fue porque no hubo emoción en su voz y, en consecuencia, en su expresión del cuerpo y rostro. Al final se encuentran los que sí expresaron emociones en sus rostros, fueron audaces al escoger temas con comedia. En resultado, el trabajo de las emociones fue escaso dentro del monólogo.

Figura 32

Criterio de evaluación: comunicación con el público



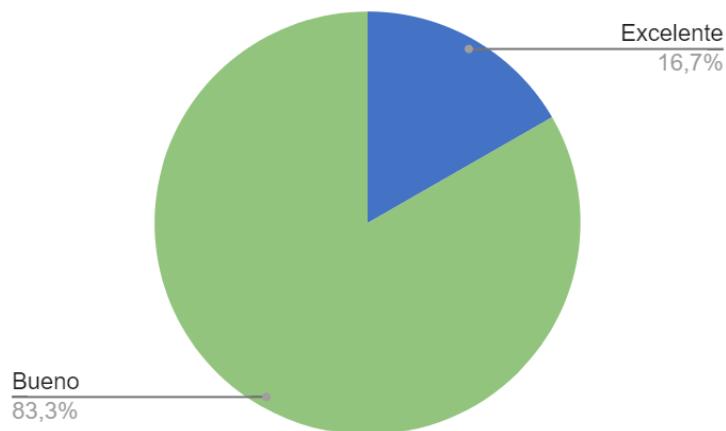
Fuente: Vele y Villa (2024)

El 50% de los estudiantes consiguió la calificación de buena, en cuanto a la comunicación con el público. Al otro 33,3% se le otorga la nota de regular, y al final está el 16,7% obteniendo el excelente dentro del criterio de comunicación.

La interacción del monologuista y el público se establece cuando hay contacto visual en algunos casos, las tonalidades de la voz y /o preguntas al público. La mayoría de los monólogos carecieron de preguntas al grupo, en momentos se les entrecortaba la voz provocando pérdida del mensaje y contacto directo. En momentos la vista era a las paredes y a los ojos de sus colegas, hizo que sea algo poco natural y espontáneo. Los estudiantes que consiguieron regular en este criterio tienen el mismo problema, ver a los ojos los puso nerviosos. Los jóvenes con la mejor evaluación hicieron contacto, pero no mucho, algo que les daba control y se ganaron los aplausos. Por tanto, el contacto visual contribuye a persuadir al público sobre lo que se expresa.

Figura 33

Criterio de evaluación: vocabulario



Fuente: Vele y Villa (2024)

El uso adecuado de las palabras permite la transmisión pertinente del mensaje que se desea enviar a un público. En este caso, el 83,3% se le calificó con el bueno porque utilizó un vocabulario estándar y coloquial. El 16,7% obtuvo un excelente desempeño al usar un vocabulario estándar.

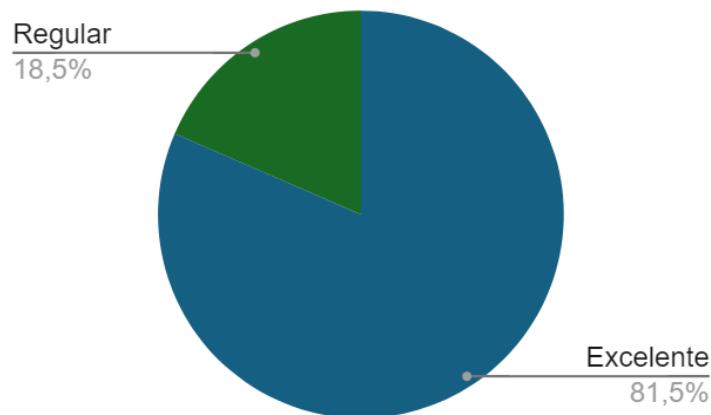
Las palabras que usamos a diario, generalmente se emplean en la conversación informal, no obstante, en la institución educativa para temas académicos es recomendable usar un registro general o semiformal. Los monólogos pertenecían a situaciones cotidianas que permitieron una combinación de un vocabulario estándar y coloquial, el cual enriqueció las presentaciones. La mayoría escogieron el lenguaje estándar y situaron a sus personajes consiguiendo un buen rendimiento sobre sus presentaciones. Se reconoce el trabajo de los estudiantes, porque se apropiaron de algunos términos del monólogo y mostraron su interés sobre la técnica. En resultado, el vocabulario tuvo un papel importante, porque los alumnos lo moldearon de acuerdo con el tipo de contexto en el que se situó el soliloquio.

5.1.6 Técnica de la Dramatización

La sesión de dramatización se planificó y ejecutó en codiseño con la docente titular. El tema en el que aplicó fue *La crónica*. Debido a la complejidad del tema y la preparación de la dramatización se llevó a cabo en dos sesiones de cuarenta minutos. Al término del trabajo con las anteriores técnicas, los estudiantes reconocían la metodología modelo por lo que no se necesitó ahondar en las explicaciones y los resultados fueron exitosos. Los criterios con los que se evaluó eran: adaptación, modulación de voz, fluidez, desenvolvimiento individual, integración grupal, expresión de emociones, diálogos y vocabulario.

Figura 34

Criterio de evaluación: adaptación

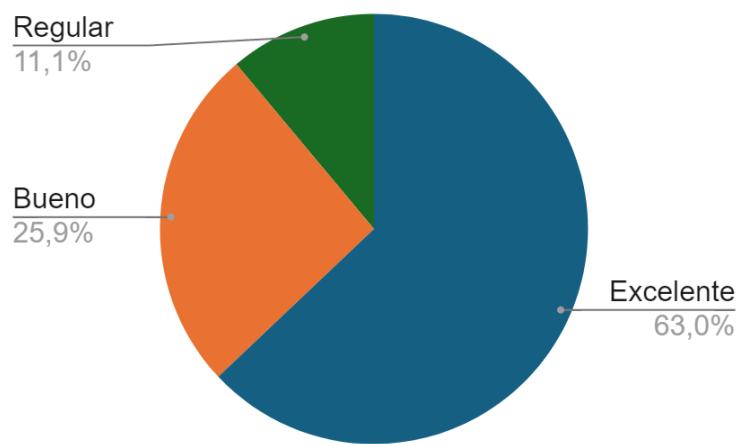


Fuente: Vele y Villa (2024)

El primer criterio de evaluación es la adaptación. En el que se evaluó cómo los estudiantes reescribían una crónica transformándola en un texto dramático. El 81,5% lograron cumplir este criterio con excelencia. Solo el 18,5% tuvieron un desenvolvimiento regular.

Como parte del aprendizaje primero se identificaron las características, elementos y partes de una crónica, además de analizar su contenido. Finalizado esto se pudo plantear y crear un guion con personajes que formaban parte de la crónica añadiendo sus correspondientes características y actitudes. De la misma forma se los ubicó en un espacio y tiempo determinado con un argumento y una secuencia. Más de las tres cuartas partes de los estudiantes cumplieron estas actividades creativa y coherentemente. Solo un 19% tuvo una adaptación regular, pero no insuficiente, puesto que su falla principal era una mala escritura del argumento, sin embargo, durante la presentación demostraron manejar una buena capacidad de improvisación. Como correspondía a la última implementación se limitando la intromisión de los docentes para dar libertad a los estudiantes de desfogar su creatividad en la utilización de materiales y adaptación. En el primer caso, los estudiantes usaron materiales que poseían y les dieron otras funciones. Por ejemplo, una funda de plástico negro se convirtió en un antifaz para actuar de ladrones, unas hojas de papel cortadas se transformaron en dinero. Por otro lado, en la adaptación se integraron personajes como una periodista que no estaba implícitamente dentro del texto original.

Figura 35

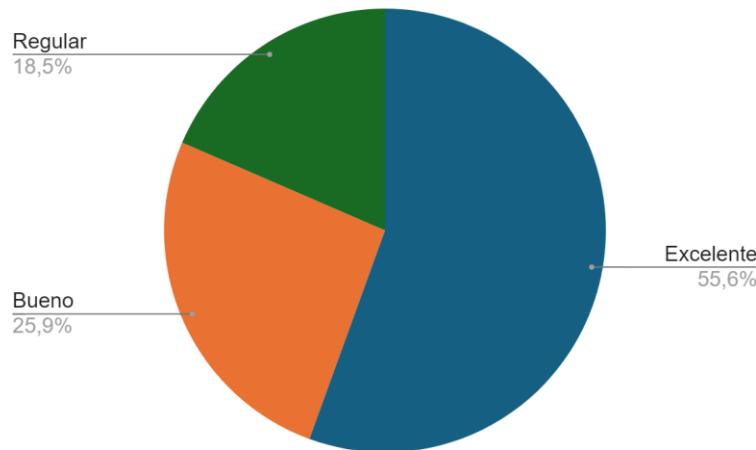
Criterio de evaluación: modulación de la voz

Fuente: Vele y Villa (2024)

En el criterio de modulación de la voz, el 63% de los estudiantes variaron el tono, el ritmo, el volumen y la entonación de acuerdo con el personaje que interpretaban (ladrones, policías, cajeras). El 25,9% tuvo un buen manejo de la modulación de la voz y un 11,1% un uso regular.

La crónica analizada en clases tenía de tema central un asalto, donde participan varios personajes. Estos fueron identificados por los estudiantes para construir su personalidad, actitud y reflejar en el habla propia de cada personaje en esa situación determinada. Ejemplificando, los estudiantes que actuaban de ladrones manejaron las tonalidades y ritmos de la voz para transmitir las emociones que predominan esa situación como ansiedad, excitación, nerviosismo y adrenalina al momento de realizar el robo con los matices propios del habla. Al igual que las cajeras, quienes ante el asalto gritaban, tartamudean, etc. Cabe resaltar que, en un grupo, los estudiantes tuvieron que actuar de dos personajes antagonistas entre sí: policía y ladrón. Lo cual manejaron con destreza, pues modificaron su voz, su tonalidad y acento para personalizarlos. Los niveles de logro menores corresponden a que la participación recayó en los narradores por lo que las intervenciones orales de los demás personajes eran limitadas.

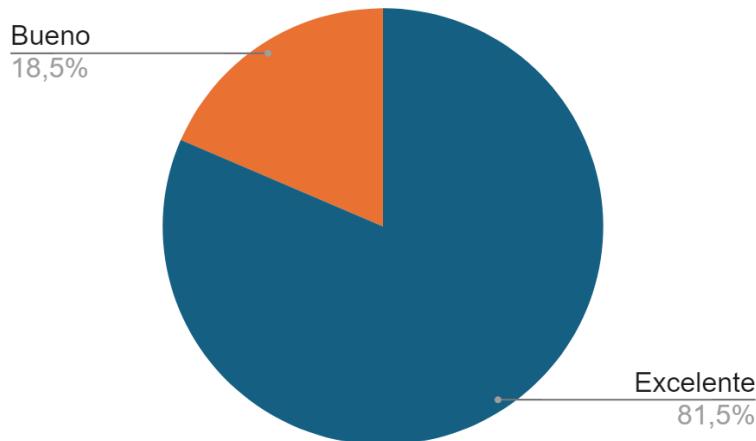
Figura 36

Criterio de evaluación: fluidez

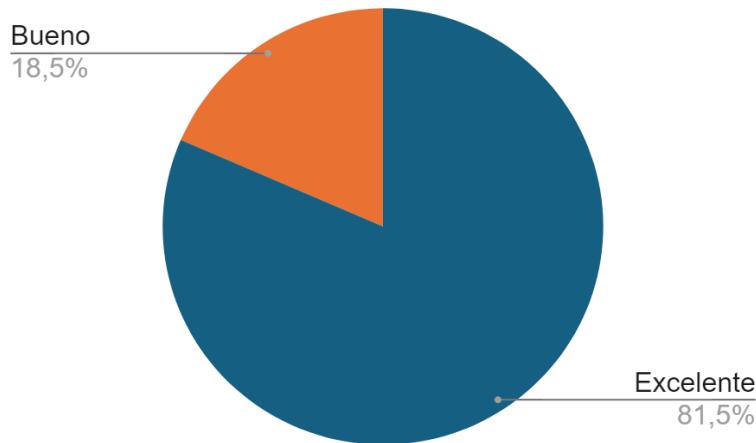
Fuente: Vele y Villa (2024)

El criterio de fluidez califica el desarrollo de los estudiantes para manejarse en el escenario relacionada a la voz y la secuencia de la presentación. El 56,5% de los estudiantes tuvieron una excelente fluidez durante su presentación. El 25,9% tuvo un buen desenvolvimiento y un 18,5% se mantuvo regular.

Los estudiantes que tuvieron una buena fluidez demostraron realizar una adecuada organización de los papeles, los cuales estaban bien determinados y cada estudiante sabía lo que tenía que realizar en el momento preciso. Esto permitió que las actividades se desarrollen con normalidad y sin contratiempos. Además, demostraron un dominio notable en la expresión verbal, lo cual posibilitó mantener la coherencia durante su actuación. Se logró conservar la claridad en el habla, la gesticulación era adecuada y la comprensión eficiente de sus roles como actores y como miembros del grupo. La cuarta parte tuvo un buen desenvolvimiento, pero existía confusión en los papeles y provocaba que existiera distracción tanto por los estudiantes-actores como por los estudiantes-espectadores. Sin embargo, no representó una gran dificultad porque los contratiempos fueron tomados con humor e insertos como parte de la trama. Algo que no sucedió con la quinta parte de los estudiantes, dado que se cohibieron cuando se presentó una dificultad o complicación afectando su presentación.

Figura 37*Criterio de evaluación: desarrollo individual*

Fuente: Vele y Villa (2024)

Figura 38*Criterio de evaluación: integración grupal*

Fuente: Vele y Villa (2024)

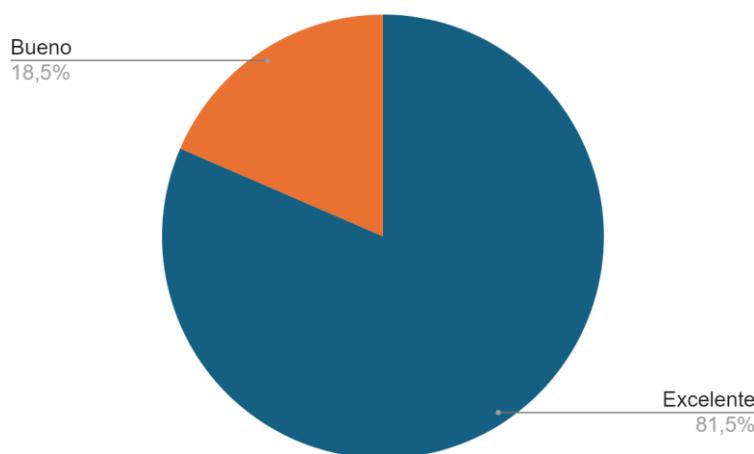
El cuarto y quinto criterio se relacionan como el trabajo individual ayuda o afecta al trabajo grupal. El 81% de los estudiantes poseyeron un excelente desarrollo individual, influyendo positivamente en la misma medida a la integración grupal. De igual manera sucede con el 19% de los discentes que tuvieron un buen desempeño individual y grupal.

La implementación de la dramatización se planificó, construyó y presentó en grupo. Tanto en el desarrollo individual e integración grupal más de las tres cuartas partes de los estudiantes demostraron comprender el personaje, sus características para, grupalmente,

crear una armonía escénica cohesionada. A pesar de que algunos estudiantes tenían problemas con la fluidez tanto en su expresividad oral como en su actuación, la seguridad individual mostrada por los compañeros, permitían que se recuperaran con facilidad el hilo de la trama. De la misma forma, el porcentaje restante dominaba el personaje en la mayoría del tiempo de la presentación. Esto causaba que no exista una completa unión grupal y que afectó su presentación. Los roles otorgados eran cerrados, lo que impedía que existiera un apoyo mutuo.

Figura 39

Criterio de evaluación: expresión de emociones



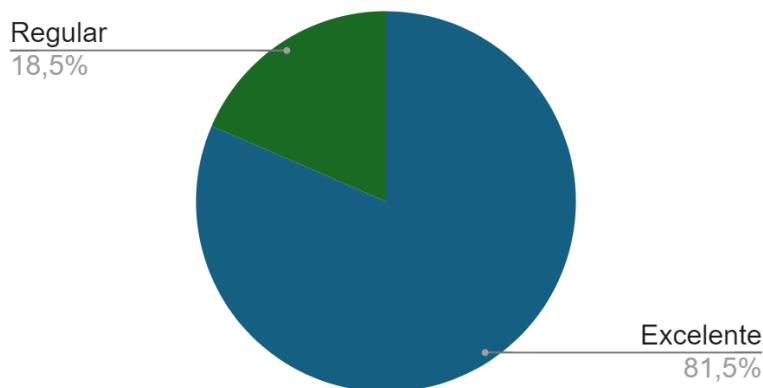
Fuente: Vele y Villa (2024)

Parte fundamental de la dramatización es la expresión de emociones por su facultad de transmitir autenticidad y profundidad de los personajes. El 81% de los estudiantes presentaron las emociones sin exagerar y de manera auténtica y creíble. Por otra parte, el 19% tuvieron un buen manejo emocional reflejando las emociones adecuadas a la situación dramática.

Una gran parte de los estudiantes tuvieron un manejo de la expresión emocional excepcional. Los gestos, expresiones faciales y tonos de voz eran genuinos y estaban en sintonía con la trama dramática e impactaron a los espectadores. Implícitamente también existía una muestra de inconformidad relacionada con el contexto social actual, debido a que retrataron la pasividad de las autoridades para enfrentar con estos temas. Por otra parte, el 19% de los estudiantes tuvieron un buen manejo emocional, sin embargo, no existía cambios emocionales acordes a la situación representada como risas, inquietud y confusión y, por lo tanto, perdieron en momentos impacto e interés de la audiencia.

Figura 40

Criterio de evaluación: diálogos adecuados al tema

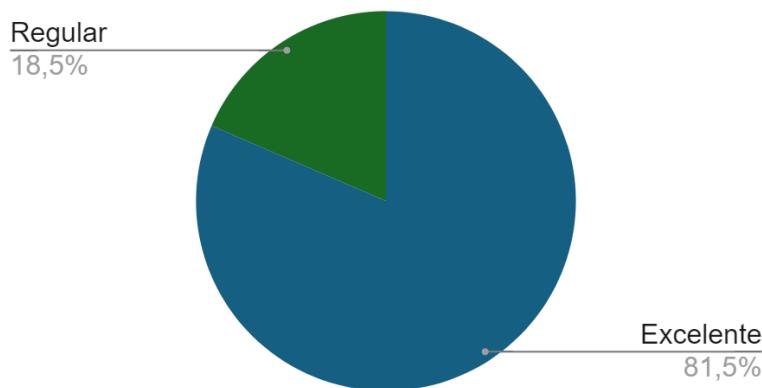


Fuente: Vele y Villa (2024)

La dramatización se planificó con la escritura de un guion grupal. El 81,5% de los estudiantes crearon y usaron diálogos acordes a la escena, personajes y trama. Por el contrario, el 18,5% plantearon diálogos acordes a su presentación, pero que en algunas ocasiones estaban desligados del resto.

La mayor parte de los estudiantes lograron crear y emplear diálogos que se ajustaban a la escena, personajes e intenciones. Esto demuestra que los educandos han adquirido una alta capacidad coherencia en sus contribuciones escritas y habladas. Los intercambios entre personajes eran recíprocos y comprensibles. Lo cual facilitó el desarrollo de la dramatización. En contraste, una cantidad menor a la quinta parte presentó pocos diálogos que estaban desconectados del contexto general de la dramatización, porque se limitaban a unas pocas líneas aisladas sin mayor contexto. Por lo que, la presentación se centró en la lectura del narrador en lugar de la conversación entre personajes.

Figura 41

Criterio de evaluación: vocabulario

Fuente: Vele y Villa (2024)

Para analizar los diálogos es imprescindible considerar el uso adecuado del vocabulario. El 81,5% realizaron excelentes diálogos con un vocabulario variado y apropiado a la situación y al personaje. No obstante, el 18,5% implementó un léxico no acorde a lo que planteaban en la trama.

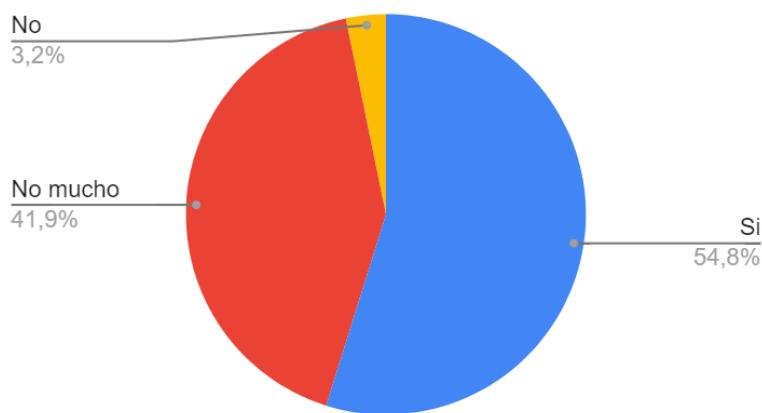
Un desafío para los estudiantes es crear buenos diálogos con un vocabulario adecuado para dar realismo, autenticidad y desarrollar los personajes y la trama. El 81% de los estudiantes tuvieron una excelente creación de diálogos que ayudaron a mostrar personajes creíbles y realistas. Las interacciones verbales escritas y representadas mostraron un uso correcto de vocabulario las personalidades, motivaciones y relaciones que mantenían los personajes. Un ejemplo fue el papel del “ladrón”, donde el vocabulario se ajustó a un contexto social específico y a una identidad. Además, en una escena en específico se introdujo el personaje de una periodista, que no estaba explícito en la crónica entregada, quien interroga a un policía sobre el robo sucedido. Esta conversación permitió identificar los roles desarrollados mediante el uso de los registros adecuados según la profesión. De igual manera, un 19% de los estudiantes, pertenecientes a un mismo grupo, hicieron un uso regular del vocabulario y la poca existencia de diálogos.

5.2 Análisis de la encuesta final

La encuesta final se realizó con la finalidad de conocer las preferencias, percepciones y expectativas de los/las estudiantes posterior a la implementación de la propuesta didáctica para fortalecer la expresión oral. Asimismo, estaba conformada por 25 preguntas de respuesta múltiple y fue respondida por 31 estudiantes.

Figura 42

Pregunta 1: ¿Consideras que ha mejorado tu capacidad para expresar tus ideas, sentimientos y/o inquietudes en público?



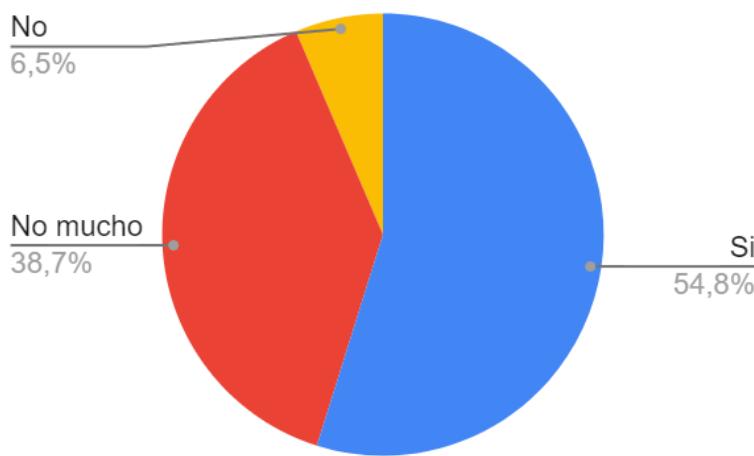
Fuente: Vele y Villa (2024)

Los resultados obtenidos posterior a la implementación permitieron conocer la efectividad de la propuesta planteada. El 54,8% de los estudiantes encuestados reconocieron un avance importante en el perfeccionamiento de su expresión oral. Por su parte, el 41,9% afirmaron que han mejorado parcialmente su capacidad expresiva, sólo el 3,2% de los estudiantes anunciaron que no percibieron un cambio.

La mayor parte de los estudiantes que participaron en la aplicación del juego de teatral como estrategia didáctica aseguraron que mejoraron su capacidad de expresión oral en público. Es decir, pueden adaptar eficientemente el discurso al contexto, la situación y la audiencia a la que se dirigen. Además de tener más confianza al momento de interactuar en una situación comunicativa concreta. Por su parte, menos de la mitad restante de discentes afirmaron que han mejorado parcialmente su capacidad expresiva oral después de la implementación. Lo que sugiere que existe un avance, pero que todavía existen problemas que requieren una atención constante o más focalizada. Para finalizar, una mínima cantidad de estudiantes manifestaron que no han percibido un cambio significativo en su capacidad expresiva oral. La razón para este resultado responde a las necesidades y dificultades particulares de los educandos en relación con su expresión oral.

Figura 43

Pregunta 2: ¿Estimas que ha mejorado tu seguridad (confianza) para hablar en público o dentro de clases?



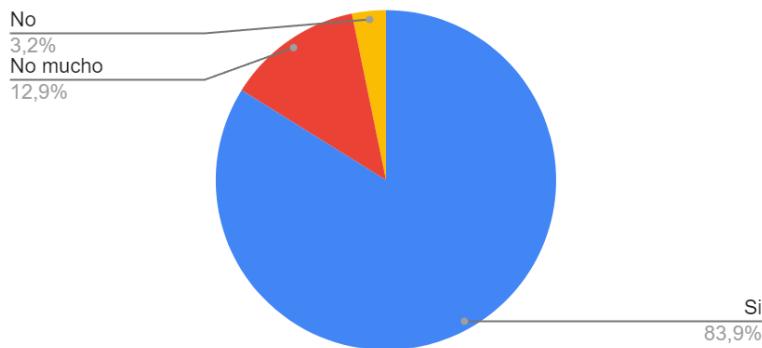
Fuente: Vele y Villa (2024)

En la encuesta, se obtuvieron los siguientes porcentajes al preguntar sobre el aumento de la confianza para hablar en público y dentro de clase: el 54,8% de los estudiantes aseguró haber tenido un incremento considerable de su seguridad personal, el 38,7% distinguió un aumento parcial y un 6,5% no advierte una mejoría.

Los resultados demuestran que más de la mitad de los estudiantes han experimentado un aumento significativo en su confianza para expresarse libremente. En consecuencia, se puede afirmar que las actividades propuestas del juego teatral han sido efectivas para ayudarlos a superar las inhibiciones y sentirse seguros al momento de hablar en público. El éxito recayó en que las actividades fueron constantes y manejadas en un ambiente amigable, donde se recalca el respeto hacia los pensamientos diferentes y el valor de las equivocaciones para el aprendizaje. Asimismo, un porcentaje superior a la tercera parte de los encuestados informaron un aumento parcial de su confianza. A pesar de ser un resultado parcial, se reconoce que existió un avance, se debe considerar que la aceptación de la propia voz es un proceso irregular, diferentes en cada persona, por lo que requiere mayor atención en ciertos casos o aspectos a mejorar. Finalmente, un reducido número de alumnos no percibió ninguna mejora. Esto abre la posibilidad de necesitar enfoques diferentes o más personalizados para descubrir sus dificultades particulares.

Figura 44

Pregunta 3: ¿Has notado cambios en la pronunciación de palabras, frases, dichos, trabalenguas y/o lectura de textos dentro del salón de clases?



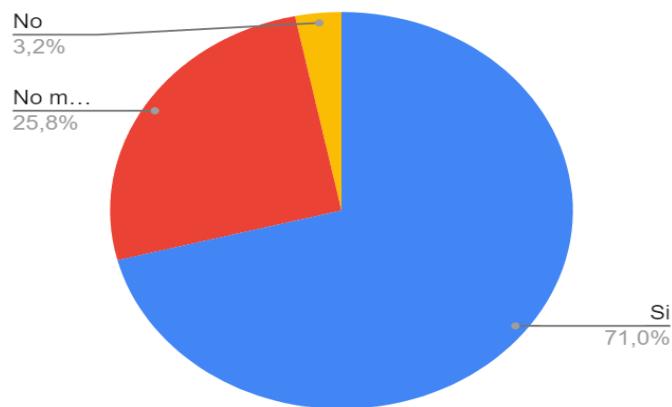
Fuente: Vele y Villa (2024)

La pronunciación fue un importante punto de trabajo en la presente propuesta, se la trabajó mediante actividades que involucraron trabalenguas, lectura de poemas, etc. El 83,9% de los estudiantes confirmó que notaron avances favorables en su pronunciación. Por el contrario, el 12,9% distinguió una mejoría parcial y, solamente el 4,2%, consideró que no existe un cambio perceptible.

Los resultados de la encuesta sugieren que la aplicación de juegos vocálicos (trabalenguas, rimas, poemas, etc.) impactaron positivamente a casi la totalidad de los estudiantes en su pronunciación. Este alto porcentaje indicó que las actividades planteadas fueron bien acogidas y en consecuencia tuvieron un impacto significativo en la pronunciación de los estudiantes. Igualmente, la quinta parte sugirió que la intervención fue provechosa, pero que aún se requiere más práctica o apoyo para mejorar esta habilidad. Lo mismo sucede con el porcentaje restante, el cual equivale al 4,2%, quienes indicaron no haber experimentado mejoras. La persistente cantidad de estos discentes sugiere que se necesita identificar específicamente sus necesidades y tratar de eliminarlas.

Figura 45

Pregunta 4: ¿Consideras que los trabajos individuales y/o grupales dentro de las clases han contribuido en mejorar el diálogo entre los compañeros?



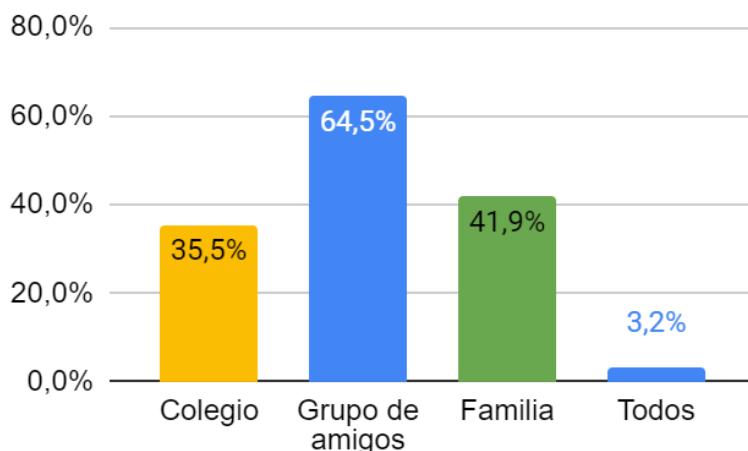
Fuente: Vele y Villa (2024)

La convivencia dentro del aula es imprescindible para fomentar y desarrollar la expresión oral, para lo que se ha llevado a cabo actividades grupales enfocadas en el juego teatral que promuevan el diálogo entre compañeros. Por un lado, el 71% de los estudiantes consideró que la propuesta didáctica ha contribuido a mejorar el intercambio oral entre compañeros. Por otro lado, el 25,8% de los discentes estimaron una evolución parcial. Finalmente, el 3,2% restante no percibieron mejoría.

