



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

PROCESO DE DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN PARAVERBAL EN NIÑOS DE TERCERO BÁSICO A TRAVÉS DE TÉCNICAS TEATRALES

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA MENCIÓN
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

INTEGRANTES:

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ JACQUELINE ELIZABETH

PARADA CANELO YENNIFER ANDREA

VALENZUELA ZAMORANO DANIELA ALEJANDRA

PROFESOR GUÍA: OXLEY MUÑOZ MARÍA SYBILA

SANTIAGO, CHILE
2017



Índice

Agradecimientos	6
Resumen	7
Abstract	8
Capítulo I.....	9
Planteamiento del problema.....	9
1.1 Antecedentes teóricos y/o empíricos observados.....	10
1.2 Antecedentes contextuales	14
1.2.1 Teatro y educación	14
1.3 Investigaciones.....	16
1.4 Justificación e importancia.....	17
1.5 Definición del problema.....	20
1.6 Preguntas de investigación.....	21
1.6.1 Pregunta general.....	21
1.6.2 Preguntas específicas	21
1.7 Limitaciones	21
1.8 Sistema de supuestos de investigación.....	22
1.9 Objetivos de la investigación	23
1.9.1 Objetivo general	23
1.9.2 Objetivos específicos	23
Capítulo II	25
Marco referencial	25
2.1 Lenguaje paraverbal	26
2.2 La expresión oral.....	27
2.3 Expresión corporal	27



2.4 La expresión dramática	28
2.5 Pedagogía teatral: un breve recorrido histórico	28
2.6 Psicología evolutiva y teatro	30
2.7 Etapas del desarrollo del juego teatral	32
2.7.1 Etapa 1 (o a 5 años).....	32
2.7.2 Etapa II (5 a 9 años)	32
2.7.3 Etapa III (9 a 15 años).....	33
2.7.4 Etapa IV (15 a 25 años).....	34
2.8 Aprendizajes significativos en el niño y niña	36
2.9 Desarrollo y consolidación de la personalidad del niño y niña.....	37
2.9.1 Pedagogía teatral y paradigmas.....	40
2.9.2 Estructura de una sesión de expresión dramática.....	44
Capítulo III	47
Marco metodológico	47
3.1 Enfoque de investigación	48
3.2 Fundamentación y descripción del diseño	48
3.3 Escenario y actores.....	50
3.4 Fundamentación de técnicas e instrumentos	50
3.5 Modelos e instrumentos a emplear.....	51
3.5.1 Rúbrica de evaluación	53
3.5.2 Pauta e observación.....	55
3.6 Validez y confiabilidad	55
Capítulo IV	57
Recolección de datos.....	57
4.1 Recogida de información	58
4.2 Análisis de datos	61
4.2.1 Diagnóstico de habilidades paraverbales	61



Análisis intervención 1.....	69
Análisis intervención 2.....	76
Análisis intervención 3.....	84
Análisis intervención 4.....	91
Análisis intervención 5.....	98
Análisis intervención 6.....	106
Análisis intervención de cierre.....	124
4.3 Triangulación de resultados	135
5 Conclusiones	165
5.1 Conclusión a partir de la pregunta general.....	165
5.1.1 Conclusiones a partir de las preguntas específicas.	165
5.1.2 ¿Cuál es el uso del lenguaje paraverbal en los niños de tercero básico a partir del diagnóstico?.....	165
5.1.3 ¿Qué características posee una intervención pedagógica sustentada en técnicas teatrales orientada al desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico?.....	167
5.1.4 ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de los estudiantes de tercero básico, en cuanto a su expresión paraverbal, antes, durante y después de las intervenciones pedagógicas?	168
5.1.5 ¿Cuál es la percepción de los estudiantes, participantes del estudio, con respecto a su propio proceso de desarrollo de la expresión paraverbal?.....	169
6 Bibliografía	172
6 Anexos	175
6.1 Evaluación diagnóstica	175
6.2 Planificación intervención 1.....	183
6.3 Planificación intervención 2.....	191
6.4 Planificación intervención 3.....	200
6.5 Planificación intervención 4.....	207
6.6 Planificación intervención 5.....	215



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

6.7 Planificación intervención 6.....	226
6.8 Planificación intervención de cierre.....	241

Agradecimientos

Esta investigación da cuenta de la finalización de una hermosa etapa, que a pesar de implicar llantos, desconfianzas, desánimos y mucho cansancio, supimos salir victoriosas, pero esto no hubiese sido posible sin esas personas que nos impulsaron a seguir adelante y que confiaron en nuestras capacidades siempre.

En primer lugar, queremos agradecer a los profesores que nos acompañaron con sus conocimientos y experiencias, contribuyendo en nuestra formación académica; especialmente a los docentes Richard Astudillo, Víctor Martínez, Silvia Castillo, Julieta Toledo, Pedro Torres y Marianella Flores, que siempre nos entregaron su apoyo, no solo por sus vastos conocimientos, sino que también por la confianza y cariño que nos manifestaron a lo largo de estos años; asimismo queremos agradecer a nuestra querida profesora Sybila Oxley, que a través de su empatía, siempre supo cómo aclarar nuestras dudas y entregarnos una palabra de aliento, cuando creíamos que no lo lograríamos.

Por último quisiéramos agradecer a nuestras familias y amigos que tuvieron que sobrellevar la ausencia, pero pese a ello, siempre supieron cómo estar presentes sin condiciones ni límites, confiando en nuestras capacidades y recordarlas apenas las olvidábamos; como también a nuestros sobrinos y alumnos que nos impulsaron a estudiar esta carrera y nos llena de satisfacción saber que seremos los mayores influyentes de una nueva generación con pensamiento crítico, autónomo y reflexivo.

Jacqueline Fernández G., Yennifer Parada C. y Daniela Valenzuela Z.



Resumen

La presente investigación tiene como propósito observar el proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico de un colegio de la comuna de Quilicura, tomando en consideración la importancia que esta tiene para la comunicación de todo individuo. Esta se efectuó en un colegio particular subvencionado, de la comuna mencionada anteriormente, específicamente en el tercero básico A, donde 17 de 44 alumnos, entre ocho y nueve años de edad, participaron del proceso de desarrollo de la oralidad.

El enfoque de esta investigación es cualitativo, por lo tanto, se observó el proceso del desarrollo de la expresión paraverbal, vivenciado por los estudiantes, durante 8 intervenciones pedagógicas sustentadas en técnicas teatrales. Para recolectar los datos obtenidos, se utilizaron variados instrumentos, tales como: rúbricas analíticas y pautas de observación.

Para finalizar, cabe mencionar que los resultados arrojados por los instrumentos, dan cuenta que la cantidad de sesiones realizadas, no son suficientes para abordar todas las aristas del lenguaje paraverbal, no obstante, es importante indicar que se apreció un progreso significativo en el desarrollo, respecto a las dimensiones de volumen de la voz, matices del volumen de la voz, tonos de la voz, ritmo de la voz, vocalizaciones, gestos ilustradores, gestos reguladores, gestos adaptadores, postura y proxémica. Como consecuencia, se hace necesario propiciar aprendizajes de técnicas teatrales para que los docentes puedan incluir nuevas metodologías de aprendizaje, y aplicarlas en el aula, favoreciendo la expresión paraverbal de los estudiantes.

Palabras claves: comunicación oral, lenguaje paraverbal, técnicas teatrales.



Abstract

This research aims to observe the process of development of the paraverbal expression in third grade children from a school in the district of Quilicura. It takes into consideration the importance of paraverbal expression for the communication of any individual. This took place at the Novo Mundo School, a private institution receiving a partial state subsidy. It observed 17 of 44 children from third grade A. All children who participated in the process of oral communication development, were between eight and nine years old,

The focus of this research is qualitative, therefore the development process of the paraverbal expression experienced by the students, was observed during 8 pedagogical interventions based on theatrical techniques. Varied instruments were used to collect data, such as: analytical rubrics and observation guidelines.

Finally, it is noteworthy that the results obtained from the evaluated instruments, show that the number of sessions conducted, were not sufficient to address all the problem areas of araverbal language. However, it is important to indicate that a significant progress was appreciated with respect to the evaluated dimensions. As a result, it is necessary to encourage the learning of theatrical techniques so that teachers can include new learning methodologies, and apply them in the classroom, favoring the paraverbal expression of students.

Key words: oral communication, paraverbal language, theatrical techniques.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes teóricos y/o empíricos observados

Según las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación en Educación Básica (2012), existen tres ejes: Lectura, Escritura y Comunicación Oral, donde este último se divide en tres dimensiones: comprensión, interacción y expresión oral. Con lo que respecta a la comunicación oral, esta permite observar y analizar el lenguaje verbal y paraverbal de los estudiantes, lo que implica una comunicación efectiva entre el emisor y el receptor del mensaje que se quiere expresar.

En relación a lo anterior, el currículum nacional, en el eje de comunicación oral, pretende que los estudiantes, al finalizar la enseñanza básica, desarrollen ciertas habilidades, y señala lo siguiente:

Al terminar la educación básica, se espera que los alumnos sepan expresar su pensamiento coherentemente para resolver situaciones cotidianas y para llegar a acuerdos con otras personas mediante el diálogo, así como también exponer con soltura y claridad su punto de vista o sus conocimientos en la conversación o frente a un público.
(Mineduc, 2012)

Aunque, el currículum solicita que los estudiantes posean estas características para ser promovidos a enseñanza media, se hace evidente que la mayoría de ellos no desarrolla estas habilidades a cabalidad al finalizar la enseñanza básica, además estas no constituyen un requisito de egreso de enseñanza media, ni para el ingreso al nivel superior, ya que actualmente solo tienen relevancia las pruebas estandarizadas escritas, las cuales no miden el desarrollo paraverbal, ni verbal de los estudiantes.

En relación a esto, se puede visualizar que, en los planes y programas de enseñanza básica, específicamente en el eje de Comunicación Oral, no se muestran muchos



objetivos de aprendizaje que desarrollen el lenguaje paraverbal de los estudiantes, es por esto, que la problemática de las falencias que presentan los estudiantes en el desarrollo de expresiones paraverbales, es causada por la escasa importancia que le otorgan los docentes a la hora de planificar sus clases. Tal como menciona Vygotsky (1995): “La expresión de gestos, tonos de voz y posturas corporales, son portadores de mensajes en sí mismos y como apoyo al lenguaje hablado, son una ventana abierta del pensamiento” (p. 85). Producto de lo anterior, se hace necesario abordar de manera cohesionada las clases de Lenguaje y Comunicación y el uso del lenguaje paraverbal, ya que con esto se facilitaría la comunicación de los individuos.

Cabe mencionar, que la comunicación verbal va en directa relación con el lenguaje paraverbal, ya que no se logra verbalizar un mensaje sin tener en consideración una serie de cualidades de la voz y del cuerpo, como por ejemplo: el volumen, el tono, los matices, el ritmo, las vocalizaciones, la postura, los gestos, el uso del espacio, entre otros.

Una estrategia utilizada para desarrollar el lenguaje paraverbal en los estudiantes, es el teatro. Actualmente, dentro del currículo de educación básica, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se aborda el teatro como una herramienta pedagógica en la cual los estudiantes potencian su creatividad e imaginación, desarrollan el trabajo en equipo, su expresión corporal y oral, entre otras potencialidades. Aun así, el teatro no es una asignatura obligatoria dentro de la enseñanza básica, sólo en la enseñanza media desde 1° a 4° año, se puede encontrar información en las Bases Curriculares, en donde se presenta al teatro como una sub-área, la cual se detalla a continuación:



Área	Sub-área	Mención
Artes Musicales		• Interpretación Musical
		• Composición Musical
		• Apreciación Musical
Artes Visuales		• Artes Visuales
		• Artes Audiovisuales
		• Diseño
Artes Escénicas	Teatro	• Interpretación Teatral
		• Diseño Escénico
	Danza	• Interpretación en Danza de Nivel Intermedio
		• Monitoría en Danza

(Fuente: Mineduc, 2015)

Si bien el teatro no es aún una asignatura que esté inserta en el programa de estudio en enseñanza básica y media, este se puede observar dentro de la cuarta unidad en tercero, que corresponde a “familiarizar al alumno con el teatro, practicando juego de roles y dramatización; junto a la apreciación de obras” (Mineduc, 2012) y en la unidad de género dramático en el cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo año de enseñanza básica y en los dos primeros años de enseñanza media. En ambos niveles, se puede observar que, junto con proporcionar un marco teórico para el uso didáctico de la representación teatral, se ofrecen propuestas metodológicas, modelos de actividades y obras teatrales para poner en práctica en las aulas.

Por otra parte, se puede evidenciar que existe una falta de perfeccionamiento en lo referente al área paraverbal de los propios educadores, un ejemplo de ello, es la cuestionada Prueba Inicia que, si bien toma en cuenta elementos trascendentales para

ejerger la labor docente, no se evalúa en ella el lenguaje paraverbal de los docentes ni el conocimiento teórico de este.

Asimismo, los planes de estudio de las universidades que imparten carreras docentes, no se evidencian asignaturas, ni cursos relacionados al desarrollo del lenguaje paraverbal, que favorezcan tanto a los estudiantes de enseñanza básica, como a los docentes que impartan dichos ramos. Es por esto que se considera necesario que la pedagogía teatral sea parte de las nuevas metodologías de enseñanza en la formación de futuros profesores.

Cabe mencionar que no solo se requiere este cuerpo de conocimientos, sino también de una adecuación en las instalaciones de los establecimientos, como ampliación de aulas, adquisición de material adecuado para trabajar con los estudiantes y que estas estrategias se incluyan desde un principio en las planificaciones de clases.

Por otra parte, el Ministerio de Educación (2012) considera trascendental tener en cuenta lo siguiente:

El desarrollo de las experiencias de aprendizaje referidas a la expresión creativa y la apreciación estética, requieren de espacios amplios y flexibles que faciliten el desplazamiento seguro, el trabajo en grupo por parte de los niños/as y un mobiliario que permita el acceso adecuado a múltiples y variados objetos, así como de recursos educativos y didácticos específicos que utilizan en su proceso de aprendizaje (Mineduc, 2012)

1.2 Antecedentes contextuales

1.2.1 Teatro y educación

El miércoles 6 de enero del 2016, en la Cámara de Diputados del Congreso Nacional, se aprobó de forma unánime el Proyecto de Acuerdo que solicita a la Presidenta de la República, Michelle Bachelet y a la Ministra de Educación, Adriana Delpiano, en el contexto de la reforma educacional, que se incluya al teatro como asignatura obligatoria del Currículum de Enseñanza Básica y Media, en la forma y la gradualidad que se estime pertinente. La iniciativa, impulsada por Fundación Teatro a Mil, el Sindicatos de Actores y Actrices de Chile (Sidarte) y académicos del diplomado de Pedagogía Teatral de la Universidad Católica, fue liderada en el parlamento por los diputados Pepe Auth, Gabriel Boric, Giorgio Jackson, Maya Fernández, Roberto Poblete, Ramón Farías, Mario Venegas, Pedro Brown, Issa Kort, Guillermo Teiller y Felipe Kast. Todos ellos apoyaron un proyecto que busca cambiar la situación de las artes escénicas en el Currículum de Educación Básica y Media, el cual se vincula con el desarrollo y práctica del teatro a través de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y como taller en las actividades extra-programáticas de la Jornada Escolar Completa.

El teatro chileno, en sus inicios, poseía características predominantemente españolas, esto debido a la influencia de la colonización de los españoles en América Latina y las representaciones se realizaban en atrios de iglesias además de conventos.

Por otra parte, la pedagogía teatral surge en Europa como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizarán el proceso de aprendizaje, profundamente alterado por la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias en el orden social, cultural, político y económico. Dicho campo de acción pedagógica se constituye como un aporte concreto para apoyar el proceso de transición, desde la concepción conductista imperante hacia una visión personalizada de la educación. (García- Huidobro, 1996, p. 15)



Es así como el teatro se inicia en la década de los 50', donde algunos dramaturgos, impulsados por un concurso de teatro experimental, podían ser partícipes en obras teatrales que habían sido publicadas. En el teatro experimental, existió una gran diversidad de dramaturgos, estos son: Luis Alberto Heiremans (1928-1964), Egon Wolff (1926), Fernando Debesa (1921), Sergio Vodanovic (1926-2001), Alejandro Sieveking (1935), María Asunción Requena (1915-1986), Isidora Aguirre (1919), Fernando Josseau (1924), Fernando Cuadra, Gabriela Roepke, Juan Guzmán Améstica y Jorge Díaz." (Palacios Arce & Lagos Araya, 2010).

A principios de los años '70, las obras teatrales solo eran vistas por un público restringido, pero es en el gobierno de la Unión Popular que aumentaron las compañías de teatro y los aficionados que deseaban expresar su visión de mundo a través de él, utilizando un lenguaje más inmediato

Después del golpe militar, en 1973, las obras teatrales cesaron por casi un año. El teatro del régimen militar promovió montajes de autores clásicos y algunas comedias musicales de costosa producción y escaso valor estético; surgieron compañías de "café-concert", que utilizaron elementos y recursos como el show y el espectáculo de cabaret. Hacia 1975, comenzó a articularse un incipiente movimiento de teatro independiente no subvencionado, que intentó rescatar una expresión nacional y popular. Surgieron compañías como Teatro Imagen, Teatro del Ángel, La Feria, Taller de investigación teatral, Teatro Universitario Independiente, entre otras (Memoria chilena, 2016).

Es así como el teatro vuelve a la escena nacional, abordando temáticas sobre la crisis económica, el trabajo, la violencia, entre otros contenidos relevantes para la época; todo desde un humor negro y con un lenguaje menos directo.

A mediados de la década de los 80, el teatro nacional desarrolló una intensa actividad en distintos rincones del territorio, con una valiosa acogida del público. La actividad

teatral de este período se nutrió de las nuevas experiencias y aprendizajes que trajeron artistas que regresaban del exilio; de este modo, aparecieron Andrés Pérez y El Gran Circo Teatro; Ramón Griffero y El Trolley; Mauricio Celedón y Teatro del Silencio; Alfredo Castro y el Teatro La Memoria; La Troppa, por mencionar algunos. Desde este momento, y hasta la recuperación de la democracia en 1990, el teatro nacional diversificó los temas y dio espacio a la experimentación (Memoria Chilena, 2016).

El teatro ha sido una de las representaciones artísticas más influyentes a lo largo de la historia, en él se busca la exteriorización de los sentimientos y emociones más profundas del ser humano, y además es una forma de crear y de comunicarse, que ha perdurado a lo largo de los años. Hoy, en el actual marco educativo chileno, se han considerado aspectos del teatro y su pedagogía como fundamentales en la enseñanza; se habla, entonces, de nuevas metodologías necesarias para formar estudiantes con conciencia corporal y emocional, y con un auto-concepto sano que les permita desarrollarse en sociedad.

En la educación, el uso de la dramatización, en cualquiera de sus aspectos, favorece directa o indirectamente a los estudiantes, ya que se trata de un lenguaje artístico. Es por ello que, aunque se utilice como medio o recurso didáctico para otros fines que el estrictamente artístico, este conserva sus propiedades.

1.3 Investigaciones

Cañas (2009), asegura que la metodología que se utiliza en la educación teatral, aporta seguridad y constituye un canal de expresión donde los niños se ven enriquecidos por el fortalecimiento de su seguridad, en su desarrollo social, con sus pares y aprendiendo de forma colaborativa, logrando verbalizar sus ideas, pensamientos, requerimientos y miedos. Además, el autor afirma que las técnicas teatrales pueden estar insertas dentro



del juego infantil, y que estas, ayudan a la expresión, transformándola en un acto no sólo creativo, sino en un proceso receptivo de los demás.

Muchos de los estudios realizados en el área del lenguaje paraverbal, en diversos niveles, se enfocan en los resultados de su investigación, como por ejemplo la investigación de Palacios & Lagos (2010), quienes exploraron sobre las influencias del teatro en el aprendizaje y en la personalidad de estudiantes de 6° básico. Los investigadores indagaron sobre el desarrollo del lenguaje paraverbal de los estudiantes, pero no se centraron en el proceso que los alumnos vivencian para lograr los objetivos propuestos, sino solo en los resultados positivos que estos obtuvieron, los cuales indican que los estudiantes desarrollaron habilidades cognitivas en cuanto a la dicción, redacción, exposición, además de evidenciar aportes personales, como por ejemplo: valóricos, espirituales e interpersonales.

1.4 Justificación e importancia

La pedagogía teatral, en el contexto escolar, no aporta únicamente recursos metodológicos a los docentes, también permite planificar actividades teatrales que abarquen los dominios cognitivos, psicomotriz y afectivos, sino que además ayuda a los estudiantes a desarrollar aprendizajes significativos que se constituyen como recursos para toda la vida.

En esta investigación, se abordará un tema relevante para la práctica docente; cómo y de qué manera aporta la educación de las técnicas teatrales en el desarrollo paraverbal de los estudiantes, enriqueciendo con nuevas metodologías y estrategias pedagógicas la labor docente.

Es por esto, que el teatro se convierte en una herramienta fundamental para la formación integral de los niños; en primer lugar, porque es una metodología que



estimula el intelecto a través de la imaginación e investigación; en segundo lugar, porque fortalece la autoestima, así los alumnos adquieren mayor autoconfianza, lo que los hace relacionarse mejor con el entorno. Tal como menciona Eines (2008), el teatro se debe practicar desde la infancia, por ser una expresión integral, para que hombres y mujeres del mañana no inhiban sus emociones, sentimientos o pensamientos y se conviertan en individuos críticos, capaces de controlar sus temores.

En esta misma dirección, Freire (2002) plantea que la concientización lleva a la libertad, solo si se comprende la realidad, el mundo y la historia. Al respecto, el autor señala:

Al oír por primera vez la palabra concientización, me di cuenta inmediatamente de la profundidad de su significado, porque estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad. (p. 21)

El arte de la representación es esencial en todas las etapas de la educación ya que es una herramienta de enriquecedoras proyecciones para el educador, en especial si se considera que los programas escolares convencionales no alcanzan a encauzar las inagotables dimensiones creativas del universo infantil.

La docencia en Chile se encuentra constantemente sometida a importantes desafíos, impulsados por la globalización y una educación en busca de nuevos paradigmas, que potencien tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo emocional de los estudiantes; con esto, existe una constante búsqueda para que los alumnos comiencen a desprenderse de ese aprendizaje academicista y rutinario, y se dediquen a buscar uno que les aporte herramientas para la vida; es por ello, que el teatro se considera estratégicamente como un elemento clave a la hora de enseñar transversalmente, ya

que permite desarrollar en los niños la denominada destreza comunicativa, a través de la comunicación verbal y paraverbal.

Existe una serie de dimensiones en lo que respecta al lenguaje paraverbal, como por ejemplo, el volumen, el tono, el ritmo, las vocalizaciones y la entonación; una buena utilización de ellas, favorece la exposición del mensaje, y ayuda a expresar diversas emociones, y con ello, darle coherencia y cohesión al mensaje que se quiere transmitir.

Otra dimensión del lenguaje paraverbal es la expresión del cuerpo, a través de la postura y los gestos que, en sincronía con la mirada, permiten favorecer la comprensión del mensaje.

En consecuencia de lo anteriormente descrito, radica la importancia de esta investigación, ya que intenta recolectar evidencias que permiten reconocer estrategias que faciliten la exploración de la capacidad de expresión de los estudiantes, verificando los avances de estos mismos y conocer el proceso del desarrollo paraverbal de los alumnos de un determinado nivel de educación básica. Además, esta proporcionará información y evidencias para futuras indagaciones, asimismo, este trabajo servirá como material de apoyo para docentes en ejercicio, que deban crear métodos que ayuden a fortalecer las habilidades, tanto lingüísticas como expresivas de sus estudiantes. Al respecto, Mantovani (2011) señala que: “La experiencia de comportamiento y actitudes que caracterizan cada período de la infancia, sirven de punto de apoyo para que el adulto se instale a la altura de las posibilidades expresivas del grupo”. Los docentes cumplen un rol primordial en la vida de los estudiantes, puesto que son considerados un apoyo fundamental para el desarrollo del mismo, además, el profesor debe observar y considerar las actitudes de los alumnos, para poder así desarrollar habilidades que aporten en el desarrollo de su propia expresión.

1.5 Definición del problema

La recopilación de los antecedentes contextuales reunidos, ha llamado la atención en el campo de esta investigación, la cual se centra en el proceso del desarrollo paraverbal de los niños de tercer año de enseñanza básica, y no únicamente en los resultados, como lo hacen la mayoría de las investigaciones y tesis encontradas hasta el momento, como por ejemplo López, Monje y Orellana (2016) y Lagos y Palacios (2010), donde los resultados de estas coincidían respecto a lo favorable que es la disciplina teatral para beneficiar el lenguaje paraverbal de los estudiantes y los docentes en ejercicio, siendo un aporte para ambos.

Se hace necesario, por tanto, que en la formación inicial de los estudiantes, se utilicen estrategias que favorezcan el juego y la representación espontánea, además de incluir métodos que inciten a la reproducción de vocabulario con mayor formalidad, para que así se refleje una forma adecuada de expresión verbal y paraverbal en diversas situaciones y contextos.

Esto lo podemos relacionar con el problema de investigación, que se orienta al proceso del desarrollo paraverbal en niños de tercero básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Quilicura, donde los investigadores desarrollan las sesiones de taller con técnicas teatrales, en las que el uso del lenguaje paraverbal favorezca el descubrimiento de nuevas formas de expresarse.

A partir de lo anteriormente expuesto, surgen las siguientes preguntas de investigación:



1.6 Preguntas de investigación

1.6.1 Pregunta general

¿Cómo se comprende el proceso del desarrollo paraverbal en niños de tercero básico, de un establecimiento particular subvencionado, a través de una serie de intervenciones pedagógicas sustentadas en técnicas teatrales?

1.6.2 Preguntas específicas

- ¿Cuál es el uso del lenguaje paraverbal en los niños de tercero básico a partir del diagnóstico?
- ¿Qué características posee una intervención pedagógica sustentada en técnicas teatrales orientada al desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico?
- ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de los estudiantes de tercero básico, en cuanto a su expresión paraverbal, antes, durante y después de las intervenciones pedagógicas?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes, participantes del estudio, con respecto a su propio proceso de desarrollo de la expresión paraverbal?

1.7 Limitaciones

Tomando en cuenta el contexto en el que se realizará la investigación pedagógica (establecimiento, estudiantes y profesorado), es fundamental considerar ciertas limitaciones que pueden presentarse antes, durante y después de las intervenciones propuestas para la investigación acerca del proceso de desarrollo paraverbal de los estudiantes de tercero básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Quilicura.



La primera limitante que puede surgir es que el tiempo considerado para cada intervención pueda verse disminuido; esto debido al comportamiento de los estudiantes en cada intervención, o también por la disposición del área administrativa del establecimiento, para facilitarnos la sala acordada, ya que en ocasiones, esta se utiliza para otras actividades educativas, como por ejemplo, la realización de las clases de educación física (en días de lluvia), visualización de películas, actividades pastorales, entre otros.

También se debe considerar, que la cantidad de intervenciones a realizar no sean suficientes para desarrollar los aprendizajes propuestos, por consiguiente, que no se obtengan los resultados esperados.

Por otra parte, los resultados del estudio no son generalizables, puesto que la investigación se realizará en un tercero básico de un establecimiento determinado, con cierta cantidad de estudiantes.

Finalmente, otra limitante es que en esta investigación no se indagará en todos los aspectos del lenguaje paraverbal, sino que tal solo se analizará la audibilidad del volumen, los matices de este, el tono de la voz, el ritmo de la voz, las vocalizaciones, la postura, los gestos y la proxémica; esto debido a las limitaciones de tiempo del trabajo de campo.