La mayor parte de los estudiantes sostienen que las actividades propuestas han sido efectivas para mejorar la expresión oral y el intercambio de diálogo entre compañeros. Lo que indica que se ha mejorado el ambiente colaborativo y propiciado la participación activa dentro del aula. Generalmente, las actividades realizadas en la propuesta han fomentado un ambiente de aula inclusivo y de apoyo con la finalidad de que los estudiantes se sientan cómodos y seguros para participar y dar a conocer sus percepciones, ideas y argumentos. Igualmente, se ha creado un espacio para aprender y descubrir otros puntos de vista guardando el respeto a las ideas contrarias. Lo cual ha beneficiado el ensayo y el error que es esencial para el desarrollo de la confianza en la expresión oral. Al contrario, una cuarta parte de los estudiantes experimentó parcialmente una mejoría en el intercambio de ideas y opiniones en clases. Asimismo, una pequeña fracción de los estudiantes no percibieron ninguna mejoría.

Figura 46

Pregunta 5: ¿En qué situación de su vida se siente más cómodo/a hablando, ahora?



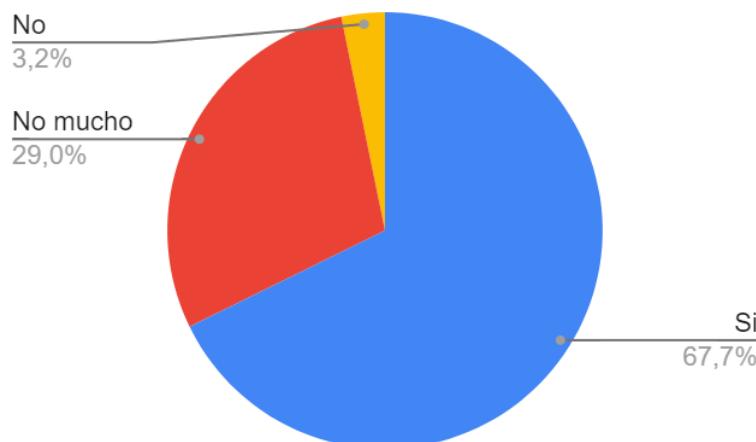
Fuente: Vele y Villa (2024)

En los grupos sociales en los que los estudiantes se sienten cómodos expresándose, encontramos que el 64,5% tienen una preferencia por compartir con su grupo de amigos. Igualmente, el 41,9% afirmaron que eligen entablar diálogos con miembros de su familia. Por el contrario, el 35,5% se sienten más cómodos hablando en el colegio. Finalmente, el 3,2% sostienen que se desenvuelven con seguridad en todas las alternativas planteadas.

La preferencia de más de la mitad de los estudiantes por compartir con amigos sugiere que la amistad es un imprescindible al momento de expresarse. Este resultado destaca la importancia de crear lazos afectivos en el proceso comunicativo, como método de afianzar la empatía, comodidad, confianza necesarios para impulsar a los estudiantes a expresarse. Aunque existe una menor preferencia por establecer diálogos con miembros de la familia, el porcentaje es significativo. Estos resultados indican que hay un aceptable nivel de confianza dentro del entorno familiar. Adicionalmente, en menor cantidad, los estudiantes afirmaron sentirse cómodos hablando en el colegio, es decir interactuando oralmente en clases con sus compañeros y docentes. Claro que se requiere seguir trabajando con los estudiantes y docentes, quienes en ocasiones involuntariamente cierran los canales de comunicación. El menor porcentaje correspondió a los estudiantes que se sienten cómodos hablando en todas las alternativas ofrecidas, demostrando una gran confianza en sí mismos y unas habilidades de comunicación sólidas en una variedad de contextos.

Figura 47

Pregunta 6: ¿Crees que ha mejorado tu fluidez al hablar?



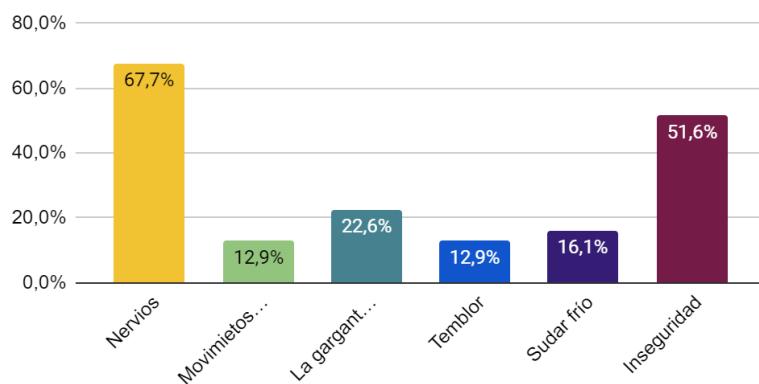
Fuente: Vele y Villa (2024)

La fluidez en el habla es una capacidad importante para comunicarse, ante esto se buscó, mediante la encuesta, conocer el avance de los estudiantes en ella. El 67,7% de los discentes declararon que han experimentado una mejoría en su fluidez al hablar después de la implementación de técnicas teatrales. El 29% advirtió cambios positivos parciales en su fluidez y el 3,2% no atestigua una mejoría.

La mayor parte de los estudiantes aseguran que han mejorado su fluidez gracias a las actividades basadas en las técnicas y el juego teatral. Esto implica que su habla es más expresiva, sin interrupciones, tartamudeos o vacilaciones excesivas, es decir, se expresan de manera clara y efectiva. Además de realizar un uso adecuado del vocabulario. En contramedida, menos de la tercera parte de los discentes certificaron que han mejorado parcialmente su fluidez, pero consideran que existen factores particulares que requieren su atención. Para finalizar, una cantidad menor de los encuestados afirman no percibir mejoría. Este porcentaje requiere un estudio profundo y particular de sus dificultades para trabajar en ellas.

Figura 48

Pregunta 7: ¿Cuál de los siguientes problemas crees que ha disminuido al expresarse en público y/o en clases?



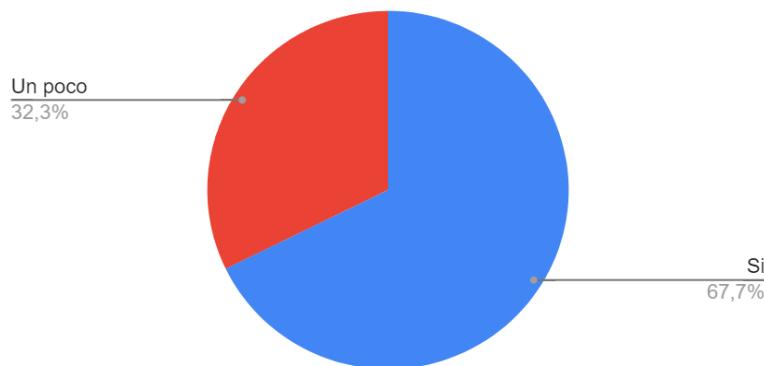
Fuente: Vele y Villa (2024)

Los estudiantes presentaban diferentes problemas que impedían su correcto desenvolvimiento al momento de expresarse en público. El 67,7% percibieron una disminución de su nerviosismo, el 51,6% en su inseguridad y el 22,6% en presentar la garganta seca. En porcentajes menores, el 16,1% aminoraron el sudor frío. Por su parte el temblor y los movimientos involuntarios decrecieron en el mismo porcentaje, 12,9%.

Los estudiantes, cabe aclarar, no presentaban todas las contrariedades descritas anteriormente. En consecuencia, los porcentajes en ocasiones pueden ser bajos comparados con las otras opciones. La mayoría de los estudiantes tuvo una disminución del temor al momento de expresarse oralmente después de la implementación del juego teatral. Esto se debe a que el juego teatral proporcionó un ambiente lúdico, menos formal, lo que disminuyó la ansiedad asociada a la expresión oral. Además, alrededor de la mitad de los alumnos eliminó su inseguridad al hablar en público. Durante el desarrollo de las actividades se implantó un ambiente agradable y abierto al error para fomentar la autoexpresión y la creatividad. Por su parte, la quinta parte de los estudiantes redujo la presencia de garganta seca. Este es un problema, al igual que el sudor frío, temblor de manos o uso recurrente de movimientos involuntarios, es la consecuencia derivada del nerviosismo causado por la posibilidad de errar al hablar en público y por lo tanto no están presente en todos los estudiantes. Los resultados demuestran que existe un importante progreso en la superación de problemas presentes entre los estudiantes.

Figura 49

Pregunta 8: ¿Crees que las técnicas teatrales han contribuido para comprender más la realidad ecuatoriana y cuestionarla por medio de la expresión oral?



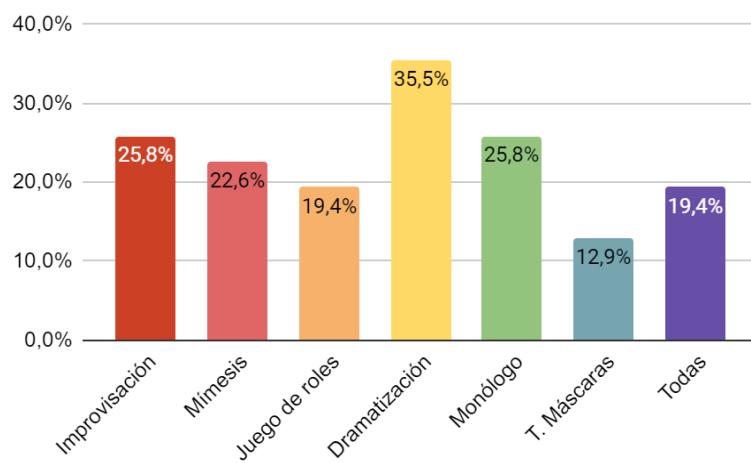
Fuente: Vele y Villa (2024)

El teatro, generalmente, está ligado a la representación del mundo y de la sociedad que lo habita. De ahí que se buscó no desestimar o alejarse de esta finalidad. El 67,7% de los estudiantes reconocieron que las actividades teatrales han contribuido a entender la realidad ecuatoriana y cuestionarla. El 32,3% percibieron que relacionaron parcialmente la situación del país con las temáticas y técnicas teatrales trabajadas en clase y un 0% que no sirvió para este fin.

La mayoría de los estudiantes reconocen que la implementación de técnicas teatrales en el aula ha contribuido a entender la realidad ecuatoriana. De este modo indica que las actividades fueron efectivas para conectarlos con la sociedad y el entorno en el que viven. Por otra parte, alrededor de la tercera parte de los discentes percibieron que relacionaron parcialmente la situación social con las acciones propuestas. Este porcentaje indica que se necesita orientarlos para vincular las actividades tratadas en clase con la situación social ecuatoriana explícitamente. Un resultado importante fue que ningún estudiante consideró que las técnicas y el juego teatral realizadas son inservibles para entender el contexto social actual. Esto avala que existe una eficacia general de la implementación didáctica.

Figura 50

Pregunta 9: ¿Cuál de las siguientes técnicas aprendidas en clases te ha ayudado a mejorar tu habilidad para hablar?



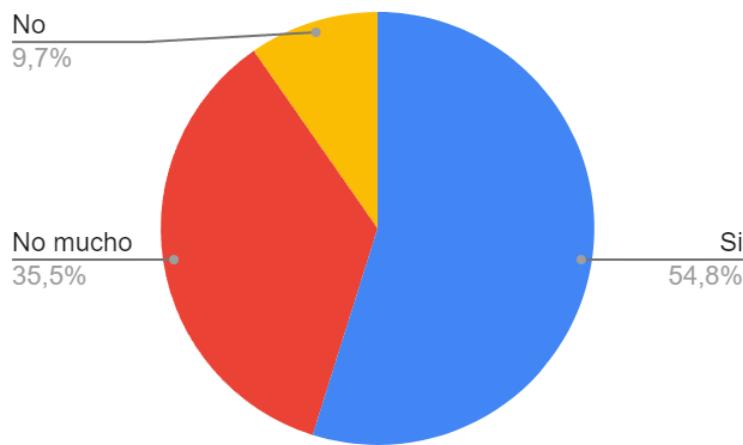
Fuente: Vele y Villa (2024)

En un vistazo general de la aceptación de las técnicas teatrales, se encontró que la dramatización tuvo la mayor preferencia, con un 35,5% de los estudiantes considerándola efectiva para mejorar la expresión oral. La improvisación y el monólogo compartieron el mismo porcentaje de aceptación, 25,8%. La mimesis siguió con un 22,6%, el juego de rol con un 19,4%, y el teatro de máscaras con un 12,9%. Además, un 19,4% de los estudiantes afirmaron que todas las técnicas cumplieron el objetivo de mejorar su capacidad de comunicación verbal.

El propósito de esta pregunta fue identificar, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, las técnicas más beneficiosas para mejorar la expresión oral. La mayoría coincidió en que la dramatización logró mejores resultados en la mejora de su capacidad de hablar, debido a su naturaleza práctica y participativa. La improvisación y el monólogo, con una cuarta parte de aceptación entre los encuestados, fueron valorados por fomentar el pensamiento espontáneo (improvisación) y el desarrollo de una narrativa coherente y expresiva (monólogo). En cuanto a la mimesis y el juego de rol, aunque con porcentajes de aceptación más bajos, mostraron un interés significativo debido a su vinculación con situaciones reales. El teatro de máscaras, aunque con menor aceptación, ofrece una experiencia única de expresión y comunicación. Finalmente, un 19,4% de los estudiantes afirmaron que todas las técnicas desarrolladas en clase fueron útiles para mejorar su expresión oral, lo que sugiere que algunos se beneficiaron de la variedad de enfoques teatrales.

Figura 51

Pregunta 10: ¿Crees que tu espontaneidad (naturalidad) para hablar ha tenido cambios?



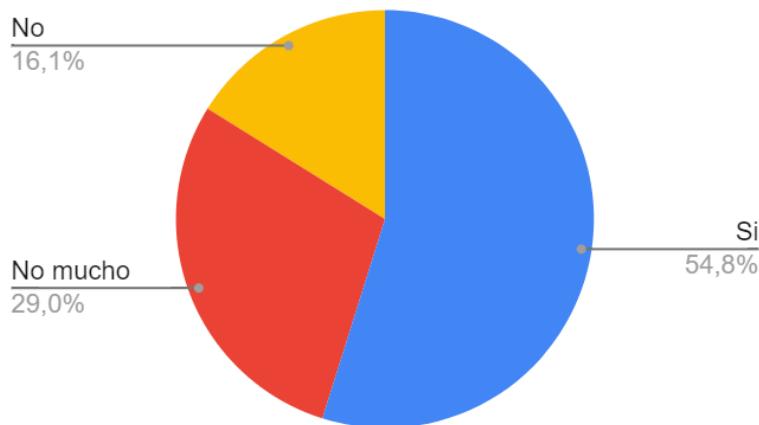
Fuente: Vele y Villa (2024)

El habla espontánea se refiere a la capacidad de los estudiantes de la producción natural y no planificada de sus discursos orales. En este aspecto, el 54,8% de los estudiantes han tenido un cambio positivo en su naturalidad para expresarse, el 35,5% tienen un avance parcial y el 9,7% no ha percibido cambios.

Los resultados demuestran que la aplicación de técnicas teatrales mejoró la naturalidad en la expresión oral de los estudiantes. Alrededor de la mitad de los discentes mejoraron la capacidad de comunicarse espontánea, fluida y adecuadamente al contexto y audiencia sin parecer ensayado o premeditado. Es decir, la comunicación fluye orgánicamente y responde a la dinámica del momento y las interacciones de los demás. Por el contrario, la tercera parte de los estudiantes perciben una mejoría parcial. Esto sugiere que todavía existen dificultades que se necesitan seguir trabajando para alcanzar mayores niveles de éxito. Por el contrario, un mínimo porcentaje afirman que no tuvieron cambios después de la implementación, lo cual sugiere que la aplicación particular con los estudiantes que, metacognitivamente, no sienten mejoría.

Figura 52

Pregunta 11: ¿Consideras que tu confianza para hablar mejoró con la ayuda de textos escritos (guion)?



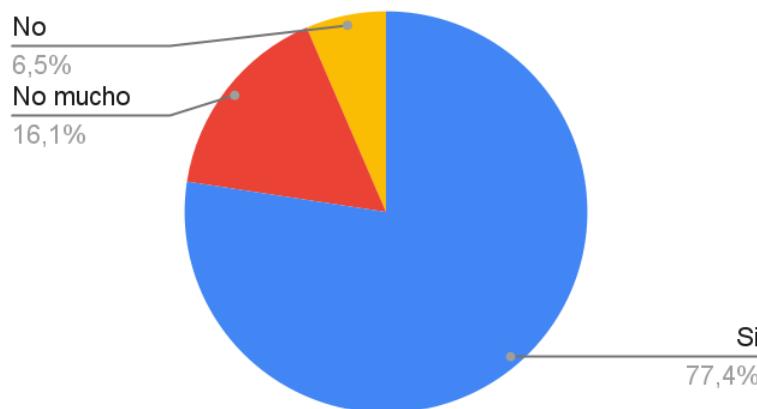
Fuente: Vele y Villa (2024)

Una de las partes favorables del teatro es la utilización de guiones que preparan a los estudiantes para su intervención oral. El 54,8% aseguró que elaborar textos escritos mejoró su confianza para hablar. El 29% de los estudiantes advirtieron una mejoría en su confianza, pero de manera aproximada. El 16,1% no percibieron mejoras.

Los resultados indican que gran cantidad de los estudiantes experimentaron un aumento sustancial en su confianza para hablar con la elaboración de guiones. El gran porcentaje demuestra que realizar un texto escrito para su posterior presentación oral es efectivo para aumentar la seguridad de expresarse oralmente. Al contrario, casi la tercera parte de los estudiantes advirtieron que la elaboración de guiones los ayudó, pero de forma parcial. La respuesta de esta parte de estudiantes se debe a que influyó la falta de retención de información o la dificultad de improvisar, pues consideraban que se debía seguir fielmente a lo preparado y no como una guía. Por lo que al momento de olvidar lo que se tenía escrito les causó ansiedad. En ocasiones seguir un guion puede ser difícil con esta clase de problemas. En menor cantidad de estudiantes se sostiene que no se experimentó una mejora en su confianza para hablar, esto se debe a que este grupo necesita más práctica o presente otras barreras que potencien su habilidad para hablar en público.

Figura 53

Pregunta 12: ¿Consideras que la técnica de dramatización te permitió mejorar tu expresión oral y emocional dentro de clase?



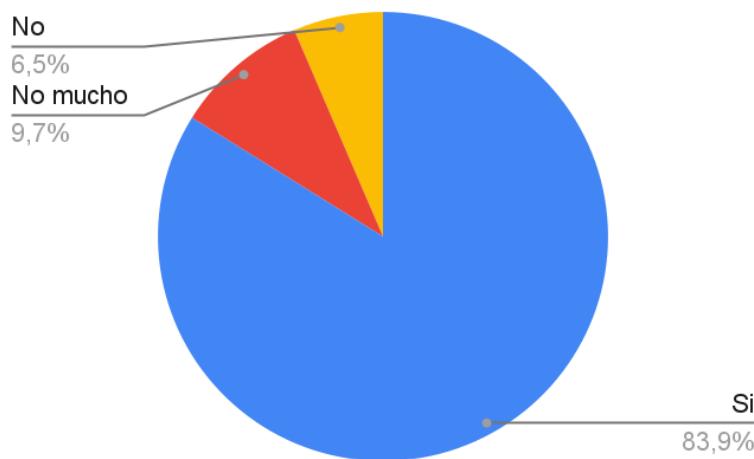
Fuente: Vele y Villa (2024)

Esta pregunta se enfocó en analizar el impacto de la técnica teatral de dramatización. El 77,4% de los estudiantes mejoraron su expresión oral y emocional dentro de la clase gracias a la dramatización. El 16,1% advirtieron un avance parcial en la mejoría de su expresión oral y emocional. El 6,5% no sintieron una mejoría.

Las tres cuartas partes de los estudiantes experimentaron una evolución significativa en su expresión oral y emocional dentro de la clase gracias a la dramatización. Lo que indica que la mayoría de los estudiantes se beneficiaron positivamente de esta técnica, lo que sugiere que la dramatización es una estrategia efectiva para mejorar estas habilidades comunicativas. Menos de la quinta parte de los estudiantes experimentaron un avance parcial en la mejora de su expresión oral y emocional. Aunque este porcentaje es menor que el grupo anterior, aún indica que una proporción significativa de estudiantes obtuvo algún beneficio, aunque no tan marcado como el primer grupo. La causa para lo anterior podría deberse a diferencias individuales en la receptividad a la técnica o a la cantidad de práctica realizada. En un menor porcentaje los estudiantes no sintieron ninguna mejora en su expresión oral y emocional. Aunque este porcentaje es el más bajo de los tres grupos, aún es importante considerarlo. Puede haber varias razones por las cuales los estudiantes no experimentaron mejoras, como la falta de interés o dificultades personales.

Figura 54

Pregunta 13: Durante la implementación, ¿Consideras que se podía expresar opiniones libremente en el aula de clases?



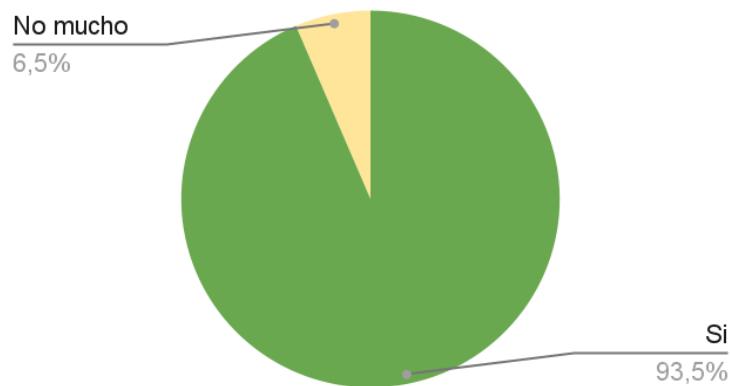
Fuente: Vele y Villa (2024)

En esta parte se estableció realizar una pregunta para conocer si la ejecución de técnicas teatrales permitió la libre expresión dentro de la clase. Un 83,9% de los estudiantes, considera que dentro de las clases podían expresarse libremente, el 9,7% contestó que no hubo tanta libertad para manifestar sus ideas. Por otra parte, un 6,5% indicó que no se pudo expresar libremente los estudiantes.

Uno de los factores necesarios para desarrollar un ambiente democrático, es fomentar la libertad de participación dentro de las clases. Los resultados exponen que más de las tres cuartas partes considero que si existió libertad para hablar durante la implementación didáctica. Dado que se priorizo escuchar a los estudiantes y valorar sus puntos de vista durante las clases, puesto que las clases tradicionales se suele priorizar la voz del docente. Pero la sesión dramática se mostró como el espacio para el fluir de la mente para expresarse y hacerse escuchar, facilitando un intercambio más equitativo de ideas. En menor porcentaje, es decir menos de una cuarta parte indicó que no se pudo expresar libremente en su totalidad. Por último, menos de una cuarta afirmó que no se pudieron expresar dentro de las clases teatrales. En resultado, las técnicas promueven un ambiente libre e independiente sobre lo que se deseaba hablar, además que promueve la expresión en sus diferentes manifestaciones.

Figura 55

Pregunta 14: *¿Las clases tenían actividades divertidas y entretenidas?*



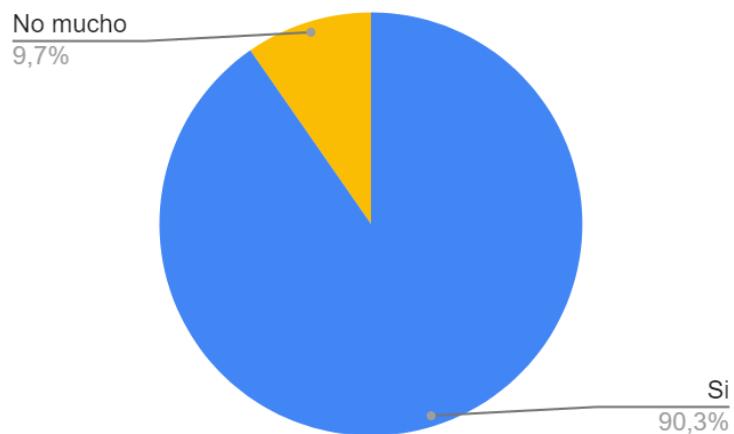
Fuente: Vele y Villa (2024)

La diversificación de las clases contribuye al interés de los estudiantes. En este sentido se les consultó si consideraban que las clases eran divertidas y entretenidas. Los resultados muestran que un 93,5% reconocieron que las clases fueron entretenidas. Y, un 6,5% consideró que no eran lo suficientemente entretenidas.

Las clases lúdicas permiten la diversificación del material e, igualmente, las actividades, resultando esencial para desarrollar el aprendizaje. Más de las tres cuartas hizo una valoración positiva sobre la dinamización de las clases con el juego teatral, el empleo de diversos materiales naturales, hojas, sabores, texturas y prefabricados, lana, látex, así como de actividades dinámicas que contribuyeron a crear una buena percepción sobre las clases. En cambio, menos de una cuarta parte no considera que las clases y sus actividades fueran divertidas y entretenidas, a pesar de ser una minoría son representativas para futuras modificaciones en la propuesta. En resultado, existen indicadores favorables sobre la implementación didáctica y el interés sobre los estudiantes.

Figura 56

Pregunta 15: ¿Las actividades al inicio de la clase eran entretenidas y permitían que se concientice su cuerpo (gusto, tacto, oído, olfato, etc)?



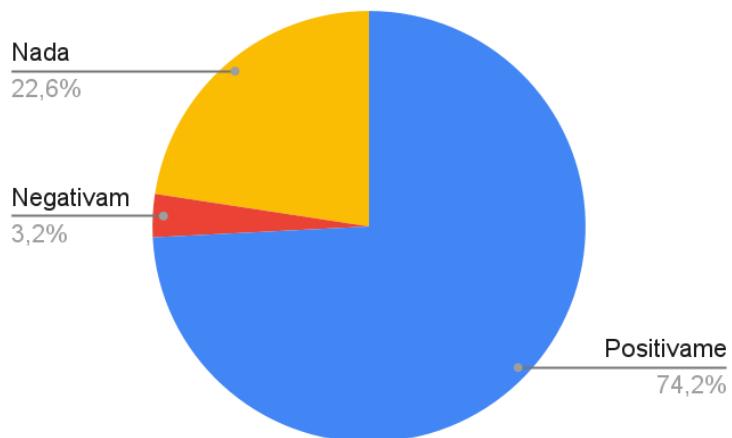
Fuente: Vele y Villa (2024)

Uno de nuestros intereses fue preguntar a los estudiantes si las actividades iniciales desarrollaron la sensibilización del cuerpo como una parte esencial de autoconocerse. Un 90,3% consideró que las actividades de anticipación estuvieron enfocadas en concientizar el cuerpo y sus sentidos. En otro porcentaje, el 9,7% indicó que no todas las actividades iniciales promovieron la sensibilización del cuerpo.

El juego teatral se presentó como una opción favorable para trabajar la sensibilización del cuerpo al inicio de cada clase. Esta técnica es fundamental para buscar y exteriorizar la subjetividad y comodidad de los estudiantes. Los resultados muestran que más de tres cuartas partes de los estudiantes consideraron que las clases incluían actividades destinadas a sensibilizar el cuerpo y sus sentidos. En contraste, menos de una cuarta parte opinó que no todas las clases favorecieron la concientización del cuerpo desde el principio. Estos hallazgos evidencian que los estudiantes reconocieron la importancia de las actividades iniciales de sensibilización antes de proceder con el desarrollo de la clase, considerándolas una fase clave para activar emociones que no se estimulan en una clase estándar.

Figura 57

Pregunta 16: Durante la clase del teatro de máscaras ¿Cómo crees que afectó el uso de una máscara en tu capacidad para comunicarte y expresarte en el escenario?



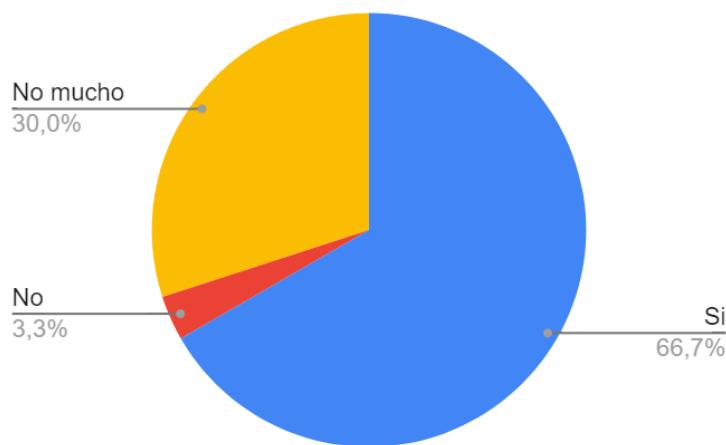
Fuente: Vele y Villa (2024)

En este caso se consideró consultar si la técnica de las máscaras expresivas aportó beneficiosamente para expresarse dentro de las clases. Un 74,2% consideran que el teatro de máscaras afectó positivamente su expresión oral, el 22,6% estimaron que no les contribuyó de ninguna manera. El 3,2% sintió que le afectó de forma negativa.

La sociedad actual nos ha enseñado a vivir con máscaras si de supervivencia se trata. En el caso de la clase se buscó despertar la imaginación creativa y el habla a través del uso de una máscara. El despertar de la oralidad por medio de la palabra poética. Los resultados presentan que más de las dos cuartas partes considera que le ayudó para expresar sus ideas. Más de una cuarta parte señaló que no le benefició en nada, lo que evidencia para realizar cambios y/o modificaciones para que todos sientan una verdadera utilidad. En una minoría, fue de forma negativa, no se consiguió el resultado deseado que se consiguió en la mayoría. Resulta claro que los estudiantes consideraron que la técnica del teatro de máscaras fue una oportunidad para mejorar sus competencias comunicativas en público.

Figura 58

Pregunta 17: ¿Crees que el teatro de máscaras te ayudó a expresar y transmitir las emociones, sentimientos del poema?



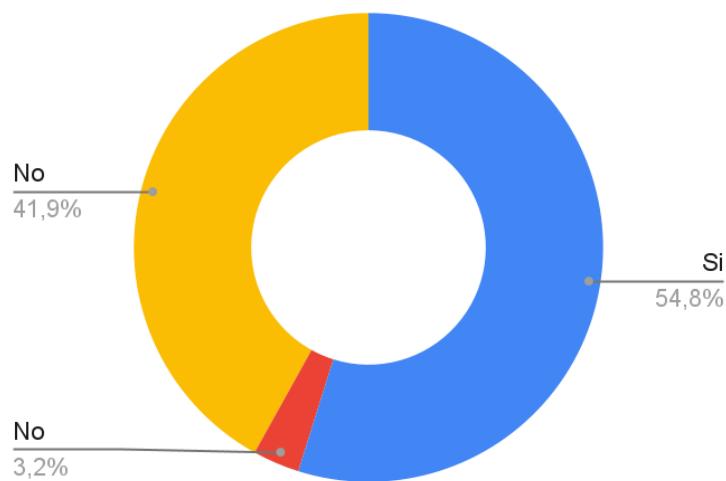
Fuente: Vele y Villa (2024)

La exteriorización de las emociones prima en la reflexión de la realidad, por este motivo se preguntó si la técnica del teatro de máscaras ayudó a expresar sus emociones sobre el poema para luego exponerlas por medio de la palabra. Los datos muestran que un 66,7% indicaron que la técnica ayudó a la manifestación de puntos de vista emocionales. En otro porcentaje el 30% consideró que el teatro de las máscaras expresivas no benefició mucho en la expresión oral de la subjetividad del poema. Un 3,3% señaló que no le ayudó para que pueda expresarse sobre lo identificado en el texto poético.

La técnica del teatro de máscaras se implementó con el interés de ayudar a los estudiantes a exteriorizar lo que comprenden sobre un texto poético. Los resultados tienen una tendencia positiva, más de las dos cuartas partes indicó que la técnica contribuyó para expresar las emociones y sentimientos del poema. Las valoraciones van en disminución, más de una cuarta parte estima que la técnica no ayudó significativamente en la manifestación de la comprensión del poema. Esto es el resultado de una falta de acogida a la producción poética dentro del contexto escolar, excluyendo su valor para reforzar la oralidad y la sensibilización de la realidad. En una minoría, es decir, menos de una cuarta parte señaló que la técnica no contribuyó en la transmisión del contenido del poema hacia un público. A pesar de algunos porcentajes bajos, los valores positivos exponen que el teatro de máscaras ayudó en la expresión de los estudiantes.

Figura 59

Pregunta 18: ¿Sentiste que tu confianza al expresarse oralmente mejoró como resultado de participar en el juego de roles?



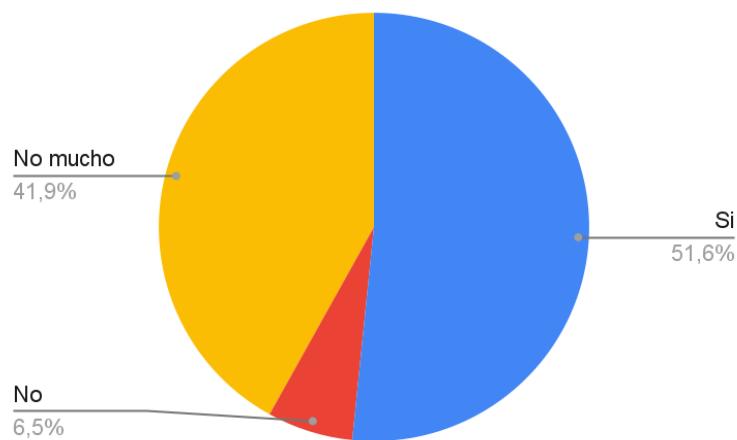
Fuente: Vele y Villa (2024)

En esta parte se consideró consultar si consideran que la técnica juegos de roles ayudó a mejorar su oralidad. Un 54,8% considera que su confianza mejoró a partir de la aplicación de la técnica juego de roles dentro de la clase. El 41,9% sintió que no mejoró considerablemente después de la técnica. En otro porcentaje, el 3,2% señaló que no obtuvo ningún resultado después de la implementación de la técnica.

La sociedad está rodeada de personas que asumen roles sociales, pero que en la actualidad han sido rechazados con intereses individualistas, por lo cual se ha vuelto fundamental abarcar su temática en clases. Dentro de la implementación didáctica el juego de roles desarrolló actividades con temas sociales de la ciudad. Los resultados exponen que, más de las dos cuartas partes sintió que mejoró su confianza para expresarse posteriormente al juego de roles. La práctica continua de dramatizaciones posiciona al estudiante y potencia ciertas habilidades orales y dramáticas. En cambio, un gran porcentaje se contrapone, es decir, más de una cuarta parte considera que no tuvo cambios en su oralidad consecuente al juego de roles. Esto puede ser el resultado de la identificación de los problemas en cuanto a expresarse de forma oral y corporal. Por tanto, los resultados son optimistas, en virtud de que en la mayoría considera, que si mejoró en la confianza para expresarse de forma oral.

Figura 60

Pregunta 19: ¿Sentiste que tu confianza al expresarse oralmente (ideas, sentimientos, etc.) mejoró como resultado de participar en el monólogo?



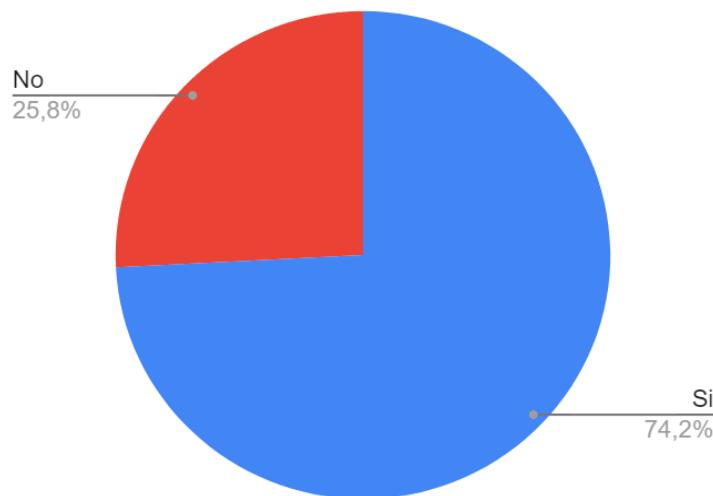
Fuente: Vele y Villa (2024)

La pregunta buscó conocer si la confianza de los estudiantes para hablar mejoró a partir de participar en el monólogo. El 51,6% contestó que la técnica del monólogo si le ayudó en su expresión oral, en cambio un 41,9% considera que no se sintieron tan seguros para expresar sus puntos de vista posterior a la aplicación a la técnica. El 6,5% señalaron que no tuvieron ningún avance en su oralidad con el soliloquio.

La enseñanza se encarga en la formación de individuos con la capacidad de confrontar las diferentes situaciones sociales. Dentro de la implementación estratégica se aplicó el monólogo para desarrollar habilidades individuales como el habla y la seguridad, posicionando a los individuos en una sociedad fluctuante. Los resultados exponen que más de dos cuartas partes considera que la técnica del monólogo contribuye en su confianza para hablar. El soliloquio ayuda tener control sobre uno mismo en aspectos como el habla, la intención, los movimientos siendo necesarios para fortalecer la actuación en situaciones comunicativas. Por el contrario, más de una cuarta parte no sintió mucha mejora en su oralidad después de la ejecución del monólogo, y menos de una cuarta parte no sintió cambios en su expresión oral. Por tal motivo, los valores están casi divididos pero los resultados positivos son mayores, evidenciando que el monólogo es una técnica significativa para trabajar la confianza para la oralidad.

Figura 61

Pregunta 20: ¿Hubo alguna situación específica durante la implementación en la que te sentiste especialmente satisfecho/a con tu desempeño?



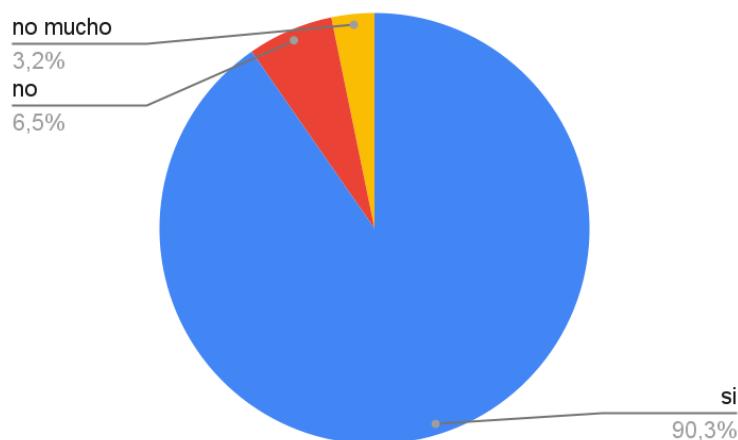
Fuente: Vele y Villa (2024)

De acuerdo con esta parte, se buscó conocer si existió situaciones donde los jóvenes se sintieran a gusto con su aprovechamiento académico en las clases impartidas. Un 74,2% considera que existió situaciones en las que se sintieron bien con su rendimiento dentro de las actividades. En cambio, un 25,8% se sintió insatisfecho con su rendimiento dentro de la implementación didáctica del juego teatral.

La metacognición es una función constituyente de las clases; es decir, el estudiante reconoce si necesita hacer cambios en su aprendizaje, si comprendió los temas de la clase, entre otros. Es así, que el estudiante debe interesarse por aprender y ejecutar las actividades planificadas por el docente. El cual le otorga conocimiento que le servirá a largo plazo. Con todo lo dicho, más de las dos cuartas partes de los estudiantes señaló que si hubo situaciones en donde se sintieron bien con su desempeño. Este puede ser el resultado de participar y poner a prueba sus conocimientos. Mientras que una cuarta parte no se sintió satisfecho con su rendimiento dentro aplicación del juego teatral. Por tanto, se deduce de forma general que existió situaciones donde los jóvenes estuvieron complacidos con su rendimiento escolar.

Figura 62

Pregunta 21: ¿Crees que participar en el juego de roles, improvisación, dramatizaciones, teatro de máscaras, etc., puede ser útil para desarrollar habilidades de comunicación en situaciones de la vida real?



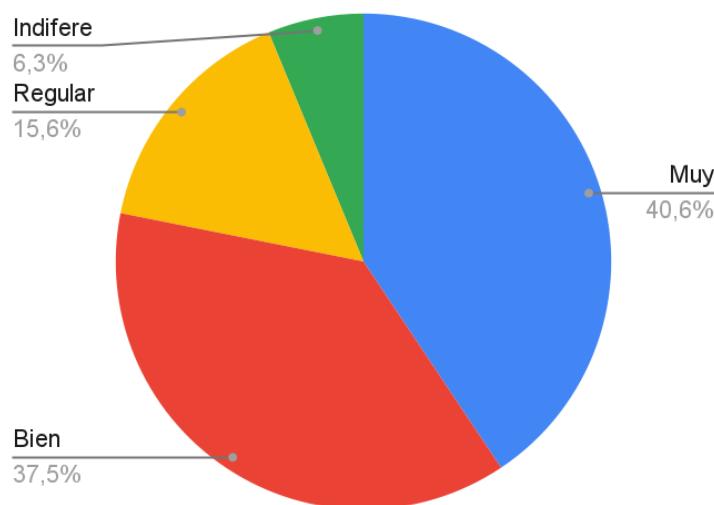
Fuente: Vele y Villa (2024)

El interés por conocer sobre la valoración global de la estrategia surge la pregunta si cree que las técnicas utilizadas en clase contribuyen en mejorar las habilidades para comunicarse en sociedad. Un 90,3% consideraron que las diferentes técnicas dentro de clases mejoran las habilidades comunicativas, el 6,5% señalaron que las técnicas teatrales no son útiles para mejorar las destrezas comunicativas. Al final, un 3,2% no cree que las usadas en clase mejoren la habilidad comunicativa.

Posterior a la consulta sobre si el juego teatral sirve para potenciar las habilidades de comunicación, los datos reflejan una gran valoración con él más de las tres cuartas partes, indicando que si los ayudó a mejorar ciertas habilidades sociales. El resultado sirve para evidenciar que los estudiantes poseen un interés sobre las técnicas empleadas y en cómo se ejecutaron en sus clases. Sin embargo, existe menos de una cuarta parte que señala la inutilidad de la estrategia didáctica para el propósito comunicativo. Esto es el resultado del bajo nivel de interés del estudiante en comprender la función y propósito de las técnicas en clase o no representó dificultad en su comprensión y razón por la cual no hubo cambios como si los hubo en otros estudiantes. En suma, los estudiantes hicieron una valoración positiva sobre la estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades de comunicación.

Figura 63

Pregunta 22: ¿Cómo te sientes al expresarte oralmente ahora en comparación con antes de la implementación de las estrategias teatrales, juego de roles, improvisación, mimesis, dramatización, teatro de máscaras?



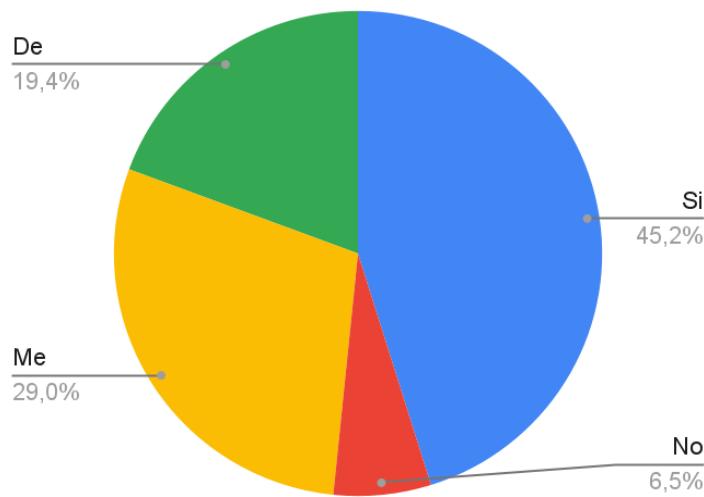
Fuente: Vele y Villa (2024)

Un 40,6% considera que se sienten muy bien expresando sus puntos de vista e ideas en clases, posterior a la implementación de las técnicas teatrales. El otro 37,5% señalan que se siente bien al expresarse por medio de la oralidad, en comparación con antes de la implementación didáctica. En otro porcentaje, un 15,6% manifiesta que se sienten de forma regular en cuanto a expresarse en clases. Al final tenemos un 6,3% se sienten indiferentes respecto a si mejoraron su oralidad después de la aplicación de las técnicas.

La implementación didáctica tiende a dejar beneficios a largo plazo, puesto que concientiza al estudiante sobre la mejora de su oralidad. Los resultados son variados: menos de la mitad de los estudiantes se sienten muy bien expresándose oralmente después de la implementación estratégica, lo cual es una valoración optimista del trabajo realizado. Más de una cuarta parte se siente bien utilizando el habla, lo que indica que comprenden sus capacidades vocales. Sin embargo, menos de una cuarta parte se sienten de manera regular, lo que sugiere que el efecto de la estrategia no fue tan claro para algunos estudiantes, siendo un indicativo de áreas a mejorar en el futuro. Finalmente, una minoría se siente indiferente respecto a la estrategia didáctica y su efecto. Estos resultados polarizados demuestran que, en general, la estrategia didáctica ha contribuido positivamente a mejorar la oralidad de la mayoría de los estudiantes.

Figura 64

Pregunta 23: ¿Ahora, puedes hablar de un tema en específico con más facilidad?



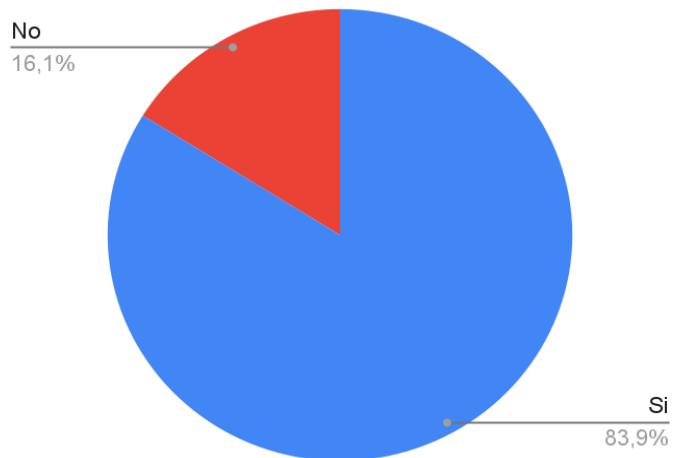
Fuente: Vele y Villa (2024)

En este espacio se consultó si en la actualidad son capaces de hablar con facilidad. Un 45,2% indicaron que podría hablar de un tema en específico, un 29% de los estudiantes, considera que le cuesta aún hablar sobre un tema en concreto. El 19,4% señalaron que hablarían de un tema de forma parcial. Al final, un 6,5% consideran que no podrían hablar sobre un tema en especial.

La participación de los estudiantes y su expresión de puntos de vista son clave para el desarrollo de la clase, ya que todos tienen la posibilidad de aportar algo al tema tratado. Por este motivo, se consultó si, después de la implementación, había mejorado su capacidad para hablar sobre un tema específico. Los resultados fueron variados. Más de una cuarta parte consideró que actualmente es sencillo hablar sobre un tema concreto, lo cual es resultado del uso de técnicas empleadas en la implementación. Sin embargo, más de una cuarta parte indicó que todavía les cuesta expresarse oralmente, lo que, posiblemente, se debe a la falta del hábito lector, ya que elimina la posibilidad de hablar sobre lo que se lee, se escribe, se escucha y se siente. Por otro lado, menos de una cuarta parte señaló que podría hablar de forma parcial, una respuesta neutra, lo cual es entendible ya que no siempre es posible hablar por completo sobre un tema. En un mínimo, algunos estudiantes indicaron que no tienen un tema específico que quieran expresar en público. Los resultados muestran que existe un posicionamiento sobre la información y una mayor seguridad para hablar sobre un tema en concreto, destacando la efectividad de la estrategia didáctica.

Figura 65

Pregunta 24: ¿Las clases con las técnicas teatrales te han hecho reflexionar sobre la importancia de mejorar el habla para expresar lo que se sabe, lo que se siente, lo que nos gusta, etc.?



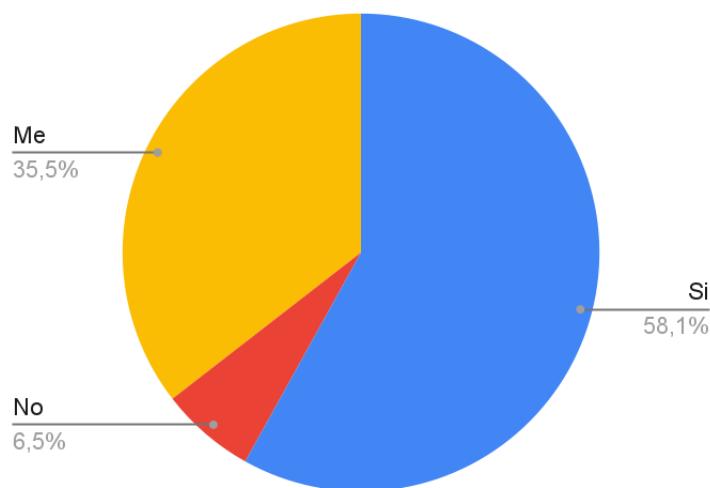
Fuente: Vele y Villa (2024)

La reflexión individual y colectiva contribuyen a concientizar los aprendizajes. Por lo que se realizó la pregunta si las clases con las técnicas teatrales les permitió reflexionar sobre la importancia del habla para la comunicación interpersonal. Un 83,9% señalaron que las clases les ayudó a ser conscientes sobre el habla en la vida personal. En cambio, el 16,1% considera que las clases juntamente con las técnicas no les generó un tipo de conciencia sobre la importancia de la oralidad para manifestar la subjetividad individual.

La reflexión sobre los diferentes aspectos de la sociedad, especialmente aquellos que nos rodean, es clave como parte del aprendizaje. Se consultó a los estudiantes si las técnicas contribuyeron a generar metacognición, y los resultados mostraron que más de tres cuartas partes afirmaron que les ayudaron a tomar conciencia sobre lo que saben, sienten y les gusta. Esto es el resultado del interés del estudiante y del esfuerzo del docente por contribuir en este aspecto, indicando que las técnicas del juego teatral fomentan la reflexión sobre uno mismo. Por otra parte, menos de una cuarta parte consideró que no les ayudó a ser conscientes de sí mismos. Esto puede atribuirse a que no todos desarrollan esa sensibilización sobre la realidad y la persona, lo cual es uno de los grandes problemas de la actualidad. Por esta razón, es esencial trabajar en la reflexión individual y colectiva. En resumen, las clases generaron mucha conciencia en los estudiantes sobre el uso y la importancia de la oralidad para nuestra convivencia social.

Figura 66

Pregunta 25: ¿Te sientes más preparado para expresar tus ideas, sentimientos, opiniones dentro y/o fuera de clases?



Fuente: Vele y Villa (2024)

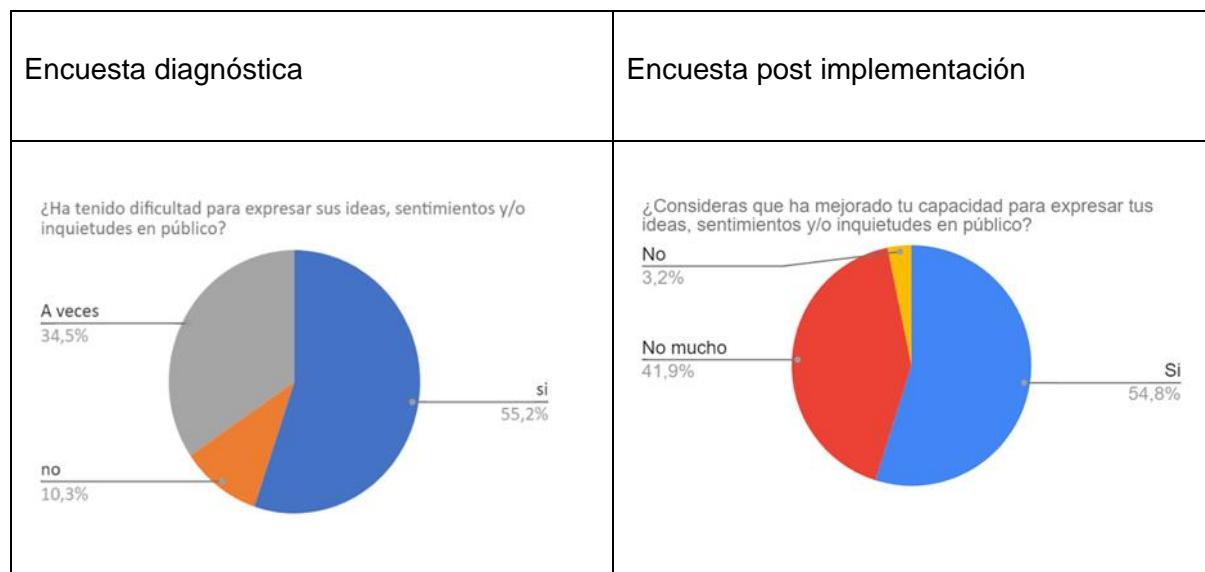
En esta parte se les consultó si se sienten preparados para expresar sus nociones sobre un tema y/o emociones en público. A lo que, un 58,1% considera que se siente mejor preparado para expresar algún punto de vista u opiniones sobre un tema. Un 35,5% apuntaron que les cuesta aún expresar puntos de vista fuera de las clases. Y, un 6,5% no se sienten preparados para exteriorizar sus ideas en clases.

Las instituciones tienen la facultad de preparar a las personas para la vida en sociedad, convirtiéndose en un lugar de formación no solo en matemáticas, sino también en relaciones sociales. Los resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes se sienten mejor preparados para hablar sobre diferentes temas y expresar sus subjetividades fuera de clase. En este punto, se valora el interés por hablar en público, ya que la voz de los jóvenes es poco acogida por los adultos. Sin embargo, más de una cuarta parte aún no se siente preparada para expresarse en público, lo cual evidencia factores emocionales u otros que impiden desenvolverse mediante la palabra. Menos de una cuarta parte de los estudiantes no se siente preparada para hablar públicamente, lo cual sugiere la necesidad de buscar otros mecanismos para mitigar problemas individuales y liberar a la persona mediante su voz. En definitiva, la estrategia del juego teatral sí contribuyó a la preparación de los jóvenes para hablar en público.

5.2.1 Análisis comparativo entre encuesta inicial y encuesta final

Figura 67

Expresión oral pública: De obstáculos a avances



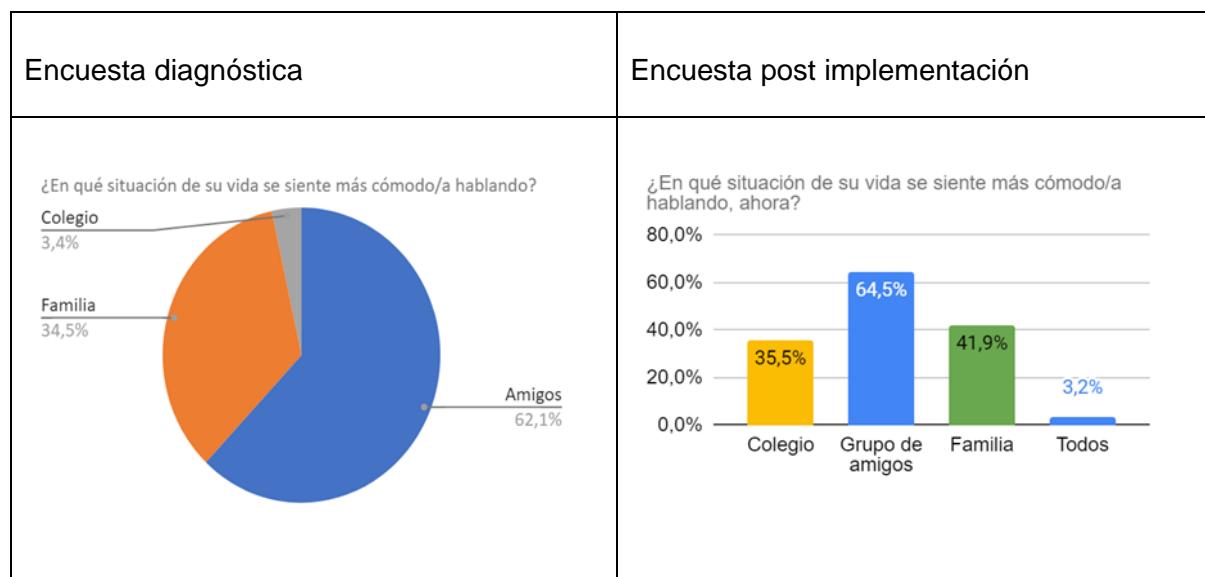
Fuente: Vele y Villa (2024)

La encuesta diagnóstica reveló que el 55,2% de los discentes encuestados presentaban dificultades para expresar sus ideas, sentimientos e inquietudes en público. El 34,5% respondieron que esta dificultad era ocasional y el 10,3% aseguraron poseer facilidad para comunicarse. En la encuesta final, el 54,8% de los estudiantes afirman que han presentado una mejoría en su capacidad expresiva oral, el 41,9% presentan una evolución parcial y el 3,2% no la advierten.

Los resultados obtenidos en la encuesta diagnóstica y su contraste con la encuesta final después de la aplicación de la propuesta didáctica del juego teatral muestran una reducción significativa de los obstáculos presentes en la expresión oral. Inicialmente, más de la mitad de los estudiantes informaron que tenían problemas que dificultaron la comunicación oral. Sin embargo, posterior a la implementación un porcentaje superior a la mitad de los encuestados han experimentado una evolución en su capacidad expresiva oral. Asimismo, menos de la mitad de los estudiantes afirmaron una mejora parcial. Los datos, en general, reflejan un cambio favorable y su efectividad para abordar las dificultades presentes en los estudiantes que les impide expresarse libremente.

Figura 68

Mejora de la confianza de la expresión oral en el colegio



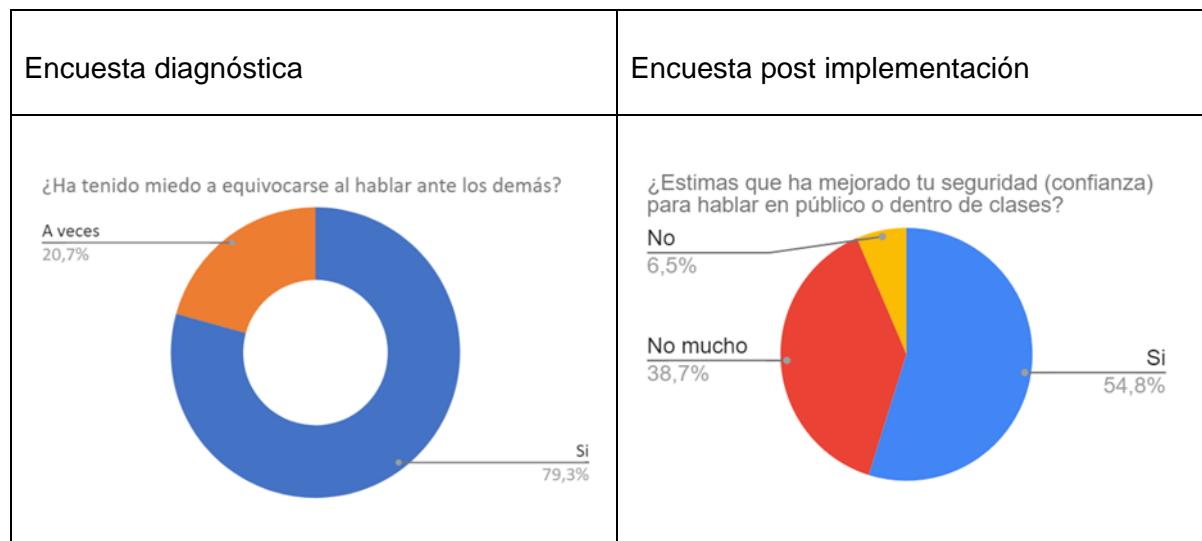
Fuente: Vele y Villa (2024)

Los entornos en los que los estudiantes se sienten más cómodos, en la encuesta diagnóstica, hablando es en su grupo de amigos con el 62,1%, en la familia es el 34,5% y en el colegio el 3,4%. Sin embargo, las percepciones posteriores a la implementación se obtuvieron que: el 64,5% se sienten mejor hablando en su grupo de amigos, el 41,9% en su familia y el 35,5% en el colegio. Además, el 3,2% se sienten bien hablando en todas las opciones propuestas.

Conocer los entornos o situaciones en los que se sienten cómodos hablando los estudiantes nos ayudó a saber qué aspectos contextuales los animan a compartir sus ideas, pensamientos e inquietudes. Como se puede observar existe un incremento en los porcentajes de confiabilidad para expresarse oralmente en distintos contextos y con distintos miembros de su entorno. A pesar de que el porcentaje mayor sigue siendo el grupo de amigos, más de la mitad, se percibe un aumento de la comodidad para hablar en familia y en el colegio. Este cambió indica una mejora en la confianza y habilidades comunicativas gracias a la implementación del juego teatral. Además, el pequeño porcentaje de estudiantes que se sienten cómodos hablando en todas las opciones muestra una mayor versatilidad y adaptabilidad en sus habilidades comunicativas que las obtenidas en la encuesta diagnóstica.