1.8 Sistema de supuestos de investigación

Al comienzo de toda investigación, existe una serie de supuestos, que según McMillan y Schumacher (2005) son el “planteamiento provisional de la relación esperada entre dos o más variables” (p. 103), en otras palabras, los resultados previstos en este estudio, tienen visualizados algunos supuestos:



- El lenguaje paraverbal de la mayoría de los sujetos de estudios tiene un nivel de logro inferior a lo que debiera tener según las Bases Curriculares, antes de las intervenciones pedagógicas.
- Las técnicas teatrales favorecen positivamente el desarrollo de la expresión paraverbal de los estudiantes.
- Existe una mayor motivación por parte de los estudiantes para participar en actividades con técnicas teatrales, por ser más lúdicas y atractivas para ellos.
- A medida que se realizan las intervenciones teatrales, los estudiantes desarrollarán con mayor facilidad sus habilidades expresivas del lenguaje paraverbal.

1.9 Objetivos de la investigación

1.9.1 Objetivo general

Comprender el proceso del desarrollo paraverbal en niños de tercero básico, de un establecimiento particular subvencionado, a través de una serie de intervenciones pedagógicas sustentadas en técnicas teatrales.

1.9.2 Objetivos específicos

- Identificar cuál es el uso del lenguaje paraverbal en los niños de tercero básico a partir del diagnóstico.
- Identificar las características que posee una intervención pedagógica sustentada en técnicas teatrales, orientadas al desarrollo de la expresión paraverbal, en niños de tercero básico



- Identificar las debilidades y fortalezas, con lo que respecta al lenguaje paraverbal, de los estudiantes de tercero básico, antes, durante y al finalizar las intervenciones pedagógicas.
- Identificar la percepción de los estudiantes, participantes del estudio, con respecto a su propio proceso de desarrollo de la expresión paraverbal.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Capítulo II

Marco referencial



2.1 Lenguaje paraverbal

La expresión paraverbal es un lenguaje que favorece la comprensión durante la comunicación, enriqueciendo el desarrollo social del niño, en relación con su entorno, sus pares, y con lo que desea expresar. Pinyol (2005), indica 4 elementos, estos son:

- El volumen: corresponde a la intensidad del sonido de la voz, en decir, a la posibilidad de que este sea audible en un espacio cerrado o abierto, según corresponda, ocupando los distintos matices, para así crear una coherencia del mensaje expuesto y transmitir la emoción adecuada.
- El tono: permite la comunicación de una persona, este puede ser agudo o grave, y accede a la expresión de distintas emociones, para así poder dar sentido al discurso.
- El ritmo: es el número de palabras por emisión de voz. Este sirve para favorecer al discurso, donde se respetan las pausas, facilitando la coherencia y cohesión del mensaje.
- Vocalizaciones: corresponde a los sonidos que se emiten por la boca, que a pesar de no conformar palabras, son una manera de expresión. Estos pueden ser: la tos, las onomatopeyas, la risa, entre otros.

El teatro, visto como estrategia pedagógica dentro del campo del desarrollo paraverbal en los estudiantes, es una herramienta facilitadora de códigos comunicativos, entendiéndose estos como el código del habla, el código de la voz, el código facial y el código corporal.

La expresión paraverbal incorpora el lenguaje cinético (movimientos, posturas, gestos y miradas) y sonoro (volumen, cambios de tono y timbre, onomatopeyas, sonidos vocales). Como lo menciona la siguiente cita, una es tan importante como la otra: “Para que la comunicación global resulte comprensible y sincera, es necesario que la



comunicación no verbal sea congruente con la comunicación verbal y viceversa” (Sanz, 2005, p. 52). Este tipo de comunicación favorece el discurso oral de las personas, tanto adultos como niños, siendo estos capaces de incorporar todo lo que corresponde a la expresión paraverbal, tanto en lo cinético como en lo sonoro.

2.2 La expresión oral

Es un conjunto de habilidades y técnicas, que se utilizan para lograr una adecuada comunicación oral, y así expresar lo que se piensa. Todo esto favorece a la comunicación, asimismo se requieren de elementos paralingüísticos que complementan el discurso, por ejemplo: la voz, la dicción, la fluidez, el volumen, el ritmo, la coherencia, emotividad, etc.

2.3 Expresión corporal

Esta se divide en tres dimensiones: lo kinestésico, donde se consideran los movimientos y gestos faciales y corporales de cada individuo; la proxémica, y la postura, que tal como lo indica Pinyol (2005) se agrupan de la siguiente manera:

- Gestos ilustradores: tienen relación de concordancia entre el mensaje que el emisor transmite y los movimientos corporales.
- Gestos adaptadores: son lo que se relacionan en diversos contextos, donde son utilizados como medidas de escape o de adaptación.
- Gestos reguladores: estos gestos permiten una efectiva interacción entre el emisor y el receptor, a través de movimientos corporales que señalan indicaciones no expresadas verbalmente.
- Proxémica: corresponde al correcto uso del espacio, la disposición de este y el desplazamiento que se utiliza, permitiendo que todos los participantes puedan observar lo que el orador desea comunicar, por ejemplo, cuando un actor realiza un monólogo, este debe llegar a toda la audiencia con el desplazamiento



de su voz y corporalidad, para que el mensaje sea recepcionado por la audiencia de manera efectiva.

- Postura: corresponde a la actitud del cuerpo frente a una determinada situación, donde se puede expresar seguridad, tranquilidad, confianza, motivación para poder expresar alguna emoción o sentimiento.

2.4 La expresión dramática

La expresión dramática, es un lenguaje total, donde el estudiante logra manifestarse a través del juego con una manera de comunicarse más efectiva y clara, evidenciando así, objetivos con mayor definición, como por ejemplo, las muestras de afecto hacia otra persona. A través de esto, se logran integrar los contenidos escolares de una manera más pertinente y con mayor expresividad. Como consecuencia de aquello, los estudiantes se apropian de su aprendizaje, para lo cual consideran sus características personales, pudiendo explorarlas y transformarlas.

Por lo tanto, la expresión dramática ayuda a canalizar y a manejar las emociones siendo un recurso metodológico válido para enriquecer en las personas su área afectiva.

2.5 Pedagogía teatral: un breve recorrido histórico

El teatro es una de las formas artísticas más antiguas, se remonta a la antigua Grecia y ha sido un medio para que la humanidad exprese sus emociones, sentimientos y favorezca la comunicación entre los individuos.

El teatro se revela como un instrumento educativo de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia. El arte dramático es el que más está relacionado con la historia de nuestra vida. Visto desde este ángulo, el arte teatral integra la historia, la



literatura, la sociología, la filosofía y la pedagogía. (Laferriere, 1997, p. 74)

La pedagogía teatral tiene sus inicios en Europa luego de la Segunda Guerra Mundial, como un escape y replanteamiento a nuevas metodologías de aprendizaje, lo que implica que en ese contexto se debían generar fuertes cambios a nivel social, cultural, político y económico.

Según García Huidobro (1996), la pedagogía teatral ha tenido cuatro tendencias importantes hasta hoy:

- a) Tendencia neoclásica: se enfoca en la técnica a nivel corporal, vocal y emocional y el talento innato del estudiante para ser actor o actriz.
- b) Tendencia del progresismo liberal: en donde prima el desarrollo afectivo de las personas. Se utiliza el juego teatral para crear.
- c) Tendencia radical: se ve a los pedagogos teatrales como agentes de cambio social.
- d) Tendencia del socialismo crítico: reflexiona en la necesidad del alumno de expresar su emotividad como también mostrar el rol que tiene el teatro en la sociedad.

Esta información corresponde al siglo XX, donde ya se veía la pedagogía teatral caracterizada por buscar en el teatro un nuevo recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza, facilitador de la expresión corporal, ente de sanación afectiva, de resolución de conflictos, y proveedor de experiencias creativas que fueran utilizadas como gran herramienta.

El teatro se estructura como el soporte que permite enseñar el territorio de los afectos, volcando su aporte artístico en el campo educacional,



para lograr, en conjunto, el objetivo de volver más creativo el proceso de aprendizaje y el universo estudiantil. (García-Huidobro, 1996, p. 16).

La pedagogía teatral se ha instalado en diversas partes del mundo: en Inglaterra, con Peter Slade; en Francia, con George Laferriere; en España, con Lola Poveda y en Chile, con Verónica García-Huidobro, quien en el año 1998 comienza esta interacción más profunda entre el teatro y la escuela.

2.6 Psicología evolutiva y teatro

Como se mencionó con anterioridad, el teatro es una disciplina que puede generar distintos tipos de aprendizajes, por lo tanto, puede ser utilizada tanto como herramienta de formación personal como académica.

La utilización recurrente de metodologías teatrales trae como consecuencia, la expresión de sentimientos, emociones y sensaciones de manera verbal-corporal; esto se refiere a la realización de una expresión externa, producto de lo que pasa en nuestro interior.

Con lo descrito anteriormente, se puede entender que el teatro proporciona componentes importantes al momento de afirmar o reafirmar la personalidad de los individuos.

Las actividades de expresión dramática, que son independientes del teatro, aunque usen muchos elementos de su lenguaje y código expresivo, constituyen una actividad interdisciplinar por excelencia y deberían enfocarse, como defiende Lucini (1996), para conseguir abrir al máximo la percepción, desarrollar las capacidades sensoriales y sensitivas; instalarse en un espacio creativo donde las personas sean protagonistas y compañeros en una aventura común; estimular la



actividad expresiva como forma concreta de acción y de compromiso personal en la construcción solidaria de un mundo más humano. (Cerrillo, 1997, p. 106)

Con lo descrito anteriormente, la expresión dramática tiene diversas actividades que no se vinculan directamente con el teatro, aun cuando claramente esta contenga elementos comunes con el área de Lenguaje y Comunicación, como es el código expresivo.

Es aquí donde se desarrolla la apertura de las capacidades sensitivas, para tomar conciencia de dónde se está, sentirse parte del lugar físico en que se habita, generar pertenencia en lo que respecta a la actividad, lo que finalmente va favoreciendo la construcción concreta en la acción y compromiso solidario.

Tal como señala Huizinga (1972), el teatro permite desarrollar el pensamiento, esto se puede evidenciar, en primer lugar, porque se parte del juego como base de la actividad humana; además, potencia el desarrollo de la expresión oral y corporal como elementos fundamentales de la comunicación humana; y, tercero, porque tiene una metodología participante, fomentando la cooperación y el trabajo en grupo, además de estimular la reflexión sobre distintas actividades.

Además, el teatro incrementa las capacidades emocionales y cognitivas del ser humano y estas, a su vez, se desarrollan en diferentes aspectos, ya sea en personales, como académicos o laborales; también nos ayuda a fomentar la capacidad de pensar, razonar y criticar, competencias que están relacionadas con la comunicación y expresión oral, como por ejemplo, leer e interpretar lo leído.

2.7 Etapas del desarrollo del juego teatral

Según García-Huidobro (2006), existen 4 etapas del desarrollo del juego teatral, y cada una de ellas, muestra la importancia de trabajar de forma diferente para cada rango etario de las personas.

2.7.1 Etapa 1 (0 a 5 años)

Primera sub-etapa (de cero a tres años): esta etapa se caracteriza por el juego individual, en el cual cada persona está absorta en sus propias actividades. Es una actividad solitaria e ensimismada donde no existe la necesidad de un público para llevar a cabo la expresión creativa. Asimismo, es trascendental destacar que en esta sub-etapa todo lo artístico-expresivo, está vinculado al desarrollo de alguna destreza corporal, vocal y/o emocional. Es por ello la importancia del juego en solitario, ya que existe una relación proporcional entre dicha forma de juego en la primera infancia, y la capacidad creativa de las personas en la adultez.

Segunda sub-etapa (de tres a cinco años): se caracteriza por el juego proyectado, el cual se evidencia porque el niño experimenta la necesidad emocional de comunicarse y compartir con otros para jugar. Resulta importante señalar que los tipos de actividades deben realizarse formando un círculo, ya que en esta edad, los niños sólo juegan y son incapaces de reconocer y articular de forma consciente el sentido de frontalidad escénica.

2.7.2 Etapa II (5 a 9 años)

Primera sub-etapa (de cinco a siete años): se caracteriza por el juego dirigido; en esta etapa el niño acepta a un tercero como mediador y orientador del sentido del juego, con el fin de desarrollar habilidades y destrezas específicas. Se sugiere potenciar la capacidad de imitación como referente básico, acercándolos a esta con experiencias

personales, pero diferenciando la realidad y la fantasía. Es importante destacar que la sencillez de recursos materiales es indispensable para desarrollar la capacidad creativa.

Segunda sub-etapa (de siete a nueve años): “se caracteriza por el juego dramático, el cual se define como la práctica colectiva que reúne a un grupo que improvisa a partir de un lugar y/o tema” (García-Huidobro, 2008, p. 22). Esta actividad apunta a tomar conciencia del concepto de rol, además de estimular el uso y descubrimiento del espacio y la voz. En esta sub-etapa, se desarrolla también la conciencia espacial, tanto individual como en el colectivo.

2.7.3 Etapa III (9 a 15 años)

Primera sub-etapa (de nueve a doce años): se caracteriza por el juego dramático, en el cual se hace indispensable la conciencia y entendimiento de mecanismos y conceptos fundamentales del teatro, tales como argumento, personajes, situación, diálogo, conflicto y desenlace. Es importante respetar los grupos y afinidades e ir estructurado en torno a un líder fuerte de personalidad. Los conceptos de unidad y amistad caracterizan esta sub-etapa, anclada en la pubertad y en el trabajo diferenciado por sexos: “Es fundamental estimular la sensibilidad y el respeto grupal para equilibrar la naciente capacidad crítica propia de la edad” (García-Huidobro, 2008, p. 26).

Segunda sub-etapa (de doce a quince años): esta sub-etapa se caracteriza por la utilización de la improvisación como recurso pedagógico, definida esa como: “técnica de actuación donde el actor/actriz representa algo imprevisto, no preparado de antemano he inventado al calor de una acción” (García-Huidobro, 2008). Mediante este recurso, el adolescente encuentra la identificación de algún modelo que le permite construir y afianzar su personalidad. Asimismo, esto le ayuda a potenciar su capacidad creativa afectada por los cambios psicológicos y corporales propios de la edad. El estudiante ya comienza a buscar la comunicación con otro género diferente a él, lo que



permite mayor apertura sobre el trabajo.

2.7.4 Etapa IV (15 a 25 años)

Primera sub-etapa (de los quince a los dieciocho años): se caracteriza por la dramatización, que García-Huidobro (2008) define como la interpretación de escénica de un texto, utilizando los elementos propios de la obra teatral: escenografía, maquillaje, actores, escenario, etc. Al respecto, el autor menciona:

La dramatización ha sido superficialmente asociada al concepto de sketch, palabra inglesa que significa “esbozo” y que es una pieza mínima que presenta una situación generalmente cómica, representada por un pequeño número de actores, sin preocuparse de caracterizar de manera profunda”. (p. 15)

A pesar de lo anterior, al reemplazar el concepto por dramatización, se encuentra una forma de juego que sirve de soporte para que el adolescente experimente nuevos modelos de identificación personal y exponga su permanente sensación de carencia, que no logra identificar como algo propio de la edad. En esta sub-etapa, como señala García-Huidobro: “se pueden potenciar los grandes ideales, proyectos y preguntas existenciales, y resulta significativo motivarlos a que se refieran especialmente, a sus intereses vocacionales” (García-Huidobro, 2008, p. 26).

Segunda sub-etapa (de los 18 a los 25 años): se caracteriza porque el joven ya entiende el concepto de teatro, entendido como la puesta en escena de una texto utilizado, con la guía de un director, actores, escenografía, utilería, maquillaje, etc., para así instalar un discurso escénico.

En cuanto a las etapas expuestas anteriormente, el presente estudio se orientará en el término de la segunda sub-etapa de la etapa dos, y el comienzo de la primera sub-etapa



de la etapa tres. A partir de los 9 años, las personas pasan por una etapa muy importante de la vida, ya que se encuentran en una transición de dejar de niños a pasar a ser pre-adolescentes. Muchas veces sus cuerpos comienzan a crecer, pero la inmadurez continúa, además, empiezan a percibir la vida de otra manera, prestando atención a elementos o situaciones que antes estaban muy lejos de sus intereses.

A los 12 años, aproximadamente, se producen cambios cognitivos significativos, como también cambios físicos que resultan importantes en esta etapa; es decir, son más conscientes de su entorno, de los detalles, de las personas, etc., emitiendo juicios de valor acerca de estas y de sus acciones. Además, hay un gran desarrollo de la creatividad y ven la realidad de una manera mucho más simple (Urries, 2002).

El aprendizaje abarca desde las experiencias y sensaciones que pasan por los sentidos, tanto internos como: imaginación, memoria y sentido común, como externos: vista, oído, gusto, tacto y olfato; todo lo que pasa por los sentidos es un aprendizaje ya que se registra y se hace algo inteligible, es decir que nos quedamos con conceptos de las cosas: “Los niños que están en esta etapa tienen rasgos de una gran imaginación y fantasía que tuvieron en la infancia y ahora se empiezan a fijar en las cosas más reales” (Mañú, 2002).

Entre los 9 y 12 años, según Piaget, los niños comienzan a ser más racionales y a pensar las cosas con mayor profundidad, es por esto la importancia de motivarlos para que sean niños virtuosos, generosos, que trabajen bien y sean buenos amigos. Es una etapa que requiere más atención, propuesta de juego y desarrollo imaginativo. Los infantes están abiertos al aprendizaje y constantemente necesitan desarrollar sus talentos y capacidades, como también, deben aprender en sí mismos los significados de las emociones y ser capaces de canalizar sus energías. Los infantes están en un constante

proceso de búsqueda del aprendizaje en el cual experimentan y descubren el significado de los valores adquiridos en el hogar y en la vida cotidiana.

En este periodo de auto-conocimiento y desarrollo creativo, el teatro es un valioso recurso para el desarrollo de los infantes. A través de este arte, los niños logran un mayor conocimiento de sí mismos, de sus ideas y emociones. Reconocen sus fortalezas y debilidades. Enriquecen sus códigos de comunicación, desarrollando la capacidad de expresar auténticamente su individualidad y creatividad, en un clima de respeto hacia ellos mismos, sus pares y el entorno.

2.8 Aprendizajes significativos en el niño y niña

El concepto de aprendizaje significativo se introdujo con Ausubel en el año 1963, teoría que en la actualidad tiene más de 40 años y se centra en cómo los estudiantes aprenden dentro del aula y qué elementos son necesarios para que sea significativo el aprendizaje.

Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización, es decir, se deben tener en cuenta los aprendizajes previos para relacionarlos con el nuevo conocimiento. Además, el autor plantea que lo más esencial de toda la psicología educativa es lo que el alumno "ya sabe", es entonces cuando se puede hacer un engranaje con la nueva información para que se produzca un aprendizaje real en el estudiante.

Al respecto, Ausubel señala:

El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente



significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria. (Ausubel, 1983, p. 48)

Por su parte, Coll y Solé (2001) indican que el motor de todo este proceso se debe buscar en el alumno, pues es este, quien lo atribuye, es él quien se motiva para realizar actividades, a nivel afectivo y poder relacionarse con su entorno y formar relación con los que van creando lazos y utilizando el juego a propósito de las interacciones que se establecen. Es impredecible entonces a la hora de enseñar, considerar esta multiplicidad de factores, relacionados al aprendizaje significativo, que sin duda trabajan desde la emoción- afectividad y también desde la motivación.

De acuerdo con las ideas vygotskianas:

Todo aprendizaje tiene su historia previa, puesto que el conocimiento se construye de forma social, es decir, entre personas que interactúan. La importancia del aprendizaje no radica en la edad del niño o niña para aprender, sino más bien en el nivel de desarrollo potencial que este tiene. (Zapata y Restrepo, 2012, pp. 217-227)

Es decir, independiente a la edad en la que se encuentra el estudiante, cada individuo posee distintas potencialidades que deben ser consideradas al momento de planificar y de llevar a cabo una clase.

2.9 Desarrollo y consolidación de la personalidad del niño y niña

El análisis de la formación de la personalidad de los niños, tiene como característica principal el estudio del enfoque de factores que determinan la formación de la misma que poseen los niños en su etapa de niñez.



Es importante considerar los trabajos de Piaget (1952) y Wallon (1987) como complementarios al estudio de la conformación de la personalidad de los niños. Piaget se ha dedicado a estudiar los procesos del desarrollo cognitivo de los niños y niñas, y Wallon, por su parte, ha investigado sobre la emocionalidad en ellos.

Es Wallon (1987) el que, en sus investigaciones, considera seis estadios importantes para el desarrollo de la personalidad del niño, estos son:

1) Estadio impulsivo:

Este se sitúa durante los primeros seis meses de vida, donde los movimientos de infante son fundamentalmente impulsivos y generalmente sin sentido aparente.

Los principales factores de este estadio son la sensibilidad y la comprensión e identificación del entorno que los rodea, ya que estos ayudan a diferenciar diferentes formas de expresión.

2) Estadio emocional:

Este estadio tiene su inicio a los seis meses de vida y culmina al primer año. Esta emoción va dominando al niño, lo distingue el tono muscular, donde realizará sus primeras posturas y las relaciones con los pares.

La emoción tiene funciones específicas, según lo indica Wallon (1987), y estas son:

- a) La emoción permite que el niño tenga contacto con el mundo exterior y se pueda relacionar con la sociedad.
- b) El niño tiene una leve aparición de la conciencia en sí mismo, donde el niño es capaz de prestar atención a sus emociones, podrá ser capaz de captar la emoción de los demás.



En este estadio emocional, tiene mayor realce la actividad tónica, como a otro estadio se considera la actividad más racional, esto tiene un nombre y se llama reflejo de orientación, según Wallon.

3) Estadio del personalismo:

Este estadio se sitúa entre los tres y los seis años. Durante esta etapa, se comienza a producir la consolidación de la personalidad del niño, donde se presenta una oposición hacia las personas que los rodean manifestando su propio yo.

A partir de los tres años, el niño tiene una toma de conciencia completa respecto a su cuerpo, comprendiendo que es de él y que es distinto al de los demás; también es consciente de sus expresiones y emociones, las cuales quiere hacerlas notar y valer, esta fase se caracteriza por la conducta de oposición. Este comportamiento opositor tiene a repetirse durante la adolescencia.

4) Estadio categorial:

Este estadio tiene un rango de edad de los seis a los once años, donde el niño logra acrecentar su conocimiento y donde se logra explicar las cosas. El niño va desarrollando la inteligencia por medio de este estadio. Se reconocen dos tareas importantes en él; en primer lugar, que los estudiantes reconozcan objetivos a través de objetos representativos y, en segundo lugar, se explica la existencia de los objetos, por lo que predomina el espacio, tiempo y casualidad.

Además, existen dos fases en el desarrollo del pensamiento categorial; en la primera, se encuentran los niños de 6 a 9 años, en esta fase el niño nombra las cosas y las va relacionando, dándose cuenta de la relación que existe entre ellos.

En la segunda fase, que transcurre en el rango etario desde los 9 a los 12 años, se define la situación tal cual como se realiza en la fase uno. Donde clasifica al niño según nombre y categorías.

5) Estadio de la adolescencia:

En este estadio, se logra a visualizar la inmadurez afectiva de los adolescentes, estos carecen de personalidad, en contraste con la capacidad que poseen para almacenar y retener información, este conflicto debe ser superado para que se logre un correcto desarrollo.

Es por esto, que los estudiantes presentan variaciones de acuerdo al desarrollo de su forma de actuar y de comportarse, además de la influencia del contexto en que se desenvuelven con sus pares; en este estado se facilita que vayan a su ritmo, dependiendo de la edad, del crecimiento y de las características del contexto escolar en el que se encuentra.

2.9.1 Pedagogía teatral y paradigmas

Uno de los paradigmas utilizados frecuentemente por los docentes en las salas de clases es; el conductismo, que surge como una teoría psicológica y, posteriormente, se adapta su uso a la educación. Los conductistas definen el aprendizaje como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos. Es la primera teoría que viene a influenciar fuertemente el cómo se entiende el aprendizaje humano. Se focaliza solo en conductas objetivas observables, descartando las actividades mentales que ocurren durante los procesos de aprendizaje.

La contraparte de esta teoría es el constructivismo, este es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas, se encuentran las teorías sobre el constructivismo de Piaget (1952), Vygotsky (1978),



Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista, sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. (Abbott, 1999, p. 10)

Es por lo anterior, que el constructivismo permite asimilar el aprendizaje, familiarizarlo y hacerlo parte del individuo. El constructivismo, es entonces una teoría que se logra adaptar al medio en el que se encuentre el estudiante.

Así es como el constructivismo percibe el aprendizaje como una actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos; este tipo de educación es un proceso bidireccional, mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no solo se produce a través de la palabra, está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. (Ecured, 2010)

Con respecto a lo anteriormente mencionado, se puede concluir que el constructivismo permite que el sujeto integre y vaya gradualmente asimilando un conocimiento nuevo, en el proceso de su vida.



Por otra parte, es necesario tomar conciencia de la importancia del cambio de metodologías en la educación, hoy la enseñanza y el aprendizaje toman un lugar importante en la investigación del proceso educativo, ya que este transita por el modelo expositivo de transmisión verbal para continuar con una enseñanza por descubrimiento inductivo, con el fin de desarrollar posteriormente un proceso de aprendizaje significativo.

Ausubel (1983), con lo que respecta al aprendizaje significativo, sostiene un nuevo método de enseñanza, el cual se destaca dentro de otras propuestas educativas, ya que propone que los estudiantes no sean solo entes pasivos, receptores de información, sino que sean un pilar fundamental dentro del proceso de aprendizaje, como creadores de nuevos esquemas cognitivos, los cuales están íntimamente relacionados y determinados por variables del entorno; así la experiencia toma un rol fundamental para que el aprendizaje, o adquisición de conocimientos significativos en la vida del individuo.

Por otra parte, se debe aclarar que la pedagogía que se utiliza en el teatro, se caracteriza por ser una herramienta para el logro de objetivos distintos al arte escénico, ya que este es un terreno que les pertenece a los actores por antonomasia. La pedagogía teatral utiliza técnicas del arte escénico, (esencialmente el juego teatral) para obtener logros y aprendizajes en alumnos.(Pavis, 1983)

El juego teatral permite desarrollar en los estudiantes la exploración del lenguaje paraverbal, a través del volumen, del ritmo, del tono, de las vocalizaciones, etc.

Actualmente, los lugares en que se desarrolla el teatro en Chile son diversos: al interior del sistema educativo; como herramienta pedagógica para apoyar contenidos y objetivos fundamentales transversales de otros sectores curriculares, como Asignatura de



Expresión Dramática, como Programa de Estudio de Artes Escénicas (Teatro y danza) para Tercero y Cuarto Año de Enseñanza Media; al exterior del sistema educativo (educación no formal) y en la dimensión terapéutica. (García-Huidobro & Balanza, 2011)

Es importante que los estudiantes puedan exteriorizar su mundo interno, debido a las serias falencias comunicacionales que les afectan, como afirma López y otros (2016). La pedagogía teatral fomenta la expresión y creatividad de los sujetos en todas sus formas, permitiendo llegar a aquellos estudiantes o adultos que presentan dificultades para insertarse en la sociedad.

Por tanto, es importante considerar el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes aprender a canalizar sus emociones, a socializar, entre otros aspectos; también, se debe considerar dentro del desarrollo de estas estrategias: la lectura, la escritura, la escucha y el habla; junto a la comunicación gestual, ya que esta genera un manejo eficaz en la utilización de las palabras, potenciando y estimulando la persuasión de la audiencia.

En efecto, el desarrollo de estas estrategias genera, como menciona Palacios y Lagos (2010):

Una inteligencia lingüística a partir de la cual se puede disfrutar de actividades, como por ejemplo: el leer un texto a viva voz, el relatar cuentos o sucesos, el actuar, representar alguna escena o quizás situación de la lectura, el escuchar a otros o el escribir un diario. (p. 86)

Con estas actividades, se enriquece el quehacer del estudiante, que favorece el crecimiento cognitivo, aportando en su desarrollo cognoscitivo y emocional.