Figura 69

Reducción notable del temor asociado a la expresión oral en público



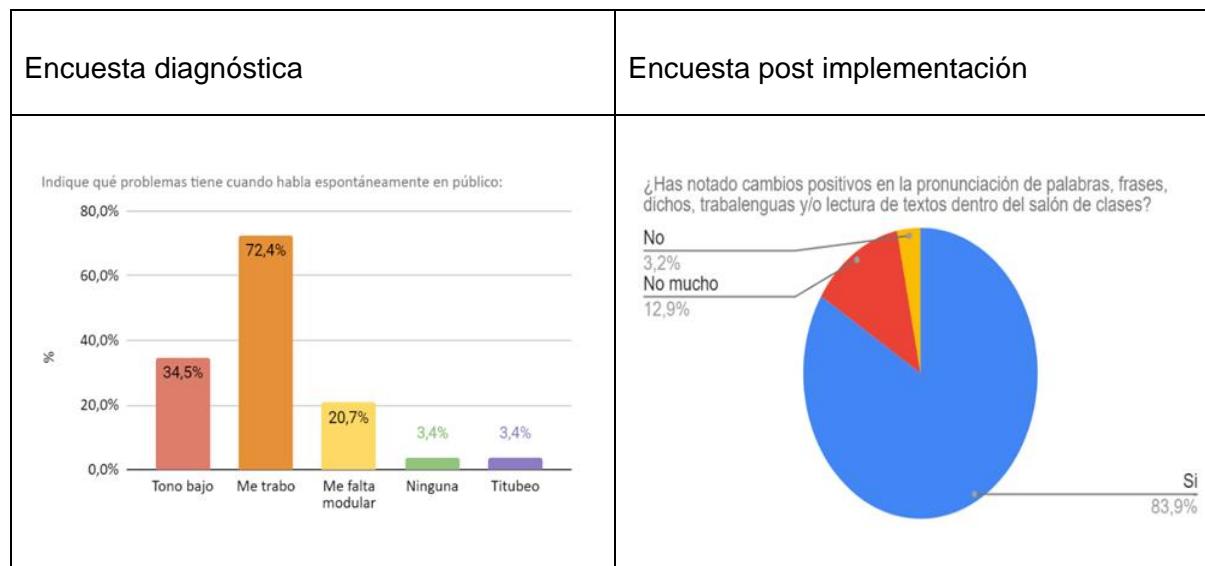
Fuente: Vele y Villa (2024)

En la prueba diagnóstica, el 79,3% de los estudiantes aseguraron presentar temor a la equivocación cuando se expresan ante un público. Por su parte, el 20,7% han tenido temor ocasional. Cabe resaltar que ningún estudiante encuestado afirma que nunca haya tenido aprehensión de hablar en público. No obstante, posterior a la implementación de la propuesta didáctica de juego teatral, el 54,8% de los estudiantes aseguraron haber adquirido seguridad para hablar en público y el 38,7% presentó una mejoría parcial. Únicamente, el 6,5% de los discentes sostuvieron que no ha experimentado un avance.

El uso del juego teatral en el aula ayudó en la adquisición de confianza de los estudiantes. Más de las tres cuartas partes de los educandos revelaron una situación inicial de alto nivel de ansiedad al momento de expresarse en público. Es importante destacar que ninguno de los alumnos afirmó sentirse cómodo hablando ante un público. En cambio, los resultados obtenidos después de la implementación didáctica sugieren un progreso sustancial en la seguridad personal para exteriorizar sus ideas y pensamientos. Alrededor de la mitad de los discentes han eliminado los miedos adquiridos por la presión social, miedo al error y burlas presentes al momento de expresarse oralmente. Estos resultados sugieren que la propuesta didáctica de juego teatral ha sido efectiva y repercute positivamente en mejorar la capacidad comunicativa de los estudiantes en el ámbito personal y académico.

Figura 70

Evolución notable en la pronunciación



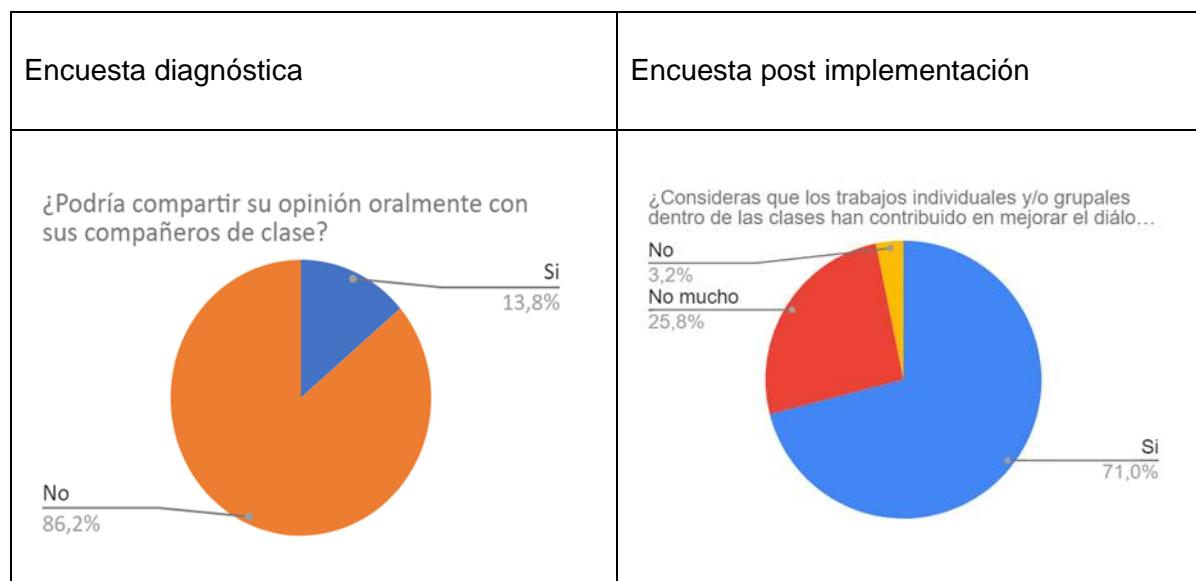
Fuente: Vele y Villa (2024)

Los problemas que aquejan a los estudiantes, de acuerdo con la primera encuesta fueron: trabarse con el 72,4%, poseer un tono de voz bajo con el 34,5% y el 20,7% tenían una mala modulación. En menor cantidad se encontraba titubear con 3,4% y solo el 3,4% sostuvo que poseer ninguna dificultad. Al conocer las dificultades principales de los estudiantes en la implementación se trabajó para mejorar la pronunciación de los estudiantes mediante ejercicios de vocalización. El 83,9% afirmaron que existió una evolución total en este aspecto, el 12,9% parcialmente y el 3,2% que no hubo un avance.

Los datos recopilados para un diagnóstico evidenciaron que los problemas más comunes identificados por los estudiantes fueron trabarse, un tono bajo de voz y una mala modulación. Ante este panorama se adecuaron técnicas teatrales que bajo el juego teatral ayudaron a mejorar la pronunciación de los estudiantes. Por un lado, las tres cuartas partes afirmaron haber experimentado una evolución positiva en la correcta emisión de sonidos. Este porcentaje sugiere que el juego teatral contribuyó efectivamente a superar las dificultades iniciales, evidenciando de esta manera su eficacia pedagógica. Por otro lado, un pequeño porcentaje de estudiantes sostienen que hubo un avance parcial. Estas cifras resaltan la diversidad de resultados y la necesidad de seguir explorando y ajustando la estrategia didáctica propuesta en el presente estudio como recurso para el desarrollo de la expresión oral en estudiantes.

Figura 71

Impacto del juego teatral sobre el diálogo en el aula



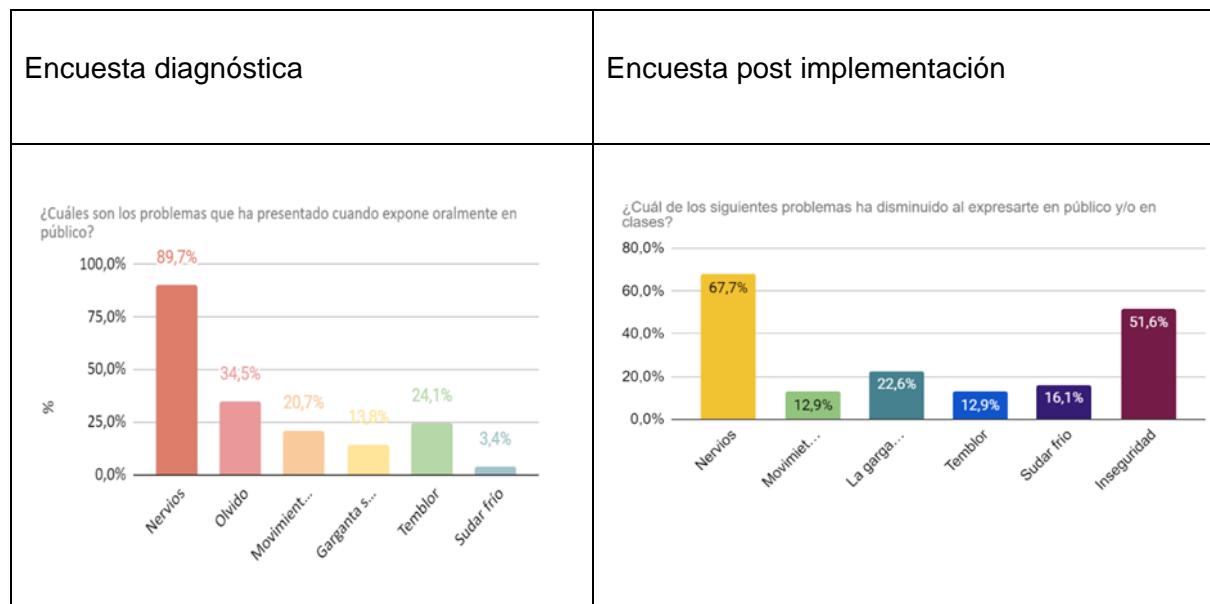
Fuente: Vele y Villa (2024)

En la encuesta diagnóstico el 86,2% de los estudiantes sostuvieron que no podrían compartir su opinión, la cual fue escrita previamente, con sus compañeros de clase. En cambio, posterior a la implementación el 71% aseguraron que las actividades planteadas en clase sirvieron para mejorar el diálogo en clase.

Los resultados muestran un cambio significativo en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para compartir opiniones en clase después de la implementación del juego teatral. Inicialmente, más de las tres cuartas partes de los estudiantes indicaron que no podían compartir opiniones dentro del aula, pero tras la implementación, este número disminuyó considerablemente. Esto sugiere que el juego teatral fue efectivo para fomentar el diálogo y la participación en clase. Además, es alentador que solo un pequeño porcentaje no considere haber experimentado ninguna mejoría, lo que indica que la mayoría de los estudiantes se beneficiaron de la metodología implementada. Sin embargo, es importante notar que aproximadamente una cuarta parte de los discentes experimentó una mejora parcial, lo que sugiere que aún pueden existir áreas de oportunidad para seguir mejorando la participación y el intercambio de ideas en el aula.

Figura 72

Disminución considerable de los problemas en la expresión oral



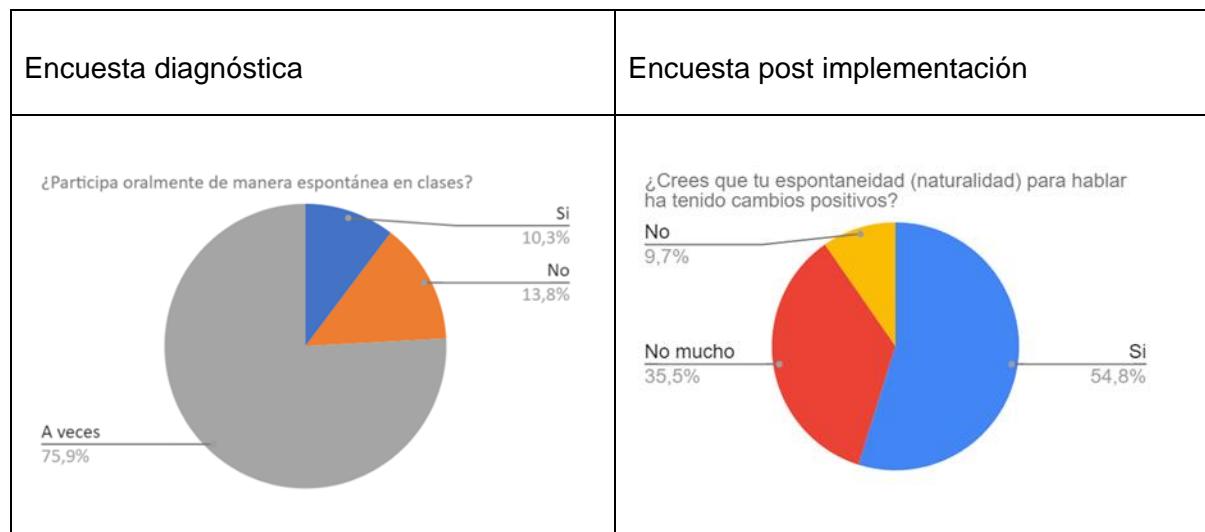
Fuente: Vele y Villa (2024)

En la encuesta diagnóstica se pudo encontrar los siguientes problemas: el 89,7% de los estudiantes experimentaban nervios al hablar en público, el 34,5% sufría de olvidos, el 24,1% padecía temblores, el 20,7% realizaba movimientos involuntarios, el 13,8% tenían la garganta seca y el 3,4% sudaba frío. En cambio, en la encuesta posterior, el 67,7% reportó una mejoría en los nervios, el 51,6% disminuyó la inseguridad, el 22,6% ya no tenía la garganta seca, el 16,1% redujo el sudor frío y el 12,9% experimentó menos temblores y movimientos involuntarios.

Los resultados obtenidos indican que la implementación del juego teatral ayudó a superar los problemas asociados con la expresión escénica en los estudiantes. En un principio, la mayoría de los educandos reportaron sentirse nerviosos al enfrentarse oralmente a un público, no obstante, después de realizar actividades relacionadas al juego teatral este número disminuyó. Igualmente, una proporción considerable de estudiantes experimentó una reducción de la inseguridad, de la garganta seca y del sudor frío. Los efectos logrados sostienen que el juego teatral ha contribuido a mitigar síntomas asociados con la ansiedad causados por el pánico escénico influyendo positivamente en su desarrollo académico y personal.

Figura 73

Aumento de la participación espontánea en clases



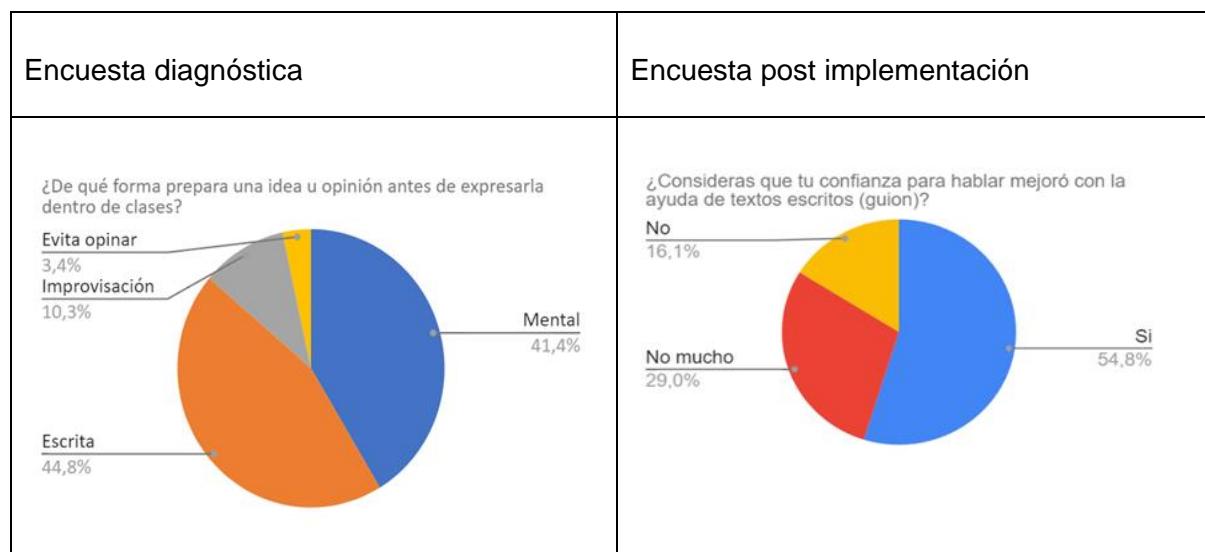
Fuente: Vele y Villa (2024)

La encuesta diagnóstica permitió conocer el nivel de frecuencia con el cual los alumnos participan espontáneamente en el aula antes de la implementación didáctica. Solo el 10,3% de los estudiantes sostuvo que mantenían una participación activa durante las clases. Una mayor cantidad de encuestados, alrededor de las tres cuartas partes, aceptaron que su participación era poco frecuente. Por el contrario, después de realizar las actividades del juego teatral, el 54,8% de los estudiantes indicaron que han tenido una evolución en la espontaneidad con la que se expresan oralmente, mientras que el 35,5% considera que dinamizan el habla parcialmente.

Las actividades realizadas durante la implementación lograron una evolución significativa en la fluidez y adaptabilidad del habla no planificada, dado que más de la mitad de los estudiantes notaron un avance en su espontaneidad. De esta manera, se ha demostrado que la propuesta didáctica planteada ha sido efectiva para fomentar la expresión libre y la participación activa en el aula. Además, es notable que la tercera parte de los estudiantes experimentaron una mejora parcial, lo que indica que la propuesta aplicada durante más sesiones puede beneficiarlos en su totalidad. Por último, el hecho de que solo un pequeño porcentaje no haya tenido cambios podría atribuirse a razones y necesidades individuales, que necesitan una atención focalizada.

Figura 74

Percepción sobre la redacción de textos antes de la expresión oral



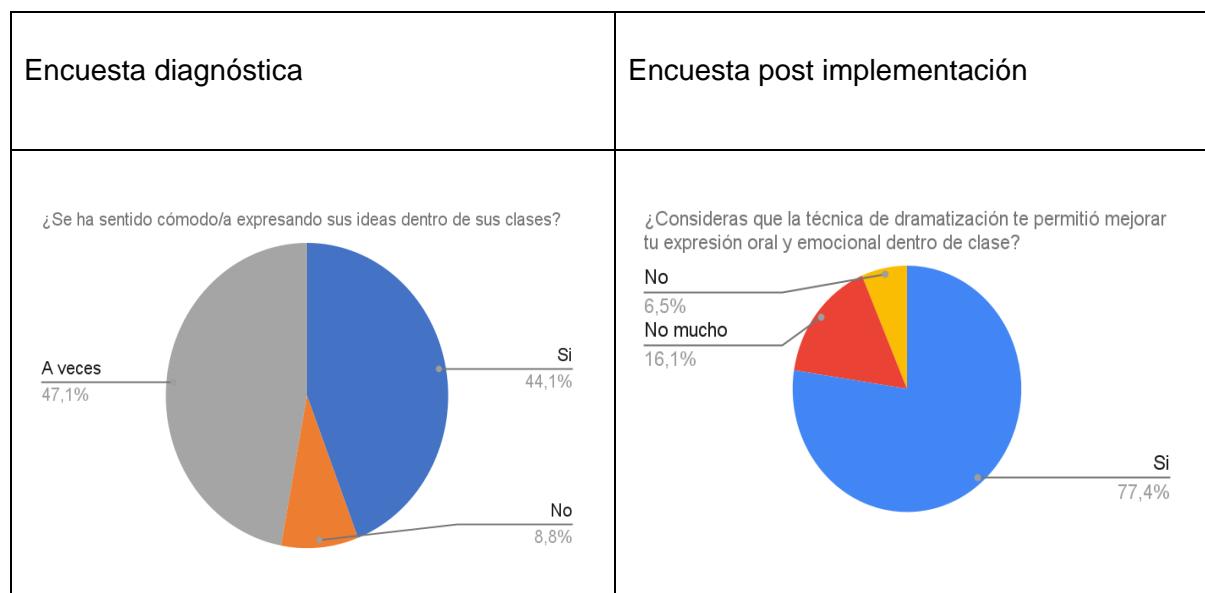
Fuente: Vele y Villa (2024)

En la encuesta diagnóstica, el 44,8% de los estudiantes sostiene que los estudiantes tienden a recurrir a la escritura para preparar una idea u opinión antes de expresarla oralmente dentro de clases. El 41,4% lo realizaba de forma mental, mientras que el 10,3% recurre a la improvisación y el 3.4% evitaba opinar. Por lo contrario, después de realizar la propuesta didáctica, el 54,8% afirmó que planificar por escrito, a manera de guion, lo que se presentará oralmente facilita la acción. Además, el 29% reconoció que la escritura les ayudó de forma parcial, mientras que el 16,1% no tuvo mejoría.

Los resultados, posteriores a la implementación del juego teatral, demuestran una transformación en las estrategias de preparación de ideas u opiniones de los estudiantes, es decir, en la metodología de planificación para la expresión oral. La mitad de los estudiantes consideran positivo proyectar por escrito lo que se desea expresar, demostrando que se logró concientizar sobre la importancia de pensar y organizar la información, pensamientos y conocimientos antes de emitir una opinión. Igualmente, los educandos comprendieron que para expresarse adecuadamente se debe considerar el contexto y sus interlocutores. Aunque un porcentaje considerable experimentó una mejora parcial, es importante resaltar que esto se debe a las concepciones preconcebidas de acatar fielmente lo que se ha escrito causando tensión ante un olvido momentáneo.

Figura 75

Evolución en la expresión oral dentro del aula de clases mediante la dramatización



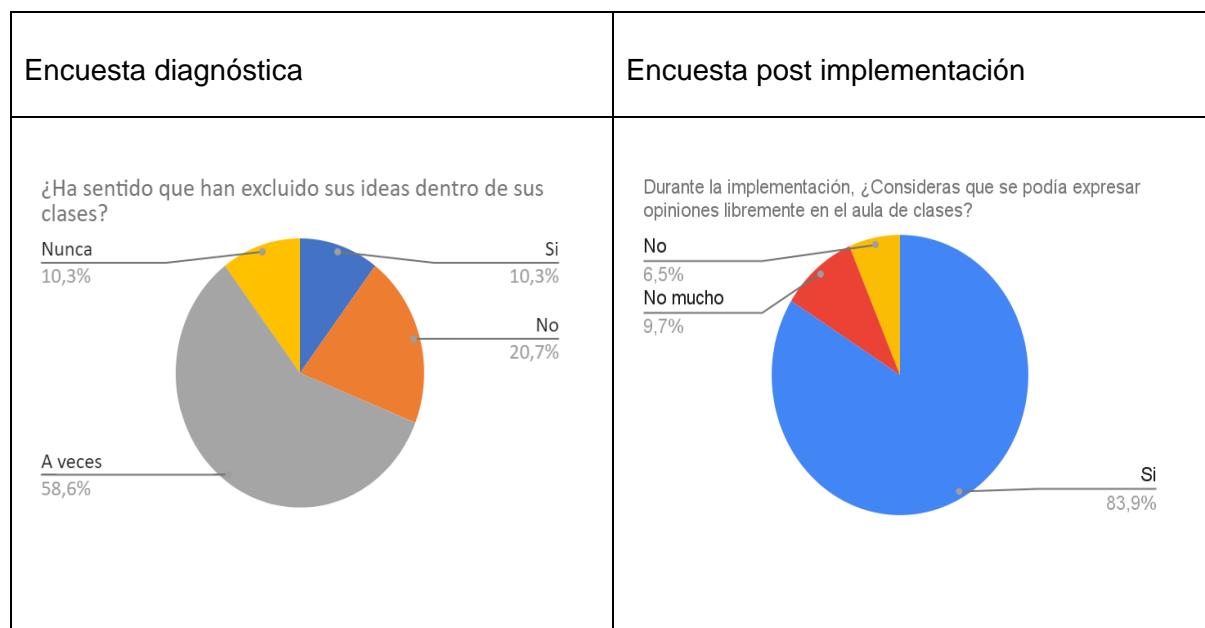
Fuente: Vele y Villa (2024)

La primera encuesta realizada mostró que el 47,1% de los estudiantes se sentían medianamente cómodos expresando sus ideas dentro del aula, el otro 44,1% si se sentía cómodo hablando, en cambio el 8,8% señaló que no se sentían confortables manifestando sus ideas en el salón de clases. En el caso de la encuesta final, un 77,4% respondió que la técnica de la dramatización les permitió mejorar su expresión oral. Un 16,1% consideró que no hubo mucha mejora, en otra tendencia, el 6,5% indicó que no les contribuyó en su oralidad.

La mejora en la oralidad dentro de las clases ha sido positiva. En la encuesta inicial, casi la mitad del grupo señaló que solo a veces se sentían cómodos expresando ideas y puntos de vista. Aunque más de una cuarta parte afirmó sentirse confortable hablando en público, la significancia del "a veces" indica que esta comodidad no es continua, lo que puede resultar en una participación precaria en clase. Posterior a la implementación de la estrategia didáctica, más de tres cuartas partes del grupo indicó que su expresión oral y emocional progresó con la técnica de dramatización. La integración de la dramatización en el aula actúa como un elemento de acción, donde el habla, los conceptos aprendidos y la subjetividad se aplican en situaciones dirigidas. Esta técnica contribuye a normalizar las exemplificaciones dramatizadas de lo que se aprende teóricamente en clase, mejorando así la participación y la comprensión de los estudiantes.

Figura 76

La libertad de expresión dentro de clases



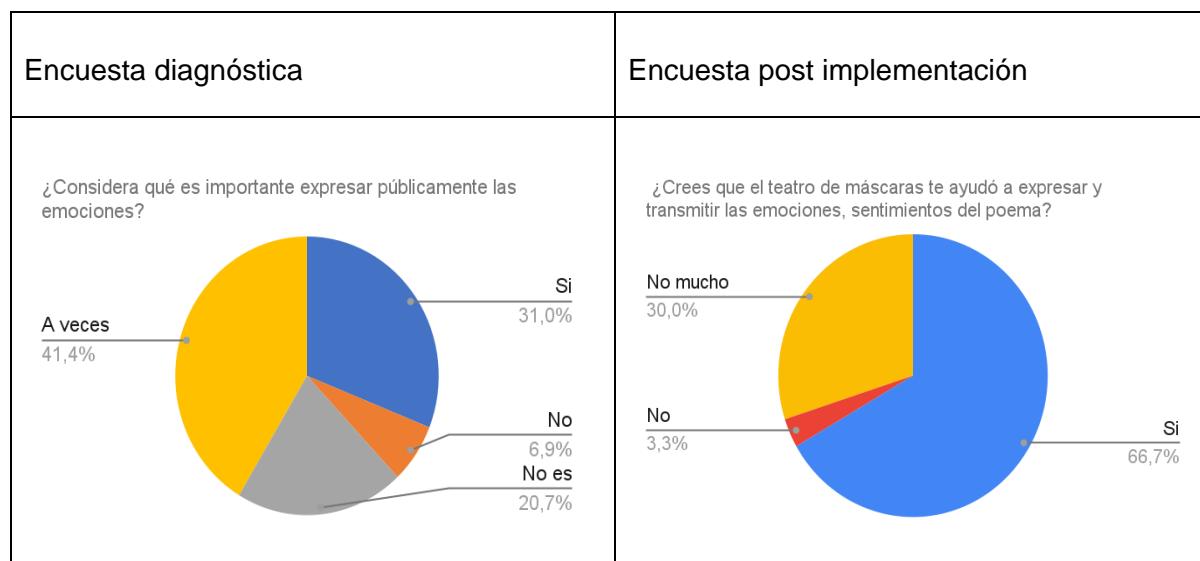
Fuente: Vele y Villa (2024)

La primera encuesta reveló que un 58,6 % de los discentes ha considerado que a veces sus ideas han sido excluidas en la clase, en una contraposición el 20,7% señala que no ha sentido la exclusión de puntos de vista. En un mismo orden, el 10,3% marcan que, si sintieron que sus ideas no eran tomadas en cuenta, y el otro 10,3% apunta que nunca han sentido discriminación de sus ideas. En la segunda parte, un 83,9% de estudiantes indicaron que durante las clases podían expresarse libremente, en otro porcentaje, un 9,7% consideró que no fueron tomadas todas sus ideas en su totalidad. Al final, un 6,5% sintió que no podía expresarse libremente dentro de la clase.

El juego teatral como estrategia didáctica se presenta como un espacio para el intercambio de ideas, opiniones y posiciones individuales y colectivas. En la primera encuesta, más de la mitad del grupo expresó que solo a veces sienten que sus ideas son valoradas y posiblemente institucionalizadas. Este alto porcentaje de reconocimiento ocasional de ideas es preocupante, ya que la construcción del conocimiento debería ser guiada por los estudiantes. Sin embargo, en la segunda encuesta, más del 75% de los estudiantes indicaron sentirse escuchados y tomados en cuenta en la construcción del conocimiento. Además, la mayoría de las temáticas seleccionadas para dramatizar o monologar fueron propuestas por los mismos alumnos, reflejando la intención de integrar sus realidades y complementarlas con el tema disciplinar.

Figura 77

El desarrollo de la sensibilización y expresión emocional a través de la poesía



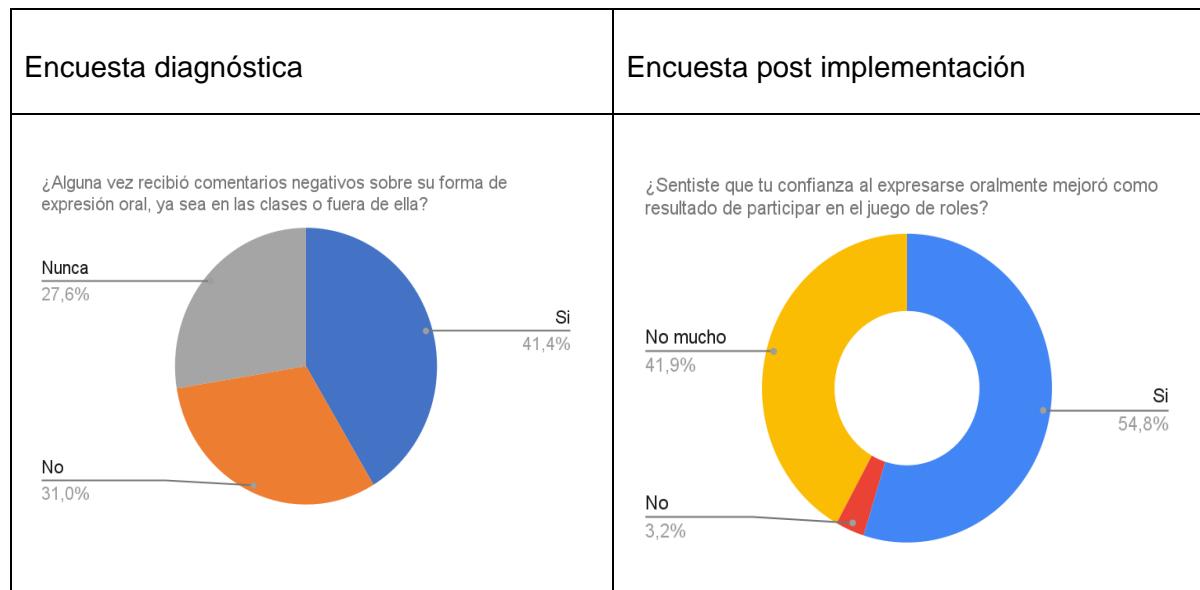
Fuente: Vele y Villa (2024)

La primera encuesta demostró que un 41,4% consideró que a veces es importante demostrar sus emociones en público, en cambio un 31% indicó que si es necesario hacerlo. Un 20,7% considera que no es necesario y un 6,9% que no es necesario hacerlo. De acuerdo con la segunda encuesta, se consultó si la técnica del teatro de máscaras contribuyó a expresar sus emociones públicamente. Un 66,7% consideró que, si les benefició, el 30% apuntó que no contribuyó mucho en el fluir de las emociones, al final el 3,3% indica que no los ayudó en la expresión de las emociones a la opinión pública.

La expresión emocional en la encuesta inicial reveló que casi la mitad del grupo consideraba innecesario manifestar siempre su subjetividad interna. Esto se debe a la minimización de la importancia de la expresión emocional o al desconocimiento de cómo activarla y sus beneficios en el aula. La enseñanza se enfoca principalmente en las ciencias duras, dejando de lado el interés humanístico, social e individual. Una cuarta parte del grupo también consideraba innecesaria esta manifestación, suponiendo que podría verse como un signo de debilidad. Sin embargo, después de la implementación, más de la mitad indicó que su expresión emocional mejoró con la técnica del teatro de máscaras. Las máscaras expresivas demostraron que todos poseían emociones guardadas que se exteriorizaron a través de la actividad poética, la voz y el posicionamiento sobre el tema. Los resultados evidencian un avance positivo en la expresión emotiva pública gracias a las técnicas teatrales, permitiendo a las personas ser más conscientes de sí mismas y demostrarlo sin temor.

Figura 78

Desarrollo de la confianza para hablar, avance considerable mediante el juego de roles



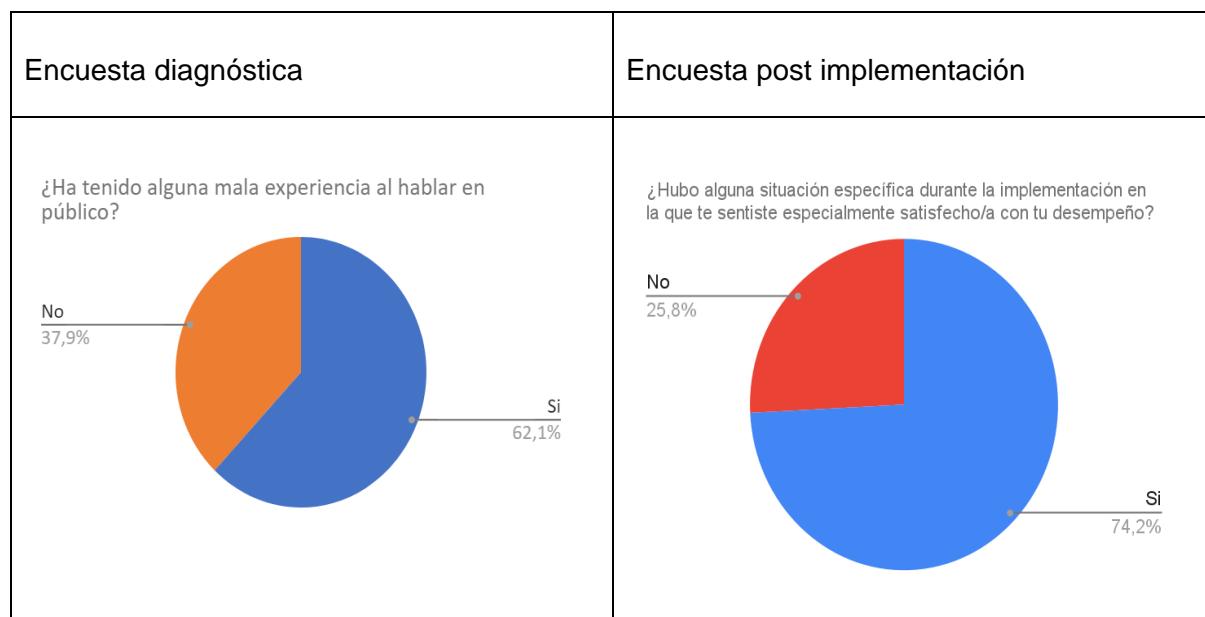
Fuente: Vele y Villa (2024)

La primera encuesta expuso que un 41,1% había recibido comentarios negativos sobre su expresión, en otro porcentaje el 31% indicó que no había recibido comentarios sobre su oralidad, el 27,6% aseveró que nunca. La aplicación de la segunda encuesta mostró que 54,8% sintió que mejoró su confianza para hablar mediante la técnica del juego de roles, mientras el 41,9% señaló que no sintió muchas mejoras. Al final en un porcentaje bajo está el 3,2% que no desarrolló cambios en su oralidad por medio de la técnica.

La emisión de juicios negativos sobre la forma de expresión oral tiene varias consecuencias, entre ellas el silencio de la persona juzgada. Lo cual se evidenció en la primera encuesta, donde casi la mitad de los estudiantes fueron víctimas de cuestionamientos sobre su forma de hablar. Como resultado, la mayoría de los estudiantes prefieren callar antes que volver a sentirse mal por no hablar como la supuesta mayoría. Sin embargo, más de una cuarta parte no ha sido criticada por su oralidad, lo que indica que su expresión no se ve limitada al exponer un punto de vista. No obstante, una gran parte ha sido víctima de sentirse mal por su forma de hablar. La segunda encuesta mostró resultados positivos, ya que más de la mitad sintió que mejoraron su oralidad con la ayuda del juego de roles. En consecuencia, sugiere que esta estrategia disminuye las malas experiencias pasadas. Además, las situaciones reales teatralizadas les permitieron enfrentarse a sus temores, reflexionar sobre sus problemas con el habla y reforzar sus puntos fuertes. En definitiva, existen percepciones optimistas que destacan los beneficios de la estrategia didáctica.

Figura 79

Satisfacción sobre el rendimiento, ruptura de limitaciones



Fuente: Vele y Villa (2024)

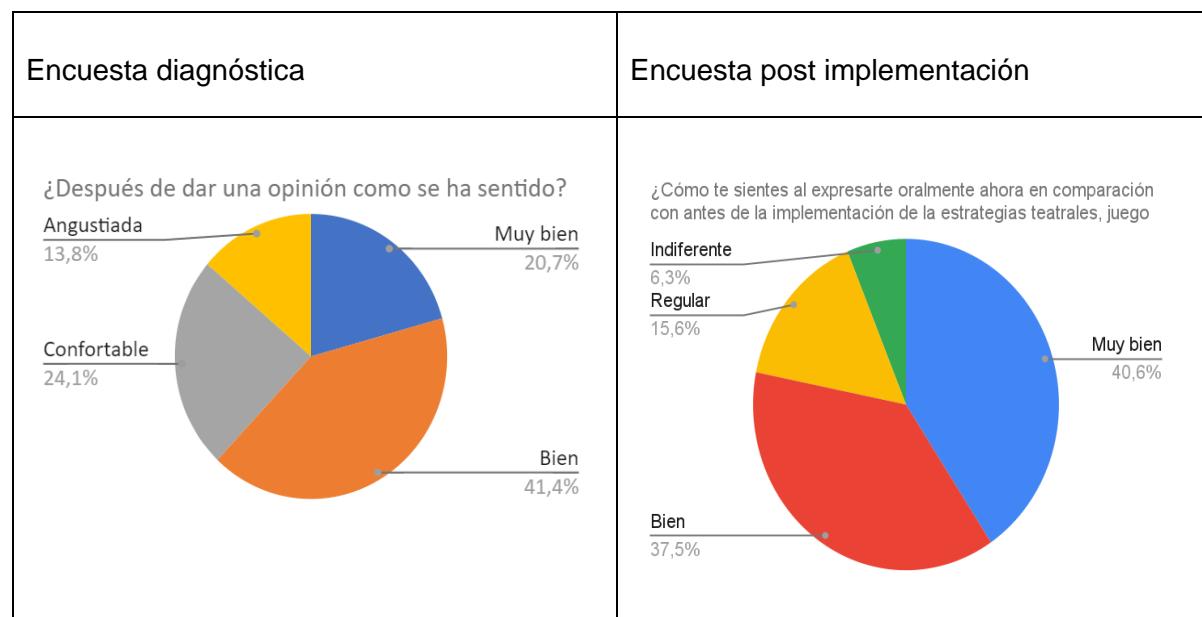
La primera encuesta evidenció que el 62,1% había experimentado alguna mala situación al hablar en público, el 37,9% no tuvo ninguna situación penosa al hablar públicamente. En cuanto a la segunda encuesta reveló que, el 74,2% había experimentado satisfacción con su productividad oral en algún momento de la implementación didáctica, el otro porcentaje de 25,8% indicó que no hubo ningún momento específico que se sintieran satisfechos con su trabajo oral.

Las malas experiencias marcan a las personas y generan un antecedente negativo, pero también abre la oportunidad para mejorar. En la primera encuesta, se reveló que más de la mitad de los estudiantes había tenido una mala experiencia relacionada con la expresión oral en público. Esto es significativo, ya que representa un problema individual importante que no se resolverá sin intervención. Por tanto, las instituciones deben conocer a sus estudiantes y ayudarlos. A pesar de los porcentajes negativos, más de una cuarta parte no experimentó situaciones que afectarán negativamente su percepción sobre su habilidad para hablar en público. La implementación didáctica del juego teatral ayudó a los estudiantes a enfrentar experiencias negativas. De hecho, casi tres cuartas partes de los estudiantes indicaron que sintieron satisfacción con su rendimiento académico durante las clases, lo que demuestra que fueron conscientes de su mejora. En términos generales, las técnicas teatrales ofrecen múltiples actividades, con las cuales los jóvenes pueden encontrar significado y expresarlo

por medio de la palabra hablada. Esta estrategia abre un abanico de posibilidades y situaciones que permiten mejorar las experiencias y la capacidad de expresión oral.

Figura 80

Percepción sobre la evolución en la expresión oral mediante la implementación didáctica



Fuente: Vele y Villa (2024)

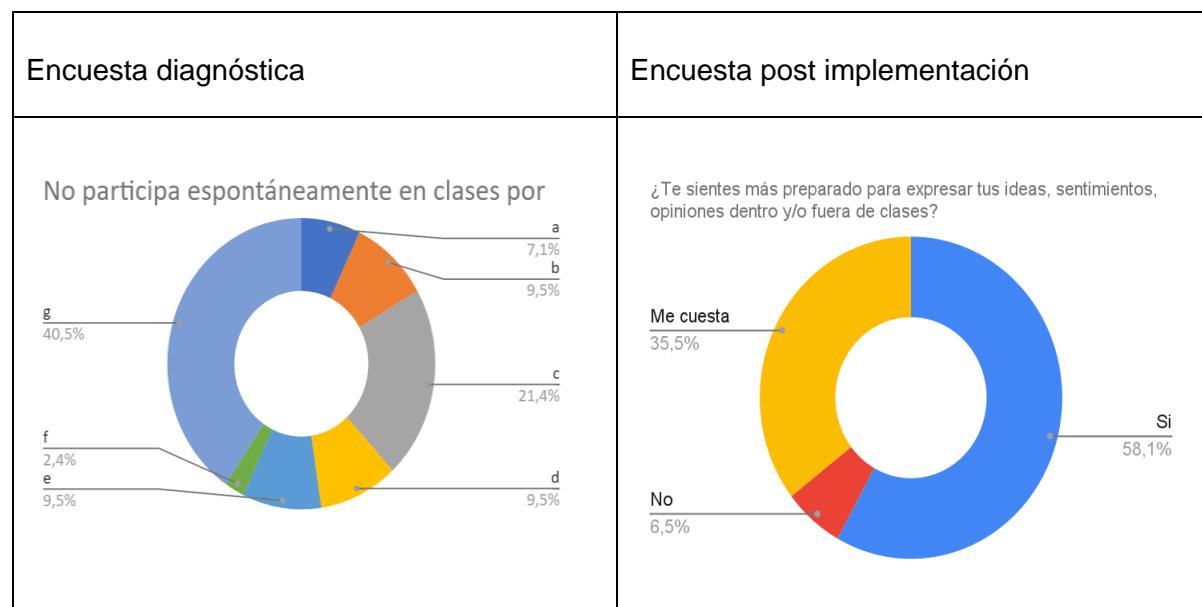
La primera encuesta expuso que el 41,4% que se ha sentido bien después de realizar una opinión dentro de clases, la tendencia disminuye e indica que el 24,1% se ha sentido cómodo cuando opina en el aula. El 20,7% se ha sentido muy bien, en cambio el 13,8% se ha sentido angustiado después de efectuar una opinión. En cuanto a la segunda encuesta evidencia que el 40,6% se ha sentido muy bien al expresarse oralmente en comparación con antes de la implementación didáctica. El 37,5% se ha sentido bien, en otro porcentaje, el 15,6% se ha sentido de forma regular y finalmente el 6,3% no ha notado cambios.

La importancia de crear espacios de libertad y confianza individual fue una parte esencial en la implementación de la estrategia del juego teatral. Al observar los datos iniciales, se deduce una polarización en las respuestas: más de una cuarta parte de los jóvenes se sintieron bien después de participar en clase, mientras que el porcentaje de quienes se sintieron muy bien fue bajo. Aunque los resultados no fueron malos, planteamos la hipótesis de que los estudiantes solo participaron en momentos específicos y no de manera continua. En la segunda parte, los datos muestran una mayor inclinación hacia sentirse muy bien después de expresarse oralmente, duplicando los resultados anteriores. Esto sugiere que los estudiantes se sintieron más cómodos expresándose en clase gracias a las técnicas teatrales. Puesto

que, estas contribuyen a fortalecer la confianza como sus habilidades orales. Además, se indica que la estrategia didáctica valora las ideas de los jóvenes y los integra en la construcción del conocimiento, permitiendo que los errores sean oportunidades para repensar y modificar ideas. En comparación con la fase inicial, más de una cuarta parte se sintió bien, lo que refleja una positividad y un cambio sustancial en la expresión oral de los estudiantes.

Figura 81

Mejora en la seguridad individual y en la competencia oral



Fuente: Vele y Villa (2024)

La primera encuesta mostró que el 40,5% no participa en clases por el miedo a equivocarse, en otro porcentaje, el 21,4% no puede expresarse fácilmente. El 9,5% indicó que no existía un ambiente de respeto hacia las ideas, el otro 9,5% indicó que el tema no era de su agrado, así mismo el 9,5% no se expresaba porque el docente no motiva la participación. Los porcentajes inferiores, 7,1% señaló que no le gusta participar y el último con el 2,4% con la infravaloración de la opinión. En cuanto a la segunda encuesta evidenció que el 58,1% considera que se siente mejor preparado para expresar ideas, opiniones, sentimientos, entre otros. El 35,5% de los estudiantes señala que les cuesta aún manifestarse mediante el habla, y en menor porcentaje el 6,5% indica que no se siente competente para comunicar su subjetividad.

En el primer contacto con los estudiantes, se identificaron varias causas que obstaculizaron su participación oral en las clases. Casi las dos cuartas partes mencionaron que el principal problema era el miedo, derivado de experiencias negativas anteriores, la hipercorrección o,

en algunos casos, la represión punitiva. Más de una cuarta parte indicó que no sabían cómo expresarse, debido a la falta de técnicas de anticipación antes de exponer una idea. Se destacaron tres aspectos que impedían la expresión oral: la falta de activación en la participación dentro de las clases, lo cual generaba un ambiente de pasividad entre los estudiantes; la falta de consideración de los puntos de vista, que promovía un estilo de enseñanza vertical. Tras la implementación, los estudiantes mostraron un mayor posicionamiento en relación con su habilidad para expresarse. Más de las dos cuartas partes indicaron sentirse mejor preparados para comunicarse, reconociendo la importancia de la confianza en uno mismo y en el mensaje que desean transmitir. El desarrollo de la oralidad es un proceso continuo, y se trabajó para abordar los problemas identificados. Aunque un pequeño porcentaje aún enfrenta dificultades, dado que existen factores específicos por atacar. La acogida de ideas dentro de las clases fue fundamental para institucionalizar sus aportes y valorar su subjetividad. La evolución observada en los jóvenes señala un considerable crecimiento en la manifestación de sus puntos de vistas, opiniones, ideas entre otros, por medio de la oralidad.

5.3 Análisis de la entrevista al docente

La aplicación de una entrevista a la docente, con la cual se aplicó conjuntamente la estrategia del juego teatral, ha resultado fundamental para comprender el impacto y eficiencia de la propuesta didáctica en el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes. Por ese motivo se explora las percepciones y la experiencia de la educadora sobre la efectividad de esta estrategia. De la misma forma, se analiza los resultados de la ejecución del juego teatral en el aula y los beneficios que se ha observado en el proceso enseñanza-aprendizaje durante y posterior a la implementación.

Las técnicas aplicadas en el aula basadas en el juego teatral, a juicio de la docente colaboradora, aportó grandes beneficios a la expresión oral de los estudiantes en cuanto a su desenvolvimiento y seguridad. Según Espinoza (2024): “Aportó bastante en cuanto a la expresión oral, en cuanto al desenvolvimiento que los chicos tienen en sus exposiciones, en cuanto también a la seguridad misma, que los discentes presentan cuando participan en clase de manera verbal (18”). La docente observa un cambio positivo en los estudiantes posterior a la implementación. Los discentes poseen ahora una comunicación efectiva y fluida. Además, la capacidad de desenvolvimiento de los estudiantes en exposiciones orales, que significaban una dificultad, ha mejorado debido al aumento de confianza para presentarse frente a sus compañeros de clase. Esto implica que las actividades teatrales han ayudado a los estudiantes a superar la timidez y la inseguridad al hablar en público.

El vocabulario manejado por los estudiantes es, generalmente, coloquial; sin embargo, a partir de la implementación de las técnicas teatrales se presenta un mayor cuidado en el uso de las palabras. Según Espinoza (2024): “en las clases sí, se nota quizás una mejoría. En algunos términos ya no, eh digámoslo así, se expresan con palabras soeces, tratan al menos de manejar un vocabulario correcto” (50’). La implementación funcionó para que los estudiantes sean conscientes en el cuidado y elección del vocabulario evitando el uso de términos inapropiados. La docente indica que si bien, debido a su edad, no todos los estudiantes utilizan un vocabulario formal, existe un esfuerzo para manejar un lenguaje más adecuado al contexto escolar. Lo que demuestra que las técnicas teatrales tienen un impacto beneficioso en el desarrollo integral de los estudiantes como individuos comunicativos competentes.

La aplicación de actividades enfocadas al teatro se desarrolló con el propósito de dotar a los docentes de alternativas didácticas que beneficien a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Basada en la experiencia de la aplicación conjunta de sesiones de clases donde se aplicó el juego teatral, Espinoza (2024) subraya que:

El teatro me llama muchísimo la atención porque considero que para ciertos temas este tipo de técnica les favorece mucho a los estudiantes en cuanto al interés y en cuanto el aprendizaje, entonces es una técnica bastante lúdica en donde los chicos afianzan conocimientos y sobre todo se empapan más de los contenidos y, por lo general, tienen buenos resultados. (1’ 25”)

La docente expresa gran interés en continuar usando al teatro como estrategia de enseñanza, puesto que lo considera beneficioso para los estudiantes por su naturaleza dinámica y participativa. Además, sugiere que las actividades enmarcadas en el teatro refuerzan el conocimiento al otorgarles espacios para aplicar lo aprendido. Generalmente, el teatro proporciona un ambiente propicio para que los estudiantes se involucren activamente en su aprendizaje porque rompe con la rutina de las clases tradicionales proporcionando una experiencia educativa más variada y estimulante. En consecuencia, los estudiantes no reciben información de manera pasiva y aislada, sino que adquieren conocimientos aplicables a su vida diaria.

La participación espontánea de los estudiantes siempre supone un desafío a los docentes. Habitualmente, la poca participación activa en el aula, en mayor parte, se debía a la inseguridad individual. Con relación a esto, según la docente:

antes eran bastante callados. En las últimas clases que he tenido, por ejemplo, los estudiantes sí han demostrado una seguridad en sí mismo. Entonces ya no son los mismos chicos que antes participaban, sino que ya se ve una variedad de estudiantes

que se involucran en la participación. Entonces ellos mismos ya tienen como que esa seguridad de alzar la mano, si se confunden, pues [saben que] no pasa nada. (Espinoza, 2024, 2' 09")

La docente observa un progreso notable en la seguridad y la disposición de los estudiantes para participar en clases. El desarrollo de los alumnos, a causa de la implementación, es importante debido a que además de acrecentar la intervención de los estudiantes, indica un aumento en la autoconfianza y la disposición para expresar su opinión y correr el riesgo de estar equivocado. Igualmente, los estudiantes aprendieron a valorar el proceso de aprendizaje por encima del miedo al error teniendo un impacto positivo en su evolución personal y académica a largo plazo.

La implementación de la estrategia didáctica ha promovido una evolución considerable en las relaciones entre pares dentro del aula de clases, además de la relación docente-estudiante. Es decir, el distanciamiento social entre compañeros ha disminuido y, en consecuencia, la segregación grupal que suele existir dentro de grupos heterogéneos. Esto es relevante, dado que un buen clima de aula permite un mayor desenvolvimiento de los discentes en las diferentes situaciones y/o actividades áulicas. De acuerdo con la docente:

Sí, los chicos interactúan más entre ellos cuando les dije que vamos a trabajar de manera grupal y que yo iba a ser los grupos, sobre todo para que haya más interacción con otras personas y no con los mismos que trabajan siempre, pues al menos ya no hay esa, digámoslo así, esa limitante que hace que los chicos no quieran estar en otros grupos, entonces muchos de ellos ya interactúan mejor. Conmigo también siento que la relación ha mejorado bastante porque se envuelve, se han visto como que un poquito más amistosos (Espinoza, 2024, 3' 03")

Las relaciones sociales contribuyen a generar unidad entre los grupos, en el caso de la muestra poblacional escogida se evidencia, que la implementación de las técnicas del juego teatral ha contribuido en la mejora de la relación grupal. La docente confirma que ha existido cambios, basada en su experiencia con el grupo antes de la implementación de la estrategia y el después donde pudo comprobar una mejora en la inclusión y la interacción inmediata entre todos. Además, señala que las y los jóvenes interactúan más con ella, con lo descrito se establece que la estrategia ha fortalecido el vínculo social como producto de la confianza sobre sí mismo y lo que se conoce del mundo.

Las habilidades que fomentan la estrategia pueden variar. En este caso, la docente ha identificado que la expresión oral ha mejorado considerablemente, también el lenguaje no verbal, y algo que resalta es que existe una mayor predisposición en aprender. Dado que es

un factor que guía el desarrollo de los intereses individuales sobre el contenido disciplinar. Considerando que fue beneficiosa la implementación didáctica. Según la docente:

Bueno, primero la habilidad de la expresión oral, creo que era una, una falencia que muchos de los chicos tenían, entonces la expresión oral mejoró muchísimo en ellos. En cuanto a bueno, la expresión oral también va de la mano con el lenguaje no verbal, entonces el lenguaje no verbal que ellos demuestran en clase también es bastante positivo. Como les indicaba, ya no se les nota quizás reacios a aprender, porque todo depende también de la predisposición que los chicos tengan. (Espinoza, 2024, 3' 57")

La respuesta a la implementación de las técnicas ha sido positiva de acuerdo con la docente, en primera parte considera que la expresión oral y la no verbal han mejorado, en una generalización asevera que esto es observable dentro de las clases actuales. Asimismo, el interés de los y las estudiantes por aprender muestra cambios, en concreto no muestran indiferencia ante un tema a desarrollar en la clase. Así pues, el juego teatral se ha mostrado como el impulsor y/o motivador por el conocimiento de forma didáctica y entretenida a la par del refuerzo de la expresión oral.

La experiencia de la docente frente a la co-planificación indica que ha resultado beneficiosa, la combinación de la teoría y la práctica dramática en una misma clase han sido complementarias y han permitido la construcción conceptual en la asignatura de Lengua y literatura. Ella considera que organizar el tiempo es necesario para efectuar ese tipo de clases. De acuerdo con la profesora la clase "contribuyó positivamente y sobre todo porque estaba la parte teórica y la parte práctica, no, en cada una de las clases, sobre todo si se da el tiempo Y el tema se puede hacer práctica, entonces sí, sí, definitivamente" (Espinoza, 2024, 5' 08"). Asimismo, señaló que, si hubo un aprendizaje por parte de los discentes, considerando que "hicimos una retroalimentación. Después los chicos sí mostraron conocimientos en la literatura" (Espinoza, 2024, 5' 20"). Por tanto, se indica que los temas se afianzan también con la aplicación del juego teatral, es decir, la representación dramática de los conceptos permite el desarrollo de múltiples funciones cognitivas que contribuyen a la retención de los conocimientos a largo plazo.

La implementación didáctica ha resultado beneficiosa y una experiencia agradable para los y las estudiantes. En este sentido, las técnicas, las dinámicas, la motivación durante las clases han llamado su atención completa. En palabras de la docente "sí tuve comentarios muy positivos sobre las técnicas que habían utilizado sobre esto, de la motivación que a los chicos les llamó mucho la atención" (Espinoza, 2024, 6' 33"). Esto nos permite resaltar la importancia sobre que los jóvenes estén motivados por aprender, por participar, para expresarse,

mostrando que adecuar un buen clima de clase contribuye sustancialmente en el aprendizaje. Asimismo, la docente señala la importancia de reconocer e integrar técnicas que contribuyen en el desarrollo de la expresión oral, en sus palabras expresó que los estudiantes: “se vayan involucrando y que vayan conociendo que obviamente pueden dar mucho de ellos Afianzando este tipo de técnicas que son mucho más lúdicas para ellos” (Espinoza, 2024, 6' 50''). Por tanto, esta experiencia es positiva y forma parte de su historial, para tener una percepción real sobre la importancia de desarrollar la oralidad para comunicarnos eficientemente.

5.4 Discusión

La aplicación del juego teatral estuvo dirigida para potenciar la expresión oral de los estudiantes de Primero de bachillerato técnico, el trabajo se realizó teniendo en cuenta a García Huidobro y su *Manual de pedagogía teatral* (2020) que nos propone una sesión de expresión dramática como una metodología que desarrolla las diferentes capacidades: oral, expresiva y el experiencial de los estudiantes. La sesión contiene cinco fases: preliminar, sensibilización, creatividad corporal, creatividad vocal y expresión, sin embargo, se aplicó una readecuación en cumplimiento a los tres tiempos de una sesión clase del sistema ecuatoriano. La anticipación se conformó por las fases preliminar, sensibilización y creatividad corporal bajo una sola denominación “sensibilización”. La construcción estaba compuesta por las fases creatividad vocal y expresión. Finalmente, la consolidación fue un espacio para el diálogo y la metacognición. Al mismo tiempo las técnicas se relacionaron con el contenido disciplinar, los objetivos y los criterios de desempeño establecidos por el MINEDUC.

La etapa de la sensibilización consistió en conectar al estudiante y su cuerpo a través de sus sensaciones con múltiples objetos y recursos naturales. Los estudiantes reconocieron su valor, indicando que les pareció novedoso y agradable. Asimismo, Agudelo (2006) señala que al iniciar la clase es necesario generar conciencia sobre el cuerpo y lo que se puede expresar e incidiendo en la disminución de la vergüenza escénica. La autora del manual indica que la primera parte de la sesión de clase contribuye en generar una autoimagen positiva sobre uno mismo y de lo que nos rodea, lo que nos permite verbalizar y expresar espontáneamente (García Huidobro, 2020). Por tanto, las dos autoras concuerdan en el valor de la sensibilización, lo que dio un resultado positivo en su implementación en el primero de bachillerato técnico.

La etapa fundamental propuesta en el modelo de García Huidobro (2020) es la denominada creatividad vocal, en la cual se recomienda usar ejercicios vocales que ayuden a los estudiantes a ejercitarse las habilidades expresivas de la voz. En concordancia con lo reportado por la autora, nuestro estudio demuestra que aplicar ejercicios vocálicos (trabalenguas, rimas, poesía, ejercicios de respiración) en cada sesión de clase influye favorablemente la

pronunciación de la mayoría de los estudiantes. Además, de que se difunde la importancia de ejercitar la voz en su rutina diaria. Coincidiendo así con el postulado de Iglesias (2017), quien sostiene que el rol del docente es concientizar a los estudiantes sobre lo que se dice y cómo se dice para lograr un impacto en la comunicación con sus semejantes. No obstante, a diferencia de García Huidobro (2020) que propone ejercicios muy enmarcados en la creatividad vocal, los hallazgos de este estudio proporcionan evidencia de que se debe integrar las actividades de acuerdo con el tema tratado en clase para una mayor cohesión de contenidos y objetivos logrando de ese modo no dar paso a ambigüedades o a la disminución de la importancia de estas actividades.

En la fase de expresión del modelo estructural propuesto por García Huidobro (2020) se desarrollaron diferentes técnicas teatrales que resultaron eficaces para potenciar la expresión oral de los estudiantes, de acuerdo con diversos recursos de recolección de datos. Estas técnicas son: mimesis, juego de rol, improvisación, teatro de máscaras, monólogo y dramatización. La mimesis fue una herramienta fundamental, Escobar (2014), Pérez (2010) y García Huidobro (2020) consideran que esta permite la relación entre ser, seres y su medio, buscando en la imitación ser el otro y su reflexión con el pensar. En otras palabras, es conectar el cuerpo y su espacio. Ergo, la técnica en su aplicación obtuvo buenos resultados, los jóvenes contextualizaron situaciones de su realidad, lo que facilitó que su expresión oral fuese espontánea, reflejando el nivel de uso, a través de la experiencia con su medio. Exponiendo que el aula de clases fue el medio para establecer relaciones interpersonales en relación con su vivencia compartida.

Dentro del modelo planteado por García Huidobro (2020), el presente estudio utilizó el juego de roles con la finalidad de que los estudiantes tomen conciencia de su situación personal y grupal mediante la adopción de distintos roles sociales. A diferencia de lo sugerido por García Huidobro (2020), la principal innovación en nuestra implementación consiste en insertar contenidos teóricos pertenecientes al currículo escolar, pero enfocados en las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes formando una alianza entre la teoría y la práctica. Los resultados obtenidos, que coinciden con los hallazgos de Grande y García (2010), demostraron que el juego de roles potencia las habilidades de comunicación de los estudiantes, el trabajo en equipo y la educación en valores. Asimismo, actúa como mediador dinámico entre los estudiantes con la práctica de la oralidad, el juego y los contenidos teóricos enriqueciendo su experiencia educativa.

En cuanto a la improvisación Nachmanovitch (2013) considera que la técnica desarrolla la imaginación, dinamismo y voluntad espontánea, algo similar con García Huidobro (2020) que contempla que el estudiante debe estar preparado para responder a los diferentes estímulos

del mundo. Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados han demostrado un avance considerable en su oralidad, la seguridad al hablar cuando se les presenta una pregunta, su voz es más clara. Con el cual exhibe una postura firme de su subjetividad. Referente al monólogo, Jaime (2023) considera que abre el espacio de comunicación y apelación de las emociones del público, en un sentido relacionado García Huidobro (2020) expone que es necesario trabajar la capacidad de la oralidad para obtener una libertad de expresión. En resultado, se establece que los estudiantes mejoraron la linealidad de la voz y la postura sobre un tema contribuyendo así a entender el mensaje, que establecieron al hablar solos.