2.9.2 Estructura de una sesión de expresión dramática

La sesión de expresión dramática, es vista como un recurso metodológico dentro de la pedagogía teatral, y es utilizada como herramienta pedagógica para desarrollar en amplitud el área afectiva de las personas y niños mediante el juego.

Tal como señala Navarro (2007), la actividad dramática generalmente deriva en creaciones personales o colectivas, que permiten que el estudiante vaya reconociendo y desarrollando su potencial, sus habilidades y sus fortalezas. Es aquí donde encontramos otro componente fundamental del uso de la dramatización en la educación: el desarrollo de la creatividad, que es la variedad de oportunidades y posibilidades que nos ofrece la expresión teatral, la que nos impulsa a utilizarla y fomentarla en el proceso de aprendizaje.

A continuación, se presentarán los momentos propuestos, por Verónica García-Huidobro (2011), en su libro *Manual de Pedagogía Teatral*, para llevar a cabo una sesión de expresión teatral. Esta organización tiene como cualidad primordial, el aumento de complejidad en la medida que avanzan sus etapas, las cuales son:

- **Preliminares:** corresponde al primer momento de una sesión de expresión dramática. En él debe incluirse uno o dos ejercicios; deben ser lúdicos y divertidos, lo que permitirá la motivación y el comienzo de la desinhibición del estudiante. Es primordial que, en esta etapa, el alumno dialogue con el espacio, con sus compañeros y consigo mismo. Se debe crear un ambiente de confianza y aceptación colectiva.
- **Sensibilización:** este momento apunta al desarrollo de los sentidos y la sensibilidad; es importante que el docente incremente la percepción y la capacidad de sentir. Se busca que el estudiante responda a estímulos sensoriales de su mundo personal y del mundo que lo rodea.



- **Creatividad corporal:** se busca que el alumno tome conciencia de su esquema corporal y de las habilidades expresivas de su cuerpo, como también desarrollar destrezas motoras de este mismo. Es indispensable que, en este momento de la sesión, el estudiante pueda ir desarrollando la relación del cuerpo con el espacio, con los objetos físicos y con los cuerpos de otras personas.
- **Creatividad vocal:** se busca que el alumno tome conciencia de su aparato vocal, así como también de que este debe ser ejercitado. Se debe, además, trabajar las habilidades expresivas referentes a la voz, buscando desarrollar la capacidad de juego vocal.
- **Expresión:** este es el momento de la clase que requiere más tiempo para su realización, ya que en él se aplicará los momentos de la clase antes señalados. Esta busca que el estudiante distinga entre realidad y fantasía, y esto persiguiendo el desarrollo de la capacidad de juego. Apunta también, a desarrollar el área afectiva de las personas. Este se desarrollará dependiendo la etapa del juego en que se encuentren los participantes. Estas son:
Etapa I: juego personal (0 a 3 años) y juego proyectado (3 a 5 años)
Etapa II: juego dirigido (5 a 7 años) y juego dramático (7 a 9 años)
Etapa III: juego dramático (9 a 12 años) e improvisación (12 a 15 años)
Etapa IV: dramatización (15 a 18 años) y teatro (18 a 25 años)
- **Valoración:** es un nuevo concepto que incorpora la pedagogía teatral que, a diferencia de la evaluación como tal, no se basa en modelos estéticos clásicos y convencionales, aceptados para analizar las realizaciones artísticas de los estudiantes. Así como constantemente se pone atención en el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y aptitudes individuales, este nuevo concepto, hace más bien referencia a centrar la atención en las actitudes de orden afectivo, manifestadas por los participantes en el transcurso del proceso



de aprendizaje, que se refiere a las etapas de desarrollo del juego en la personificación.

Dependiendo de las necesidades del facilitador como de los alumnos, la valoración puede ser aplicada para finalizar cada sesión, o una vez desarrollado el proceso después de un mes, un trimestre, semestre o año (García-Huidobro & Balanza, 2011).



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Capítulo III

Marco metodológico

En este capítulo, se plantea la metodología utilizada en la investigación, que busca analizar el proceso del desarrollo paraverbal en los estudiantes de tercero básico de un colegio particular subvencionado. En este estudio se realizaron una serie de intervenciones que fueron observadas y analizadas, para así comprobar si estas técnicas aportaban al desarrollo del lenguaje paraverbal de los estudiantes.

3.1 Enfoque de investigación

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, que es aquel que contempla diversas disciplinas para realizar un adecuado trabajo de investigación, existiendo una variedad de estrategias para recolectar los datos de los sujetos de estudio, y que se puedan analizar (Sandín, 2003).

El enfoque propone realizar una indagación que incluye la aplicación de diversas estrategias para la recolección de datos, realizando diferentes actividades para lograr un completo análisis del proceso de desarrollo de los estudiantes.

3.2 Fundamentación y descripción del diseño

El diseño de esta investigación es denominado investigación-acción, y tal como señala Elliott (1981), este corresponde a la mejora de una situación, donde el investigador está presente, es decir, que el sujeto que realiza el estudio debe efectuar un diagnóstico del problema, para luego diseñar un plan de mejoramiento, estimular a los actores y acompañarlos en el proceso.

De acuerdo al tipo de estudio elegido y para comprender en su totalidad la dimensión de este, es preciso definirlo, tal como lo hizo Lewin (1973), como una forma de comprender el proceso de enseñanza realizado por los docentes y no solamente realizar investigaciones sin propósitos pedagógicos. Es decir, se puede observar y entender el proceso de enseñanza como una búsqueda continua, a través de la práctica docente.



Es así, como este proceso de investigación-acción, permite realizar el acercamiento en forma directa, para poder así lograr una comprensión de los sujetos en estudio y poder construir una determinada respuesta al planteamiento del problema de investigación.

En cuanto al diseño de la estrategia de investigación antes expuesta, podemos identificarlo como:

Un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas. (Muñoz & Muñoz, 2001, p. 2)

Lewin (1946) propone un modelo de investigación-acción con diferentes etapas, estas son; insatisfacción con el actual estado de cosas, identificación de un área problemática, identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción, formulación, selección, ejecución y evaluación de una o más hipótesis.

Referente a lo anterior, Lewin (1946), añade la existencia de tres características indispensables, que se deben considerar en el proceso de investigación- acción; su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales.

Podemos indicar que, en el presente estudio de caso, se aproxima a la realidad de un curso determinado, de un colegio particular subvencionado de la Región Metropolitana, donde se permitirá observar mediante instrumentos, como pautas de observaciones y rúbricas, el proceso del desarrollo de la expresión paraverbal, para así apreciar el progreso de estas intervenciones, o las limitantes de que puedan existir en ellas.

3.3 Escenario y actores

El establecimiento seleccionado para la muestra es un colegio particular subvencionado ubicado en la comuna de Quilicura. Las sesiones se ejecutaron en la Biblioteca de la Cúpula, espacio donde los alumnos de pre-kínder, hasta segundo básico realizan diversas actividades.

El grupo de estudio fue un de tercer año básico, que posee 42 alumnos. En primera instancia, se seleccionó a 17 de ellos para realizar las intervenciones, el criterio de elección utilizado, fue en primera instancia el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación; cinco estudiantes que poseen los mejores promedios, entre 6 y 7, cinco estudiantes que poseen promedios de 5 a 5.4, y 7 estudiantes que poseen promedio de 5.3 a 5.2, siendo este último el promedio más bajo del curso, dos de ellos son provenientes de la República Popular China y poseen dificultades para expresarse oralmente en español.

3.4 Fundamentación de técnicas e instrumentos

Como técnica, se utilizó la observación participante, la que Marshall y Rossman (1989) definen como: "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p. 79).

La observación participante es un método etnográfico que permite recolectar datos a través de la observación, participación e interrogación de los sujetos de estudio. Esta metodología permite el análisis de expresiones no verbales; como detalla Schmuck (1997), proporcionando a los investigadores métodos para revisar expresiones no verbales de sentimientos, determinando quién interactúa con quién, permitiendo comprender cómo los participantes se comunican entre ellos, y verificar cuánto tiempo



se está gastando en determinadas actividades. A través de esta técnica, se logra evaluar en qué estado se encuentran los estudiantes, en cuanto a sus habilidades conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de entregarnos información válida para la orientación de la metodología y estrategias que se utilizaron a favor de los aprendizajes de estos.

En cuanto a los instrumentos de evaluación diseñados para la recogida de datos, estos orientan y ayudan a responder la pregunta de investigación. Para ello, se utilizaron como instrumentos de evaluación las rúbricas analíticas y pautas de observación, que según Martínez (2008), son una herramienta que podemos utilizar en diversos procesos educativos, en los que se deben reunir ciertos criterios o parámetros para medir un determinado aspecto. Además, las rúbricas permiten evaluar aquellos desempeños más imprecisos y subjetivos, explicitándonos el mayor o menor dominio de una competencia y posibilitando al docente una evaluación más objetiva de sus estudiantes.

Estos instrumentos se utilizaron para reunir los antecedentes preliminares de cada niño. Teniendo presente el objetivo a desarrollar, que es el lenguaje paraverbal, y consecuente a esto, se estructuró cada situación de aprendizaje en pos de ese objetivo, con el fin de obtener resultados que expliciten la utilización del lenguaje paraverbal y verbal de los estudiantes de tercero básico de un determinado colegio particular subvencionado.

3.5 Modelos e instrumentos a emplear

Se realizó la evaluación diagnóstica con la finalidad de conocer cuáles eran las habilidades de los estudiantes en ese período, esto se realizó a través de técnicas teatrales, las cuales presentan los siguientes momentos:

1. Preliminares: aquí el estudiante comienza el diálogo con el espacio, con sus compañeros y consigo mismo. En este momento, se realizó la actividad



llamada: “desplazamiento con instrucciones”; en donde los estudiantes caminaron por la sala. La docente dio una instrucción encriptada bajo acuerdo previo. Así, por ejemplo, cuando la docente indicaba “rojo”, los alumnos tuvieron que saltar; cuando dijo “amarillo” debieron agacharse; cuando dijo “verde” tuvieron que acostarse, etc. Luego, se continuó con la misma dinámica, pero con instrucciones que juegan con la contradicción. Así, por ejemplo, “arriba” significó agacharse, “alto” debieron avanzar, “avanzar” tuvieron que retroceder, etc.

2. Sensibilización enfocada en voz y cuerpo: este momento apuntó al desarrollo de los sentidos y la sensibilidad; incrementando la percepción y la capacidad de sentir. Se realizó la actividad llamada “el baúl de emociones”, en donde se distribuyó a los estudiantes formando un círculo, el facilitador sacó de “la bolsa mágica” palabras que contenían el nombre de distintas emociones, esto se llevó a cabo palabra por palabra; ellos debieron expresar con su cuerpo dicha emoción. Posteriormente, se realizó una nueva ronda, pero esta vez, con una bolsa mágica que contenía frases; los estudiantes tuvieron que expresar con su voz, y solo con ella, la emoción que transmite cada una de estas.
3. Creatividad vocal, corporal y expresión: en este momento se buscó que el alumno tomara conciencia de su esquema corporal y de las habilidades expresivas que podía realizar con su cuerpo, así como también, de su aparato vocal para luego lograr que los estudiantes se expresaran distinguiendo la realidad y fantasía, esto con el fin de ir en busca del desarrollo de la capacidad de juego, etapa en la que se encuentran. Se realizó la actividad llamada “el supermercado”, en donde el facilitador dispuso a los estudiantes en círculo para organizar el ejercicio. Se les comunicó el título del juego, para extraer el material lúdico. La referencia fue algún supermercado conocido para ellos y



las personas que han visto allí. Luego, se establecieron parejas comprador-vendedor y servicio al cliente-consumidor, todo esto tomando en cuenta la identificación de los niños con el rol. En grupos de cuatro personas, se presentaron en el escenario; no se requirió de un conflicto dramático, simplemente se buscó que los participantes se expresaran corporal y verbalmente para que lograsen socializar mediante el juego dirigido, el acto de comprar-vender y atender-preguntar.

4. Valoración: cada una de las sesiones termina con la “valoración”, la cual se centró en las actitudes de orden afectivo, manifestadas por los participantes en el transcurso del proceso de aprendizaje; además, el evaluador utilizó este momento para observar y analizar las facultades comunicativas de los participantes. Dentro de este momento, se realizó una valoración personal perceptual, en la cual se solicitó a cada alumno que expresara en una palabra cómo se sintió durante la clase, con lo que respecta a la relación con sus compañeros, profesoras y espacio. Luego, se dejó que los estudiantes opinaran libremente sobre lo que les gustó y lo que les desagradó de la sesión de expresión dramática; además de identificar qué dimensiones fueron trabajadas en ese momento (expresión de cuerpo y voz), explicitando la importancia de estos factores a la hora de comunicar y junto con ello, los mismos estudiantes evaluaron si se cumple o no “la comunicación”.

3.5.1 Rúbrica de evaluación

La rúbrica fue construida con el fin de evaluar las distintas dimensiones referentes al lenguaje paraverbal. Esta fue utilizada en cada una de las sesiones, pero haciendo ciertas modificaciones de acuerdo a las dimensiones que se pretendió evaluar. Cabe señalar que tanto en la sesión diagnóstica, como en la de cierre, se tomaron en cuenta



todas las dimensiones, que fueron evaluadas a través del nivel de logro: logrado, medianamente logrado y no logrado.

Las dimensiones y el nivel de logro máximo de estas son:

- Volumen de la voz: la intensidad en el sonido de su voz es audible en toda la sala.
- Matices del volumen de la voz: utilización de matices durante el discurso oral, para así crear coherencia con el texto, además de expresar el contenido emocional de este.
- Tono de la voz: utilización de los tonos de voz aguda y grave durante el discurso oral, para expresar diversas emociones, dándole sentido al texto.
- Ritmo: utilización correcta de la velocidad y pausas durante la exposición del discurso.
- Vocalizaciones: utilización de sonidos que aportan a dar cohesión al discurso, tales como; risas, suspiros, onomatopeyas
- Gestos ilustradores: utilización de gestos en sincronía con lo expresado verbalmente, favoreciendo la comprensión del mensaje a transmitir
- Gestos reguladores: utilización de gestos en sincronía con lo expresado, para facilitar el flujo de la comunicación y de la interacción con los demás
- Gestos adaptadores: falta de utilización de gestos adaptadores durante el discurso oral, dando cuenta de la comodidad con las actividades, sus compañeros y con la profesora, es decir, con la situación en la que se encontraban
- Postura: disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia, expresando seguridad, confianza, motivación e interés.
- Proxémica: correcta utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores.



Se tomó la decisión de hacer las mismas actividades en la clase diagnóstica y cierre, con el fin de hacer una evaluación objetiva de los resultados, así como se hizo también con el proceso de estas.

3.5.2 Pauta e observación

Las pautas de observación fueron utilizadas para dar cuenta de los aprendizajes individuales y específicos de cada uno de los estudiantes, señalando en estas las evidencias de los aciertos o desaciertos de estos, en cuanto a los diversos niveles de logro en todas las dimensiones evaluadas, como así también en lo conductual, específicamente en lo actitudinal y psicomotor; por otro lado, está también se utilizó para evaluar la percepción del estudiante en lo que respecta a la confianza que presentaban durante las actividades, y si las actividades eran las adecuadas respecto a contenido y tiempo.

3.6 Validez y confiabilidad

Todo instrumento de medición debe reunir tres requisitos fundamentales: validez, confiabilidad y objetividad. La validez mostrará en qué medida el instrumento pretende medir y conducirnos a conclusiones válidas; la confiabilidad es la medida en que se determina la estabilidad y consistencia del instrumento. Según Bernal (2000): “para determinar si un instrumento es confiable se deben obtener los mismos resultados u otros similares bajo las mismas condiciones aplicados a los mismos fenómenos al evaluar con el mismo instrumento” (p. 218).

A partir de los criterios anteriormente señalados, esta investigación buscó conocer cómo es el desarrollo del lenguaje paraverbal de estudiantes de tercero básico, a través de técnicas teatrales. Se midieron, por tanto, aspectos tales como: volumen, ritmo, tono de voz, matices del volumen de la voz, gestos, proxémica etc.; es decir, aquellos



recursos que nos permiten expresar un proceso comunicativo, más allá de las palabras y de la oralidad. Por lo tanto, los instrumentos escogidos sí cuentan con una validez de contenido, ya que miden todos los aspectos señalados anteriormente, entre otros; con el propósito de cumplir con el objetivo de investigación.

Para la realización de este estudio, se realizó el proceso de validación de los instrumentos utilizados: rúbricas y planificaciones clase a clase; los cuales fueron validados por dos académicos, pertenecientes a la Universidad Católica Silva Henríquez, el primero, Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánica, Máster en Docencia Universitaria, y el segundo, Profesora de Castellano con Magíster en Lingüística; quienes luego de la revisión, realizaron una serie de sugerencias referentes a la escritura formal, con el fin de mejorar los instrumentos y lograr resultados exitosos y confiables.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Capítulo IV

Recolección de datos



4.1 Recogida de información

Para realizar el proceso de recolección de información, se comenzó con la elaboración del instrumento de evaluación, la rúbrica, solicitando su validación a los profesores informantes, junto con la profesora directora de tesis de la Universidad Católica Silva Henríquez.

Los datos que se recogieron como evidencias, permitieron analizar el proceso de desarrollo paraverbal de los estudiantes, con el fin de dar respuestas a las preguntas de esta investigación.

Por otra parte, el tiempo estimado para este trabajo de campo fue de ocho semanas, que corresponden a dos sesiones de observación directa (diagnóstico y cierre), sin intervenir en sus conocimientos previos; y seis intervenciones que se realizaron, para evaluar el desarrollo del lenguaje paraverbal de los estudiantes. Para llevar a cabo dicho proceso se realizó una clase de diagnóstico, esto ayudó a conocer el nivel en el que se encontraban en lo que respecta al lenguaje paraverbal. Las intervenciones se realizaron a través de estrategias metodológicas enfocadas en técnicas teatrales; posteriormente, se realizó una recogida de datos, para luego, analizar el desarrollo del proceso del lenguaje paraverbal de los estudiantes.

La propuesta estratégica utilizada es una pieza clave en el método de investigación seleccionado, ya que redujo la problemática que se evidenció en el diagnóstico; fue necesario realizar evaluaciones constantes durante las intervenciones, las cuales permitieron modificar las planificaciones iniciales, de acuerdo a las necesidades que se presentaron. La importancia de los resultados de cada evaluación recae en la acción misma desarrollada por los estudiantes, y esta es una característica que posee la investigación acción como tal.



Por consiguiente, la estructura de las intervenciones pedagógicas realizadas son las siguientes; las clases se dividieron en 8 sesiones, cada una de ellas tuvieron 6 momentos, estos son:

- Preliminares: corresponde al momento donde los estudiantes comienzan a dialogar con el espacio, con sus compañeros y con su propio cuerpo. Además, en este se trabaja la desinhibición.
- Sensibilización: este momento apunta al desarrollo de los sentidos y la sensibilidad; se busca que el estudiante responda a estímulos sensoriales de su mundo personal y del mundo que lo rodea.
- Creatividad corporal: se busca que el alumno tome conciencia de su esquema corporal y de las habilidades expresivas de su cuerpo, como también desarrollar destrezas motoras de este mismo. Es indispensable que, en este momento de la sesión, el estudiante pueda ir desarrollando la relación del cuerpo con el espacio, con los objetos físicos y con los cuerpos de otras personas.
- Creatividad vocal: se busca que el alumno tome conciencia de su aparato vocal, así como también de que este debe ser ejercitado. Se debe, además, trabajar las habilidades expresivas referentes a la voz, buscando desarrollar la capacidad de juego vocal.
- Expresión: este es el momento de la clase que requiere más tiempo para su realización, ya que en él se aplicará los momentos de la clase antes señalados. Esta busca que el estudiante distinga entre realidad y fantasía, y esto persiguiendo el desarrollo de la capacidad de juego. Apunta, también, a desarrollar el área afectiva de las personas. En el caso de la etapa de juego en la cual se encuentran los participantes, se guiará el proceso al final de la segunda etapa y comenzando la tercera (juego dramático).



- Valoración: cada una de las sesiones terminó con la “valoración”, la cual centró en las actitudes de orden afectivo, manifestadas por los participantes en el transcurso del proceso de aprendizaje, que se refiere a las etapas de desarrollo del juego; además, el evaluador utilizó este momento para observar y analizar las facultades comunicativas de los participantes.

Cada sesión fue registrada en videos, además de la observación directa; estos registros permitieron reunir evidencias del proceso de desarrollo paraverbal de los estudiantes; posteriormente, se analizaron los datos obtenidos, que dieron paso para la elaboración del informe.

Con este instrumento se comienza a evaluar la primera intervención diagnóstica, donde se evidencian las habilidades del lenguaje paraverbal que poseen los alumnos. Para poder continuar con las siguientes intervenciones, donde van desarrollando las habilidades del lenguaje paraverbal y, por último, se realiza una intervención de cierre, que permite evidenciar si los estudiantes tuvieron o no un avance en lo que respecta al uso del lenguaje paraverbal.



4.2 Análisis de datos

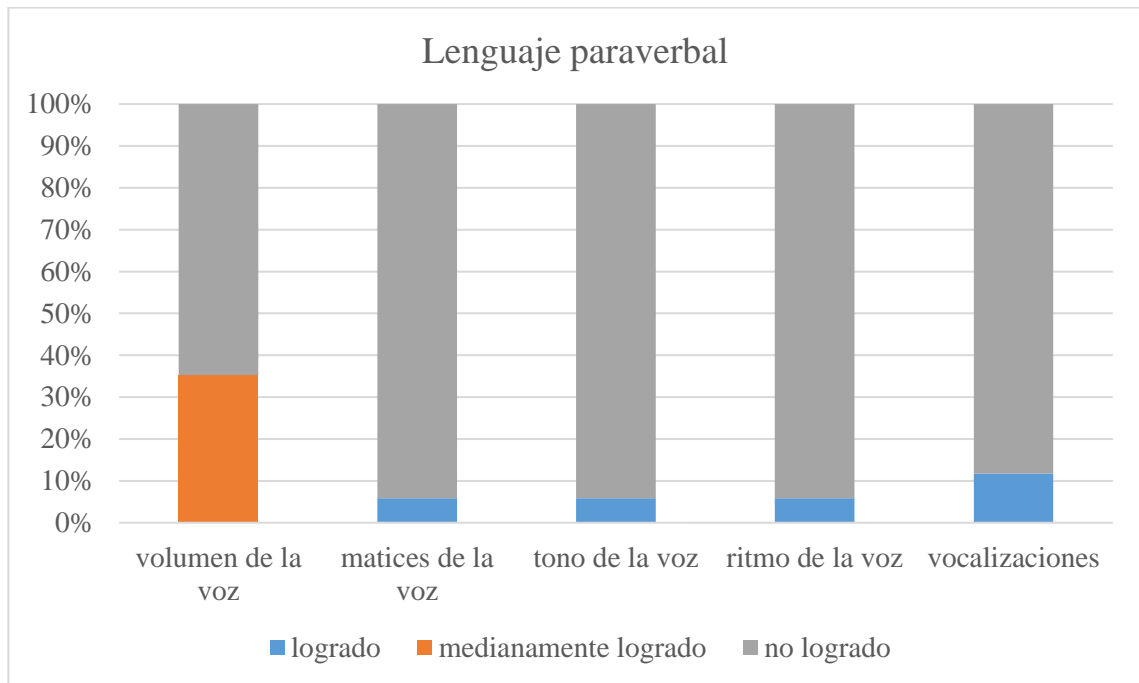
A continuación, se presentan los resultados del análisis de las intervenciones, realizadas en la investigación sobre el lenguaje paraverbal, en estudiantes de tercero básico de un determinado colegio de la comuna de Quilicura.

4.2.1 Diagnóstico de habilidades paraverbales

La evaluación diagnóstica, tiene como objetivo presentar los resultados de los conocimientos, habilidades y niveles de logro que presenta un grupo de diecisiete estudiantes de tercero básico, de un colegio particular subvencionado de la comuna de Quilicura, de los cuales se analizará el proceso del desarrollo paraverbal y no verbal en cada una de las intervenciones a realizar. La clase de diagnóstico se organizó bajo la estructura de sesión dramática propuesta por García Huidobro (2011), pero tanto en esta intervención, como en la de cierre, se planteó agrupar los momentos propuestos en 4, debido al escaso tiempo que se poseía para cada intervención, estos son:

- Preliminares
- Sensibilización
- Creatividad vocal, creatividad corporal y expresión
- Valoración.

A continuación, se presenta de manera gráfica y explicativa, las dimensiones referentes al lenguaje paraverbal, evaluadas durante el diagnóstico.



Como se puede observar en el gráfico anterior, la mayor parte de los estudiantes no logró cumplir con el nivel “logrado” de las dimensiones referentes al lenguaje paraverbal.

Dimensión: volumen de la voz

Respecto a la audibilidad, se situó en el nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 35% de los estudiantes que fueron escuchados solo por los receptores que se encontraban más próximos, y en el nivel “no logrado”, correspondiente al 65%, a aquellos donde la intensidad del sonido de su voz, no era audible para los receptores del mensaje que se quería comunicar. Dando cuenta de una evidente deficiencia con el que respecta a este nivel.

Un ejemplo de ello se pudo evidenciar durante el momento de expresión, cuando dos de los estudiantes en escena, realizaron la representación de los personajes de cajera y cliente, y ninguno de los dos estudiantes logró comunicarse verbalmente de manera



efectiva, ya que sus voces no eran audibles para la audiencia y a pesar que la profesora les sugiere hacer un intercambio de roles, no consiguen cumplir con el nivel propuesto, puesto que no vuelven a comunicarse entre ellos.

Dimensión: matices del volumen de la voz

Respecto a los matices del volumen de la voz, se puede apreciar en el gráfico que el 94% de los estudiantes no lograron utilizar los matices durante el discurso y solo el 6% de ellos se encuentran en el nivel máximo.

Un ejemplo de aquellos estudiantes que no tuvieron una correcta utilización de los matices del volumen se pudo apreciar durante el momento de expresión, donde los estudiantes debían elegir un personaje a representar con la temática de “supermercado”, y uno de ellos representó un trabajador del área de servicio al cliente, otro a un encargado de caja de la carnicería y otro a un comprador, los cuales los tres expresaron el mensaje con la misma entonación, dando cuenta del nerviosismo y ansiedad que sentían.

Un ejemplo referente a los estudiantes que cumplieron con el nivel sucedió durante el mismo momento mencionado anteriormente, donde el ejercicio conllevaba a la dramatización de “el servicio al cliente”, y una estudiante dijo: “buenas tardes, ¿dónde están los baños?” y el personaje encargado de “servicio al cliente” respondió: “los baños están en el tercer pasillo, hacia la vuelta”, expresando dicho texto con diferentes matices, enriqueciendo la expresión de este.

Dimensión: tono de la voz

En cuanto a la utilización del tono de la voz, se puede observar gráficamente que el 94% de los estudiantes no alcanzaron un nivel máximo de logro y solo el 6% de ellos tuvieron una correcta utilización de tonos de voz aguda y grave durante el discurso oral.



Lo anterior expuesto se puede apreciar durante el momento de sensibilización, donde se les solicitó crear una frase u oración con una palabra dada, que expresara una emoción, la cual debía tener una intención comunicativa otorgada por la profesora, un ejemplo de ello se evidencia en un estudiante que sí logró utilizar el tono de voz correctamente, quien introdujo la frase “esto me da miedo” y el miedo lo expresó al bajar el tono y el volumen de su voz, además de contraer su cuerpo.

Un ejemplo respecto al nivel “no logrado”, transcurre cuando la docente les solicita a dos estudiantes representar a un carnicero y un cliente, y el mensaje transmitido no se evidenció una correcta utilización de tonalidades, debido a que ambos estudiantes expresaron el mensaje de manera rápida, con vergüenza, y queriendo terminar pronto su representación.

Dimensión: ritmo de la voz

Respecto a la utilización del ritmo de la voz, se logra evidenciar, de igual forma, que en las dimensiones anteriores, que el mayor porcentaje de los estudiantes no utilizan la velocidad y las pausas durante la exposición oral.

Esto se puede ejemplificar durante el momento de expresión, donde los estudiantes debían hacer una dramatización de “el supermercado”, y dos de ellos representaron a un carnicero y un comprador, respectivamente, y ninguno de ellos, utilizó el ritmo para emitir su mensaje, debido a sus nervios, y su discurso fue expresado rápidamente sin utilizar las pausas ni la velocidad adecuada, para que este fuese entendido por la audiencia.

Se puede ejemplificar la correcta utilización de la velocidad, durante el mismo momento mencionado anteriormente, donde un estudiante señaló: “buenas tardes, ¿dónde están los baños?” y el personaje encargado de servicio al cliente respondió: “los baños están en el tercer pasillo, hacia la vuelta”; ambos estudiantes logran emitir su

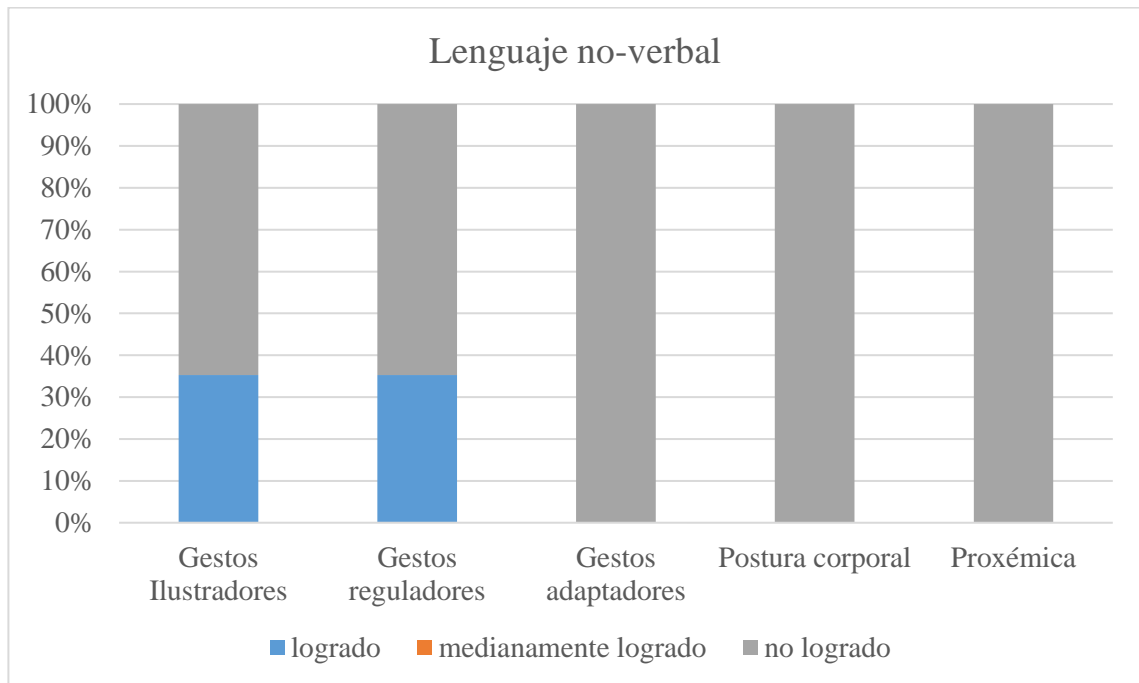


discurso utilizando una velocidad y uso de las pausas adecuada, con el fin de expresar un correcto mensaje.

Dimensión: vocalización

Otra dimensión analizada es la vocalización, donde de igual forma se puede observar un nivel inferior en lo que respecta a la correcta utilización de sonidos que ayuden a dar cohesión al discurso, siendo solo un 12% de los estudiantes que alcanza el nivel máximo y 88% que definitivamente no utilizaron ningún sonido que ayudara a darle sentido a lo expresado.

Lo anterior se pudo evidenciar, por ejemplo, durante el momento de expresión donde los estudiantes debían representar diversos personajes, trabajadores de un supermercado, y dos de los ellos, que sí lograron utilizar las vocalizaciones a favor de su discurso oral, dijeron: “¡buenas tardes!, ¿dónde están los baños?” “¿he...? los baños están en el tercer pasillo hacia la vuelta (sonrisa) ¡muchas gracias!”, utilizando sonidos que ayudaron a la comprensión del discurso como las onomatopeyas; en cambio, en relación a los estudiantes que no lograron la utilización correcta de las vocalizaciones, se pudo apreciar cuando durante la misma actividad los estudiantes no lo gran realizar la representación solicitada, ni emitir algún mensaje, solo se miran entre ellos, y aunque la profesora les da un ejemplo del cómo lo pueden hacer, estos no lo logran.



Como se puede observar en el gráfico, que representa en qué nivel se encontraban los estudiantes respecto al lenguaje no verbal, se puede observar que solo en las dimensiones de gestos reguladores e ilustradores, los estudiantes presentan una base respecto a su utilización correcta, y en cuanto a los gestos adaptadores, postura corporal y proxémica, no se observa un aprendizaje previo.

Dimensión: gestos ilustradores

Respecto a los gestos ilustradores, 35% de los estudiantes utilizaron estos gestos en sincronía con el discurso oral, representando visualmente el lenguaje verbal. Un ejemplo de ello transcurre durante el momento de expresión, donde una estudiante representa a una trabajadora del área de “servicio al cliente” de un supermercado, y este le menciona a otro improvisador dónde se encuentra el baño, acompañando su mensaje con gestos ilustradores como el indicar con el dedo índice la dirección en la que se encuentra el supuesto baño.



Respecto al nivel “no logrado”, correspondiente al 65% de los estudiantes, se pudo observar en el mismo momento descrito en el nivel anterior, cuando una estudiante representa a un cliente de supermercado, el cual le pregunta a un trabajador “¿dónde están los pollos?”, y este responde “el pollo está en el cuarto pasillo, a la izquierda”. Ambos alumnos no realizan gestos ilustradores durante la emisión del discurso, solo emiten el mensaje a través del lenguaje verbal, sin hacer ninguna expresión corporal.

Dimensión: gestos reguladores

Por lo que se refiere a los gestos reguladores, se puede observar que la mayoría de los estudiantes se encuentran también en el nivel de logro más inferior, traducéndose al 65% de ellos; y en relación al nivel de logro máximo, solo al 35%.

Un ejemplo de aquellos estudiantes que se encontraron en el nivel “logrado”, se pudo observar durante el momento de expresión, donde un estudiante de nacionalidad China, utilizó los gestos reguladores cuando representó una vendedora de libros y esta, al despedirse de un supuesto cliente, le ofrece su mano dando cuenta de la correcta utilización de dichos gestos.

Ejemplificando a los estudiantes que no tuvieron una correcta utilización de los gestos reguladores, transcurre en el mismo momento antes descrito, donde uno de los estudiantes, quien representa a un cliente quien compra un libro, se toca constantemente la boca, lo que interfiere en la comprensión de su discurso oral.

Dimensión: gestos adaptadores

En relación a los gestos adaptadores, se puede observar que el 100% de los estudiantes tenían un uso recurrente de estos gestos, dando cuenta de la tensión que les provocaba la situación en la que se encontraban, un ejemplo de ello, transcurre en el momento de expresión, cuando la profesora les solicitó representar a trabajadores de un supermercado, y una estudiante constantemente mantuvo las manos en los bolsillos, bajó su cabeza y encogió sus hombros, mientras compraba en la carnicería.



Dimensión: postura corporal

Respecto a la postura corporal, también se logra observar que el 100% de los estudiantes se encuentran en el nivel “no logrado”, evidenciando una incorrecta disposición corporal y actitud frente a la audiencia, perjudicando la expresión, seguridad, confianza, motivación e interés; un ejemplo de ello, transcurre en el momento de sensibilización, cuando la docente les solicitó sacar un papel que contenía una palabra, y ellos debían crear una frase enunciativa, exclamativa e interrogativa, que contuviera dicha palabra; donde la mayoría de los estudiantes no supo cómo emitir una oración con estas modalidades, por lo que adoptaban una posición corporal y una actitud de inseguridad frente a la audiencia, con los brazos y la cabeza hacia abajo y algunos jugando con otros compañeros, lo que perjudicaba la motivación e interés que poseían otros, ya que los incitaban a hacer desorden y perder el interés hacia la actividad.

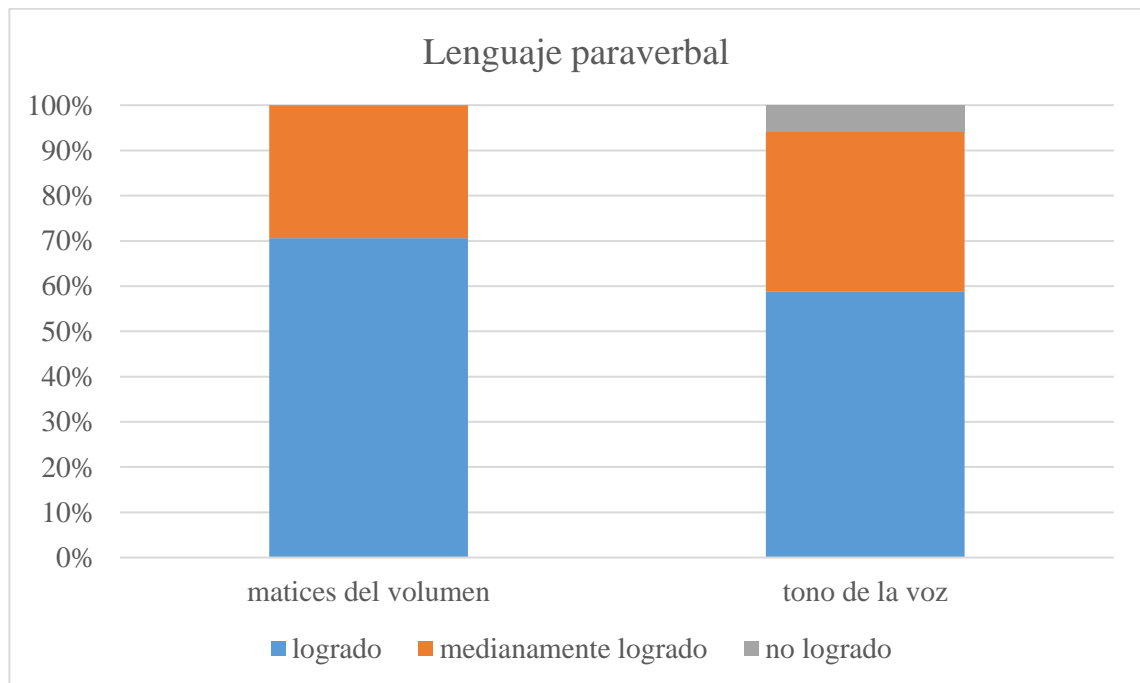
Dimensión: proxémica

Finalmente, en lo que respecta a la proxémica, se puede observar que de igual manera ningún estudiante logra cumplir con el nivel medio o máximo de logro, evidenciando un incorrecto uso del espacio, en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores. Lo anterior se pudo evidenciar durante el momento de preliminares, donde los estudiantes debían caminar libremente por el espacio, y todos se golpearon, chocando unos con los otros, tanto de forma intencional, como no intencional, y a pesar que se les indicaba tener conciencia de ello, no lograban llevar a cabo el ejercicio de manera exitosa.

Análisis intervención 1

En el siguiente apartado, se presenta el análisis de los resultados de la primera intervención realizada, donde se evaluaron los matices del volumen de la voz y tono de la voz, de los diecisiete estudiantes que iniciaron el proceso de investigación. Además, se evaluó la sesión dramática, interacción de estudiante–estudiante y la percepción de los estos respecto a su propio aprendizaje de los matices y tono de la voz.

A continuación, se muestra de manera gráfica y explicativa las dimensiones evaluadas referentes al lenguaje paraverbal.



Respecto a las dimensiones paraverbales evaluadas en esta sesión, se puede determinar que tanto en los matices, como en el tono de la voz, hubo un avance con respecto a la sesión anterior.

Dimensión: matices del volumen de la voz

En cuanto a esta dimensión, se puede observar que 70% de los estudiantes utilizaron los matices durante el discurso, para crear coherencia con el texto, además de expresar el contenido emocional de este, y que solo el 29% de ellos ocasionalmente utilizaron estos matices.

Un ejemplo de la correcta utilización de los matices, se pudo evidenciar durante el momento de sensibilización, específicamente en la actividad “cuerpo musical de empatía”, donde los estudiantes debían representar verbalmente una oración dicha por la profesora, utilizando diferentes matices, para así “ayudarla” a expresar lo que pudiese provocar dicha oración, y uno de los estudiantes, al representar la oración “ayer fue mi cumpleaños y lo pase genial”, subió el volumen, levantó los brazos, además de alargar el fonema final de la oración (L), donde el uso del volumen fue expresado y audible para toda la audiencia. Dando cuenta de una correcta utilización de esto, lo que ayudó a la comprensión de las distintas oraciones.

Respecto a los estudiantes situados en el nivel “medianamente logrado”, se evidenció, por ejemplo, en el momento de sensibilización, específicamente en el ejercicio titulado “cuerpo musical de empatía” donde un estudiante dijo “estoy muy enojado”, donde no se deja ver una expresión completa de los matices del volumen de la voz en la oración.

Dimensión: tono de la voz

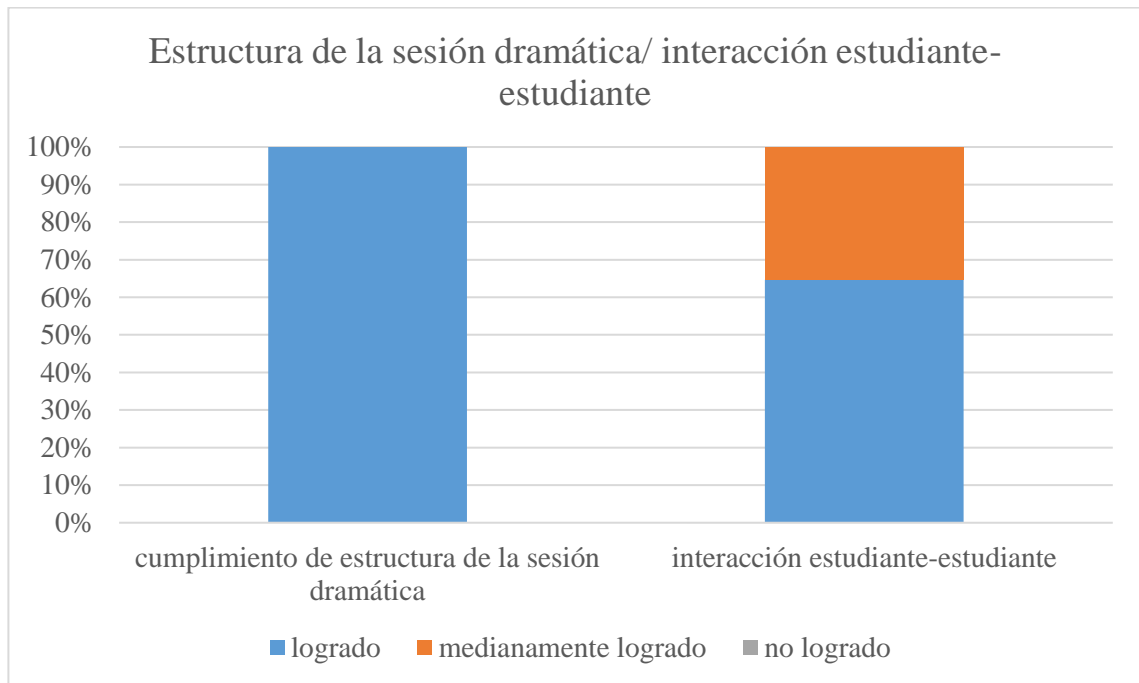


Respecto al tono, se puede observar que 59 % utilizó los tonos de voz agudo y grave durante el discurso oral, para expresar diversas emociones, dándole sentido al texto; 35% de ellos se encontraban en el nivel intermedio y solo 6% en el nivel inferior.

Ejemplificando a algunos de los estudiantes que se encontraron en el nivel máximo de logro, se puede señalar lo sucedido durante el momento de creatividad vocal, donde se les solicitó emitir sonidos de una bocina, un video juego, un bebé con hambre, un teléfono celular, una moto, etc., que la profesora asignó, y tras emitir dichos sonidos, los estudiantes lograron utilizar los diferentes tonos asignados, por ejemplo, un bebé con hambre: llanto agudo, una moto: tono grave.

Respecto al nivel “medianamente logrado”, se pudo apreciar un ejemplo de ello durante el momento de expresión, donde los estudiantes debían manifestar características que les agradaran de sus compañeros, para luego decirlas como si fueran propias. Por ejemplo, una estudiante dijo “me gusta mucho usar cintillo”, utilizando el tono correcto, pero luego, en otra actividad dijo “estoy muy enojada”, y utilizó el mismo tono de voz alto que anteriormente se señaló.

De acuerdo al nivel “no logrado”, se expone un ejemplo que sucedió durante el mismo momento señalado anteriormente, donde los estudiantes debían manifestar características que les gustaban de sus compañeros, para luego decirlas como propias y uno de los estudiantes dijo “me gusta mucho tener zapatillas blancas”, utilizando un tono de voz grave, acompañado de gestos que indicaran lo contrario.



Dimensión: estructura de la sesión dramática

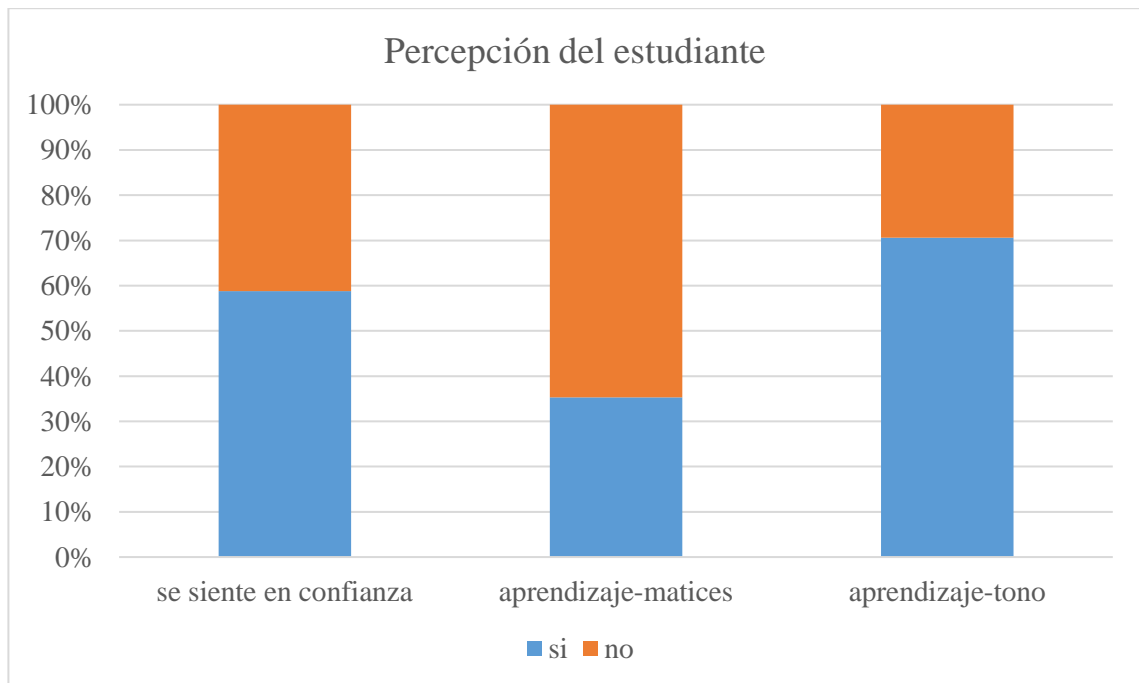
Luego del análisis, en lo que respecta a la estructura de la sesión dramática, se puede observar que el cumplimiento de los momentos de esta, con lo que se refiere a tiempo y contenido, se lograron efectuar al 100%, poniendo en evidencia que las actividades propuestas eran las adecuadas, para lograr una correcta realización de cada uno de los momentos.

Dimensión: interacción estudiante-estudiante

Respecto a la dimensión “interacción estudiante-estudiante”, se logra observar que en el 65% de los estudiantes la interacción grupal facilitaba la comprensión corporal y cognitiva de los contenidos. Un ejemplo de lo anterior, sucedió durante el momento de sensibilización, en la actividad “cuerpo musical de empatía”, donde los estudiantes debían repetir la oración “siento mucho sueño”, y al repetirla se evidenció complicidad

lo que se tradujo en que ambos estudiantes expresaran el sueño de la misma manera, que en este caso fue levantar los brazos y abrir la boca, a modo de elongación y bostezo.

No obstante, se situó en el nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 35% de los estudiantes, a aquellos donde se evidenciaba la escasa interacción y el mínimo interés por compartir experiencias y situaciones dentro de la sesión. Esto se pudo evidenciar durante el mismo momento señalado en el nivel de logro anterior, donde los estudiantes debían repetir la oración que dijera la profesora, un ejemplo de esto sucedió cuando un estudiante dijo “estoy muy feliz porque me saque un 7”, los demás estudiantes, conversaban entre ellos de temas ajenos a lo que estaba sucediendo, evidenciando interés solo cuando exponían algunos de sus compañeros.



Dimensión: se siente en confianza



Respecto a la percepción que tuvieron los estudiantes sobre la confianza, se puede observar que 59% de ellos evidenció sentirse en confianza durante las actividades, mientras que un 41% señaló haber tenido vergüenza al realizar todas, o la mayoría de estas.

Un ejemplo de los estudiantes que se ubicaron en el criterio “sí”, sucedió durante el momento de creatividad vocal, donde estos tuvieron que imitar la forma de avanzar de un bebé; uno de los niños realizó esta actividad sin ningún pudor y con gran desplante escénico, señalando que sabía perfectamente cómo se desplazan los bebés porque él tenía un hermano de ese rango etario.

Respecto al criterio “no”, se puede evidenciar durante el mismo momento anteriormente expuesto en el criterio “sí”, que uno de los estudiantes rechazó realizar la representación de un bebé, expresando que se sentía ridículo.

Dimensión: aprendizaje-matices

Referente a lo que expresan los estudiantes de acuerdo a su aprendizaje, 67% de ellos señalaron haber comprendido el concepto de matices de la voz, justificando su respuesta correctamente. Un ejemplo de ello sucedió cuando un estudiante señaló haber trabajado los matices durante la actividad “el cuerpo musical de empatía”, al lograr imitar la oración, “estoy muy enojado”, expresando con su voz el enojo.

Respecto al criterio “no”, correspondiente al 33% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no tener un aprendizaje de los matices del volumen de la voz.

Dimensión: aprendizaje-tono

Por otra parte, acerca del aprendizaje que expresaron tener los estudiantes sobre los diferentes tonos, se pudo evidenciar cuando un estudiante señaló comprender lo que



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

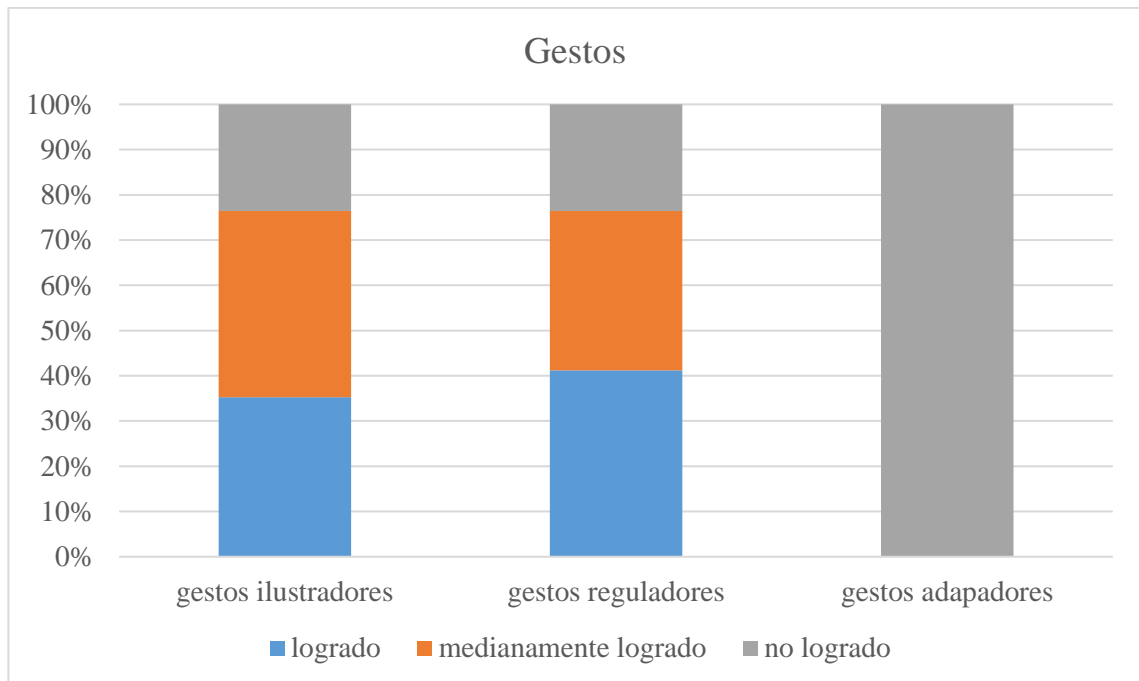
era tono de la voz, para luego señalar “esto lo aprendí cuando lloramos como guaguas y las guaguas casi siempre lloran en agudo”.

En lo que respecta al criterio “no”, correspondiente al 29% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no tener un aprendizaje en cuanto al tono de la voz.

Análisis intervención 2

En el siguiente apartado, se presenta el análisis de los resultados de la segunda intervención realizada, donde se evaluaron los gestos ilustradores, los gestos reguladores y los gestos adaptadores, de los diecisiete estudiantes que iniciaron el proceso de investigación. Además, se evaluó la sesión dramática, interacción de estudiante–estudiante y la percepción de estos en lo que respecta a los gestos ilustradores, reguladores y adaptadores.

A continuación, se muestra de manera gráfica y explicativa las dimensiones, referentes al lenguaje paraverbal, evaluadas en esta intervención.





Dimensión: gestos ilustradores

En primer lugar, como se puede observar en el gráfico anterior, el 41% de los estudiantes utiliza los gestos ilustradores en sincronía con el discurso oral, favoreciendo la comprensión del mensaje. Lo anterior se evidenció en el momento de preliminares, en la actividad “a mí me gustan las personas que”, donde los estudiantes debían completar esta frase con alguna característica, ya sea física o psicológica, de alguno de sus compañeros, y uno de los estudiantes dijo “a mí me gustan los niños que andan con polerones en la cintura”, complementando esta expresión tocándose la cintura, permitiendo observar que el gesto expuesto, está en sincronía con lo que se dice, para favorecer el mensaje.

Seguidamente, referente al nivel “medianamente logrado” de esta misma dimensión, correspondiente al 35% de los estudiantes, se situó a aquellos que utilizaban ocasionalmente estos gestos. Lo anterior se pudo apreciar en la misma actividad mencionada anteriormente y uno de los estudiantes completó la oración diciendo “a mí me gustan las personas que tienen el pelo suelo”, acercando sus manos hacia su cabello, pero al distraerse por encontrar un hilo en este, pierde el foco del gesto ilustrador del mensaje.

Finalmente, en lo que respecta al nivel “no logrado”, correspondiente al 24% de los estudiantes, se situó a aquellos que no presentaron estos gestos. Lo anterior, se pudo apreciar en el momento de creatividad vocal, específicamente en la actividad titulada “respirando emociones”, cuando la profesora indicó la importancia de la respiración; que deben inhalar, contener y exhalar el aire, lo que permite la calma, control de la situación y de la respiración; mientras la profesora hablaba, una estudiante se encontraba caminando en círculo, bailando y haciendo otros gestos que entorpecían la actividad.