La implementación de la técnica de teatro de máscaras revela que es necesario sacar a los estudiantes de su zona de confort para desarrollar sus capacidades de expresión oral. Con la anterior afirmación coincide el estudio realizado por Moreno, Navarro y Urbano (2020), donde se identificó que el teatro de máscaras desafía al estudiante a analizar al personaje profundamente para exteriorizar sus sentimientos y personalidad mediante movimientos corporales y, sobre todo, el juego de la voz. En el mismo sentido, Ávila (2015) sostiene que la máscara es un dispositivo terapéutico que potencia la expresión por su carácter anónimo, liberando a los estudiantes de normas y reglas establecidas. Para potenciar esta ventaja, nuestro estudio se enfocó en la construcción/decoración de la máscara por medio de la identificación de las emociones y sentimientos transmitidos en un poema desde un análisis intrapersonal. De tal forma que, la máscara fue concebida no como instrumento de alejamiento, sino de expresión.

La técnica de dramatización fue la última en desarrollarse en la tercera parte del modelo de García Huidobro (2020). Los resultados obtenidos sugieren que aplicar esta técnica mejora notablemente la expresión oral de los estudiantes y que es, a su consideración, la técnica que más los ha ayudado a mejorar su habilidad para hablar. Estos descubrimientos concuerdan con Núñez y Navarro (2007), quienes sostienen que el uso de la dramatización dentro de las aulas enriquece el vocabulario y el uso del lenguaje adecuado para diversos contextos. Por lo tanto, nuestra investigación comprueba los beneficios expuestos en trabajos anteriores y a la vez, en contraste con estos, se enfoca en ligar la expresión oral con la conciencia social y en cierta medida con la evaluación crítica, no solo de su desenvolvimiento al momento de hablar, sino también la pertinencia de sus opiniones en relación con los demás y la realidad social actual.

Conclusiones

Dentro del contexto educativo, resulta esencial abordar la expresión oral, debido a que es un lugar donde el estudiante se enfrenta a otros individuos para aprender desde sus distintos puntos de vista, formar vínculos y construir relaciones sociales, así como también compartir sus pensamientos, conocimientos, etc. En consecuencia, su éxito académico y personal dependerá del uso competente de esta destreza. Por lo tanto, la presente investigación estableció su principal preocupación por mejorar la capacidad de comunicación verbal de los estudiantes de primero de bachillerato técnico mediante la aplicación del juego teatral como estrategia didáctica. Así que, afirmamos que se han alcanzado los objetivos planteados. Una vez concluido el trabajo de titulación es posible presentar las siguientes conclusiones:

- La implementación del juego teatral como estrategia didáctica evidenció una mejora notable en la expresión oral, fluidez y tono, de los estudiantes y en su seguridad para hablar en público, cumpliendo así nuestro objetivo de investigación. Los hallazgos nos permiten reflexionar sobre la importancia de emplear estrategias didácticas donde el estudiante juega un rol activo en su aprendizaje. Es decir, incorporar el juego teatral con sus diversas técnicas, mimesis, juego de roles, teatro de máscaras, improvisación, monólogo y dramatización, fortalecieron las características que los estudiantes tenían débiles en cuanto a su habla. La relación del cuerpo, las emociones, el conocimiento y el habla han convertido esta estrategia en una herramienta práctica de uso diario, para potenciar sujetos interesados en hablar, participar y dominar una lengua. Por tanto, la implementación del juego teatral contribuye significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por el amplio catálogo de técnicas y recursos que pueden usarse para desarrollar diferentes temáticas. Con el cual demostramos una valoración más allá de su empleo convencional escénico.
- Los resultados obtenidos indican que el juego teatral es una estrategia didáctica eficaz y factible para trabajar y mejorar la articulación verbal y la confianza personal de los estudiantes para expresarse en público. Por un lado, se concluye que las técnicas teatrales usadas son adecuadas para desarrollar la pronunciación, fluidez, vocalización y modulación posibilitando a los estudiantes comunicarse clara y efectivamente. Por otro lado, se ha demostrado, durante y posterior a la implementación, que los educandos desarrollaron un aumento en su seguridad personal para hablar en público. Además, en la toma de conciencia sobre la importancia de un adecuado manejo de los tonos, para transmitir adecuadamente sus pensamientos, emociones, etc. Así pues, gracias a que las actividades convirtieron el ambiente áulico en un lugar empático para el intercambio de ideas.

- La implementación de la técnica de la mimesis en una sesión de clase contribuyó significativamente a la identificación de situaciones problemáticas compartidas, como los actos de robo, y al fortalecimiento de sus relaciones sociales por medio del trabajo colectivo. También facilitó la exteriorización de ideas, diálogos cotidianos, evocadores, emocionales y hasta burlones, permitiendo la exploración de situaciones realistas. Por otra parte, la improvisación con ayuda de la poesía fomenta la concientización del cuerpo y sus movimientos, así como su expresión oral. Es decir, la expresión poética trabajó aspectos como la tonalidad de las palabras, la fuerza y su pronunciación, que se evidenció al evaluar su presentación. Aun así, el miedo a la exposición de emociones fue una barrera que obstaculizó la desinhibición en sus presentaciones. En cuanto a la aplicación del monólogo o soliloquio ayudó a ajustar el tono, ritmo y fluidez de acuerdo con la intención que buscaban transmitir al público. Como resultado, estas técnicas afinaron el habla de los estudiantes, dado que cada una exploró la subjetividad y habilidades previas para fortalecerlas con la práctica de temas sociales en el cual se relacionan los estudiantes.
- El uso del juego de roles brindó un reto interpretativo a los estudiantes con personajes (abogados, testigos, jurado, juez) que empleaban un lenguaje formal ajeno a lo acostumbrado. No obstante, los resultados demuestran que esta dificultad atrajo a los estudiantes y los impulsó a expresarse abiertamente y la planificación en equipo para lograr una meta en común. Además, benefició la comprensión y expresión oral mediante el intercambio de argumentos. Al contrario, la dramatización, abordó un tema menos formal, pero que posibilitó al estudiante a adecuarse a su realidad y al de los demás. Aquí la expresión oral no se limitaba a la proyección de voz, sino también a cómo abordar temas comunes actualmente y dar su percepción. Finalmente, el teatro de máscaras potenció la expresión oral y corporal. Al tener el rostro cubierto por una máscara que siempre mantiene una expresión, los educandos recurrieron al cuerpo y la voz para transmitir el mensaje, lo que los hizo conscientes de que expresarse en más que decir palabras.
- El juego teatral ha demostrado tener un gran alcance dentro del aspecto pedagógico, como una herramienta para mejorar las capacidades, entre ellas la oralidad, a través del dinamismo y la variedad de técnicas que involucra. La estrategia puede ser ampliamente utilizada en el aula de clases por su valor didáctico y diversificador de las actividades, ya sea en; expresivas, dramáticas y corpóreas. Además de la posibilidad de incluir recursos naturales y cotidianos, estableciendo que las y los estudiantes tomen conciencia de su entorno. Además, la relación establecida contribuye que los

discípulos se posicionen sobre el conocimiento y en consecuencia se produzca la exteriorización de sus subjetividades por medio de la participación y la oralidad dentro y fuera del aula de clases.

- La mejora integral de la expresión oral requiere la implementación de actividades específicas dentro del proceso de aprendizaje diario. Es así que el juego y las técnicas teatrales contribuyen a la labor docente, a mejorar esta capacidad porque están relacionadas con la competencia lingüística, pero sin dejar de lado las demás macrodestrezas como leer, escribir y escuchar. Así mismo, prueba de que el teatro no sólo es abordable como un tema de estudio teórico perteneciente solamente al área de lengua y literatura, sino también como una herramienta eficaz para tratar cualquier tema teórico contemplado en el currículo escolar.
- Resumiendo, el fortalecimiento de la oralidad de las y los estudiantes presentó un avance positivo, la relación entre el juego teatral y el contenido disciplinar permitió entender que son complementarias dentro de la planificación didáctica. Apartando la noción de que la estrategia es solo experimental o aplicable en casos específicos. Por el contrario, permite al docente formar sujetos preparados para las diferentes situaciones comunicativas. Por tanto, nuestra visión es optimista por los múltiples beneficios que pudimos encontrar con la estrategia didáctica, el juego de roles, monólogo, improvisación, teatro de máscaras, la mimetización y dramatización, para incidir en aspectos esenciales, como el habla, que normalmente se sobreentiende como desarrollados a lo largo de la formación educativa. No cabe duda, la enseñanza de la lengua tiene la posibilidad de ser abordada desde las diferentes técnicas, considerando que cada una trabaja características del habla y que el docente puede acoger para desarrollar o mejorar la expresión oral de los estudiantes.

Referencias

Abad, E., Delgado, P., y Cabrera, J. (2010). La investigación-acción-participativa. Una forma de investigar en la práctica enfermera. *Invest Educ Enferm*, 28(3), 464- 474.
<https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215721017.pdf>

Agudelo, G. (2006). *Juegos teatrales: sensibilización, improvisación, construcción de personajes y técnicas de actuación*. Editorial Cooperativa Editorial Magisterio

Álamo, F. (2013). El monólogo como modalidad del discurso del personaje en la narración. *Revista Lingüística y Literatura*, (64), 179-201.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476548729010>

Ávila, F. (2015). *Evaluación del Teatro con Máscaras como dispositivo grupal de tratamiento de adolescentes con consumo problemático de drogas privados de libertad* [Trabajo de maestría, Universidad de República]. COLIBRÍ. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5474/1/Avila%2c%20Fara%20de.pdf>

Bachani, J. (2020). *La improvisación teatral como herramienta para el desarrollo de empatía en adolescentes* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17120>

Baralo, M. (2012). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11). <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182>

Becerra, R., y Moya, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente deconstrucción. *Revista Integra Educativa*, 3(2), 133-156. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>

Boal, A. (2013). *Teatro del oprimido*. Editorial Alba. <https://bibliotecaia.ism.edu.ec/Repo-book/t/TeatroOprimido.pdf>

Bohórquez, A., y Rincón, Y. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/items/8b7fa7ae-f3b6-4f4b-b8a1-90237288b121>

Bonadona, C. (2014). *Técnicas teatrales aplicadas a la enseñanza de literatura castellana: estudio y propuesta* [Trabajo de maestría, Universidad Internacional de Loja]. Repositorio Digital UIDE. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2986/Carla_Bonadona_Nicol%C3%A1s.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bueno, M., y Sanmartín, A. (2015). *Las rimas, trabalenguas y canciones como estrategias metodológicas para estimular el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 3 a 4 años de edad del Centro Infantil del Buen Vivir "Ingapirca", de la comunidad de Ingapirca de la parroquia Santa Ana, cantón Cuenca, provincia del Azuay* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio institucional de la Universidad

Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8892/1/UPS-CT005106.pdf>

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. (9^a ed.). Editorial GRAÓ. https://eminusapi.uv.mx/eminusapi/drive/cur_7373/contenido/elem_24271/recurso/curso/descargables/modulo-1/M1Act02Cassany2003.pdf

Castro, A. (2017). *La expresión oral y escrita en las aulas. Acercamiento a la producción textual mediante la interpretación, la cooperación y la dramatización* [Tesis de maestría, Universidad de Almería]. Repositorio institucional de la Universidad de Almería. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5817/14065_TFM-CastroBalbuena MasterProfesorado-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Cruz, D. (2020). Expresión oral: una problemática por abordar. *SCIÉNDO*, 23(4), 293-298. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/3202>

Cueto, M. (1986). La función mediadora del aparte, el monólogo y la apelación al público en el discurso teatral. *Archivum*, 36, 243-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=251148>

Delgado, A. (2021). Metodología de Investigación-Acción Participativa para la Enseñanza Aprendizaje del Diseño. *Actas de Diseño*, 17(39). <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/5678>

Dosso, R. (2009). El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística. *Aportes y Transferencias*, 13(2), 11-28. <https://nulanmdp.edu.ar/id/eprint/1549/>

Escobar, J. (2014). MíMesis en Platón y adorno. *Eidos*, (20), 173-220. <https://www.redalyc.org/pdf/854/85430043009.pdf>

Faúndez, R. y Medina, F. (2021). Cervantismo en el aula: funcionalización pedagógica del montaje escénico Dulcinea encadenada (compañía Teatro del Nuevo Mundo) en escuelas públicas de la región de Ñuble en Chile. *Hipogrifo: Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro*, 9(1), 1111-1122. <https://www.redalyc.org/journal/5175/517567144061/>

Franco, L. (2018). *La representación teatral como técnica para el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa “Quevedo”* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional digital de la Universidad Nacional de Educación UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/743/1/TFM-ELL-68>

Garay, M. (2022). *La estrategia del juego de roles promueve la expresión oral en los niños de segundo grado de primaria del colegio “Star”*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio institucional de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/1508/Garay_Marysabe_I_trabajo_suficiencia_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García del Toro, A. (2015). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. GRAÓ. https://www.google.com.ec/books/edition/Comunicaci%C3%B3n_y_expresi%C3%B3n_oral_y_escrit/CCFiEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1

García Huidobro, V. (2020). *Manual de Pedagogía teatral*. (2da ed.). Editorial Los Andes. <https://www.fundacionfuturo.cl/wp-content/uploads/2020/11/libro-pedagogico-final.pdf>

García, J., Parada, N., y Ossa, A. (2017). El drama creativo es una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 839-859. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77352074005>

García, J., Ossa, A. y Rentería, E. (2020). Enseñar física a través del teatro. *Revista U.D.C.A Actualidad y Divulgación científica*, 23(2), 1-9. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-42262020000200002&lang=es

Gil Cañón, L., e Izquierdo Castro, C. (2016). *El escenario de un sueño imaginado. Metodología para la enseñanza del teatro en seis colegios distritales de Bogotá* [Tesis de maestría en docencia, Universidad de la Salle]. Repositorio Digital Commons. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/515

Grande, M y García, A. (2010). Los juegos de rol en el aula: Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84 <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021093004.pdf>

Guamán, V. (2014). *Los Juegos Verbales y su Incidencia en la Expresión Oral de los niños (as) de primero, segundo y tercer grados de la Escuela Particular “Carlos María de la Condamine” de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua* [Tesis de pregrado, Universidad técnica de Ambato]. Repositorio institucional de la Universidad técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/6189/1/FCHE-EBP-1131.pdf>

Iglesias, X. (2017). *La práctica de trabalenguas para la correcta vocalización en niños y niñas de 3 a 4 años de la Unidad Educativa Mariscal Antonio José de Sucre* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio institucional de la Universidad Técnica de Ambato <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/26018>

Jaime, M. (2023). El monólogo en el marco del teatro aplicado para la reapropiación de mitos clásicos: La Clitemnestra de Colm Tóibín. En L. Romero y R. Gutiérrez. (Eds), *What's Hecuba to me?: Personajes Míticos y Monólogos Dramáticos Contemporáneos para la enseñanza universitaria en Humanidades* (pp. 39-64). Coimbra. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=burXEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA39&dq=creaci%C3%B3n+de+mon%C3%B3logos+teatrales+&ots=R1GZwM-iY5&sig=2vJqytZe4Z0xB1fH-xh-DwnWBvI#v=onepage&q=creaci%C3%B3n%20de%20mon%C3%B3logos%20teatral&es=f=false>

Jiménez, E. (2018). Las técnicas de dramatización en el aula de Educación Primaria. Hecho teatral. *Revista de teoría y práctica del teatro hispánico*, (18), 27-42. <https://www.hechoteatral.com/index.php/hteatral/article/view/168/161>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3 ed.). Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Méndez, E. y Fernández, J. (2022). Pájaros que intentan volar: educación y neoliberalismo vs improvisación teatral. *Estudios pedagógicos Valdivia*, 48(1), 171- 189. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v48n1/0718-0705-estped-48-01-171.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). *Curriculum de los Niveles de Educación Obligatoria Nivel Bachillerato*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/BGU-tomo-2.pdf>

Ministerio de Educación. (2021). *Curriculum Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Curriculo-con-enfasis-en-CC-CM-CD-CS -Bachillerato.pdf>

Moreno, L., Navarro, M., y Urbano, A. (2020). *El teatro de máscaras para fortalecer las competencias comunicativas básicas en los estudiantes de grado 8 de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander en el municipio de Popayán, Departamento del Cauca* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria de Popayán]. Repositorio FUP. <https://unividafup.edu.co/repositorio/files/original/d67218a451878fc0bdced6268ceb3531.pdf>

Muñoz, D. y Gallardo, L. (2021). El arte como herramienta educativa para la interculturalidad y la diversidad: proyectos socioeducativos de éxito en España y Argentina. *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*, 1(1). <https://investiga.upo.es/documentos/637dda412558037fa43f93dd>

Nachmanovitch, S. (2013). *Free Play: La improvisación en la vida y el arte*. (9^a ed.). Editorial: PAIDÓS. <https://clubdecompositores.files.wordpress.com/2016/05/stephen-nachmanovitch-free-play.pdf>

Núñez, L., y Navarro, M. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Revista Teor*, (19), 225-252. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173260/3262-9897-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pareja, M. (2021). Relacionados: el teatro como herramienta educativa (Lengua y Literatura Castellana en Educación Secundaria). *Revista Aula de encuentro*, 23(1), 217-240. <http://eprints.rclis.org/42209/>

Pérez, G., y Nieto, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 10. 177-198 <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4177>

Pérez, J. (2010). Teoría del drama de Peter Szondi. *Las puertas del drama*, (38), 40-42. <https://bibliotecacadt.mcu.es/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=d3e9e3f140b15ba6715856213a35ff51>

Polo, C., Carrillo, M., Rodríguez, M., Gutiérrez, O., Pertuz, C., Guette, R., Polo, C., Padilla, R., Campo, R., Estrada, M., Vergara, R., y Osorio, A. (2018). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 869-876. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.10>

Quintero, E. (2018): El teatro como herramienta para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/teatro-habilidades-comunicativas.html>

Quishpe, K. (2020). *Aplicación de estrategias lúdicas didácticas (Juego de roles y mnemotécnicos) para desarrollar la expresión oral en estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa César Arroyo de la parroquia de Otón en el año lectivo 2019-2020* [Tesis de maestría en educación, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio institucional digital de la Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/e4046db1-e751-4861-82a5-780b4210c13c>

Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, (5), 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498271>

Real Academia Española. (s.f.). *Mimesis*. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es>

Runge, K. (2015). La mimesis como adaptación y formación en la teoría de Horkheimer y Adorno: aspectos teórico-críticos relevantes. *Revista Katharsis*, 19, 151-180. <https://bibliotecadigital.iue.edu.co/handle/20.500.12717/2004>

Säfström, A., y Rytzler, J. (2023). La enseñanza como improvisación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 139–155. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/30155/29260>

Salazar, K. y Vargas, N. (2022). *El teatro de máscaras en el desarrollo de la expresión oral de los niños y niñas de 5 a 6 años* [Trabajo de titulación de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio de la Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/c1c87e39-f3fc-40aa-a427-40f4d1a50092/content>

Sánchez, M., Betancourt, C., y Reyes, C. (2011). El efecto de rebote y la expresión oral en inglés. *Ciencias Holguín*, 16(4). <http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/579>

Santos, D. (2010). Los límites de la representación y el concepto de mimesis en el teatro español de vanguardia: el teatro pánico de Fernando Arrabal. In *Nuevos caminos del hispanismo: actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. París, del 9 al 13 de julio de 2007. 2, 197-204. Iberoamericana Vervuert. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_198.pdf

Sierra, R., Sosa, K., y Gonzalez, V. (2022). Rúbrica. En M Sánchez, y A. Martínez, (Eds.). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 233-249). CUAIEED. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/>

Sigüenza, J., y Guevara, C. (2022). El arte como innovación educativa para desarrollar el pensamiento en el siglo XXI. *Revista científica UISRAEL*, 9(3), 131- 147 http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862022000300131&lang=es

Soler, G., López, L., y Duarte, J. (2018). El Juego Dramático. Una Estrategia para Mejorar La Expresión Oral. *Educación y Ciencia*, (21), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982061>

Sosa, S., y Mijangos, J. (2022). Educación y teatro popular en la intervención intercultural dialogada con niñas y niños mayas yucatecos, México. *Prospectiva*, (34), 111-132 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-12132022000200111

Túquerez, J. (2021). *El teatro como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la oralidad en los estudiantes de bachillerato general unificado* [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio institucional de la Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/24756/1/FIL-PLLTUQUEREZ%20JESENIA.pdf>

Valiente, A., y Galdeano, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación química*, 20(3), 369-372. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000300010&lng=es&tlng=es

Vidal, M., y Rivera, N. (2007). Investigación- acción. *Edu Med Super*, 21(4), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012

Vieites, M. (2019). Teatro y memoria: algunas claves para una intervención social crítica. *Prospectiva*, (28), 253-283. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-12132019000200253&script=sci_arttext

Villacís, L., Medina, R., Freire, T. y Cárdenas, M. (2017). Propuesta de una guía pedagógica teatral en el desarrollo de la habilidad lingüística. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/689/909>

Anexos

Anexo A: Encuesta inicial

Universidad de Cuenca
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

La presente encuesta servirá como insumo de levantamiento de información para el trabajo de titulación de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cuenca.

Objetivo: Conocer las preferencias, percepciones y expectativas de los/las estudiantes de la Unidad Educativa “Guillermo Mensi” sobre el desarrollo de la expresión oral.

Edad: _____ Sexo: _____

1) ¿Ha tenido dificultad para expresar sus ideas, sentimientos y/o inquietudes en público?

Si No A veces

2) ¿Se ha fomentado la discusión oral dentro del aula sobre temas vistos en clases?

Si No A veces

3) ¿Le gustan las presentaciones orales, ya sea individuales y/o grupales dentro de las clases?

Si No A veces

4) ¿Ha tenido miedo a equivocarse al hablar ante los demás?

Si No A veces Nunca

5) ¿En qué situación de su vida se siente más cómodo/a hablando?

Escuela Familia Amigos Extraños No me gusta hablar

6) ¿Se ha sentido cómodo/a expresando sus ideas dentro de sus clases?

Si No A veces Nunca

7) ¿Alguna vez recibió comentarios negativos sobre su forma de expresión oral, ya sea en las clases o fuera de ella?

Si No Nunca

8) ¿Cuáles son los problemas que ha presentado cuando expone oralmente en público?

Nervios Olvido Movimiento involuntarios La garganta se seca

Temblor de manos Sudar frío Otro _____

9) ¿Considera qué es importante expresar públicamente las emociones?

Si No A veces No es necesario

10) ¿De qué forma prepara una idea u opinión antes de expresarla dentro de clases?

Escrita Mental Improvisación Evita opinar

11) ¿Participa oralmente de manera espontánea en clases?

Si No A veces

12) Según su respuesta a la pregunta anterior conteste:

Participa espontáneamente en clases por:

- a) Me gusta ___
- b) Los docentes lo piden ___
- c) Me expreso con facilidad ___
- d) Me agrada el tema que se está tratando ___
- e) Existe un ambiente de respeto en el aula ___
- f) Los demás valoran mi opinión ___

No participa voluntariamente en clases por:

- a) No me agrada ___
- b) Los docentes no lo piden ___
- c) No puede expresarme fácilmente ___
- d) No me agrada el tema que se está tratando ___
- e) No existe un ambiente de respeto en el aula ___
- f) Los demás no valoran mi opinión ___
- g) Tengo miedo de equivocarme ___

13) Cuándo no está de acuerdo con alguna situación ¿lo da a conocer con respeto y argumentos?

Si No A veces

14) ¿Valora y respeta las opiniones de los demás?

Si No A veces

15) Cuando un compañero se equivoca al hablar en público ¿Cómo reaccionas?

Me río ___ Hago comentarios hirientes ___ Le corrojo inmediatamente ___ Espero su intervención y lo corrojo amablemente ___ Me quedo en silencio ___ Le digo en privado su error ___ No digo nada, todos nos podemos equivocar ___

16) ¿Ha tenido alguna mala experiencia al hablar en público?

Si No

17) Si contestó **No** en la pregunta anterior ¿Por qué cree que sucedió?

18) Lea la siguiente frase ¿Está de acuerdo con ella? ¿Por qué?

Es una locura odiar a todas las rosas porque una te pinchó. Renunciar a todos tus sueños porque uno de ellos no se realizó. Antoine de Saint-Exupéry

19) ¿Le dificultó entender la frase anterior?

Si No Regularmente

20) ¿Podría compartir su opinión oralmente (de la pregunta 18) con sus compañeros de clase?

Si No

21) Indique qué problemas tiene cuando habla espontáneamente en público:

Tono de voz baja Me trabo Me falta modular la voz Titubeo
 Tengo muletillas Ninguna

22) ¿Ha sentido que han excluido sus ideas dentro de sus clases?

Si No A veces Nunca

23) ¿Después de dar una opinión como se ha sentido?

Muy bien Bien Confortable Angustiada

24) ¿Ha realizado dramatizaciones dentro del aula en el año anterior y el presente?

Si No ¿Cuántas? _____

a) En caso de responder afirmativamente (**Si**) a la pregunta anterior conteste de forma general:

¿Cómo se sintió en el proceso?

Muy bien Bien Confortable Angustiada/o

¿Por qué?

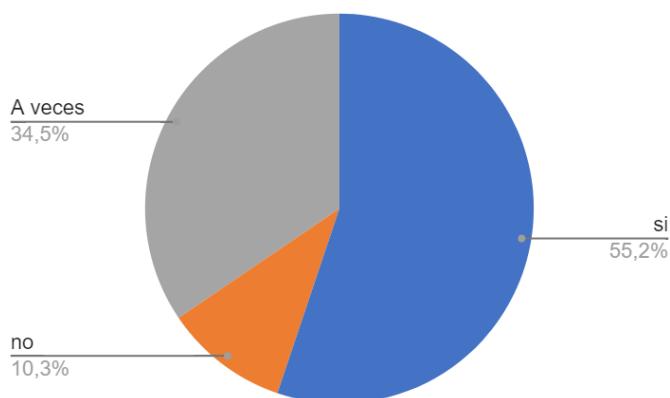
25. ¿Cree que sería mejor escribir un guión propio o modificar uno ya escrito?

Si No

¿Por qué?

Anexo A1: Análisis de la encuesta inicial

Pregunta 1: *¿Ha tenido dificultad para expresar sus ideas, sentimientos y/o inquietudes en público?*



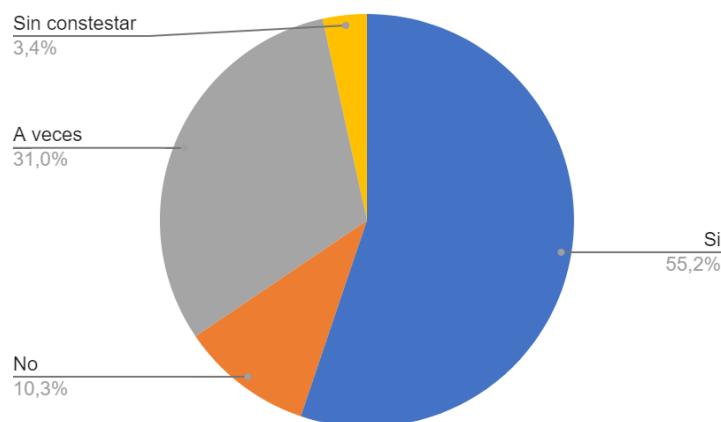
Fuente: Vele y Villa (2024)

En la sociedad el habla es tan importante como la escritura para indicar una postura y posicionarse sobre un tema en concreto. Tomando en cuenta lo anterior, se consultó si los estudiantes han tenido dificultades para expresar ideas, sentimientos y/o inquietudes en público, el 55,2% de los estudiantes si presentan problemas para expresarse. El 34,5 % de estudiantes contestaron que a veces les cuesta hablar, y un 10,3% indican que son seguros con su expresión dentro de las clases.

La autorreflexión sobre los problemas que posee uno es el primer paso para tomar decisiones para el cambio. Los resultados de esta pregunta presentan que existe una mayoría, 55,2% de estudiantes con dificultades para expresarse, ya sea por factores emocionales, técnicos y/o de poder, que no permite expresarse en espacios públicos. lo que resulta, no hacer escuchar su voz, su opinión sobre algún tema. En otro porcentaje indica que a veces les cuesta hablar, deduciendo que existe una falta de comprensión del tema o imposición del locutor que incide en su habla, los factores pueden ser constantes y repercutir de forma negativa en la toma de decisiones. En cambio, es minoritario el número de estudiantes que indican que son seguros al hablar, llegando a ser una ayuda para sus compañeros y mitigar el problema en cada uno

de los estudiantes. En resultado, se evidencia que existe un alto grado de discentes que enfrentan retos para hablar, limitando su subjetividad y participación dentro de las situaciones escolares como las sociales.

Pregunta 2 : ¿Se ha fomentado la discusión oral dentro del aula sobre temas vistos en clases?

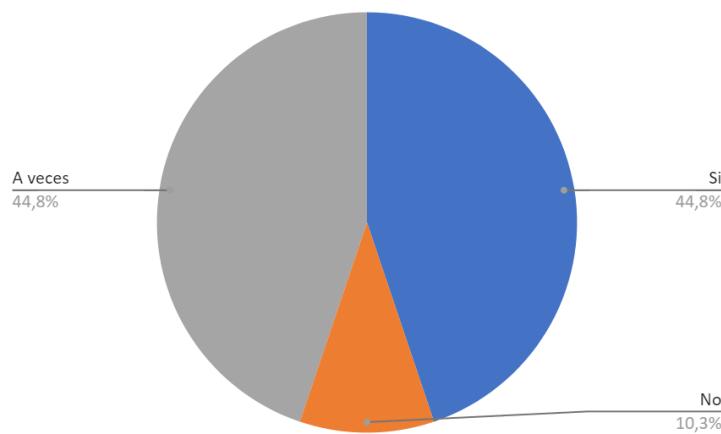


Fuente: Vele y Villa (2024)

La socialización de las ideas es fundamental para promover una sociedad que escuche las ideas de las que la conforman. Motivo por el cual se consideró preguntar si dentro del aula de clases se ha fomentado la discusión a lo que el 55,2% considera que, si se promovió cierta actividad en las clases, por otra parte, el 31% percibe que a veces. En otro porcentaje, el 10,3% indica que no y finalmente el 3,4% no contesta la pregunta.

Los resultados de esta pregunta son promedialmente positivos, y evidencia que dentro de las actividades de clases existió espacios para la discusión de temáticas. La mayoría tiene una percepción favorable sobre la confrontación de puntos de vista, esto puede ser desarrollado por el interés del docente, resumiendo que su desarrollo contribuye a un pensamiento crítico. El otro porcentaje 31% percibió que se abre la discusión sólo en ciertas clases, en menor porcentaje 10,3 consideró que no se aperturan espacios de discusión dentro de las clases. Y, en menor medida, el 3,4% no contestó la pregunta planteada. En suma, los estudiantes reconocen cuando se establece la discusión y sobre todo como una actividad recurrente en el aula de clases.

Pregunta 3: ¿Le gustan las presentaciones orales, ya sea individuales y/o grupales dentro de las clases?

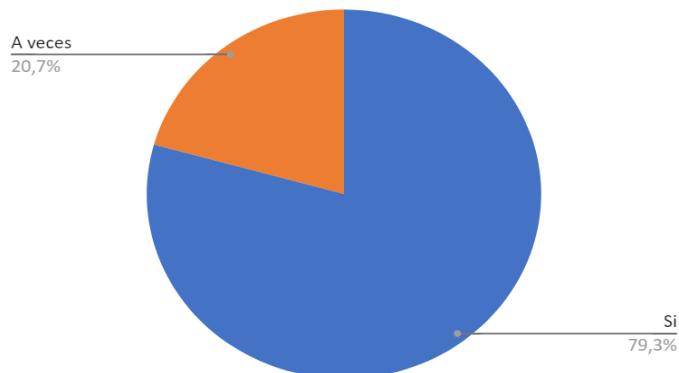


Fuente: Vele y Villa (2024)

La motivación se presenta como un factor indispensable para aprender y disfrutar de hacer las actividades dentro del aula. Por tanto, se preguntó si a los estudiantes les agrada las presentaciones orales o se presenta como un reto, a lo que el 44,8% si les gusta realizar disertaciones, el otro 44,8% les gusta a veces, y el 10,3% no les gusta realizar cierta actividad.

Los estudiantes reconocieron, en su mayoría, que les agrada las disertaciones, debido a factores como conocer el tema, manejar técnicas para la oralidad o simplemente no tener miedo a equivocarse. El otro 44,8% respondió que existen situaciones en el cual les gusta las presentaciones orales en clase. Por el contrario, el 10,3% no les gusta porque se sienten temerosos y/o desconocen el tema. Los factores pueden ser varios que no permiten un desenvolvimiento del habla y gusto, sobre todo. En definitiva, existe una división de gustos en los estudiantes, evidenciando que existen factores individuales y/o colectivos que les permite que a unos les agrade hacer presentaciones orales y a otros no tanto.

Pregunta 4: ¿Ha tenido miedo a equivocarse al hablar ante los demás?

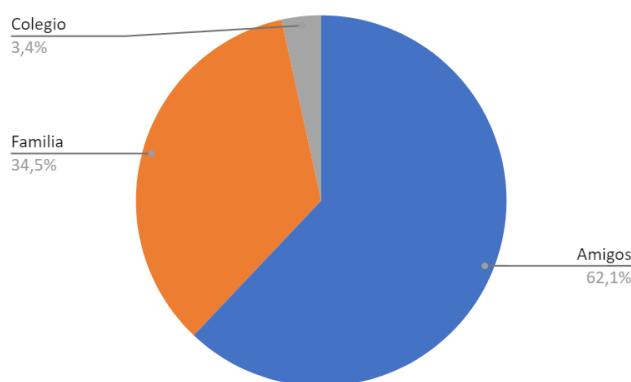


Fuente: Vele y Villa (2024)

El posicionarse sobre una idea y tener la seguridad de expresarlo se presenta como una acción dificultosa en la juventud. Es así que se consultó si los estudiantes han tenido miedo a equivocarse ante los demás. A lo que, el 79,3% han sentido miedo de expresarse y a equivocarse, el 20,7% ha sentido miedo de errar a veces.

Los resultados son claros y muestran que la mayoría de los estudiantes presentaron miedo antes de hablar, generando supuestos sobre los diversos aspectos que impidieron expresarse. Lo que es el resultado de la hipercorrección o resultado de críticas negativas por parte colegas en previas participaciones. En un resultado menor de estudiantes indicaron que solo en pocas veces han sentido temor de participar, lo cual evidencia que existe momentos determinantes que les limita en participar oralmente. Ya sea, la presión del tema o de la persona que los escucha, por tanto, son factores de confianza sobre sí mismo que se puede trabajar para eliminar.

Pregunta 5: ¿En qué situación de su vida se siente más cómodo/a hablando?

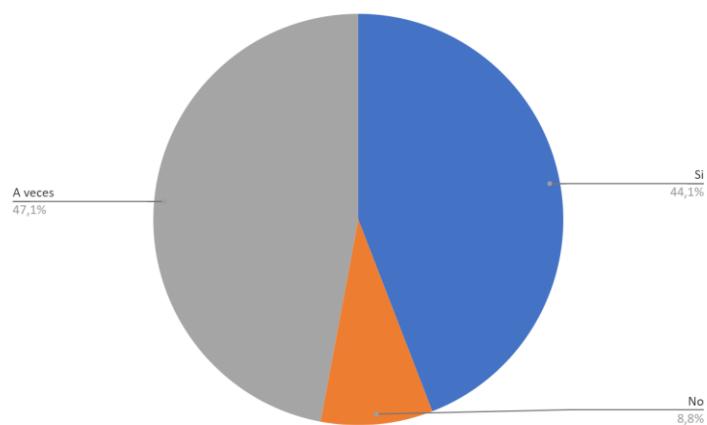


Fuente: Vele y Villa (2024)

Las redes sociales construyen, fomentan y refuerzan nuestras relaciones con las que compartimos gustos e intereses similares, además de conocer con quien nos sentimos más cómodos, por ese motivo se consultó en qué situación de su vida se siente más cómodo hablando, a lo que un 62,1% de estudiantes prefiere hablar con los amigos. El 34,5% le agrada entablar diálogos con la familia y finalmente un 3,4% con personas que no conocen.

Las relaciones sociales que se establecen hacen uso de la palabra hablada para afianzar cierta relación o afinidad grupal. Para lo cual es necesario trabajar el buen desenvolvimiento oral dentro de las instituciones educativas y no castración. Los resultados exponen que más de dos cuartas partes se siente más cómodo hablando con sus amigos, en otro dato, más de una cuarta parte prefiere dialogar con la familia. Y, otro porcentaje bajo no le genera problemas hablar con extraños. Las situaciones son variadas e igual los intereses, en este caso la amistad se presenta como el porcentaje mayoritario para establecer diálogos e intercambio de ideas, pensamientos o formas de percibir el mundo.

Pregunta 6: ¿Se ha sentido cómodo/a expresando sus ideas dentro de sus clases?



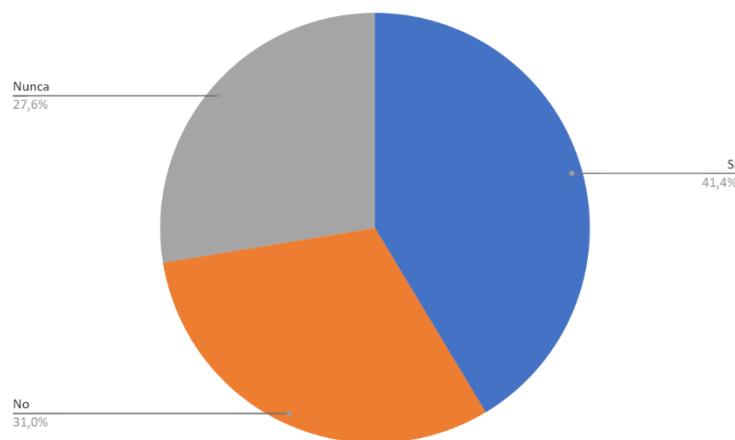
Fuente: Vele y Villa (2024)

La privación de la palabra es una acción muy recurrente dentro de los salones de clases, conllevando que muchos se sientan más cómodos callando y solo receptando ideas impositivas. Para ahondar en esto se preguntó si los estudiantes se han sentido cómodos expresando sus ideas en clase, en lo que el 47,1% señaló se siente cómodo solo a veces, por el contrario, un 44,1% si se siente confortable expresando sus ideas en clase y el 8,8 % no se sienten bien expresando sus subjetividades.

El aula de clases es el espacio idóneo para la socialización e intercambio de ideas, pero sobre todo para fortalecer el habla y las relaciones sociales. Más de una cuarta parte indica que solo a veces se siente cómodo hablando en clases. Esto puede ser resultado de factores como el

temor a equivocarse entre otros. En un porcentaje casi similar afirmaron que se sienten cómodos expresándose dentro de las clases. Y, en un menor porcentaje no se sienten cómodos hablando en público. Detrás de los resultados existe un positivismo sobre el gusto o la práctica de expresarse oralmente en clases. La polaridad en los resultados muestra que los estudiantes no tienen temor en expresarse por medio de la palabra dentro de las clases.

Pregunta 7: ¿Alguna vez recibió comentarios negativos sobre su forma de expresión oral, ya sea en las clases o fuera de ella?

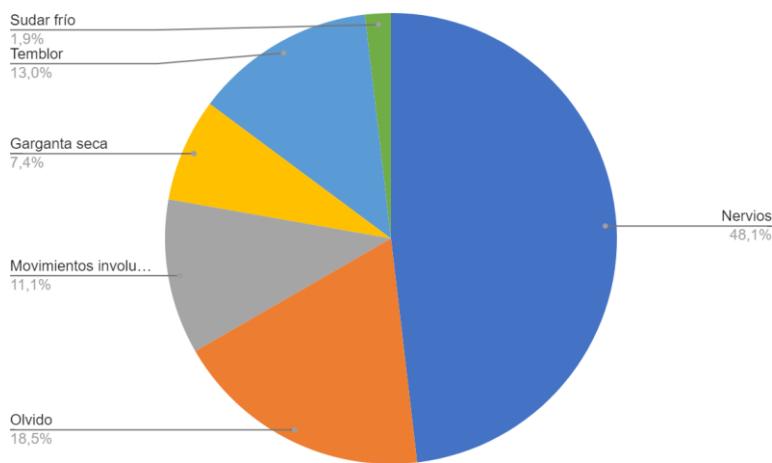


Fuente: Vele y Villa (2024)

Las experiencias negativas sobre la expresión oral inciden en el miedo a las futuras manifestaciones orales, como es el caso de la hipercorrección del habla. Con el fin de comprender las consecuencias de la hipercorrección, se planteó la pregunta si los estudiantes habían recibido comentarios negativos sobre su expresión oral en clase o fuera de ella, a lo que el 41,4% indicó que, si recibió malos comentarios. Un 31% de estudiantes no tuvo malas experiencias sobre su oralidad y el 27,6% nunca recibió ningún comentario incómodo.

Las prácticas escolares construyen experiencias que contribuyen en la formación de los discentes, por lo cual es necesario y oportuno brindar opiniones constructivas que repercutan en la formación de individuos seguros para expresarse. Los resultados exponen que más de una cuarta parte experimentó comentarios desfavorables que repercutieron en su confianza y seguridad para hablar en público. Más de una cuarta parte señalaron que no tuvieron malas experiencias, siendo un factor clave, o mejor dicho puede ser que tengan menos miedo para expresarse. En un porcentaje menor, no han recibido comentarios negativos, o en otro caso nadie brindó una retroalimentación sobre su expresión oral. En suma, existe un alto número de discentes que experimentaron alguna crítica sobre su expresión oral, el cual pudo ser perjudicial para expresarse oralmente dentro de áreas de socialización.

Pregunta 8: ¿Cuáles son los problemas que ha presentado cuando expone oralmente en público?

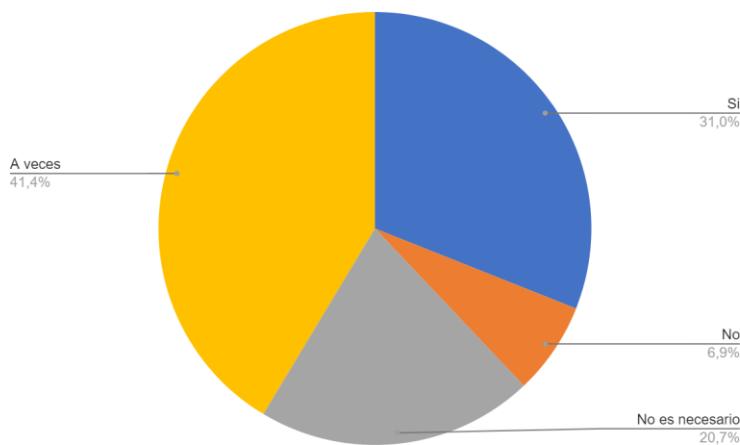


Fuente: Vele y Villa (2024)

La capacidad oratoria no es parte de todos, por tal motivo se consultó a los estudiantes cuáles son los síntomas que presentan cuando hablan en público. El 48,1% presentó nervios al hablar en público, el otro 18,5% sufrió de movimientos involuntarios mientras hablaba en público. El 11,1% fue víctima de olvido del tema cuando estaba comunicando algo. El 7,4% experimentó garganta seca, en menor porcentaje, que puede generarse en situaciones de tensión, el 1,9% tuvo un sudor frío y el último porcentaje con el 1,3% sintió temblores durante la expresión oral.

En esta parte se buscó conocer cuáles son los diferentes síntomas que afectan la comunicación efectiva, más de una cuarta parte expuso que ha sentido nervios mientras hablaba. Esta se presenta como una reacción de ansiedad por la situación a la que se somete. En menos de una cuarta parte ha sentido movimientos involuntarios, repercutiendo en la distracción del hablante como del oyente. La tendencia va en disminución, en otro porcentaje menor expuso que sufrió de olvido como resultado de falta de preparación, provocando la pérdida de confianza e irrupción del mensaje. Otro síntoma fue la garganta seca, aunque en menor porcentaje, este es el producto del estrés y los nervios por estar en una situación de mucha presión. Al final con porcentajes mínimos están los que sintieron sudor frío, como síntoma de los nervios y los que sintieron temblores al hablar. En suma, los mayores síntomas nerviosos y físicos repercuten negativamente para establecer una comunicación efectiva.

Pregunta 9: ¿Considera qué es importante expresar públicamente las emociones?

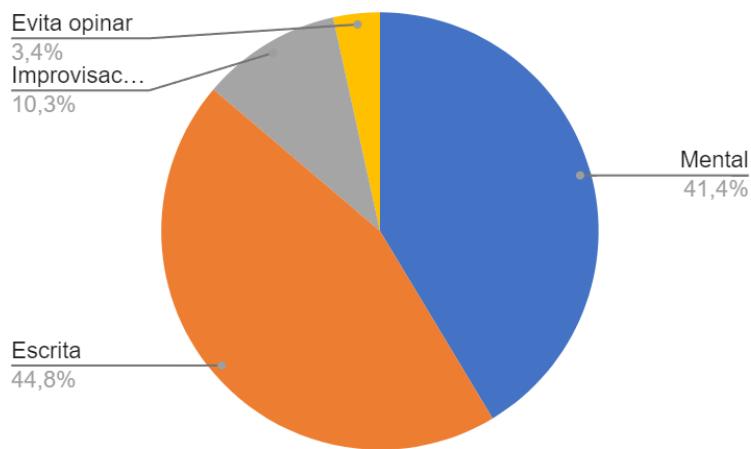


Fuente: Vele y Villa (2024)

Las personas en la actualidad tienden a ocultarse, el fin podría ser una forma de supervivencia y evitar verse de una forma que los vulneren. Teniendo en cuenta lo anterior, se consultó si consideran necesario expresar sus emociones de forma pública, por lo que el 41,4% considero que, a veces es importante, el 31% en cambio indicó que si es necesario hacerlo. Un 20,7% considera que no es necesario y el 6,9% no lo haría.

La capacidad de expresarse es liberadora, además de promover una socialización sin máscaras. La promoción de espacios de interacción sin miedo fomenta sujetos seguros y sobre todo para atacar el gran problema del silencio. En un resultado más de una cuarta parte consideran que es necesario expresar emociones y no ocultarse, en menos de una cuarta parte indican que no es necesario hacerlo, estos pueden pensar que manejar las emociones deben ser privadas y no públicas. En un grupo minoritario estima que no es necesario exponer sus emociones, en preferencia para ocultarse y evitar juicios de valor. En definitiva, muchos estudiantes creen que se debería expresar las emociones cuando se presentan.

Pregunta 10: ¿De qué forma prepara una idea u opinión antes de expresarla dentro de clases?

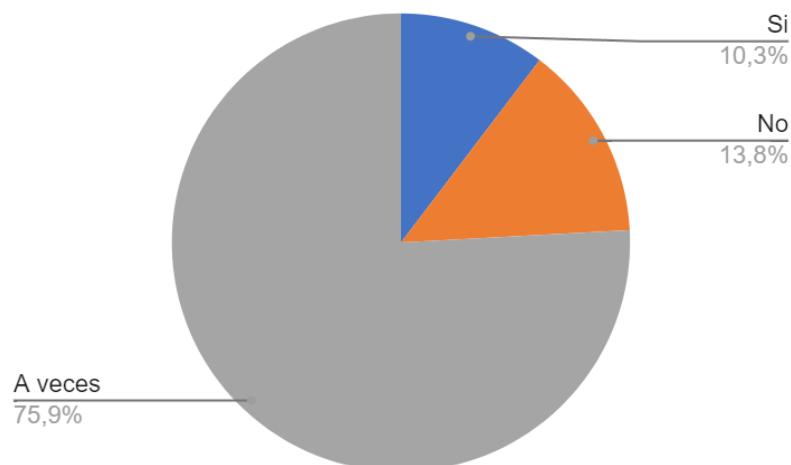


Fuente: Vele y Villa (2024)

El esperar unos segundos antes de dar una opinión, un argumento, etc., es clave para no errar o inmutarse antes de expresar una posición. Teniendo cuenta lo anterior, se preguntó de qué forma preparaban una idea u opinión antes expresarla, a lo que el 44,8% que realizan un pequeño escrito antes de expresarlo en clases, el otro 41,4% lo pensaba de forma mental. El 10,3% improvisaba de inmediato, al final tenemos el 3,4% que evitaba opinar.

Los métodos utilizados para respaldar lo que vamos a hablar es una parte del trabajo para expresarnos correctamente en público. Los resultados son variados, más de una cuarta parte respalda con un texto escrito antes de hablar, el cual puede ayudar a organizar las ideas y aclarar ideas. Resulta como un factor para aumentar la confianza. Un porcentaje similar indica que su expresión oral es espontánea y que no tiene ningún respaldo utilizado antes de hablar. Al final, una minoría prefiere no hablar cuando se plantea un cuestionario oral, indicando que podrían necesitar de una ayuda extra para afrontar problemas de confianza en las habilidades comunicativas. Se demuestra que los estudiantes tienen muchas formas de ejecutar una idea antes de expresarla, siendo la escritura el mejor recurso para ordenar sus ideas antes de hablar.

Pregunta 11: ¿Participa oralmente de manera espontánea en clases?



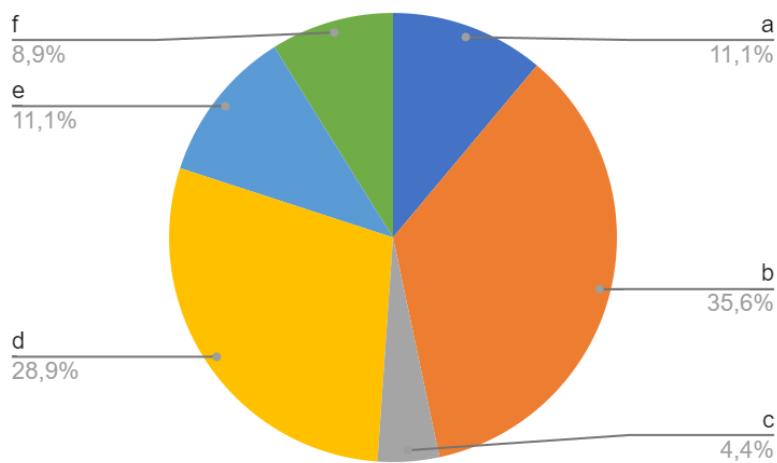
Fuente: Vele y Villa (2024)

El ambiente de clases debe ser idóneo para que los estudiantes puedan expresarse libremente sin ningún obstáculo y brinden sus ideas oportunamente. La participación estudiantil es clave para un aprendizaje auténtico, por tanto, se preguntó si los estudiantes participaban de manera espontánea en clases a través de la oralidad. El 75,9% expresó que lo realizan a veces, el otro 13,8% no lo hacía y el 10,3% si lo hacía.

El ambiente de clase facilita la participación espontánea de los estudiantes, eso indica que se sienten cómodos y seguros de hablar. En cuanto a los resultados indican, que más de dos cuartas partes participan con el uso de la palabra solo a veces, el cual podría significar que existen momentos donde se sienten cómodos y que existen barreras así mismo. En menos de una cuarta parte señaló que no participa, es decir el ambiente de clase no propicia la participación o no existe confianza del estudiante para hablar. El otro valor similar indica que si participan de forma espontánea en las clases. Lo que indica que algunos son seguros de hablar y el entorno los ayuda. Los resultados no son positivos, puesto que la mayoría solo lo hace de forma frecuente.

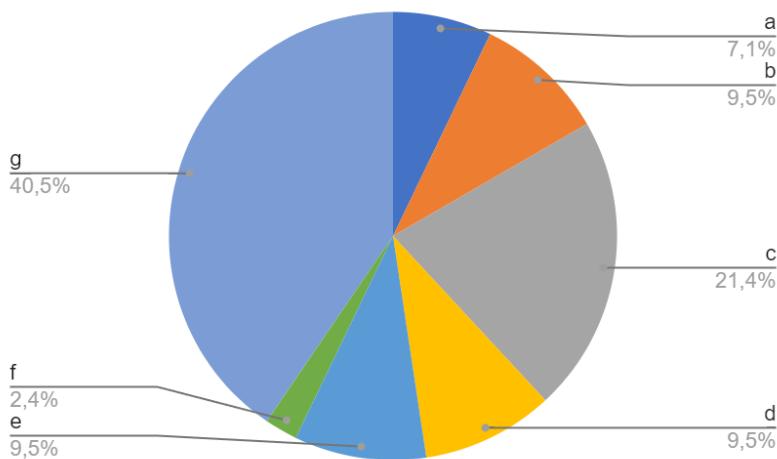
Pregunta 12: Según su respuesta a la pregunta anterior conteste:

Participa espontáneamente en clases por:



Fuente: Vele y Villa (2024)

No participa voluntariamente en clases por:



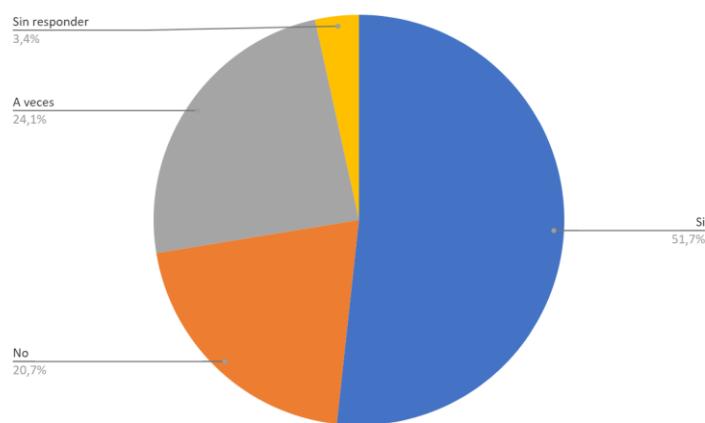
Fuente: Vele y Villa (2024)

Detrás de esta pregunta estuvo el interés de conocer cuáles son las razones por las cuales participa o no espontáneamente en las clases. El 35,6% participa en las clases por petición del docente, el 28,9% participa porque le agrada el tema, los porcentajes en disminución indican que el 11,1% interviene porque considera que existe respeto en el aula, en el mismo porcentaje están los que actúan porque le gusta hacerlo. El 8,9% se implica en la clase porque considera que valoran sus puntos de vista, al final con un 4,4% están los que intervienen porque se expresan con facilidad. En cambio, el 40,5% no participa porque tiene miedo a equivocarse, el 21,4% no puede expresarse fácilmente, el 9,5% no intervienen porque no hay

respeto en el aula, en el mismo porcentaje no actúan porque no lo pide el docente. Con el 7,1% no participa porque no le gusta hacerlo. Al final con el 2,4% no trabaja con opiniones en clases porque no hay valoración de sus puntos de vista.

La participación espontánea de los estudiantes está sujeta a factores internos como el interés, gusto del tema entre otros y externos como el clima de la clase y/o peticiones del docente entre otros. Los motivos por el cual intervienen los estudiantes, evidencia que los estudiantes se sienten cómodos exponiendo sus puntos de vista cuando hay respeto en el aula, el cual desarrolla disfrute personal por hacerlo, así mismo con la valoración de opiniones dentro de temáticas que involucran a todos. Pero sobre todo el docente debe proporcionar el espacio y las herramientas para activar la participación y discusión de temas disciplinares como sociales y de interés individual. Entre los motivos negativos que afectan a los jóvenes para actuar en clases es el miedo a equivocarse, este se relaciona con la falta de respeto a las ideas, el cual influencia de forma negativa para hablar dentro de las clases. Levantar críticas perniciosas mutilan la voz de cualquier sujeto. Además, existe la posibilidad de desarrollar un desagrado por participar al ver que no existe una valoración con su punto de vista. Por tanto, es crucial generar ambiente de respeto y de participación si se busca que los discentes participen de forma espontánea.

Pregunta 13: Cuándo no está de acuerdo con alguna situación ¿lo da a conocer con respeto y argumentos?

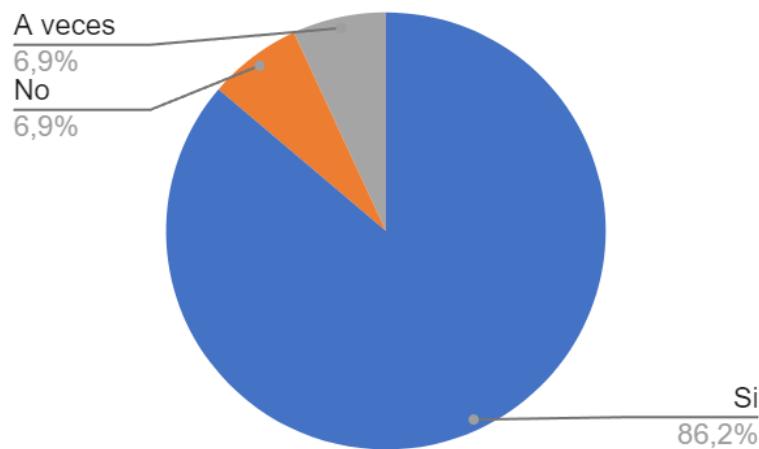


Fuente: Vele y Villa (2024)

El diálogo dentro de las aulas es necesario para socializar las ideas que beneficien al grupo, dando lugar a heterogeneidad de ideas. Se consultó a los jóvenes sobre cómo es la reacción cuando no están de acuerdo con una idea. A lo que el 51,7% respondió que da a conocer con respeto y argumentos su posición, el 24,1% lo hace a veces de forma respetuosa y argumentando. El 20,7% no lo hace, y el 3,4% no respondió la pregunta.

El diálogo de las ideas promueve la diversidad y el intercambio de los pensamientos. Siendo crucial fomentar el respeto por las ideas ajenas y de opinión. Los resultados muestran que más de dos cuartas partes dan a conocer con respeto si no están de acuerdo, lo que significa que los estudiantes son capaces de participar en debates constructivos. Por otra parte, casi una cuarta parte indica que a veces da a conocer si está o no de acuerdo con una idea expuesta en clase. Lo que indica que una falta de intercambio comunicativo para consensuar ideas. En similar porcentaje, señaló que no lo hace, significando que podrían no tener habilidades comunicativas, miedo o represalias al juicio. Al final, algunos estudiantes no respondieron la pregunta, el cual puede ser falta de interés sobre el tema que se habla en clase entre otros. El resultado global permite identificar que existe un ámbito de respeto sobre las ideas de los demás.

Pregunta 14: ¿Valora y respeta las opiniones de los demás?

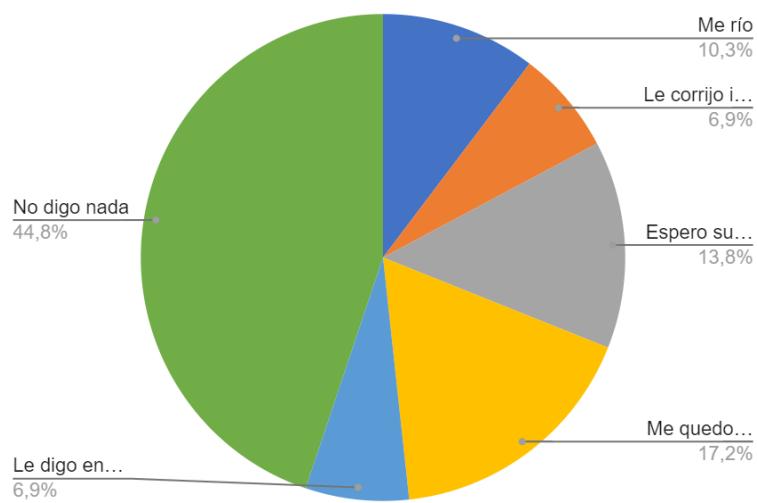


Fuente: Vele y Villa (2024)

El 86,2% de los estudiantes sostienen que respetan las opiniones de los demás. Sin embargo, existe un 6,9% que en ocasiones valoraban a los demás y en el mismo porcentaje que no considera necesario respetar a los demás.

Las tres cuartas partes de los estudiantes encuestados indica que existe respeto hacia el intercambio y disposición hacia la comunicación respetuosa y constructiva. Este alto porcentaje refleja que los alumnos son conscientes de que el entorno educativo es un lugar donde se fomenta el respeto mutuo y la diversidad de perspectivas. Sin embargo, aunque el porcentaje de estudiantes que respondieron “a veces” y “no” valoran y respetan las opiniones de los demás es mínimo, no deja de ser preocupante. Esta actitud afecta significativamente el desarrollo de la oralidad en el aula e implica desafíos significativos en la formación de interacciones sociales y académicas.

Pregunta 15: ¿Cuándo un compañero se equivoca al hablar en público ¿Cómo reaccionas?

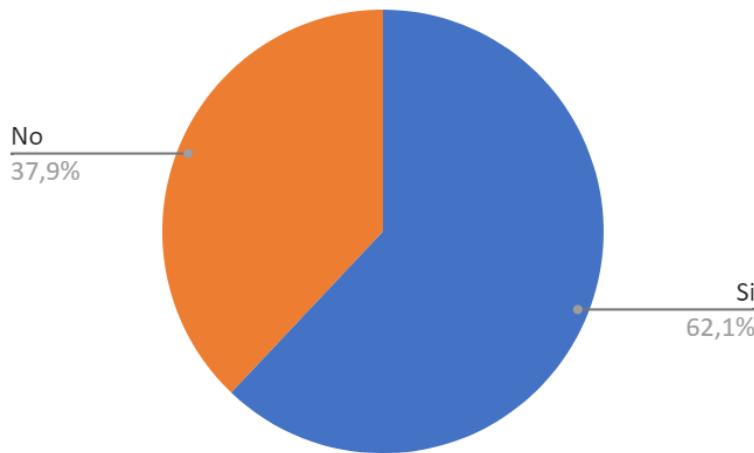


Fuente: Vele y Villa (2024)

Con el fin de conocer las actitudes de los estudiantes, se les cuestionó sobre su reacción cuando un compañero se equivoca al expresar su opinión. El 44,8% sostuvo que no dicen nada porque aceptan que los errores son comunes y propios de todas las personas, el 17,2% afirmó que se quedan en silencio, el 13,8% esperan que termine su intervención y luego lo corrijen, el 10,3% se ríen ante el error, el 6,9% los corrijen inmediatamente y un 6,9% les dicen en privado su error.