Dimensión: gestos reguladores

Referente al análisis de los gestos reguladores, se observa que el 37% de los estudiantes logran un nivel máximo en esta dimensión, evidenciando la correcta utilización de estos gestos en sincronía lo expresado verbalmente, y así favoreciendo la comprensión del mensaje. Un ejemplo de ello se observó durante el momento descrito en la dimensión anterior, donde los estudiantes debían completar una oración señalada por la profesora, y uno de los estudiante la completó diciendo “me gustan las niñas que andan con trenzas y zapatillas blancas”, y posteriormente sonrió, dando cuenta que ya había terminado de hablar.

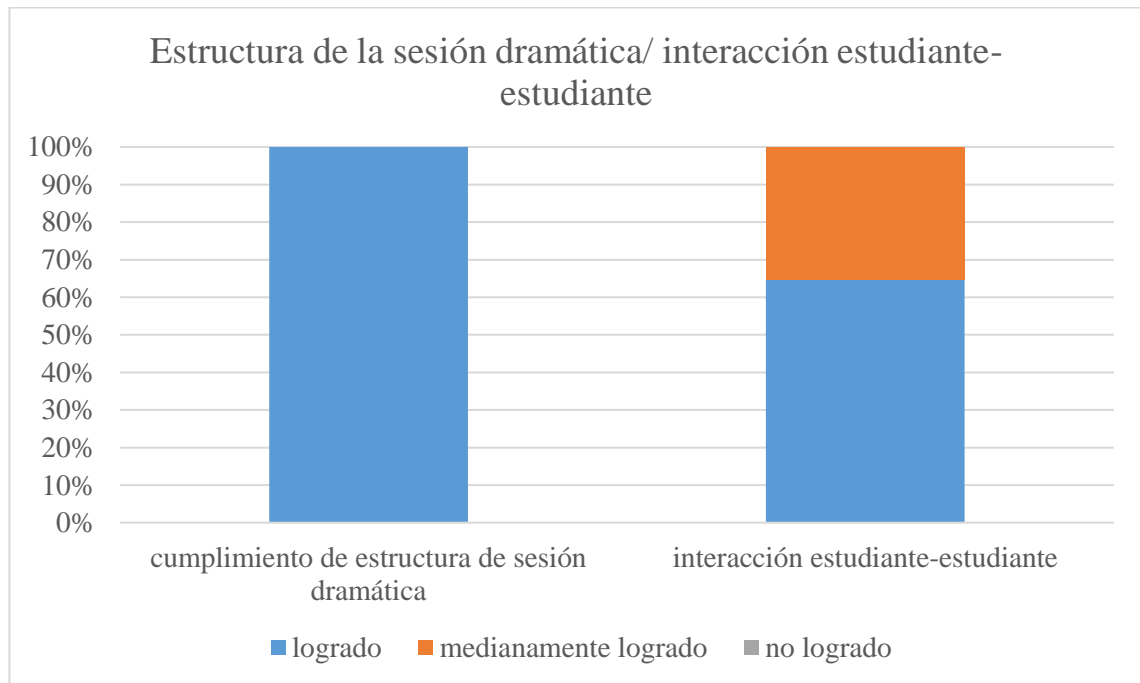
En relación a nivel “medianamente logrado”, se puede observar que 38% de los estudiantes utilizaron ocasionalmente estos gestos para favorecer la comprensión del mensaje. Esto se evidenció en el momento de sensibilización, en la actividad “respirando emociones”, donde la docente realizó ejercicios donde los estudiantes debieron ejemplificar por medio de la respiración distintas emociones, como por ejemplo la tristeza, y uno de los estudiantes, a pesar de lograr seguir las instrucciones, y utilizaba gestos reguladores, estos no eran acorde con la actividad.

Posteriormente, en lo que respecta al nivel “no logrado”, correspondiente al 25% de los estudiantes, se situó a aquellos que no presentaron gestos ilustradores. Lo anterior, se pudo evidenciar en el momento de “preliminares”, cuando la profesora indicó que “deben inhalar, contener y exhalar el aire; y algunos estudiantes, por distracción no pudieron llevar a cabo la actividad, entorpeciendo el trabajo de sus compañeros y no aplicando el nuevo aprendizaje sobre los gestos reguladores.



Dimensión: gestos adaptadores

Referente a los gestos adaptadores, se puede observar que el 100% de los estudiantes se situaron en el nivel mínimo de logro, ya que utilizaban frecuentemente movimientos corporales que daban cuenta de la tensión que les provocaba la situación en la que se encontraban. Un ejemplo de ello se pudo observar durante el momento de preliminares, en la actividad “a mí me gustan las personas que”, donde una estudiante continúa la oración diciendo “las niñas que tienen el pelo largo y suelto”, y posterior a señalarlo observó a sus compañeros con tensión, tomándose las manos, tocándose su cabeza, mordiendo sus uñas, demostrando la ansiedad por ser observada.



Dimensión: estructura de la sesión dramática

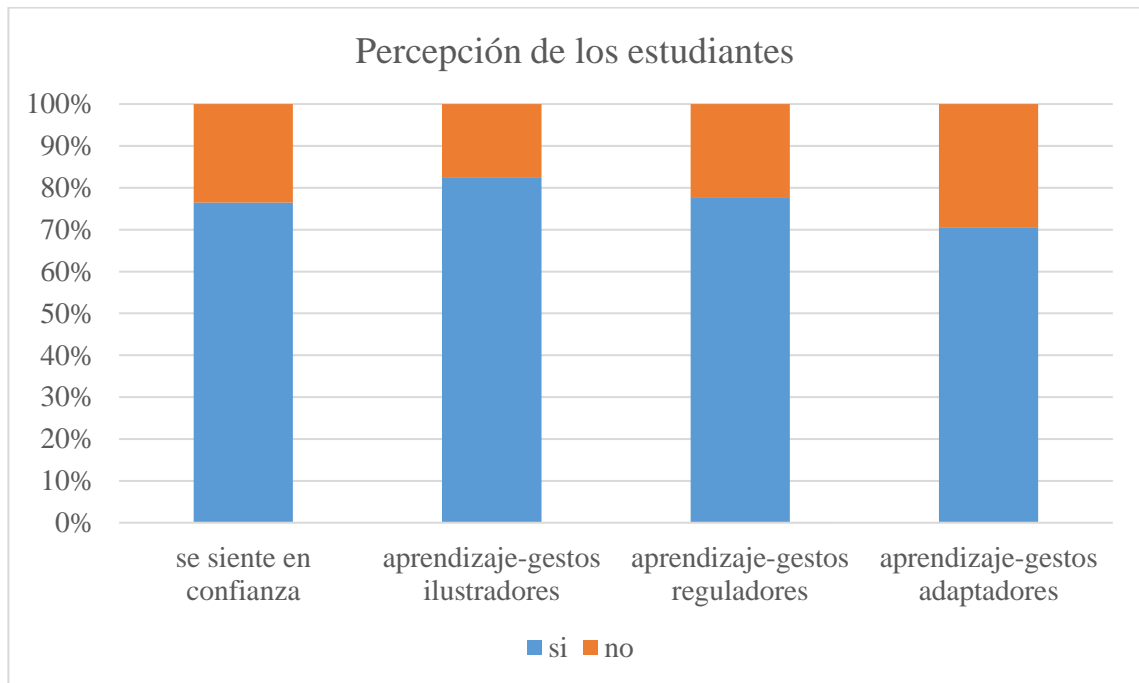


En lo que respecta a la estructura de la sesión dramática, se puede observar que el cumplimiento de los momentos de esta, se lograron efectuar al 100%, poniendo en evidencia que las actividades propuestas eran las adecuadas, en cuanto a tiempo y contenido, para lograr una correcta realización de cada uno de los momentos.

Dimensión: interacción estudiante-estudiante

Referente a la interacción de los estudiantes, se situó al 65% que aplicaba esta interacción para facilitar la comprensión corporal y cognitiva de los contenidos, además de compartir experiencias y situaciones de la clase. Un ejemplo de ello sucedió durante el mismo momento descrito anteriormente, donde los estudiantes debían completar una frase que señalaba la profesora con alguna característica física o psicológica de uno o más de sus compañeros, a lo que uno de los estudiantes completó la frase diciendo "... usan polerones en la cintura", mirando a su compañero con una sonrisa en la cara, mientras el receptor le sonreía como respuesta. Lo anterior permitió dar cuenta de la interacción gestual de los alumnos ejemplificados.

En cuanto al nivel "medianamente logrado", correspondiente al 35% de los estudiantes, se situó a aquellos donde se evidencia la escasa interacción y el mínimo interés por compartir experiencias y situaciones dentro de la clase. Un ejemplo de ello sucedió durante el momento de "creatividad vocal", en el ejercicio "respirando las emociones", donde debían respirar asemejando tristeza, alegría, enojo, etc., y una de las estudiantes no cumplió dicha instrucción y se dedicó a dar vueltas por la sala, lo que provocó una escasa interacción con sus compañeros.



En lo que concierne a la percepción de los estudiantes, se puede evidenciar que la mayor parte de ellos se sitúan en el criterio sí, poniendo en evidencia que a medida que transcurren las sesiones, la confianza y el aprendizaje obtenido es apreciable por ellos.

Dimensión: se siente en confianza

Referente a esta dimensión “se siente en confianza”, se puede observar que 76% de los estudiantes señaló sentirse a gusto haciendo las actividades y compartiendo durante la clase, y solo un 24% expresó tener vergüenza al ser observado por sus compañeros.

Un ejemplo de los estudiantes correspondientes al criterio “Sí”, se pudo observar durante el momento de preliminares, en la actividad “a mí me gustan las personas que”, donde los estudiantes debían completar la oración con una característica física o psicológica de uno o más compañeros”, y uno de ellos continuó la oración diciendo “...las personas que lo han pasado bien”, donde muchos de ellos se pusieron de pie,



poniendo en evidencia la comodidad que sentían al encontrarse realizando estas actividades.

Un ejemplo de los estudiantes situados en el criterio “no”, se pudo evidenciar en la actividad mencionada en el criterio anterior, donde los estudiantes, antes de completar la frase, debían pararse en el centro de un círculo formado por sus compañeros, y uno de ellos expresó no querer ponerse de pie por temor a ser molestado por sus pares.

Dimensión aprendizaje: gestos ilustradores

En relación al aprendizaje sobre los gestos ilustradores, el 82% de los estudiantes expresaron comprender el concepto, justificando su respuesta correctamente. Esto se logra evidenciar en el momento de valoración, un ejemplo de ello es cuanto debían sacar de la “bolsa mágica” una frase sugerida: “lo que más me gustó de esta clase fue...”, la que debían y uno de los estudiantes dijo “...cuando dijimos las características físicas y psicológicas de nuestro compañeros”, acompañando esta oración indicándose el cuerpo y luego la cabeza, para luego decir “oh, hice de esos gestos que ayudan a lo que uno dice”, evidenciando la comprensión de los gestos ilustradores.

En lo que respecta al criterio “no”, correspondiente al 18% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no tener un aprendizaje de estos gestos.

Dimensión aprendizaje: gestos reguladores

Respecto al aprendizaje de los gestos reguladores, el 76% de ellos señaló comprender a cabalidad sobre estos gestos. Un ejemplo de ello fue durante el momento de valoración, donde los niños tenían que expresar qué aprendió, y uno de los estudiantes dijo “yo aprendí que los gestos pueden reemplazar lo que uno dice, por ejemplo si tengo



frío, puedo abrazarme y tiritar, y todos me van a entender”, así evidenciando el aprendizaje de dichos gestos.

En lo que respecta al criterio “no” de esta dimensión, correspondiente al 24% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no tener un aprendizaje respecto a estos gestos.

Dimensión aprendizaje: gestos adaptadores

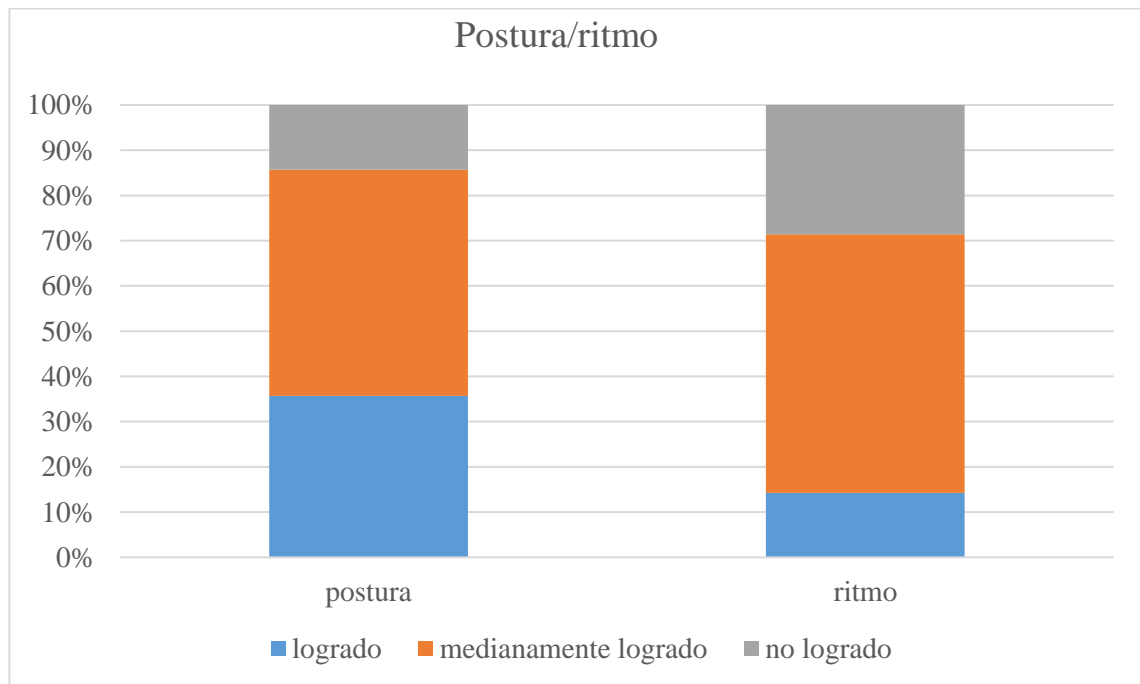
Finalmente, en lo que concierne al aprendizaje de los estudiantes sobre los gestos adaptadores, 71 % de los niños señalaron entender el concepto de estos. Un ejemplo de ello, sucedió durante el momento de preliminares, donde una de las estudiantes le dijo a otra “levanta la cabeza, o sino la profesora va a pensar que estás triste o tienes vergüenza”, lo que evidencia una comprensión de dichos gestos.

Respecto al criterio “no”, correspondiente al 29% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no saber cuáles son este tipo de gestos.

Análisis intervención 3

En el siguiente apartado, se presenta el análisis de los resultados de la tercera intervención realizada, donde se evaluaron la postura y el ritmo, de catorce de los diecisiete estudiantes que iniciaron el proceso de investigación. Además, se evaluó el desarrollo de la sesión dramática, la interacción de los estudiantes y el aprendizaje que ellos señalaron haber adquirido respecto a la postura y el ritmo.

A continuación, se muestra de manera gráfica y explicativa las dimensiones, referentes al lenguaje paraverbal.





Dimensión: postura

Durante la evaluación realizada en esta sesión, se observó que el 36% de los estudiantes poseían una adecuada disposición corporal y actitudinal frente a sus compañeros, expresando seguridad, confianza, motivación e interés. Lo anterior, se pudo apreciar durante el momento de sensibilización, en el cual los estudiantes debían representar las actividades que realizan al iniciar el día, mientras la profesora va relatando un texto que acompaña las acciones, una parte del texto es “ha comenzado el día, y la mamá, abuela, papá, o cuidador, los van a despertar. Ustedes obedecen y se sientan con mucho sueño; se estiran, para luego ponerse de pie. Caminan hacia el baño, es momento de bañarse...”. Los estudiantes logran cumplir con el indicador, adoptando una correcta posición al momento de expresar cada una de las descripciones que realiza la docente, como por ejemplo, tras el diálogo de la profesora, los estudiantes muy motivados se levantan y comienzan a hacer guiños como si aún tuvieran sueño”.

Respecto al nivel “medianamente logrado” de esta dimensión, se situó al 50% de los estudiantes, que fueron aquellos que ocasionalmente tuvieron una disposición corporal y actitudinal frente a la audiencia. Esto se pudo apreciar durante el momento de creatividad corporal, donde uno de los estudiantes tuvo que ser el espejo del otro, es decir, imitar los gestos faciales que realizaba su compañero, para luego ir incluyendo los brazos, las piernas, y finalmente el cuerpo completo, realizando diversas posturas; un ejemplo de ello se logra apreciar cuando un estudiante imita solo la mitad del relato de su compañero, siendo este el espejo del otro, esto debido a su poco interés en la realización de la actividad.

Finalmente, se situó en el nivel “no logrado”, correspondiente al 14% de los estudiantes, a aquellos que no presentaban disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia para expresar seguridad, confianza, motivación e interés. Esto se pudo



observar en ambos momentos antes descritos, sensibilización y creatividad corporal, un ejemplo específico de ello transcurre en el momento de sensibilización, cuando la profesora va relatando; “ha comenzado el día, y la mamá, abuela, papá, o cuidador, los van a despertar. Ustedes obedecen y se sientan con mucho sueño; se estiran. Luego se ponen de pie, y van al baño, es el momento de bañarse...”, los estudiantes que están dentro de este nivel de logro, no estaban concentrados y comenzaron a hacer desorden en vez de seguir las instrucciones de la docente e ir expresando corporalmente la historia como ella lo solicitó.

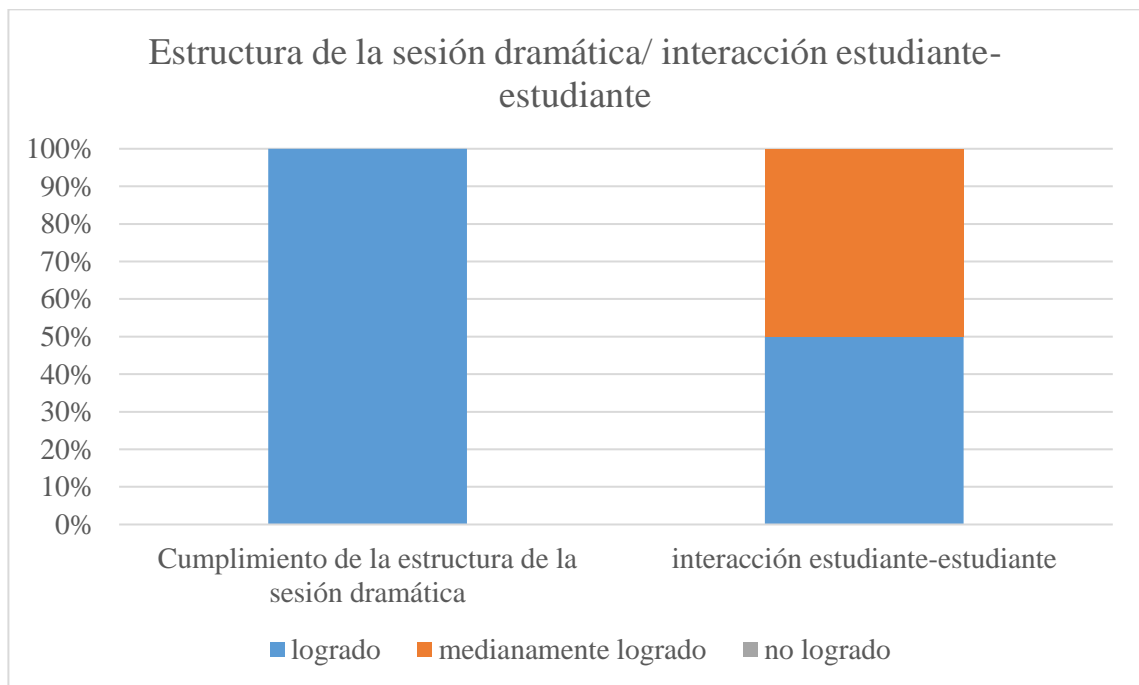
Dimensión: ritmo de la voz

Respecto a la correcta utilización del ritmo de la voz, se situó en el nivel “logrado”, que corresponde al 14% de los estudiantes, a aquellos que tuvieron una correcta utilización de la velocidad y las pausas durante la exposición del discurso. Esto se pudo apreciar en el momento de creatividad vocal, donde los estudiantes debían realizar una actividad en pareja, donde uno de ellos representaba una grabadora, y el otro, tocándole la nariz, la hacía funcionar. Un ejemplo de ello fue cuando uno de los estudiantes logró reproducir los sonidos propuestos por el compañero, reproduciendo la frase “hola, ¿cómo estás?”, donde ambos tuvieron una correcta utilización de pausas y velocidad en la emisión de esta.

Por otra parte, se situó en el nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 57% de los estudiantes, a aquellos que ocasionalmente utilizaron la velocidad y las pausas durante la exposición del discurso. Esto se pudo apreciar durante la realización de la actividad inserta en el momento de expresión, en donde tenían un minuto para contarle a su compañero de ejercicio todo lo que alcanzaban de sí mismos. Posteriormente, debieron representar a su compañero contando lo escuchado, pero como si fuera su propia vida, los estudiantes al comenzar contaban la vida de sus compañeros

rápidamente, para que no se les olvidara lo que habían escuchado; al final del relato utilizaban las pausas y la velocidad de manera correcta, ya que estaban por olvidar lo que sus compañeros les habían comentado.

Finalmente, respecto al nivel “no logrado”, correspondiente al 29% de los estudiantes, se situó a aquellos que no utilizaron la velocidad y las pausas correctamente durante la exposición del discurso. Un ejemplo de ello fue durante el momento de expresión, en la misma actividad anteriormente mencionada, donde los estudiantes reprodujeron el relato de sus compañeros rápidamente sin emitir pausas durante todo el discurso oral.



Dimensión: estructura de la sesión dramática

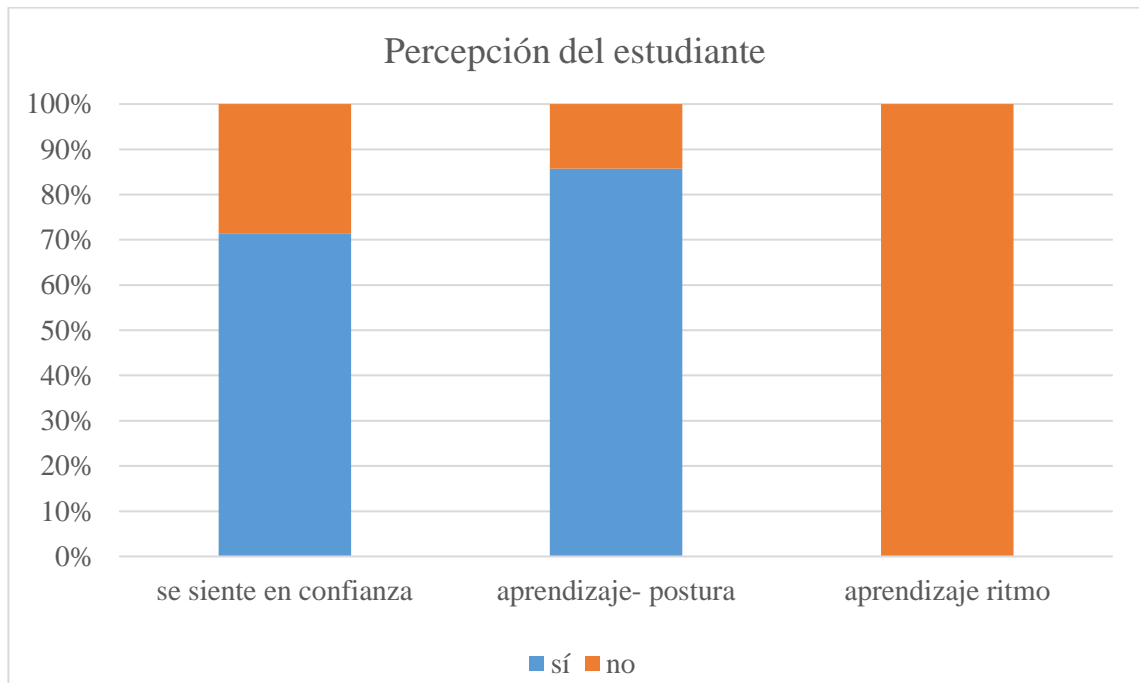


Referente al análisis de la sesión dramática, se puede observar que el cumplimiento de los momentos de esta, se lograron llevar a cabo al 100%, poniendo en evidencia que las actividades propuestas eran las adecuadas, en cuanto a tiempo y contenido, para lograr una correcta realización de cada uno de los momentos.

Dimensión: interacción estudiante-estudiante

En cuanto a la interacción de los estudiantes, se situó al 50% de aquellos en los que la interacción grupal facilitaba la comprensión corporal y cognitiva de los contenidos, además de compartir experiencias y situaciones de la clase. Un ejemplo de esto fue durante el momento de valoración, en donde debían elegir un trozo de cartulina que tenía escrita una emoción, para luego explicar por qué se sintieron de esa forma. Los estudiantes comparten sus experiencias antes de que llegue su turno para explicar su elección.

No obstante, se situó en el nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 50% de los estudiantes, a aquellos donde se evidenciaba la escasa interacción y el mínimo interés por compartir experiencias y situaciones dentro de la clase. Esto se evidencia en las actividades realizadas en los momentos preliminares, sensibilización y creatividad corporal, debido a que estaban muy desconcentrados, lo que provocó desorden, además, las conversaciones durante las actividades tuvieron una temática no acorde con la clase, lo que llevó a que la profesora les llamara la atención diciéndoles “recuerden que se encuentran en una sala de clases”.



En lo que concierne a la percepción de los estudiantes, se puede evidenciar que la mayor parte de ellos se sitúan en el criterio sí, respecto a la confianza y el aprendizaje respecto a la postura, no obstante, el aprendizaje del ritmo es completamente nulo.

Dimensión: se siente en confianza

Respecto a la dimensión “se siente en confianza”, se puede observar que el 71% expresó “sí”, evidenciándolo, por ejemplo, durante el momento de valoración, cuando un estudiante menciona “me sentí en confianza, como si estuviera en mi casa, porque estaba acostado en el suelo, como en mi cama y usted (la profesora) iba diciendo cosas que hago en mi casa”.

Respecto al criterio “no”, correspondiente al 29% de los estudiantes, se situó a aquellos que evidenciaron sentir vergüenza durante la mayoría de las actividades, y que a pesar que las réplicas de ellos no estaban en este criterio, no supieron cómo justificar sus



respuestas, ni ejemplificar en qué momento sintieron confianza. Un ejemplo de esto es cuando uno de ellos dijo “me sentí en confianza cuando estábamos acostados en el suelo”, a lo que la docente le pregunta por qué y él responde, “porque fue como si estuviese en mi casa”, repitiendo lo mismo que dijo su compañero, y cuando la profesora le sugiere ejemplificar la confianza durante una actividad diferente, este no supo responder.

Dimensión: aprendizaje-postura

En cuanto a la comprensión que dicen tener los estudiantes respecto a la postura, un 86% de ellos señaló “sí”, expresando comprender el concepto de esta, justificando su respuesta correctamente, por ejemplo, “cuando tuvimos que colocar las manos en la frente para hacer la postura de un carabinero”, poniendo en evidencia el correcto significado de la temática.

Respecto al criterio “no”, correspondiente al 14% de los estudiantes, se situó a aquellos y que a pesar que la respuesta de ellos no estaba en este criterio, no supieron cómo justificar sus respuestas, ni ejemplificar en qué momento sintieron confianza. Un ejemplo de ello fue cuando uno de los estudiantes señaló “aprendí sobre postura cuando imitamos al carabinero”, a lo que la docente le pregunta el porqué, y él responde, “porque él mi amigo (señalando al compañero del ejemplo anterior) y aprendimos lo mismo”.

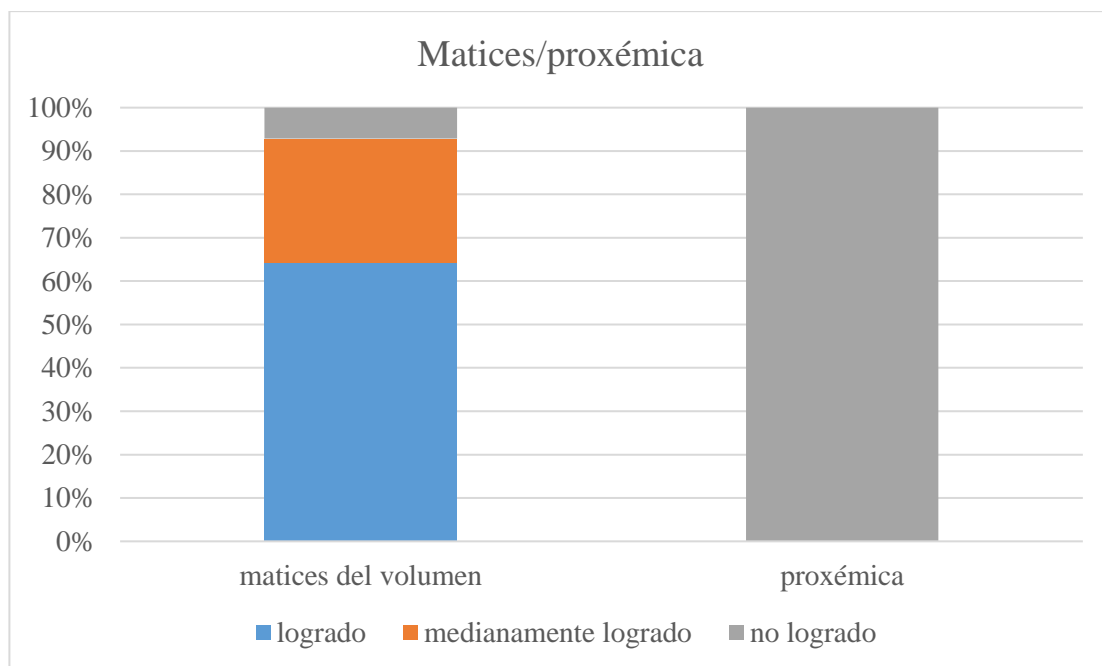
Dimensión: aprendizaje- ritmo

Finalmente, en cuanto al aprendizaje que expresaron tener los estudiantes sobre el ritmo de la voz, se situó al 100% de los estudiantes en el criterio “no”. Esto se logra evidenciar, por ejemplo, en el momento de valoración, cuando un estudiante responde la pregunta diciendo; “no, no aprendimos de ritmo porque no bailamos”.

Análisis intervención 4

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la cuarta intervención realizada, donde se evaluaron los matices del volumen de la voz, la proxémica, la estructura de la sesión, la interacción entre los estudiantes y la percepción de estos con respecto a la confianza experimentada y el aprendizaje de los matices del volumen de la voz y la proxémica; de catorce de los diecisiete estudiantes que iniciaron el proceso de investigación.

Seguidamente, se muestra de manera gráfica y explicativa las dimensiones, referentes al lenguaje paraverbal, evaluadas en esta cuarta intervención.



Dimensión: matices del volumen

En lo que respecta a los matices del volumen de la voz, se situó al 64% de los estudiantes que utilizaron los matices durante el discurso, para crear coherencia con el



texto, además de expresar el contenido emocional de este. Esto se pudo evidenciar durante el momento de sensibilización, específicamente en la actividad titulada “cuerpo musical”, donde debían cantar “la cuncuna amarilla”; en dicha actividad, los estudiantes utilizaron diversos matices para expresar el contenido emocional de la canción, un ejemplo de ello transcurre cuando una estudiante comienza a mover su cuerpo para representar una parte de la canción, y al mismo tiempo utilizó matices en su voz para expresar tristeza. Cabe mencionar que en la clase número uno, donde también se evaluó esta dimensión, era un 71% de los estudiantes quienes ocupaban este nivel de logro. Se infiere que la disminución durante esta clase es debido a la distracción y desconcentración que presentaron los estudiantes durante esta sesión, donde e incluso la profesora tuvo que mencionar, en varias ocasiones, las instrucciones, además de solicitar silencio en reiteradas veces.

En cuanto al nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 29% de los estudiantes, se situó a aquellos que ocasionalmente utilizaron matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el contenido emocional de este. Esto se logró evidenciar durante el momento de creatividad vocal, específicamente durante la actividad titulada “cumpleaños distinto”, donde los estudiantes debían cantar la canción “cumpleaños feliz”, utilizando distintos matices, y un estudiante no utilizó el matiz propuesto por la profesora, que en este caso, era hacerlo como si fuera una canción de ópera, pero sí lo hizo cuando se le solicitó hacerlo como una canción de rock.

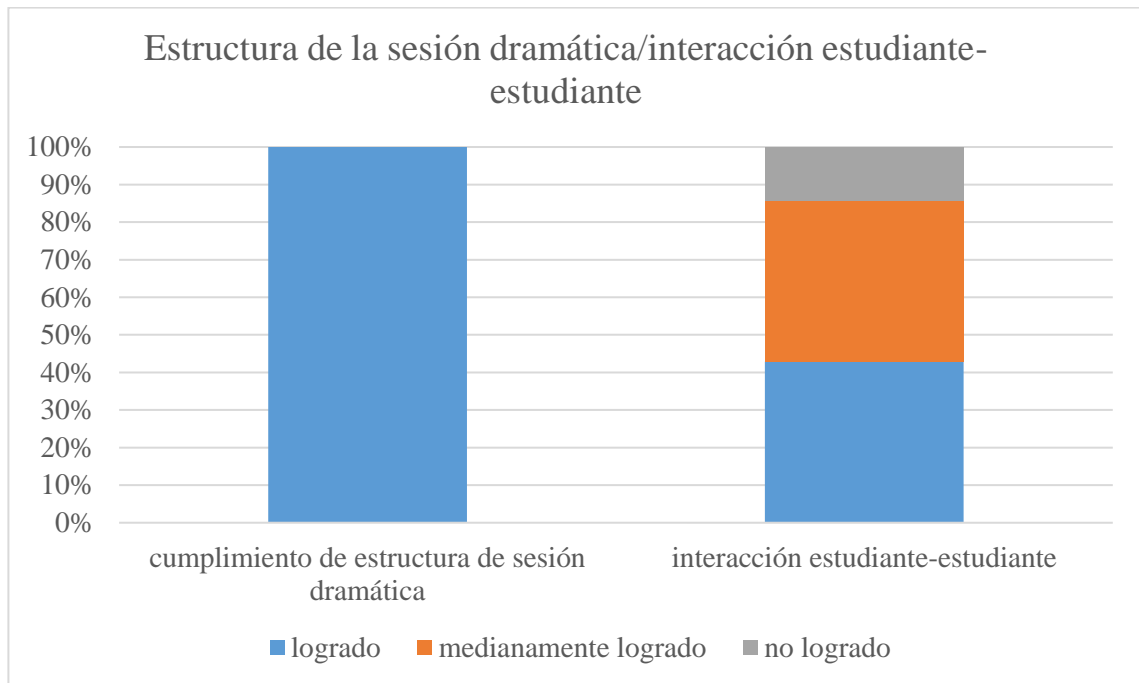
Finalmente, se situó en el nivel “no logrado”, correspondiente al 7% de los estudiantes, a aquellos que no utilizaron los matices durante el discurso, para crear coherencia con el texto, además de no expresar el contenido emocional de este. Esto se pudo evidenciar durante el momento de creatividad vocal, en la actividad “cumpleaños feliz”, señalada en el criterio anterior, donde los estudiantes debían utilizar distintos matices para cantar dicha canción, y uno de ellos, tras la instrucción de la profesora de

cantar con tristeza, el estudiante responde cantándola tal cual es su versión original, sin transmitir ninguna emoción.

Dimensión: proxémica

Referente al análisis de la proxémica, se pudo observar que en el 100% de los estudiantes no se evidenció la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores. Esto se pudo apreciar en todos los momentos de la clase, pero específicamente en el de expresión, donde los estudiantes debían presentarse como una persona diferente, señalando su profesión u oficio, además de su nombre y edad, y una estudiante dijo: “soy Javiera Inostroza, tengo 20 años y soy nana”. A pesar que la estudiante logró seguir la indicación de la profesora, esta no respetó el espacio escénico, ni el espacio personal de los compañeros, acercándose demasiado a los que esta vez eran el público. Lo que provocó que los niños que se encontraban más adelante, no pudieran apreciar la representación con claridad.

Otro ejemplo, se logra evidenciar en el momento de valoración, en el cual la profesora les solicitó recostarse en el suelo utilizando todo el espacio de la sala, para contarles un cuento, los estudiantes se acuestan sobre el piso muy próximos entre sí, sin utilizar todos los espacios de la sala.



Dimensión: estructura de la sesión dramática

A través del gráfico, se puede observar que el cumplimiento de la estructura de la sesión dramática fue cumplida al 100%, poniendo en evidencia que los objetivos de las etapas planteadas por García-Huidobro, fueron apropiadas, y además que las actividades propuestas, eran las adecuadas, en cuanto a tiempo y contenido, para lograr una correcta realización de cada uno de los momentos.

Dimensión: interacción estudiante-estudiante

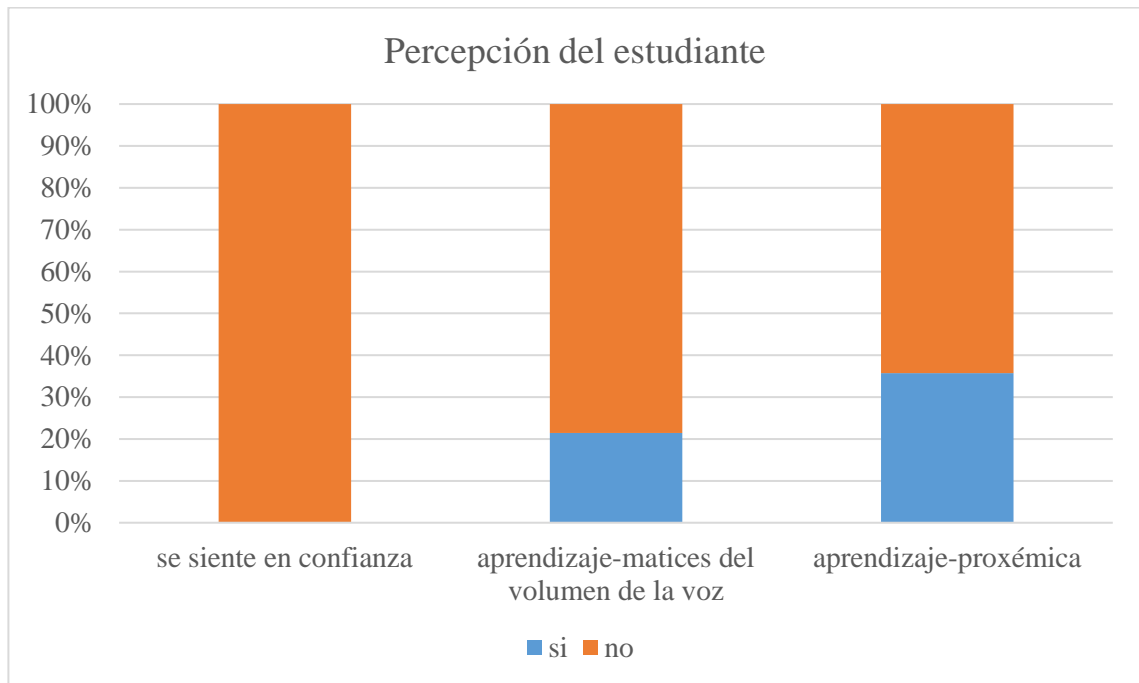
Respecto a la interacción entre los estudiantes, se logra evidenciar que en el 43% de ellos, la interacción grupal facilitaba la comprensión corporal y cognitiva de los contenidos, además de compartir experiencias y situaciones de la clase. Esto se logró observar en el momento de valoración, donde debían posicionarse en distintos lugares de la sala, que representaban el cómo se habían sentido durante la clase. Los estudiantes



compartieron sus experiencias, mencionando una actividad en la que experimentaron el sentimiento descrito, como por ejemplo, cuando un alumno escogió la zona de felicidad, argumentando su respuesta señalando que le pone feliz aprender jugando, con sus compañeros.

Se puede observar que en el nivel intermedio, la misma cantidad de estudiantes que en nivel anterior, escasamente interactuaron compartiendo experiencias o situaciones dentro de la clase. Esto se pudo evidenciar, por ejemplo, en el momento descrito anteriormente, donde un estudiante se posicionó en la zona de aburrimiento, a lo que la profesora le preguntó por qué y en qué momento se había sentido de esa forma, a lo que el estudiante respondió “no sé”.

Finalmente, respecto al nivel “no logrado”, correspondiente al 14% de los estudiantes, se situó a aquellos en los que no se evidenció una interacción para compartir experiencias y situaciones de la clase. Un ejemplo de ello se puede observar también, en el momento de valoración, cuando un estudiante se posicionó en la zona de alegría, la profesora le pregunta por qué se encuentra en esa zona y este no logra emitir respuesta alguna, solo realiza movimientos de un lado hacia otro, mirando hacia abajo, tratando de responder tímidamente con su cuerpo que no sabe el por qué.



Dimensión: se siente en confianza

Observando el gráfico anterior, se puede evidenciar una disminución en cuanto a la confianza que sintieron los estudiantes durante esta clase, situando al 100% de ellos en el criterio “no”. Lo anterior, se pudo observar durante el momento de valoración, donde los alumnos debían elegir la zona que más los representaba durante esta sesión, y la mayoría de ellos eligió “vergüenza”, sin saber cómo argumentar sus respuestas; aquellos que tomaron por elección otra zona, se les preguntó el porqué de esta elección, y haciendo gestos que evidenciaban la incomodidad, respondieron “no sé”.

Dimensión: aprendizaje-matices

En lo que respecta al aprendizaje que creen tener los estudiantes sobre los matices, se situó en el criterio “sí”, al 37% que expresaron comprender el concepto de matices de la voz, justificando su respuesta correctamente. Un ejemplo de esto se logra evidenciar



en el momento de valoración, cuando la profesora les solicitó recordar instantes de la clase en los que utilizaron los matices, a lo que un estudiante respondió: “cuando tuvimos que cantar cumpleaños feliz con distintas voces”, haciendo mención a la actividad titulada “cumpleaños distinto”, donde debieron cantar con diversos matices dicha canción.

Referente al criterio “no”, correspondiente al 63% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no tener un aprendizaje de los matices del volumen de la voz.

Dimensión: aprendizaje-proxémica

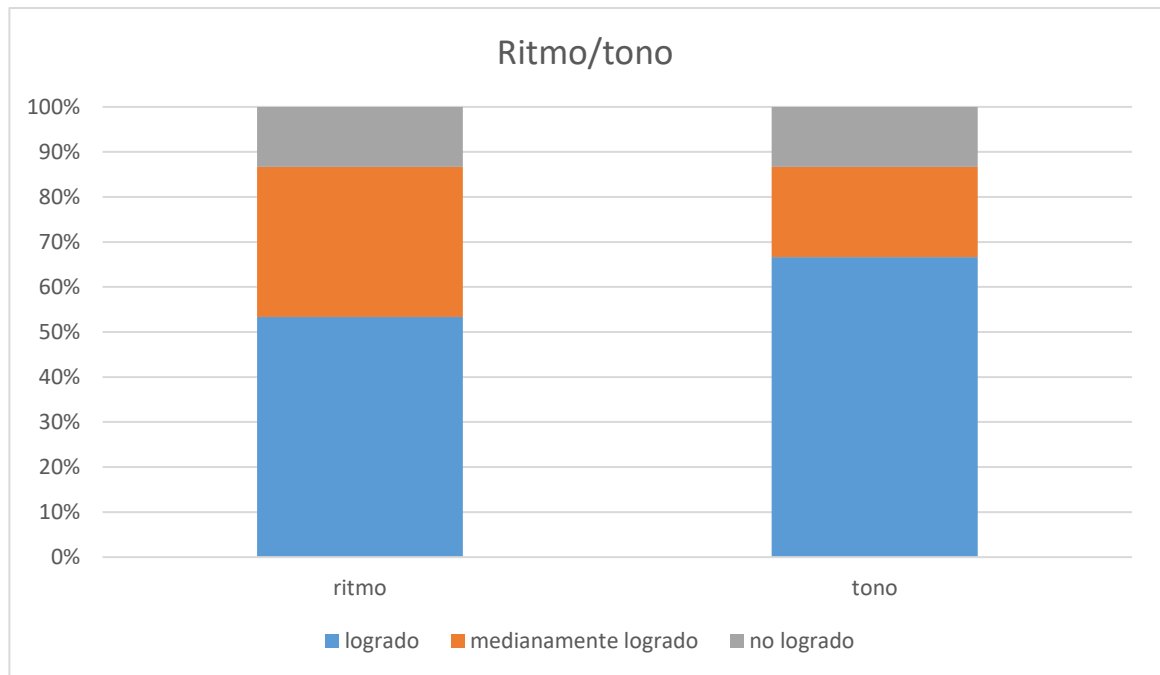
En cuanto al aprendizaje de la proxémica que expresaron tener los estudiantes, se situó en el criterio “sí”, al 36% de los estudiantes que indicaron comprender el significado de esta dimensión, además de saber cómo aplicarlo, justificando su respuesta con un ejemplo de la actividad en la que comprendieron este uso. Esto se logra evidenciar en el momento de valoración, un ejemplo de ello es cuando un estudiante mencionó “yo sé lo que es la proxémica, lo hicimos cuando caminábamos y no debíamos tocarnos, o sea respetando el espacio”.

Por otra parte, 64% de los estudiantes expresó no comprender el significado de proxémica; esto se logra evidenciar en el momento de valoración, donde debían elegir una zona de la sala para señalar en qué momento de la clase aprendieron sobre las diversas dimensiones expuestas en el objetivo, y algunos de los estudiantes, a pesar de haber elegido la zona de proxémica, no supieron describir en qué momento de la clase se trabajó.

Análisis intervención 5

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la quinta intervención realizada, donde se evaluaron el ritmo y tono de la voz, la estructura de la sesión, la interacción entre los estudiantes, y la percepción de estos con respecto a la confianza experimentada y el aprendizaje obtenido del ritmo y tono de la voz; de quince de los diecisiete estudiantes que iniciaron el proceso de investigación.

Seguidamente, se muestra de manera gráfica y explicativa las dimensiones, referentes al lenguaje paraverbal, evaluadas en esta cuarta intervención.





Dimensión: ritmo de la voz

Como se observa en el gráfico, el 54% de los estudiantes utilizó la velocidad y las pausas correctamente, durante la exposición oral, esto se logra evidenciar en el momento de creatividad vocal, específicamente en la actividad titulada “las noticias”, donde los estudiantes debían leer de manera dramatizada el párrafo de un cuento, y un estudiante, al leer “los tres cerditos”, utilizó correctamente las pausas y velocidad, ayudando a la comprensión del texto, además de señalarle a sus compañeros dónde debían hacer las pausas y por qué.

Cabe mencionar que durante esta sesión, se evidenció un alto porcentaje de progreso de este indicador, en lo que respecta a las clases anteriores, específicamente de la 3, donde el porcentaje de los alumnos con el nivel “logrado”, correspondía al 14% de ellos.

Respecto al nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 33% de los estudiantes, se situó a aquellos que ocasionalmente utilizaron la velocidad y las pausas durante la exposición del discurso. Esto se pudo apreciar durante el momento de expresión, específicamente en la actividad titulada “interpretemos la canción”, donde los estudiantes debían reunirse en grupos de tres o cuatro personas, para cantar e interpretar la estrofa de una canción entregada por la profesora. En esta actividad, un grupo de estudiantes interpretó la canción “1, 2, 3, todos para arriba”, y cuando uno de ellos cantaba dicha canción, los otros interpretaban la música con su cuerpo, esperando al cantante para marcar los tiempos y el sonido, de manera pausada y con la velocidad correspondiente, pero el cantor interpretaba la canción leyendo rápidamente la estrofa.

Finalmente, se situó en el nivel “no logrado”, correspondiente al 13% de los estudiantes, a aquellos que no utilizaban el uso de las pausas durante la exposición del discurso. Esto se logra observar en el momento de expresión, en la misma actividad



anterior mencionada, donde los estudiantes no utilizaron las pausas ni la velocidad de la voz correspondiente a la interpretación de la canción otorgada. Un ejemplo de ello transcurre cuando un grupo sale a presentar la canción “yo soy Juanito”, y aquellos alumnos que interpretaban la música con su cuerpo no mantenían la velocidad, ni el uso de las pausas correspondiente al ritmo de la canción, y el cantante, al no saber el ritmo de esta, leyó, sin aplicar ningún matiz, la estrofa asignada.

Cabe mencionar, que durante esta clase se evidenció un alto porcentaje de progreso referente a esta dimensión en lo que respecta a las clases anteriores, específicamente de la clase 3, donde el porcentaje de los alumnos que no lograron cumplir con este criterio, correspondía al 29% de ellos, dando cuenta de una evolución en cuanto a la utilización del ritmo en las actividades realizadas, disminuyendo así el porcentaje de estudiantes que no logran utilizar correctamente el ritmo en su discurso oral.

Dimensión: tono de la voz

Algo semejante ocurre con el análisis del tono de la voz, donde 62% de los estudiantes fueron situados en el nivel “logrado”, dando cuenta de la correcta utilización de los tonos de voz aguda y grave durante el discurso oral, para expresar diversas emociones, dándole sentido al texto. Esto se logra evidenciar en el momento de creatividad vocal, específicamente en la actividad titulada “las noticias”, donde los estudiantes debían leer de manera dramatizada, usando diferentes tonos de voz, el párrafo de un cuento, y uno de los estudiantes leyó “Pinocho”, y dijo “¡Hola papá! Soy yo, Pinocho. ¿No me conoces?”, utilizando tonos graves, para transmitir tristeza.

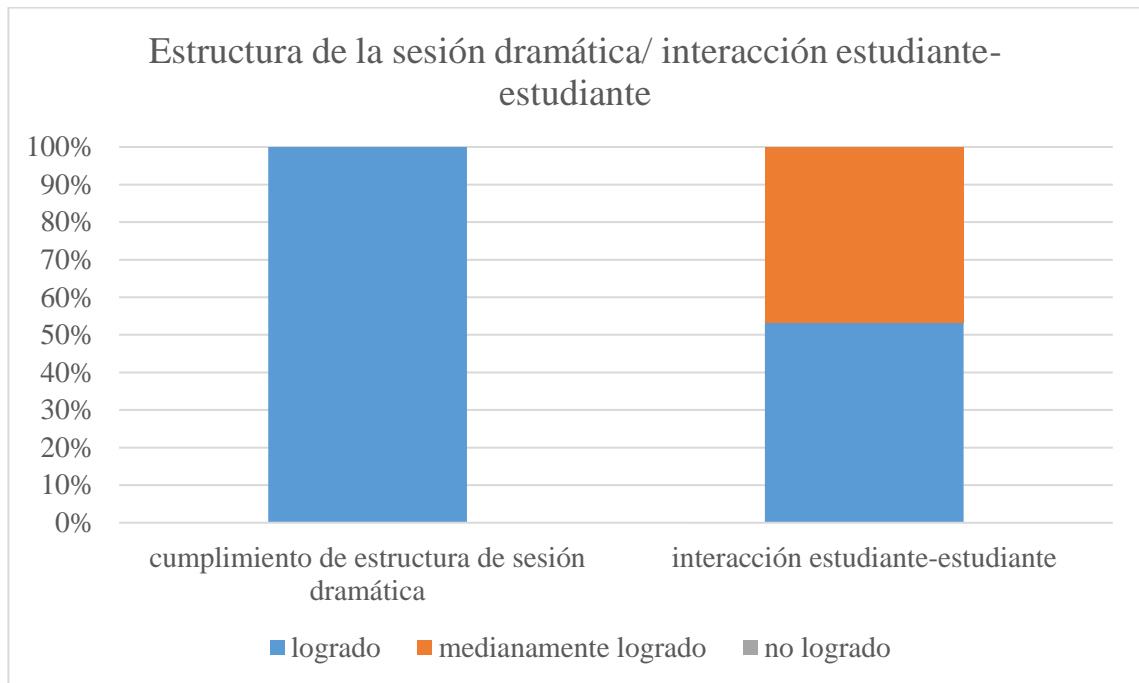
Cabe añadir, que durante esta intervención se evidenció un alto porcentaje de progreso de este indicador, en lo que respecta a las sesiones anteriores, específicamente de la clase 1, donde el porcentaje de los alumnos situados en este nivel de logro, correspondía al 59% de ellos, lo que evidencia un real aprendizaje por parte de los estudiantes.



Respecto al nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 19% de los estudiantes, se evidencia que ocasionalmente tienen una correcta utilización de los tonos, esto se logra apreciar, por ejemplo, en el momento de expresión, en la actividad titulada “Interpretemos la canción”, donde los estudiantes debían cantar la estrofa de una canción asignada por la profesora, y un estudiante interpretó la canción “Aserrín, aserrán”, y este leyó la canción en vez de cantarla, porque era desconocida para él, pero sus compañeros, que sí la conocían, lo ayudaron, logrando así que en algunos instantes utilizara el tono correcto.

Finalmente, por lo que se refiere al nivel “no logrado”, correspondiente al 19% de los estudiantes, se situó a aquellos que nunca utilizaron tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral. Un ejemplo de ello transcurre en el mismo momento señalado anteriormente, donde los estudiantes debían cantar la estrofa de una canción asignada, y un estudiante interpretó la canción “Hola don Pepito”, utilizando el mismo tono para interpretar los dos personajes que sugiere la canción.

Es preciso mencionar que durante esta clase se evidenció un alto porcentaje de descenso referente a esta dimensión, en lo que respecta a las sesiones anteriores, específicamente de la clase 1, donde el porcentaje de los alumnos situados en el nivel “no logrado”, correspondía al 6% de ellos, dando cuenta de un retroceso en cuanto a la utilización de diferentes tonos de voz, aumentando así el porcentaje de estudiantes que no logran utilizar correctamente los tonos dentro del discurso oral.



Dimensión: cumplimiento de la estructura de sesión dramática

Al observar el gráfico anterior, se puede evidenciar que la estructura de la sesión dramática, sí fue la adecuada durante esta sesión, y que esta se logró cumplir al 100%, poniendo en evidencia que las actividades propuestas eran las apropiadas, en cuanto a tiempo y contenido, para lograr una correcta realización de cada uno de los momentos.