En el momento de expresarse ante un público, las miradas de los espectadores son importantes para generar confianza, especialmente en los primeros acercamientos a la expresión oral pública. Muchos estudiantes encuestados afirman que prefieren guardar silencio cuando un compañero comete un error al hablar en público, porque reconocen que las equivocaciones son comunes y no cuestionables. Esta afirmación es positiva, ya que consideran los errores como parte de la cotidianidad y, por ende, no tienen una carga negativa, sino de aprendizaje. No obstante, existe un pequeño grupo de estudiantes que reconocen reírse y corregir inmediatamente a la persona que comete un error. Estas reacciones provocan inseguridad en los expositores y crean antecedentes negativos para futuras intervenciones de otros miembros. Estas actitudes desmotivan a los compañeros, fomentan el miedo al ridículo y además interrumpen el flujo de la interacción comunicativa. Por otra parte, quedarse en silencio tiene una carga neutral, dado que no muestra una posición definida.

Pregunta 16: ¿Ha tenido alguna mala experiencia al hablar en público?



Fuente: Vele y Villa (2024)

El 62,1% de los estudiantes reconocen que han tenido malas experiencias al hablar en público, mientras que el 37,9% no han sufrido ninguna.

La impericia y la posibilidad de una reacción negativa por parte de los observadores provocan que se trunque la expresión oral y generen miedos o aversiones. Esto se confirma en que la mitad de los estudiantes encuestados aceptan haber tenido una mala experiencia al hablar en público, indicando que existen desafíos significativos en la expresión oral en contextos públicos. Las experiencias negativas pasadas y las reacciones de los observadores ante un error generan temores. Por otro lado, una minoría de los estudiantes, aproximadamente una tercera parte, considera que no ha enfrentado problemas significativos en esta área.

Pregunta 17: Si contestó No en la pregunta anterior ¿Por qué cree que sucedió?

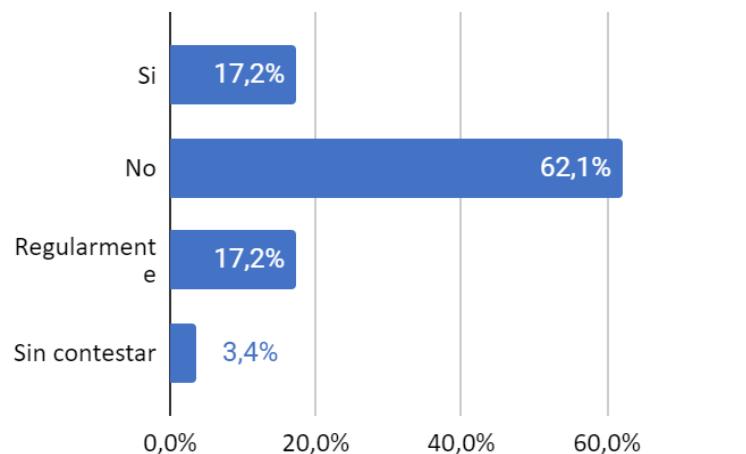
Para complementar la pregunta anterior, se les cuestionó sobre las razones o situaciones que les permitieron no haber experimentado malas experiencias al hablar en público. La mayoría sostuvo que poseen autoconfianza en sus acciones, lo cual implica que, a pesar de cometer errores, no se ven significativamente afectados a nivel emocional. Otra razón mencionada fue el uso de un vocabulario familiar, ya que utilizar palabras y expresiones que manejan bien ayuda a disminuir la ansiedad y les permite centrarse en la entrega del mensaje en lugar de preocuparse por encontrar las palabras correctas, aunque esto limita su léxico. Finalmente, la actitud del docente de formar un entorno de respeto también fue citada como una razón importante, ya que promueve la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, algunos estudiantes afirmaron que prefieren quedarse callados en lugar de arriesgarse a equivocarse.

Pregunta 18: Lea la siguiente frase ¿Está de acuerdo con ella? ¿Por qué?

"Es una locura odiar a todas las rosas porque una te pinchó. Renunciar a todos tus sueños porque uno de ellos no se realizó." - Antoine de Saint-Exupéry.

La pregunta 18 de la encuesta se formuló con el fin de evaluar la comprensión de textos y la capacidad crítica de los estudiantes. La mayoría de los encuestados se limitó a responder afirmativa o negativamente sin argumentar su elección, lo que sugiere una falta de profundidad en su análisis crítico. Por otra parte, algunos simplemente dejaron el espacio en blanco, lo que indica desinterés, falta de comprensión o inseguridad en sus respuestas.

Pregunta 19: ¿Le dificultó entender la frase anterior?



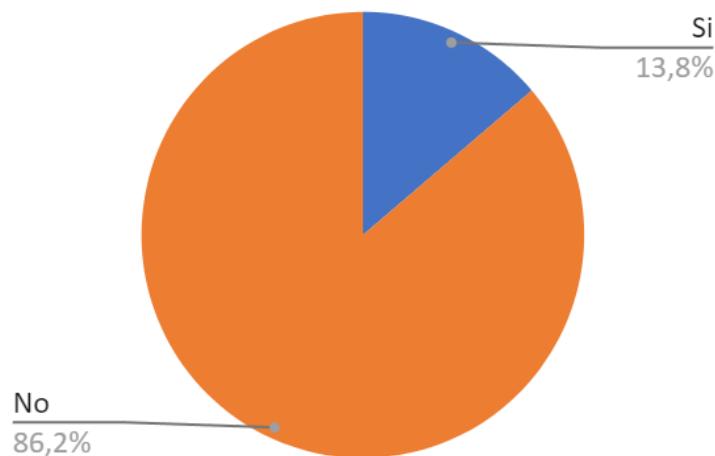
Fuente: Vele y Villa (2024)

Ante un ejercicio de comprensión concreto, el 62,1% de los estudiantes reconocieron que no se les dificulta entender la frase propuesta para su interpretación. Por su parte, el 17,2% afirmaron que tuvieron una dificultad regular, mientras que el mismo porcentaje manifestó que sí tuvieron dificultades. Un porcentaje menor, el 3,4%, prefirió dejar la página en blanco.

Una de las preguntas de la encuesta, diseñada para evaluar la comprensión de textos y la capacidad crítica, pedía a los estudiantes posicionarse a favor o en contra de una frase sacada de "El principito". A pesar de que una gran parte de los encuestados afirmó no haber tenido dificultad para entender la frase, sus respuestas revelaron lo contrario. Muchos no lograron expresar completamente el mensaje que se transmitía, ya que sus opiniones eran contradictorias, superficiales o muy breves. Esto demuestra que tienen dificultades para articular sus pensamientos por escrito. Además, aproximadamente dos quintas partes de los estudiantes respondieron que no entendieron la frase o que sólo la comprendieron.

parcialmente, y una pequeña parte optó por no responder. Estos resultados sugieren la necesidad de implementar estrategias educativas que mejoren la habilidad de los estudiantes para expresar sus pensamientos de manera clara y coherente.

Pregunta 20: ¿Podría compartir su opinión oralmente (de la pregunta 18) con sus compañeros de clase?

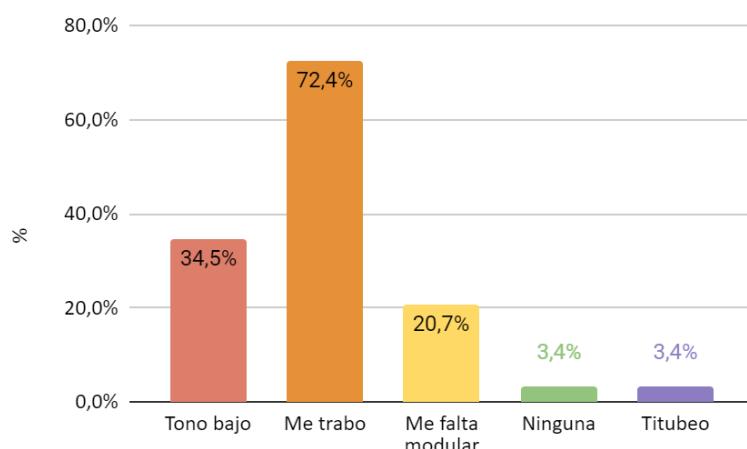


Fuente: Vele y Villa (2024)

Complementaria a la pregunta anterior, se cuestionó a los estudiantes si podrían compartir la opinión o posicionamiento escrito en la pregunta 18 con compañeros de aula. En este sentido el 86,2% de los estudiantes sostienen que serían incapaces de entablar un diálogo basados en su opinión. Al contrario, el 13,8% afirman que si lo hicieran.

Las respuestas obtenidas en la encuesta revelan una notable dificultad entre los estudiantes para expresar sus opiniones de forma oral. Un alto porcentaje de los estudiantes sugieren que la mayoría se enfrentan a barreras significativas como la ansiedad, pánico escénico, falta de habilidades comunicativas y un ambiente en el aula poco acogedor. En consecuencia, se genera una participación limitada y una autoestima y confianza reducidas. Al contrario, la menor cantidad de estudiantes que afirman poder compartir sus opiniones representan a aquellos que se sienten más seguros o competentes en la comunicación oral. Esta disparidad subraya la necesidad de crear un entorno de aprendizaje inclusivo y de implementar estrategias que reduzcan la ansiedad y el pánico escénico.

Pregunta 21: Indique qué problemas tiene cuando habla espontáneamente en público

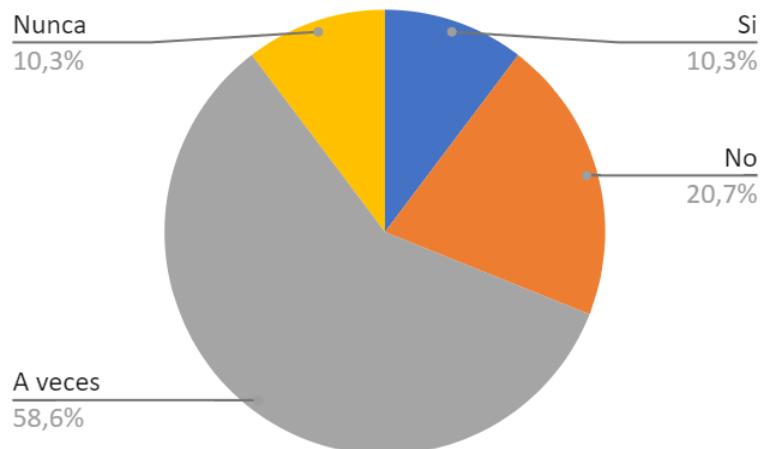


Fuente: Vele y Villa (2024)

La encuesta tenía el objetivo de identificar los problemas de los estudiantes al momento de hablar en público. Los resultados arrojan que: el 72,4% aseguraron que se traban, el 34,5% poseían un tono bajo de voz, el 20,7% reconocían que les faltaba modular la voz y el 3,4%, titubeaba. En el mismo porcentaje existen estudiantes que garantizan no sufrir ninguna de estas dificultades.

Las tres cuartas partes de los estudiantes encuestados mencionaron que se traban al hablar, lo cual indica que la fluidez verbal es un área crítica que necesita atención. Las causas para lo cual se deben principalmente al nerviosismo e inseguridad al momento de hablar en público. Más de un tercio de los estudiantes reconocen que la mayor dificultad es tener un bajo tono de voz, lo que resulta de una falta de confianza o del desconocimiento de técnicas adecuadas para mejorar la proyección vocal. La modulación de la voz es esencial para expresar correctamente el mensaje, sin embargo, más de la quinta parte de los estudiantes reconocen tener problemas en este aspecto. La falta de esta habilidad ocasiona ambigüedades y hace que la comunicación sea monótona y poco persuasiva. Igualmente, aunque ninguno de los encuestados afirmó no usar muletillas, esto es cuestionable, ya que la mayoría de las personas no son conscientes de su uso.

Pregunta 22: ¿Ha sentido que han excluido sus ideas dentro de sus clases?

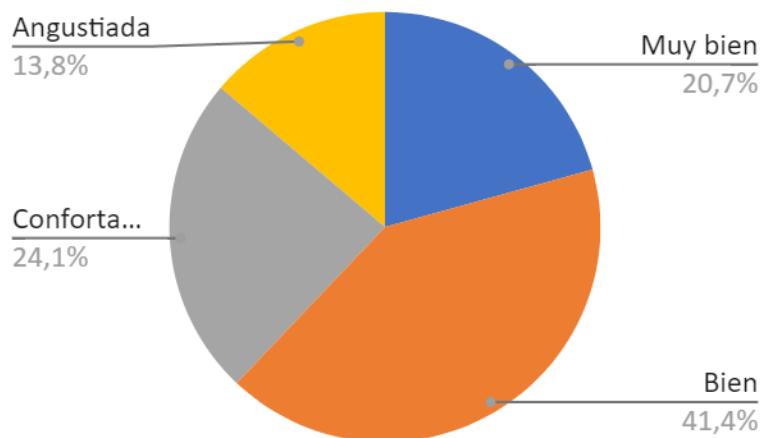


Fuente: Vele y Villa (2024)

La percepción de los estudiantes es crucial para identificar los aspectos que necesitan mejorar en la expresión oral. El 58,6% de los estudiantes sienten que sus ideas han sido excluidas durante las clases en ocasiones, mientras que el 20,7% sostienen que no han sido excluidos y el 10,3% nunca han sido relegados.

La aceptación de los oyentes es imprescindible al expresar opiniones ante un público. Más de la mitad de los estudiantes encuestados afirmaron haber experimentado situaciones en las que sus opiniones fueron infravaloradas. Esto puede derivar en problemas de aceptación y seguridad personal y, en consecuencia, disminuir la participación de los estudiantes. Alrededor de una quinta parte de los estudiantes sostuvieron que no han percibido rechazo de los interlocutores. A pesar de los porcentajes de aceptación, los índices negativos son superiores, lo cual indica la necesidad de trabajar en la empatía y el respeto en el aula.

Pregunta 23: *¿Después de dar una opinión como se ha sentido?*

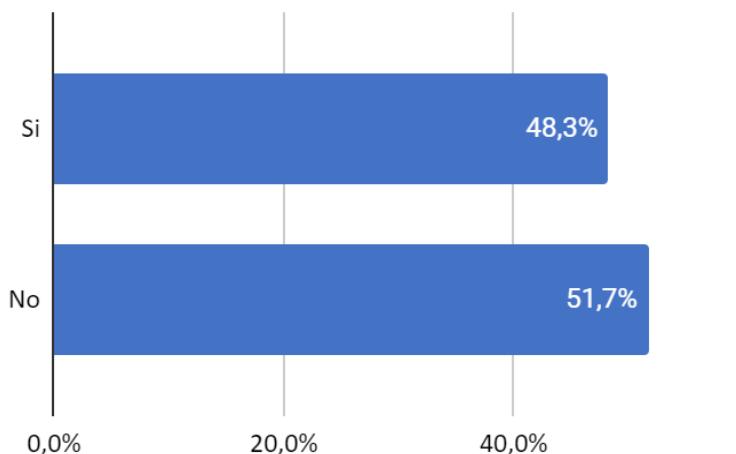


Fuente: Vele y Villa (2024)

La capacidad de expresarse libremente tiene un efecto positivo en el bienestar emocional. En la encuesta realizada, el 41,4% de los estudiantes indicaron sentirse bien al exponer sus opiniones, y el 24,1% se sienten cómodos. Sin embargo, un 13,8% afirmaron sentirse angustiados.

Alrededor de la mitad de los estudiantes se sienten satisfechos después de intervenir oralmente. Expresar sus opiniones y dar a conocer su voz es beneficioso, especialmente para los estudiantes, quienes en su proceso de aprendizaje necesitan ser sujetos activos capaces de comunicar sus sentimientos, problemas y percepciones de vida. Por el contrario, algunos estudiantes se sienten medianamente cómodos después de hablar, lo que sugiere un alto nivel de ansiedad por la aprobación de los demás. En estos casos, el nivel de satisfacción depende de la aceptación y opiniones de los otros. Además, una minoría de estudiantes reporta sentirse angustiados, lo que puede deberse a problemas durante su intervención que impiden una comunicación eficiente, causando que la angustia persista después de hablar.

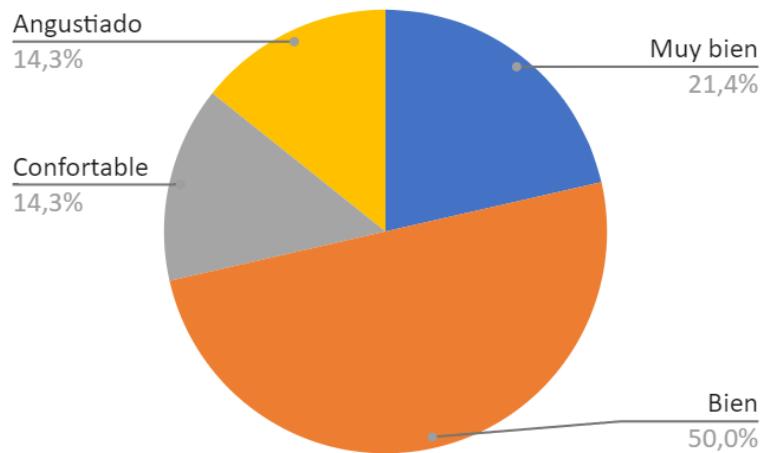
Pregunta 24: ¿Ha realizado dramatizaciones dentro del aula en el año anterior y el presente?



Fuente: Vele y Villa (2024)

a) En caso de responder afirmativamente (Si) a la pregunta anterior conteste de forma general:

¿Cómo se sintió en el proceso?



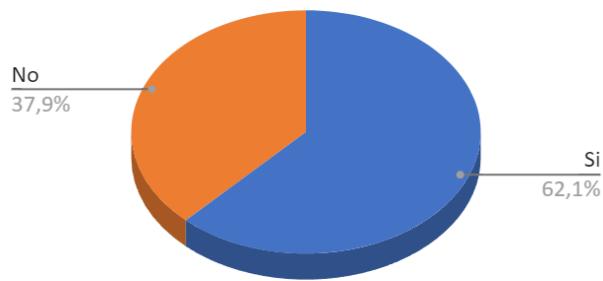
Fuente: Vele y Villa (2024)

Consecuentemente, las últimas preguntas se centran en el teatro: cuántas veces los estudiantes han participado en una obra teatral y cómo se sintieron durante el proceso. En primer lugar, el 51,7% de los encuestados afirmaron no haber realizado una obra teatral en el último año y medio. De estos, el 21% se sintió muy bien durante el proceso, el 50% aseguró sentirse bien, el 14% se sintió confortable y el 14% restante se sintió angustiado.

La mitad de los estudiantes encuestados afirmaron no haber participado en una dramatización en las aulas en el último año. Esto se debe a que no es una actividad prioritaria en la academia,

y generalmente, las actividades dramáticas se realizan para eventos específicos. Por esta razón, solo participan estudiantes que manejan bien el escenario o que están dispuestos a participar impulsados por calificaciones, lo cual también influye en su nivel de satisfacción al realizar la dramatización. Por lo que, la mitad de los que han participado en una puesta en escena aseguraron sentirse bien. Por lo tanto, es necesario continuar implementando estas actividades, pero de una manera que integre a todos los estudiantes para que los beneficios se extiendan a todos.

Pregunta 25: ¿Cree que sería mejor escribir un guion propio o modificar uno ya escrito?



Fuente: Vele y Villa (2024)

Las preferencias de los estudiantes sobre la escritura de guiones son muy marcadas. El 62,1% de los encuestados afirman que es conveniente escribir un guion propio o modificar uno existente de acuerdo con sus ideas y situaciones. En contraste, el 37,9% prefiere seguir un guía ya escrito.

Gran parte de los estudiantes cree que es beneficioso crear su propio texto dramático o modificar uno existente en lugar de llevar a escena uno ya establecido. Entre las razones para esta preferencia se encuentran la posibilidad de expresar lo que sienten, dar a conocer sus propias ideas y personalizar su actuación o el guion según sus intereses. En general, se percibe un gran interés en formar parte del proceso creativo, dar un giro a lo establecido y el deseo de expresarse libremente. Por otro lado, aproximadamente una tercera parte de los estudiantes sostiene que es más cómodo seguir un texto escrito por un autor, donde solo deben interpretar un papel y rol específico.

Anexo B: Encuesta final

Universidad de Cuenca
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

La presente encuesta servirá como insumo de levantamiento de información para el trabajo de titulación de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cuenca.

Objetivo: Conocer las preferencias, percepciones y expectativas de los/las estudiantes de la Unidad Educativa “Guillermo Mensi”, posterior a la implementación de la propuesta didáctica para fortalecer la expresión oral.

Edad: _____ Sexo: _____

1. ¿Consideras que ha mejorado tu capacidad para expresar tus ideas, sentimientos y/o inquietudes en público?

Si No No mucho

2. ¿Estimas que ha mejorado tu seguridad (confianza) para hablar en público o dentro de clases?

Si No No mucho

3. ¿Has notado cambios en la pronunciación de palabras, frases, dichos, trabalenguas y/o lectura de textos dentro del salón de clases?

Si No No mucho

4. ¿Consideras que los trabajos individuales y/o grupales dentro de las clases han contribuido en mejorar el diálogo entre los compañeros?

Si No No mucho

5. ¿En qué situación de su vida se siente más cómodo/a hablando, ahora?

Hogar Colegio grupo de amigos Familia
Todos los lugares

6. ¿Crees que ha mejorado tu fluidez al hablar?

Si No No mucho

7. ¿Cuál de los siguientes problemas crees que ha disminuido al expresarte en público y/o en clases?

Nervios Movimiento involuntarios La garganta se seca
Tremblor de manos Sudar frío Inseguridad personal

8. ¿Crees que las técnicas teatrales han contribuido para comprender más la realidad ecuatoriana y cuestionarla por medio de la expresión oral ?

Si No Un poco

9. ¿Cuál de las siguientes técnicas aprendidas en clases te ha ayudado a mejorar tu habilidad para hablar?

Improvisación Mimesis Juego de Drama ón
 Creación colectiva Monólogo Máscaras Todas

10. ¿Crees que tu espontaneidad (naturalidad) para hablar ha tenido cambios?

Si No No mucho

11. ¿Consideras que tu confianza para hablar mejoró con la ayuda de textos escritos (guion)?

Si No No mucho

12. ¿Consideras que la técnica de dramatización te permitió mejorar tu expresión oral y emocional dentro de clase?

Si No No mucho

13. Durante la implementación, ¿Consideras que se podía expresar sus opiniones libremente en el aula de clases?

Si No No mucho

14. ¿Las clases tenían actividades divertidas y entretenidas?

Si No No mucho

15. ¿Las actividades al inicio de la clase eran entretenidas y permitían que se concientice su cuerpo (gusto, tacto, oído, olfato, etc)?

Si No No mucho

16. Durante la clase del teatro de máscaras ¿Cómo crees que afectó el uso de una máscara en tu capacidad para comunicarte y expresarte en el escenario?

Positivamente Negativamente Nada

17. ¿Crees que el teatro de máscaras te ayudó a expresar y transmitir las emociones, sentimientos del poema?

Si No No mucho

18. ¿Sentiste que tu confianza al expresarse oralmente mejoró como resultado de participar en el juego de roles?

Si No No mucho

19. ¿Sentiste que tu confianza al expresarse oralmente (ideas, sentimientos, etc.) mejoró como resultado de participar en el monólogo?

Si No No mucho

20. ¿Hubo alguna situación específica durante la implementación en la que te sentiste especialmente satisfecho/a con tu desempeño?

Si No

21. ¿Crees que participar en el juego de roles, improvisación, dramatizaciones, teatro de máscaras, etc., puede ser útil para desarrollar habilidades de comunicación en situaciones de la vida real?

Si No No mucho

22. Cómo te sientes al expresarse oralmente ahora en comparación con antes de la implementación de las estrategias teatrales, juego de roles, improvisación, mimesis, dramatización, teatro de máscaras?

Muy bien Bien Regular Indiferente

23. ¿Ahora, puedes hablar de un tema en específico con más facilidad?

Si No Me cuesta aún De forma parcial

24. ¿Las clases con las técnicas teatrales te han hecho reflexionar sobre la importancia de mejorar el habla para expresar lo que se sabe, lo que se siente, lo que nos gusta, etc?

Si No

25. ¿Te sientes más preparado para expresar tus ideas, sentimientos, opiniones dentro y/o fuera de clases?

Si No Me cuesta aún

Anexo C: Entrevista a la docente

1. ¿Considera usted que la técnica teatral realizó aportes al aprendizaje de los estudiantes? ¿Podría decir cuáles?
2. ¿Usted implementaría alguna técnica dentro de sus clases?

3. ¿Cómo cree que ayudó el teatro a comprender un tema o concepto dentro de sus clases posteriores a la implementación?
4. ¿Ha identificado algún cambio en la participación e interacción entre los estudiantes?
5. ¿Qué habilidades cree que desarrolló o fortaleció la técnica en la aplicación?
6. ¿Usted considera que la co-planificación contribuyó a la construcción del conocimiento en el área de la lengua y la literatura?
7. ¿Los estudiantes le comentaron alguna anécdota positiva o negativa con respecto a la implementación de la técnica teatral?

Anexo C1: Transcripción de la entrevista a la docente

La entrevista a la Lic. Mónica Espinoza, docente de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Guillermo Mensi, coodiseñadora de una sesión de la propuesta didáctica, se realizó el 6 de mayo del 2024.

Tesista: Para realizar esta encuesta vamos a realizar una encuesta relacionada con la implementación de la técnica teatral para el desarrollo de la expresión oral. La primera pregunta sería, ¿considera usted que la técnica teatral realizó aportes al aprendizaje de los estudiantes? ¿Podría decir cuáles?

Docente: Claro, claro que sí. Aportó bastante en cuanto a la expresión oral en cuanto al desenvolvimiento que los chicos tienen en sus exposiciones, en cuanto también a la seguridad misma, que ellos presentan cuando participan en clase de manera verbal y oral. Sí.

Tesista: Y podría especificarnos un poco más si es que el habla de ellos fue ahora es un poco más coloquial o un poco más general.

Docente: ¿Bueno, en ese caso, los estudiantes tienen su propio vocabulario, no? Obviamente manejan un lenguaje muy coloquial. Sin embargo, en las clases sí se sí se nota quizás o una mejoría. En algunos términos y ya no, eh digámoslo así se expresan con palabras soeces, tratan al menos de manejar un vocabulario correcto, por decirlo así.

Tesista: ¿Usted implementaría alguna técnica dentro de sus clases?

Docente: Sí, exacto. En cuanto a las dramatizaciones, por ejemplo, al teatro me llama muchísimo la atención porque considero que. Para ciertos temas este este tipo de técnica les favorece mucho a los estudiantes en cuanto al interés y en cuanto el aprendizaje, entonces

es una técnica bastante lúdica en donde los chicos afianzan conocimientos y sobre todo se empapan más de los contenidos y por lo general tienen buenos resultados. Así que sí, yo creo que esa dependiendo del tema le aplicaría. En mis clases.

Tesista: ¿Bien, eh, cómo cree que ayudó el teatro a comprender un tema o concepto dentro de sus clases posteriores a la implementación?

Docente: Bueno, yo considero eh que el desenvolvimiento de ellos y su seguridad por expresar un tipo de opinión que antes no lo hacían antes, eran bastante callados en las últimas clases que he tenido, por ejemplo, los estudiantes sí han demostrado una seguridad en sí mismo, entonces ya no son los mismos chicos que antes participaban, sino que ya se ve una variedad de estudiantes que se involucran en la participación, entonces ellos mismos ya tienen como que esa seguridad de alzar la mano, si se confunden, pues no pasa nada. Si hay equivocaciones, no es que hay un 0 o que se les baja puntos, entonces la seguridad de ellos mismo ha mejorado bastante.

Tesista: ¿La siguiente sería anotado algún cambio? También en la participación e interacción entre los estudiantes.

Docente: Sí, los chicos interactúan más entre ellos cuando les dije que vamos a trabajar de manera grupal y que yo iba a ser los grupos, sobre todo para que haya más interacción con otras personas y no con los mismos que trabajan siempre, pues al menos ya no hay esa, digámoslo así, esa limitante que hace que los chicos no quieran estar en otros grupos, entonces muchos de ellos ya interaccionan mejor. Conmigo también siento que la relación ha mejorado bastante porque se vuelve, se han visto como que un poquito más amistosos, un poquito más abiertos en cuanto a la participación, ya no están con esa con ese límite o con ese bloque que sabían poner con esa pared entre docente y alumno. Entonces sí, sí, sí ha mejorado.

Tesista: ¿Qué habilidades cree que desarrolló o fortaleció la técnica en la aplicación?

Docente: Bueno, primero la habilidad de la expresión oral, creo que era una, una falencia que muchos de los chicos tenían, entonces la expresión oral mejoró muchísimo en ellos. En cuanto a bueno, la expresión oral también va de la mano con el lenguaje no verbal, entonces del lenguaje no verbal que ellos demuestran en clase también es bastante positivo. Como les indicaba, ya no se les nota quizás reacios a aprender, porque todo depende también de la predisposición que los chicos tengan entonces la predisposición, la expresión oral, la seguridad, el vocabulario que ha mejorado también un poco. Esos esos podría mencionar.

Tesista: Para ir terminando, considera que la planificación de clase contribuyó a la construcción del conocimiento en el área de Lengua y Literatura. Esto hace referencia a la última clase con la cual trabajamos conjuntamente con usted en el tema de la crónica ¿Entonces, usted considera que la planificación contribuye a la construcción del conocimiento en el área de la lengua y la literatura?

Docente: Claro, completamente contribuyó positivamente y sobre todo porque estaba la parte teórica y la parte práctica, no, en cada una de las clases, sobre todo si se da el tiempo Y el tema se puede hacer práctica, entonces sí, sí, definitivamente. Los chicos ya están próximos a realizar una lección, así que ahí también se va a ver cuánto, cuánto contribuido, pero hasta lo que hicimos porque hicimos una retroalimentación. Después los chicos sí mostraron conocimientos en la literatura.

Tesista: ¿Los estudiantes le comentaron alguna anécdota positiva o negativa con respecto a la implementación de la técnica teatral?

Docente: Bueno, no me comentaron tan tan específicamente. Lo que sí tuve comentarios muy positivos sobre las técnicas que habían utilizado sobre esto, de la motivación que a los chicos les llamó mucho la atención, sobre las dinámicas, entonces, eso sí, me comentaron y les dije que que me parece perfecto que ellos se vayan involucrando y que vayan conociendo que obviamente pueden dar mucho de ellos. Afianzando este tipo de técnicas que son mucho más lúdicas para ellos. Entonces sí me habían comentado de modo general, no tan específico, pero estaban bastante contentos con el trabajo que se hacía.

Tesista: Bien, eso ha sido todo por nuestra parte licenciada. Le agradezco mucho su sus aportes. Gracias.

Docente: Ya gracias.

Anexo D: Fotografías de la implementación