Dimensión: interacción estudiante-estudiante

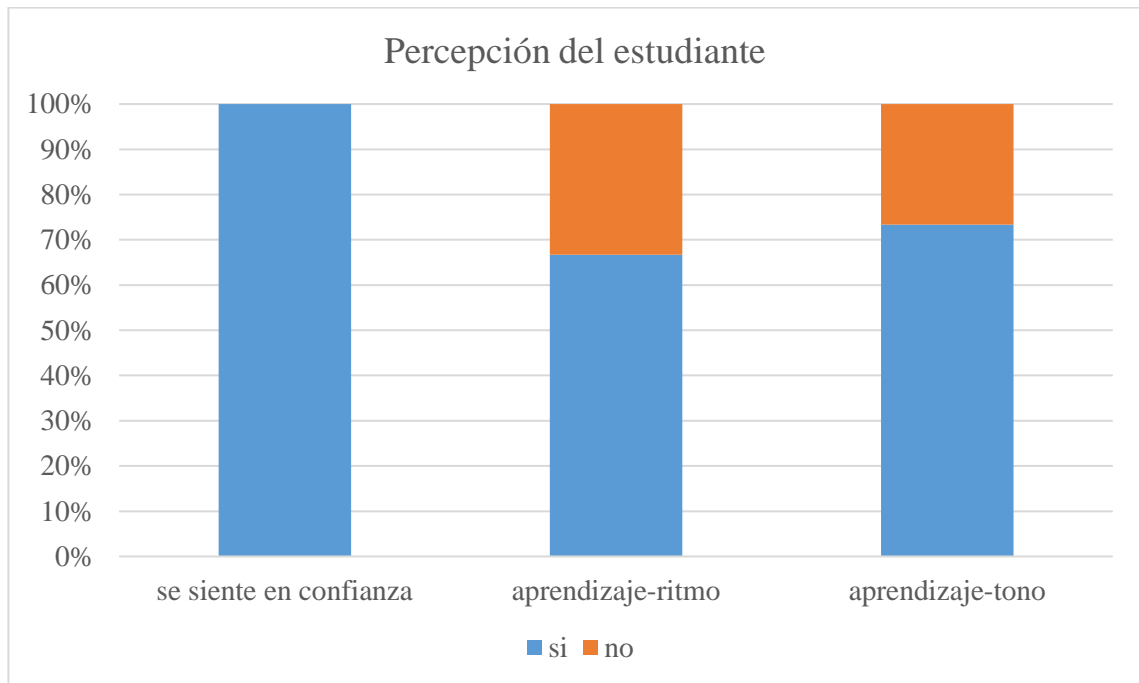
Respecto a la interacción entre los estudiantes, se puede observar que el 54% de ellos fueron situados en el nivel máximo de logro. Un ejemplo de lo anterior se logra observar en el momento de valoración, donde los estudiantes debían elegir una cartulina que contenía una palabra de cómo se habían sentido durante la clase, y un alumno seleccionó la que decía “alegría”, justificando su elección mencionando que

“en todas las actividades realizadas sentí mucha alegría, sobre todo cuando canté con mi grupo”.

Es importante señalar que durante esta sesión, se evidenció un pequeño porcentaje de progreso referente a esta dimensión, respecto a las clases anteriores, específicamente de la anterior, donde el porcentaje de los alumnos que se encontraban en este nivel, correspondía al 43%, dando cuenta de una evolución en cuanto a la interacción de los estudiantes, aumentando así el porcentaje de los que interactúan con sus compañeros, facilitando la comprensión de los contenidos.

Por último, 47% de los estudiantes se situó en el nivel intermedio de logro, dando cuenta así que ocasionalmente evidenciaban interacción, con el fin de compartir experiencias y situaciones de la clase. Esto se logra observar en el mismo momento mencionado en el criterio anterior, donde los estudiantes debían elegir una cartulina que contenía una palabra que definiera cómo se sintieron durante la clase, y un estudiante elige una cartulina con la palabra aburrimiento, justificando su respuesta diciendo que a él no le gusta cantar y por eso se aburrió, luego de emitir su respuesta, el estudiante continuó jugando con otros compañeros, comentando y compartiendo experiencias anexas a la clase.

Cabe mencionar que a diferencia de la clase anterior, se logra observar un progreso sustancial en el cumplimiento de esta dimensión, ya que no hay estudiantes que se encuentren en el nivel de logro inferior.



Dimensión: se siente en confianza

En relación a la percepción que tuvieron los estudiantes respecto a esta sesión, se logra evidenciar que el 100% de ellos expresó sentirse en confianza durante esta clase. Un ejemplo de ello sucedió durante el momento de valoración, donde una estudiante le dijo a la profesora: “tía, me encanta venir para acá. Siento como que estamos en el recreo, pero no estamos en el recreo y siento que usted es como mi mamá del colegio”, evidenciando el afecto, comodidad y confianza que sentía al encontrarse en ese lugar.

Dimensión: aprendizaje-ritmo

Respecto al aprendizaje que expresaron tener los estudiantes respecto al ritmo, 67% señaló haber entendido el concepto, argumentando su respuesta correctamente. Como por ejemplo en el caso de un alumno que expresó “cuando tuvimos que cantar utilizamos el ritmo, porque a veces teníamos que cantar más rápido y otras veces hacer



pausas en la canción.”, haciendo mención a una actividad realizada en el momento de expresión.

Por otro lado, el 33% de los niños mencionaron no comprender el concepto de ritmo, o justificaron su respuesta de manera incorrecta. Un ejemplo de esto, se logra evidenciar en el mismo momento mencionado en el criterio anterior, cuando la profesora les solicitó recordar momentos de la clase en los que utilizaron el ritmo, a lo que un estudiante respondió; “lo utilizamos en muchas cosas, pero no sé en qué”.

Dimensión: aprendizaje-tono

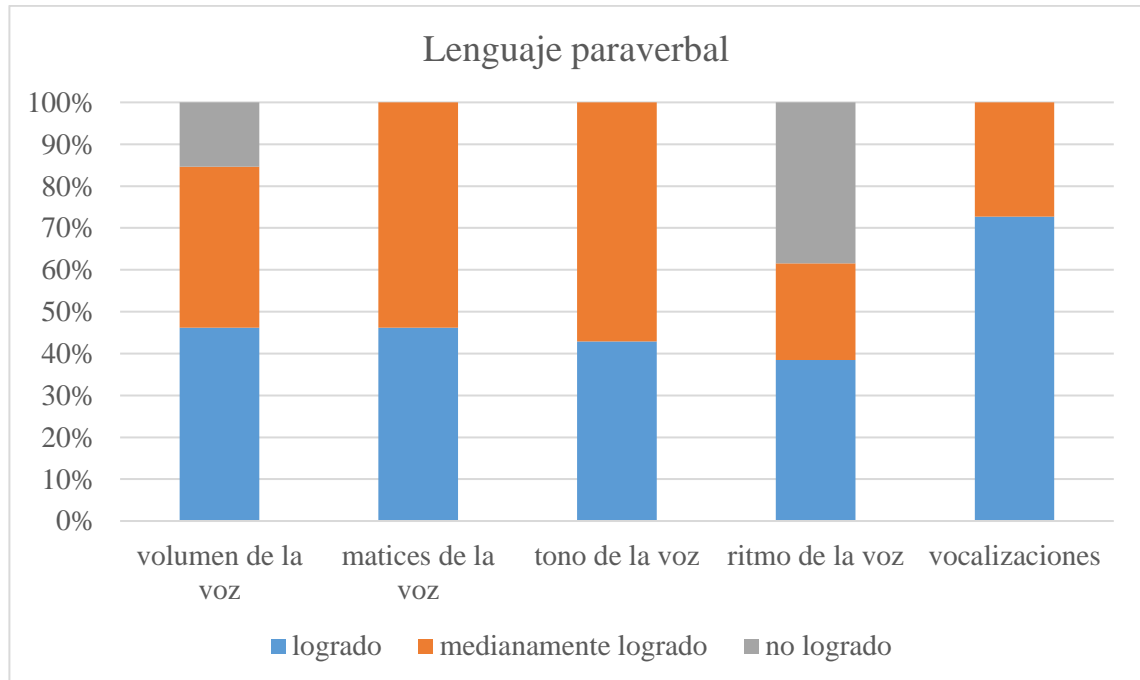
En lo que atañe al análisis del aprendizaje del tono, se situó en el criterio “sí” al 69% de los estudiantes que expresaron comprender lo que era tono de la voz, justificando su respuesta correctamente. Un ejemplo de ello fue durante el momento de valoración, cuando la profesora les solicitó recordar momentos de la clase en los que utilizaron el tono, a lo que un estudiante responde; “yo aprendí que debo usar el tono para poder expresar lo que siento, como usted cuando dijo que tenía pena y puso un tono más ronco... o grave”.

Referente al criterio “no”, correspondiente al 31% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no tener un aprendizaje en cuanto al tono de la voz, o que al preguntarles en qué actividad se trabajó, no supieron dar una respuesta, o esta fue errónea. Un ejemplo se pudo observar en el mismo momento antes expuesto, que al recibir la pregunta de la profesora, el estudiante responde “yo creo que sí trabajamos el tono en la clase, pero no sé en qué momento”.

Análisis intervención 6

En este apartado, se presenta el análisis de los resultados de la sexta intervención realizada, donde se evaluaron las dimensiones de volumen, matices del volumen de la voz, tono de la voz, el ritmo, las vocalizaciones, los gestos ilustradores, reguladores y adaptadores, la postura y la proxémica, de los diecisiete estudiantes que iniciaron el proceso de investigación. Además, se evaluó la sesión dramática, interacción de estudiante–estudiante y la percepción que tuvieron estos, respecto a los contenidos anteriormente expuestos.

A continuación, se muestra de manera gráfica y explicativa las dimensiones, referentes al lenguaje paraverbal, evaluadas en dicha intervención.



Dimensión: volumen de la voz



Como se puede observar en el gráfico anterior, durante esta clase se evidenció un alto porcentaje de descenso referente al volumen de la voz, respecto al inicio de las lecciones, donde el porcentaje de los alumnos situados en el nivel “logrado”, correspondía al 71%, y ahora al 46%, dando cuenta de un retroceso en cuanto a la utilización del volumen. Un ejemplo de los estudiantes situados en el último porcentaje mencionado, se pudo apreciar durante el momento preliminares, donde los estudiantes debían repetir lo que decía la profesora, que en este caso era “tengo que despertar, tengo que despertar, muevo mi cabeza y giro en mi lugar”; en la repetición, la mayoría de los estudiantes logró expresarse con un volumen audible para todos los espectadores.

Por otro lado, los estudiantes que se situaron en el nivel medio, correspondiente al 39% de ellos, fueron audibles solo para los receptores que se encontraban más próximos; esto se pudo evidenciar en el mismo ejercicio antes mencionado, donde algunos de los estudiantes repetían lo que decía la profesora, pero esta vez, las reproducciones solo eran audibles para los compañeros que estaban más próximos a ellos.

Finalmente, respecto al nivel “no logrado”, correspondiente al 15% de los estudiantes, se situó a aquellos en los cuales la intensidad del sonido de su voz, no era audible para los receptores del mensaje que se quería comunicar. Esto se pudo evidenciar durante todo el transcurso de la clase, sin especificación alguna. Un ejemplo de esto sucedió en el momento de expresión, donde debían cantar la estrofa de una canción y esta no se logró escuchar por ninguno de los presentes.

Dimensión: matices del volumen

Respecto a la dimensión de los matices del volumen, se evidenció un alto porcentaje de progreso de este indicador respecto a las clases anteriores, específicamente de la clase 5, donde el porcentaje de los alumnos situados en el nivel “logrado”, correspondía al 28% de ellos, y esta vez al 46%. Un ejemplo respecto a estudiantes que sí cumplieron



a cabalidad con este nivel de logro, durante esta sesión, se pudo apreciar durante el momento de expresión, donde debían cantar la estrofa de una canción, que en este caso fue “1, 2, 3, todos para arriba”, y la mayoría de los estudiantes utilizó de manera correcta los matices, lo que ayudó a la comprensión de la estrofa de la canción.

En cuanto al nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 54% de los estudiantes, se situó a aquellos que ocasionalmente utilizaron estos matices en el discurso. Lo anterior se pudo apreciar durante el momento de preliminares, donde debían repetir “tengo que marchar, tengo que marchar, muevo mis rodillas y giro en mi lugar”, y algunos de los estudiantes repitieron lo que decía la profesora, pero solo lograron utilizar un matiz diferente en el sonido en lo que respecta a otras frases.

Dimensión: tono de la voz

Respecto a la utilización correcta del tono de la voz, se puede observar que durante esta clase se evidenció un alto porcentaje de descenso referente a esta dimensión, en lo que respecta a las clases anteriores, donde el porcentaje de los alumnos con el nivel máximo de logro bordeaban el 60%, y esta vez estos se encuentran en el 43%; no obstante, esta vez ninguno de los estudiantes se situó en el nivel más inferior de logro.

Un ejemplo de aquellos estudiantes situados en el nivel máximo de logro, se pudo apreciar durante toda la clase, pero específicamente en el momento de valoración, donde debían describir corporalmente una emoción dada, y una alumna indica “me causa sorpresa escuchar como lloran los bebés, ya que usan tonos agudos a veces”.

En lo que respecta al nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 57% de los estudiantes, se situó a aquellos que ocasionalmente dieron uso de las tonalidades de la voz. Lo anterior se pudo apreciar durante el momento de expresión, donde los

estudiantes debían cantar la estrofa de una canción que en este caso fue “la cuncuna amarilla”, permitiendo dar tonalidades agudas y graves.

Dimensión: ritmo de la voz

Respecto al ritmo de la voz, se evidencia una intermitencia de acuerdo a las clases anteriores, aumentando el porcentaje de la clase 1, pero disminuyendo este en lo que respecta a la clase 5. Mencionado esto, durante esta sesión, se situó en el nivel máximo de logro al 39% de los estudiantes, evidenciándolo por ejemplo durante el momento preliminares, donde debían repetir el texto que dijo la profesora, que en este caso fue “tengo que despertar, tengo que despertar, muevo mi cabeza y giro en mi lugar”, y estos respetaron las pausas y la velocidad propuesta.

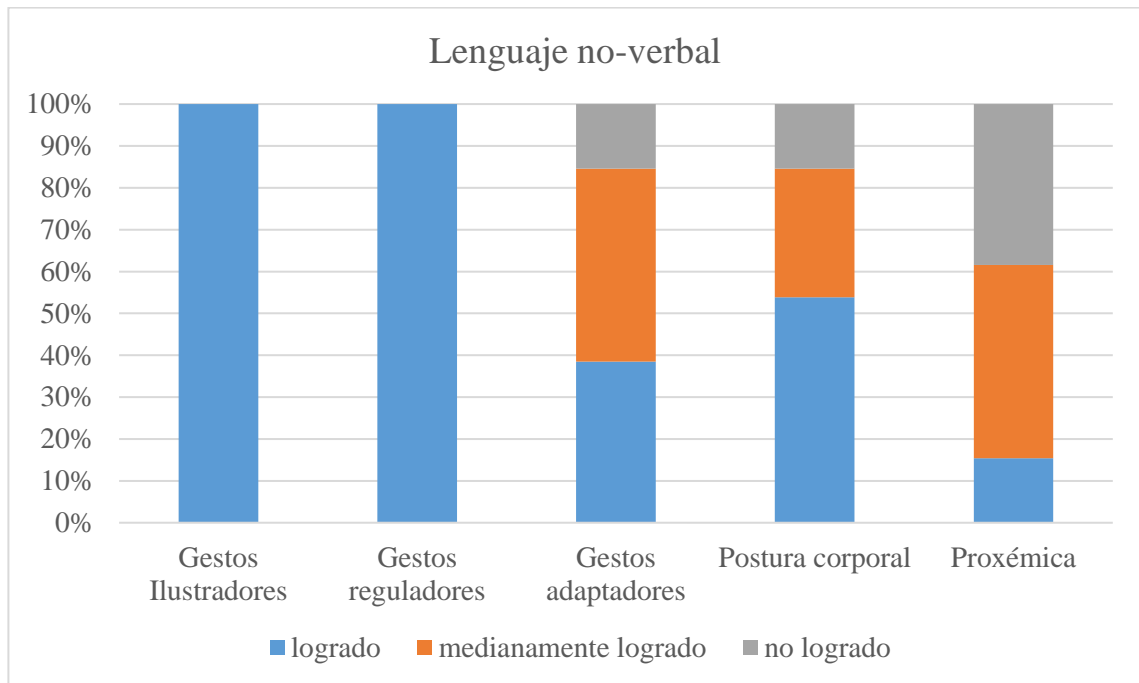
De acuerdo al nivel “medianamente logrado”, que corresponde al 23% de los estudiantes, se situó a aquellos que ocasionalmente utilizaron de forma correcta las pausas y velocidad en el discurso oral; un ejemplo de ello, ocurrió en el momento de valoración, cuando los estudiantes debieron escoger una emoción, que estaba escrita en cartulinas, y una alumna dijo “me siento agradecida, porque hoy aprendí que las oraciones también tienen ritmo, con sus pausas y en el momento de hablar”.

Finalmente, en lo que respecta al nivel “no logrado”, que corresponde al 38% de los estudiantes, se situó a aquellos que no utilizaron de manera correcta la velocidad y pausas del discurso oral; esto se puede ejemplificar cuando cinco de los estudiantes, durante la actividad de expresión, tuvieron que leer la estrofa de una canción, y no utilizaron pausas, lo que provocó que el texto perdiera su sentido.

Dimensión: vocalizaciones

Referente al análisis de las vocalizaciones, se situó en el criterio “logrado”, que corresponde al 47% de los estudiantes, a aquellos que utilizaron sonidos que ayudaron a dar cohesión al discurso. Lo anterior se pudo observar durante el momento de preliminares, donde los estudiantes debían repetir lo que decía y hacía la profesora, y estos efectuaron correctamente la indicación, dando cuenta de la sincronía que tenían con el discurso oral.

Respecto al nivel “medianamente logrado”, que corresponde al 53% de los estudiantes, se situó a aquellos que ocasionalmente utilizaron sonidos para darle cohesión al texto. Lo anterior se pudo observar en el mismo momento descrito anteriormente, donde los estudiantes debían expresar la estrofa de una canción, y estos no logran expresar ningún sonido, aparte de las mismas palabras que proponía dicha canción.



Dimensión: gestos ilustradores

En lo que concierne a los gestos ilustradores, durante esta sesión se evidenció un alto porcentaje de progreso, referente a las clases anteriores, específicamente de la clase 2, donde el porcentaje de los alumnos con el nivel “logrado”, correspondía al 35% de ellos, y esta vez al 100%. Un ejemplo de esto, fue en el momento de valoración, donde los estudiantes debían representar una emoción y uno de ellos, al expresar “felicidad”, dijo “estoy muy feliz” elevando sus manos hacia arriba, sonriendo. Lo que daba cuenta de la sincronía que existía del mensaje, con el correcto uso de los gestos ilustradores.

Dimensión: gestos reguladores

Referente a los gestos reguladores, también se evidenció un ascenso, ya que en las clases anteriores, los estudiantes que se situaban en el nivel máximo de logro correspondían al 41% y esta vez, al 100%. Un ejemplo de esto, sucedió durante el

momento de expresión, cuando se les entregó la estrofa de una canción que debían interpretar corporalmente, para evidenciar los gestos reguladores.

Dimensión: gestos adaptadores

En cuanto a los gestos adaptadores, durante esta clase, al igual que en las dimensiones anteriores, se evidenció un alto porcentaje de progreso de este indicador, en lo que respecta a las clases anteriores, específicamente de la clase 2, donde el porcentaje de los alumnos con el nivel “logrado”, correspondía al 0% de ellos y esta vez al 39%.

Se situó en este nivel a aquellos que no presentaran gestos adaptadores, dando cuenta de la comodidad que sentían con las actividades, con sus compañeros y con la profesora, es decir, con la situación en la que se encontraban. Lo anterior, se pudo reflejar durante toda la clase, pero específicamente en el momento de valoración, donde los estudiantes debían expresar cómo se sintieron durante la clases y en lo que respecta a la relación con sus compañeros, profesora y espacio; y uno de los estudiantes al pedir la palabra dijo: “yo siento felicidad, por todo lo compartido y aprendido en esta clase”, todo este discurso fue acompañado en congruencia de sus movimientos corporales, dando cuenta de la seguridad y confianza que sentía al expresarse.

En relación a los estudiantes ubicados en el nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 46%, se situó a aquellos que ocasionalmente presentaran estos gestos, dando cuenta de la tensión provocada solo en ciertos momentos. Un ejemplo de ello, fue durante el momento de expresión, donde los estudiantes debían interpretar la estrofa de una canción. A pesar que estos, la mayor parte del tiempo daban cuenta de su comodidad, también hubo momentos en que no lo hacían notar, como por ejemplo cuando uno de estos, se movió de un lado a otro tocándose la cabeza.



Finalmente, en relación al nivel “no logrado”, correspondiente al 15% de los estudiantes, se situó a aquellos que tenían un uso recurrente de estos gestos, dando cuenta de la tensión que les provocaba la situación en la que se encontraban. Un ejemplo de esto, fue cuando una estudiante dijo, con volumen bajo, que se sintió contenta en la clase, pero se encontraba mirando hacia abajo, con los hombros encogidos, lo que daba cuenta de la incomodidad y/o nerviosismo que le provocaba hablar en público.

Cabe mencionar que durante esta clase se evidenció un alto porcentaje de descenso de este indicador, en relación a las clases anteriores, específicamente de la clase 2, donde el porcentaje de los alumnos con el nivel “no logrado”, correspondía al 100% de ellos, dando cuenta de un avance significativo en lo que respecta a la utilización de estos gestos.

Dimensión: postura corporal

De acuerdo al análisis de la postura corporal, se situó en el nivel “logrado”, correspondiente al 54% de los estudiantes, a aquellos que tenían una disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia, que expresara seguridad, confianza, motivación e interés, durante las actividades. Lo anterior, se pudo reflejar durante toda la clase, pero específicamente en el momento de preliminares, donde en la actividad debían repetir lo que les indicaba la profesora, que en este caso era “tengo que despertar, tengo que despertar, muevo mi cabeza y giro en mi lugar”, dando cuenta de una correcta postura de su cuerpo, en lo que respecta a la actividad.

Cabe mencionar que durante esta clase se evidenció un alto porcentaje de progreso de este indicador, respecto a las clases anteriores, específicamente de la clase 3, donde el porcentaje de los alumnos con el nivel “logrado”, correspondía al 36% de ellos.



Referente al nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 31% de los estudiantes, se situó a aquellos que ocasionalmente presentaran evidencia de disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia. Un ejemplo de ello, fue durante el momento de sensibilización, donde demostraron seguridad y confianza, y no expresaron incomodidad o desinterés respecto a la actividad.

Finalmente, respecto al nivel “no logrado”, correspondiente al 15% de los estudiantes, se ubicó a aquellos que no tuvieron disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia. Un ejemplo de esto se pudo evidenciar durante el momento de valoración, donde una de las estudiantes no respetó las indicaciones de la profesora y mientras ella daba instrucciones, esta estaba saltando por toda la sala.

Cabe mencionar que durante esta clase se evidenció un leve aumento respecto al porcentaje de este criterio con las clases anteriores, específicamente de la clase 3, donde el porcentaje de los alumnos situados en el nivel “no logrado”, correspondía al 14% de ellos; dando cuenta de un ligero avance de esta dimensión.

Dimensión: proxémica

Por otra parte, al analizar la proxémica, se situó en el nivel “logrado”, correspondiente al 15% de los estudiantes, a aquellos que evidenciaban la correcta utilización del espacio, en función de la relación con sus compañeros, espacio escénico y con la audiencia. Un ejemplo de ello, fue durante el momento de preliminares, donde los estudiantes debían caminar por la sala ocupando todos los espacios del escenario, sin tocarse entre ellos y desplazándose en distintos sentidos, a lo cual algunos de ellos respetaron dicha instrucción, y en el momento que la profesora les dijo que se agrupen de a 3, se evidenció el espacio ocupado equitativamente por los estudiantes.

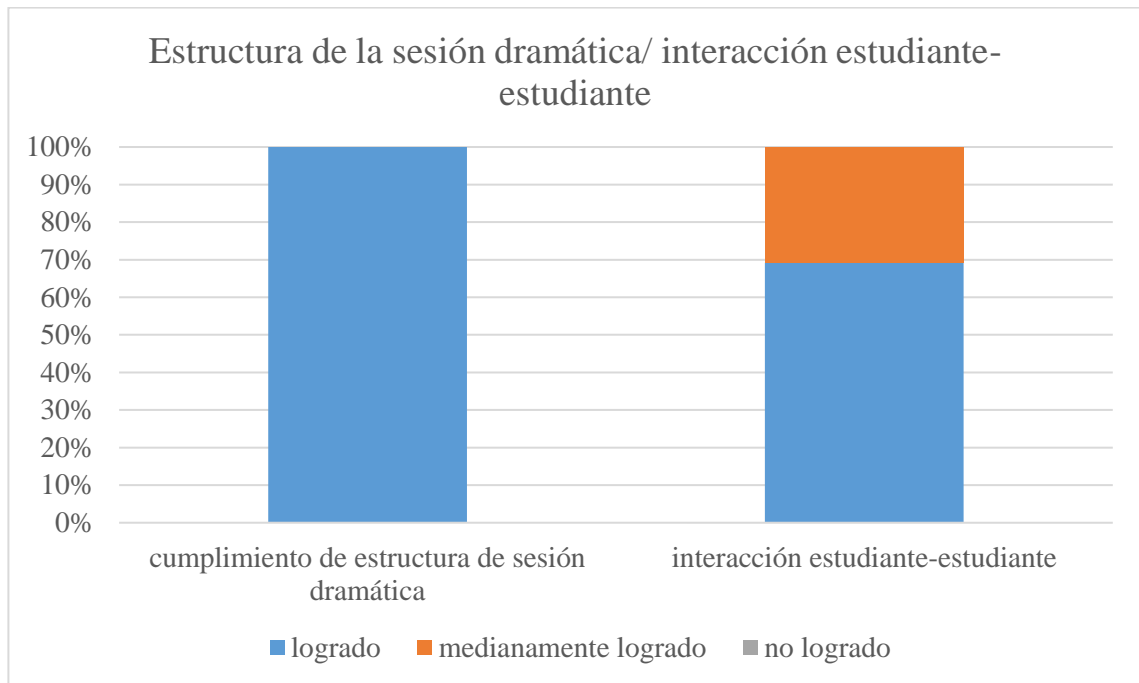


Cabe mencionar que durante esta clase se evidenció un significativo porcentaje de descenso de este indicador, en lo que respecta a las clases anteriores, específicamente de la clase 4, donde el porcentaje de los alumnos con el nivel “logrado”, correspondía al 100% de ellos, dando cuenta de un retroceso en esta dimensión.

Respecto al nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 46% de los estudiantes, se situó a aquellos que ocasionalmente se evidenciara la correcta utilización del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás estudiantes. Un ejemplo de lo anterior, fue durante el momento de expresión donde los estudiantes debían interpretar una estrofa de la canción, y estos, por nerviosismo, durante algunos instantes comenzaron a mover sus manos, sin tener conciencia del espacio que se encontraba delante de ellos.

Finalmente, respecto al nivel “no logrado”, correspondiente al 39% de los estudiantes, se situó a aquellos que no presentaron una correcta utilización del espacio. Un ejemplo de ello fue durante el momento de preliminares, cuando la profesora indicó que deben ocupar todo el espacio de la sala, y ellos se golpearon entre sí, se dieron abrazos, se tocaban los hombros, etc., evidenciando no respetar dicho criterio.

Cabe mencionar que durante esta clase se evidenció el mismo porcentaje que la clase anterior, correspondiente al 39%, dando cuenta de que no ha habido ni un avance ni un retroceso en lo que respecta al aprendizaje de esta dimensión.



Dimensión: estructura de la sesión dramática

En lo que respecta a la estructura de la sesión dramática, se puede observar que el cumplimiento de los momentos de esta, se lograron efectuar al 100%, poniendo en evidencia que las actividades propuestas eran las adecuadas, en cuanto a tiempo y contenido, para lograr una correcta realización de cada uno de los momentos.

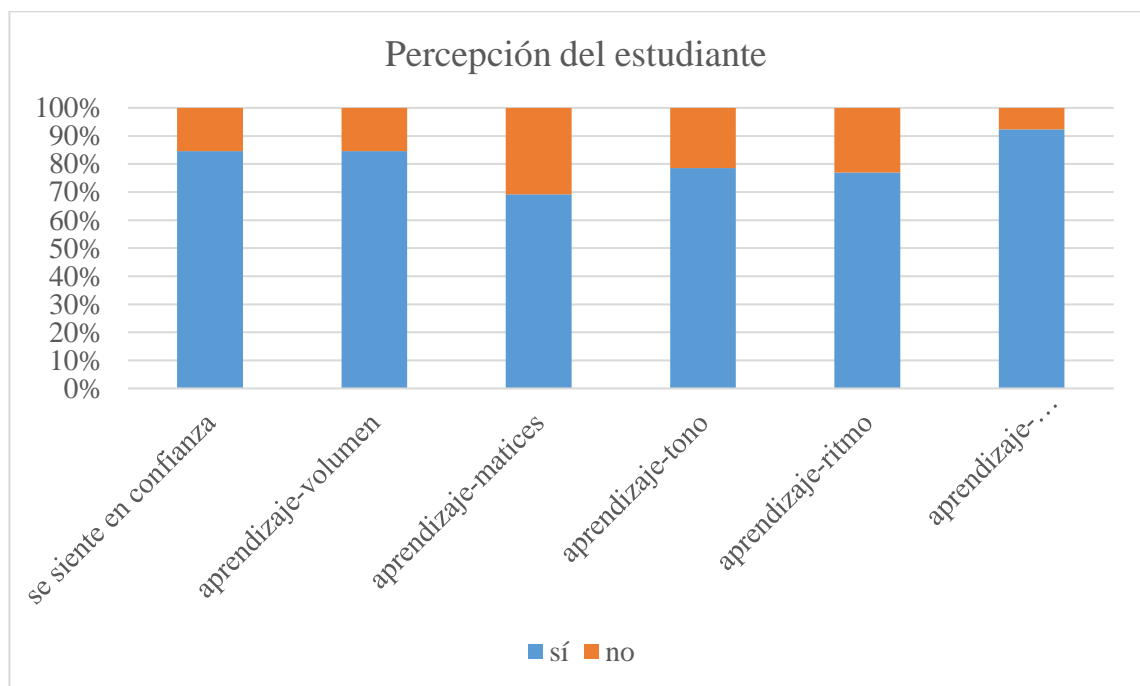
Dimensión: interacción estudiante-estudiante

Referente a la interacción de los estudiantes, se situó al 69% que aplicaba esta interacción para facilitar la comprensión corporal y cognitiva de los contenidos, además de compartir experiencias y situaciones de la clase. Un ejemplo de lo anterior, fue durante el momento de preliminares, donde los estudiantes comparten si se sienten bien en dicha actividad, diciendo “me encanta venir para acá. Lo pasamos bien aprendiendo, ¿qué mejor?”



Cabe mencionar que durante esta clase se evidenció un pequeño porcentaje de progreso referente a esta dimensión, en lo que respecta a las clases anteriores, donde el porcentaje máximo había sido de un 65%, dando cuenta de una evolución en cuanto a la interacción de los estudiantes que interactúan con sus compañeros, facilitando la comprensión de los contenidos.

En cuanto al nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 31% de los estudiantes, se situó a aquellos donde se evidencia la escasa interacción y el mínimo interés por compartir experiencias y situaciones dentro de la clase. Un ejemplo de lo anterior, fue durante el momento de expresión, donde debían interpretar la estrofa de una canción, y los estudiantes que les tocaba observar el trabajo de los compañeros, ponían atención y demostraban interés solo cuando las personas que estaban al frente eran sus amigos.



Dimensión: se siente en confianza

Respecto a la percepción que tuvieron los estudiantes sobre la confianza, se puede observar que 85% de ellos evidenció sentirse en confianza durante las actividades, mientras que un 15% señaló haber tenido vergüenza al realizar todas o la mayoría de estas.

Un ejemplo de los estudiantes que se ubicaron en el criterio “sí”, sucedió durante el momento de valoración, donde tuvieron que señalar la emoción más representativa de la clase, y una estudiante escogió la palabra alegría, manifestando que se sentía alegre y confiada al estar en estas clases.

Respecto al criterio “no”, se pudo evidenciar durante el mismo momento anteriormente expuesto en el criterio “sí”, donde dos de los estudiantes expresaron literalmente que no se sintieron a gusto durante las actividades de esta clase.

Dimensión: aprendizaje-volumen

Referente a lo que expresan los estudiantes de acuerdo a su aprendizaje, 85% de ellos señaló haber comprendido el concepto de volumen de la voz. Un ejemplo de lo anterior sucedió en el momento de valoración, donde un estudiante señaló: “aprendí que uno usa distintos volúmenes para decir si uno está feliz, triste o enojado, por ejemplo cuando yo estoy feliz lo digo más fuerte”, evidenciando haber comprendido la utilización correcta respecto a esta dimensión.

Respecto al criterio “no”, correspondiente al 15% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no tener un aprendizaje respecto al volumen de la voz, tal como lo mencionó un estudiante en el mismo momento descrito anteriormente: “Volumen es...



la verdad es que no sé lo que es”, y la profesora lo ayuda pidiéndole un ejemplo de éste, a lo que él responde: “Cuándo escuchamos... no, no sé, tía”.

Dimensión: aprendizaje-matices

En relación al aprendizaje expresado por los estudiantes respecto a los matices del volumen, 67% de ellos señaló comprender el concepto de matices de la voz, justificando su respuesta correctamente. Esto se pudo evidenciar en el mismo momento descrito con anterioridad, donde un estudiante dijo: “los matices los usamos cuando cantamos distintas canciones”, evidenciando reconocer la actividad donde se trabajó dicho contenido, aun cuando este no supo expresarlo correctamente.

Respecto al criterio “no”, correspondiente al 33% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no tener un aprendizaje de los matices del volumen de la voz. Un ejemplo de ello sucedió en el mismo momento que se señaló en el criterio anterior, cuando un estudiante expresó: “matices tiene que ver... ¿Cuándo caminamos por la sala?”, evidenciando no haber aprendido sobre esta dimensión.

Dimensión: aprendizaje-tono

Referente al tono de la voz, se situó al 85% de los estudiantes que expresaron comprender sobre los diversos tonos, como por ejemplo cuando una estudiante señaló: “los tonos agudos son los de las mujeres o los niños chicos y los graves son los de los papás”. Evidenciando la comprensión y diferenciación de los distintos tonos.

Por lo que se refiere al criterio “no”, correspondiente al 29% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no tener un aprendizaje en cuanto al tono de la voz, tal como lo expresó un estudiante diciendo: “yo no caché eso de los tonos”.

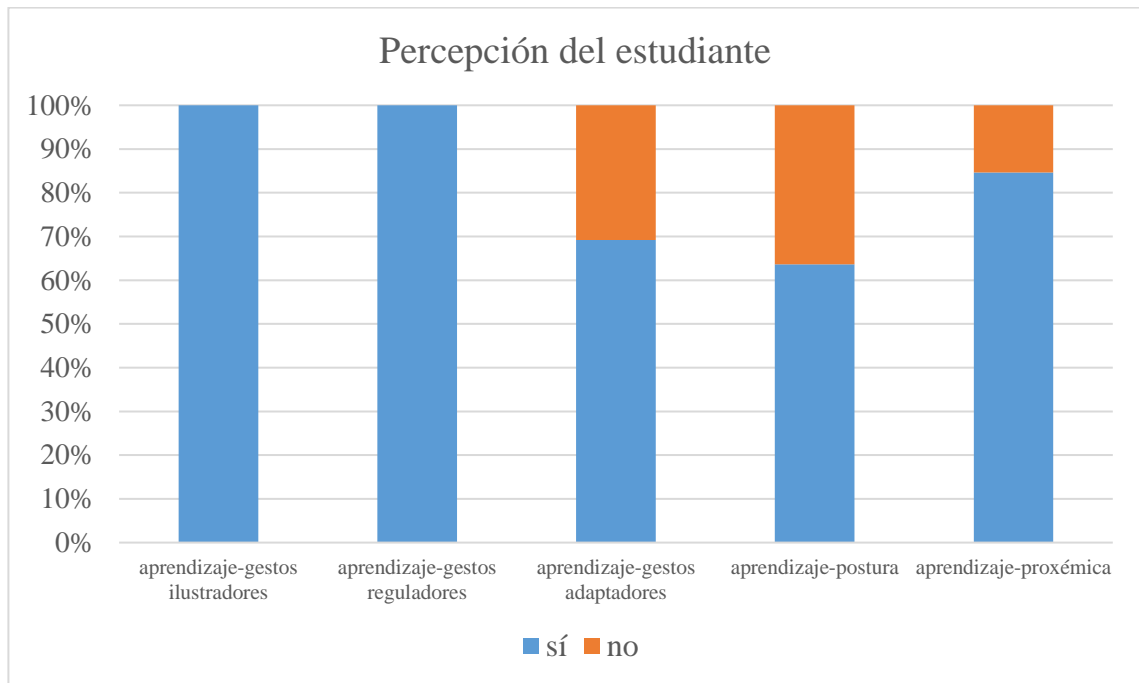
Dimensión: aprendizaje-ritmo



Respecto al aprendizaje que tuvieron los estudiantes sobre el ritmo de la voz, se situó en el criterio “sí” al 77%. Esto se logra evidenciar cuando un estudiante dijo “¿fue cuando leímos, cierto?” haciendo referencia que durante la lectura tuvieron que respetar las pausas y la velocidad que proponía el texto. No obstante, se situó al 24% de los estudiantes en el criterio “no”, debido a expresar incorrectamente el significado del ritmo de la voz, por ejemplo cuando una estudiante dijo: “el ritmo se utilizó cuando bailamos. Yo tengo mucho ritmo. Estoy en clases de baile”.

Dimensión: aprendizaje-vocalizaciones

Acerca de lo expresado por los estudiantes de acuerdo a sus aprendizajes, respecto a las vocalizaciones, 92% señaló que sí hubo dicho aprendizaje. Esto se pudo evidenciar cuando uno de ellos señaló “profe, sí aprendí, pero no sé cómo explicarlo”. Cabe mencionar que a pesar de no tener certeza de lo expresado por él estudiante, esta dimensión evalúa la percepción de ellos. Seguidamente, lo que respecta al criterio “no”, 8% de los estudiantes señalaron no haber entendido este concepto.



Dimensión: aprendizaje-gestos ilustradores

En relación al aprendizaje sobre los gestos, el 100% de los estudiantes expresó comprender el concepto de los gestos ilustradores, justificando su respuesta correctamente.

Esto se pudo evidenciar, por ejemplo, durante el momento de valoración, donde un estudiante señaló haber entendido sobre los gestos ilustradores en el momento que tuvieron que interpretar una canción y acompañarla de movimientos que ayudaran a comprenderla.

Dimensión: aprendizaje-gestos reguladores

Respecto al aprendizaje que expresaron tener los estudiantes sobre los gestos reguladores, también el 100% de ellos expresó comprenderlos, justificando su



respuesta diciendo: “son esos que sin decir nada se entiende lo que uno dice”, dando cuenta que estos ayudan a regular el mensaje que se está entregando.

Dimensión: aprendizaje-gestos adaptadores

En lo que respecta a los gestos adaptadores, 69% de ellos expresó comprenderlos. Un ejemplo de anterior fue cuando un estudiante dijo “si yo tengo vergüenza, mis manos están en los bolsillos o tengo los brazos cruzados”, queriendo expresar que al realizar este tipo de gestos, se comunica al receptor la incomodidad que se siente.

Respecto al criterio “no”, correspondiente al 31% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron no tener un aprendizaje de los gestos adaptadores, señalando directamente no haberlos comprendido.

Dimensión: aprendizaje-postura

Por otra parte, respecto a la postura, se situó en el criterio “sí”, correspondiente al 64% de los estudiantes, a aquellos que expresaron comprender el concepto de esta dimensión, justificando su respuesta correctamente. Esto se pudo evidenciar, por ejemplo, durante el momento de valoración, donde una estudiante dijo “yo me siento feliz por haber aprendido en esta clase sobre la postura y esta la hicimos cuando tuvimos que movernos al principio de la clase”. No obstante, respecto al criterio “no”, correspondiente al 31% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron directamente no tener un aprendizaje de la postura.

Dimensión: aprendizaje-proxémica

En lo que respecta al aprendizaje de proxémica, se situó en el criterio “sí”, correspondiente al 85% de los estudiantes, a aquellos que expresaron comprender el concepto de esta dimensión, justificando su respuesta correctamente. Esto se pudo

evidenciar, por ejemplo, durante el momento de valoración, donde una estudiante expresó: “durante el momento de preliminares, debíamos caminar sin tocarnos, eso es proxémica”. Inversamente, respecto al criterio “no”, correspondiente al 15% de los estudiantes, se situó a aquellos que expresaron directamente no tener un aprendizaje de esta.

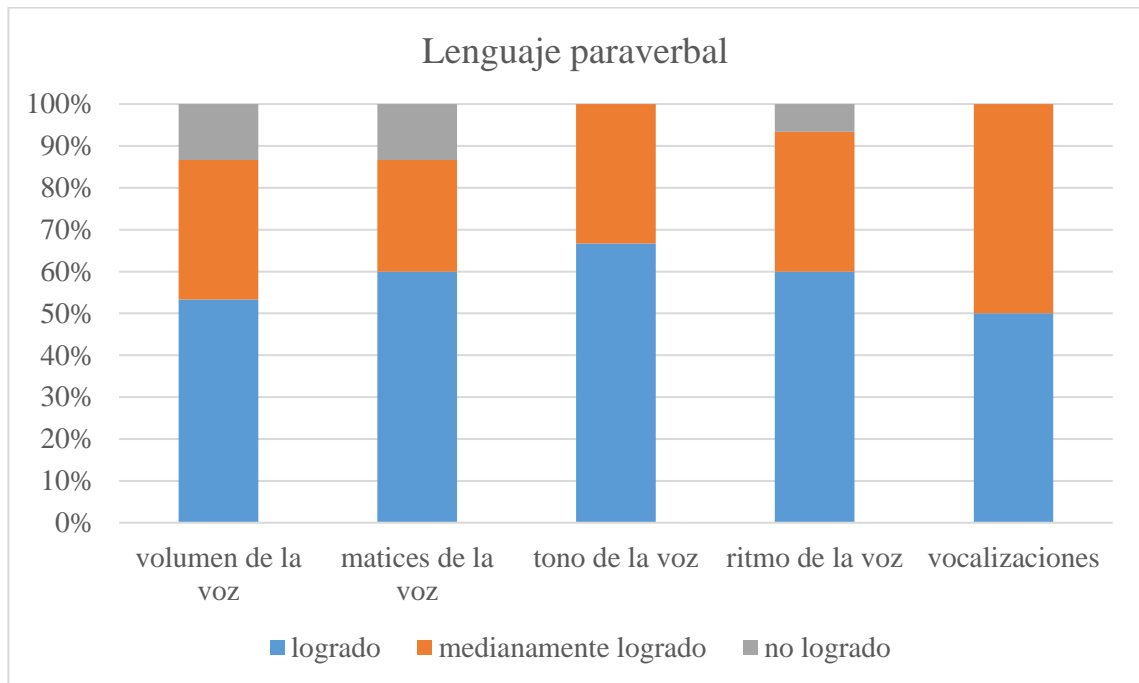


Análisis intervención de cierre

Esta evaluación, correspondiente al cierre de las intervenciones, tiene como objetivo presentar, los resultados de las dimensiones propuestas para el análisis del lenguaje paraverbal de 15 de los 17 estudiantes que comenzaron este proceso. Lo anterior, a través de la estructura de una sesión dramática propuesta por García Huidobro (2011), pero tanto en esta intervención como en la de diagnóstico, se planteó agrupar los momentos propuestos en 4, debido al escaso tiempo que se poseía para cada intervención estos son:

- Preliminares
- Sensibilización
- Creatividad vocal, creatividad corporal y expresión
- Valoración.

A continuación, se presenta de manera gráfica y explicativa, las dimensiones referentes al lenguaje paraverbal, evaluadas durante esta sesión.



Como se puede observar en el gráfico anterior, la mayor parte de los estudiantes se sitúan en el nivel máximo o medio de logro, dando cuenta de un avance significativo en lo que respecta al lenguaje paraverbal de los estudiantes.

Dimensión: volumen de la voz

Respecto al volumen de la voz, se situó en el nivel “logrado”, correspondiente al 54% a aquellos estudiantes que su voz fuera audible para toda la sala durante el discurso oral; en el nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 33% a aquellos que el sonido de su voz era audible solo para los receptores que se encontraban más próximos; y en el nivel “no logrado”, correspondiente al 13% de los alumnos que no eran audibles para los receptores del mensaje que se quería comunicar.

Un ejemplo de los estudiantes que se encontraron en el nivel máximo de logro, se pudo evidenciar durante el momento de expresión, específicamente durante la actividad



titulada “el supermercado”, donde los niños debían improvisar una conversación entre los personajes elegidos; en dicha representación, y la mayoría de los alumnos logró expresarse con un volumen audible para todos los espectadores.

Un ejemplo respecto el nivel intermedio de logro, se pudo observar a través del mismo ejercicio antes mencionado, donde algunos de los estudiantes dialogaban, pero solo se lograban escuchar entre los compañeros de escena o con los estudiantes que presenciaban la representación a un metro de distancia.

Finalmente, para ejemplificar el nivel “no logrado”, correspondiente a los estudiantes que no fueron audibles durante la sesión, se puede señalar lo sucedido durante el momento de valoración, cuando la profesora le preguntó a uno de los niños, qué siente que aprendió durante la clase, y tras la respuesta de este, tanto la profesora como los demás estudiantes, solo escuchaban murmullos, y a pesar de que se le pidió subir más el volumen de la voz, este no lo logró, por lo que el mensaje fue recibido con mucha dificultad por parte de los receptores.

Dimensión: matices del volumen

Respecto al análisis de los matices del volumen de la voz, se situó en el nivel “logrado” al 60% de los estudiantes, en el nivel “medianamente logrado” al 27% y en el nivel “no logrado” al 13% de ellos; dando cuenta que la mayoría utilizó matices durante el discurso oral, para así crear coherencia con el texto, además de expresar el contenido emocional de este.

Un ejemplo de los estudiantes que se encontraron en el nivel máximo de logro, se pudo evidenciar durante el momento de sensibilización, específicamente en la actividad titulada “el baúl de las emociones”, donde los estudiantes, debían crear una oración contenida por una palabra previamente sacada al azar, esta debía tener relación con la



emoción que les provocaba dicha palabra, la cual luego debían expresarla como una oración enunciativa, luego interrogativa y finalmente exclamativa. La mayoría de los estudiantes utilizaban de manera correcta los matices, lo que ayudaba a la comprensión de las distintas oraciones.

En lo que respecta al nivel “medianamente logrado”, se situó a aquellos que ocasionalmente utilizaron estos matices en el discurso. Lo anterior se pudo evidenciar durante el mismo momento descrito anteriormente, cuando algunos de los estudiantes no supieron diferenciar los matices del volumen de la voz, entre las oraciones enunciativas y las exclamativas, pero sí hacían variaciones de matices con las oraciones interrogativas.

Finalmente, en lo que respecta al nivel “no logrado”, correspondiente a aquellos estudiantes que la utilización de los matices del volumen no aportaba a crear coherencia y contenido emocional del texto, se pudo evidenciar, por ejemplo, cuando uno de los estudiantes tuvo que crear una oración con la palabra “miedo” y creó “tengo miedo”, para luego decir “¿tengo miedo?” y “¡Tengo miedo!”, sin hacer ningún cambio de matices, lo que provocaba una nula comprensión de qué estaba intentando expresar.

Dimensión: tono de la voz

Referente al análisis en lo que respecta al tono de la voz, se situó en el nivel “logrado”, al 67% de los estudiantes que utilizaron los tonos de voz aguda y grave durante el discurso oral, para expresar diversas emociones, dándole sentido al texto; y en el nivel “medianamente logrado”, al 33% de los estudiantes que ocasionalmente utilizaron las tonalidades de la voz:

Un ejemplo de los estudiantes que lograron el nivel máximo se pudo observar durante toda la clase, pero específicamente en el momento de expresión, donde debían



representar un personaje a elección, con la temática de su supermercado favorito, y estos, utilizaron un tono bajo para representar a personajes de mayor edad y un tono alto a personajes de muy corta edad; un ejemplo respecto a los niños situados en el nivel medio de logro se evidenció en el mismo momento anteriormente nombrado, donde uno de los estudiantes, interpretando el personaje de “cliente” le preguntó a otro si tenían chocolates con almendras, al recibir una respuesta negativa él dijo “pucha, que pena, tenía tantas ganas de comer chocolate”, usando un tono de voz grave y un volumen alto, lo que no tenía coherencia con lo expresado verbalmente.

Dimensión: ritmo de la voz

En relación al ritmo de la voz se situó en el nivel “logrado al 60% de los estudiantes que utilizaron la velocidad y pausas correctamente, durante la exposición oral; al 33% a aquellos que ocasionalmente utilizaron de forma correcta las pausas y velocidad en un discurso oral; y al 7% a los que no utilizaron de manera correcta la velocidad y pausas del discurso oral.

Ejemplificando alguna situación donde los estudiantes cumplieron con el nivel máximo de logro, se pudo observar durante el momento de sensibilización, dónde los estudiantes debían crear una oración con la emoción que les provocaba, y uno de los estudiantes, al expresar una oración con la palabra “alegría” dijo “siempre que estoy con la Cony, la Cata y la Khrishna, me siento alegre” respetando la “coma”, que ayudaba a darle sentido a la oración.

Referente al nivel “medianamente logrado”, este se puede ejemplificar cuando uno de los estudiantes, al separar una oración de otra, respetó las pausas, pero estas eran demasiado largas, lo que provocaba aburrimiento y/o desconcierto en los receptores y daba cuenta de la necesidad de hacer “lo correcto”.

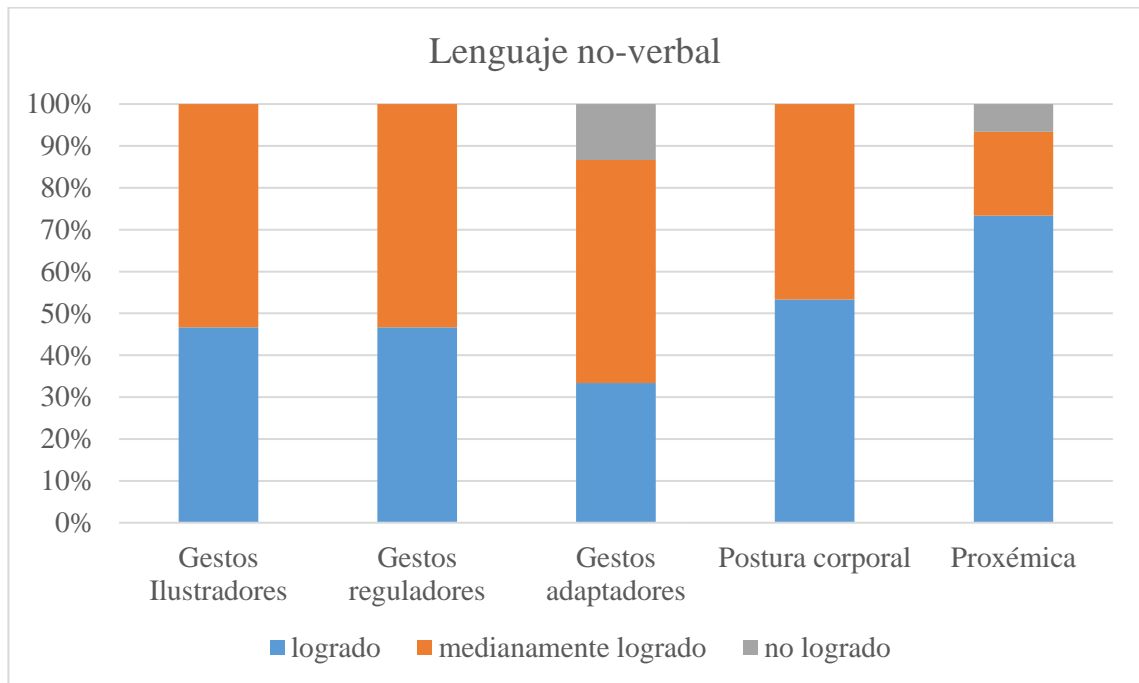


Finalmente, un ejemplo de aquellos estudiantes situados en el nivel “no logrado”, sucedió durante el momento de expresión, donde uno de los estudiantes que representaba al encargado de “servicio al cliente” tuvo una velocidad excesivamente rápida al hablar, lo que provocó un nulo entendimiento tanto del receptor directo del mensaje, como de los compañeros que presenciaban la representación.

Dimensión: vocalizaciones

En lo concerniente al uso de las vocalizaciones, se situó en el nivel “logrado” al 50% de los estudiantes que utilizaron sonidos durante el discurso, que ayudaran a la cohesión de este; y al 50% restante en el nivel “medianamente logrado”, que fueron aquellos que ocasionalmente usaron estos sonidos.

Un ejemplo de los estudiantes situados en el nivel máximo de logro sucedió cuando una de las estudiantes debió crear una oración con la palabra “amor”, y antes de decir la suspiró infiriendo enamoramiento, para luego decir “estoy tan enamorada”; y respecto a los estudiantes situados en el nivel medio de logro, fue cuando un estudiante debió crear una oración con la palabra “rabia”, lo que primeramente le provocó risa y dijo “me da rabia que mi mamá siempre me venga a buscar tarde al colegio”, diciéndolo aún con risa, pero luego de terminar de decir la oración, expresó corporal y sonoramente la rabia tirando fuertemente el aire por la nariz, acompañado del fonema constante de la letra “M”.



Sobre el lenguaje no verbal, se puede observar un avance significativo con lo correspondiente en la clase diagnóstica, donde la mayoría de los estudiantes se situaban en el nivel mínimo respecto a estas dimensiones.

Dimensión: gestos ilustradores

Para especificar, podemos observar que referente a los gestos ilustradores, los estudiantes situados en el nivel máximo corresponden al 47%, siendo estos los que utilizaron gestos en sincronía con lo expresado verbalmente, favoreciendo la comprensión del mensaje a transmitir; mientras que en esta misma dimensión 53% corresponden al nivel medio de logro, situados aquellos que sola a veces tenían un correcto uso de estos gestos.



Un ejemplo de lo observado en relación a los situados en el nivel máximo, sucedió cuando los estudiantes debían expresar una emoción a través de oraciones, y uno de ellos, al expresar “envidia”, puso sus manos en la cintura, mirando de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. Lo que daba cuenta de la sincronía que existía del mensaje, con el correcto uso de los gestos ilustradores; y referente al nivel “medianamente logrado”, sucedió cuando uno de ellos, al querer expresar “aburrimiento” en la oración “me siento súper aburrido hoy”, cruzó sus brazos y bajó la cabeza, lo que daba cuenta de una sincronía con la oración, pero al mismo instante, se reía de lo que hacía.

Dimensión: gestos reguladores

En lo que atañe a los gestos reguladores, se puede observar que un 47% de los estudiantes se situaron en el nivel “logrado”, entendiéndose esto que alrededor de la mitad de los niños utilizaban los gestos en sincronía con lo expresado, para facilitar el flujo de la comunicación y de la interacción con los demás. Esto se pudo evidenciar, por ejemplo, durante la actividad “el baúl de las emociones”, cuando un alumno hizo callar a un compañero abriendo excesivamente los ojos y observándolo fijamente, dando cuenta la molestia que sentía al no poder escuchar la instrucción de la profesora

En lo que respecta al nivel “medianamente logrado”, se situó al 53% de los estudiantes restantes, que corresponden a aquellos que solo a veces presentaban estos gestos ilustradores o bien, que estos no perjudicaban ni ayudaban a transmitir un mensaje verbal. Un ejemplo de lo anterior sucedió cuando en el momento de “valoración”, la profesora preguntó a un estudiante cuál cree que fue el aprendizaje obtenido durante las clases, a lo que él respondió “aprendí lo importante que son los gestos para decir lo que uno no dice”, dando cuenta de la importancia que estos tienen en la comunicación, pero a pesar que lo antes expuesto era cierto, sus gestos no ayudaban a su discurso oral,

es decir, hubo un aprendizaje en cuanto al concepto, pero este no fue adquirido corporalmente.

Dimensión: gestos adaptadores

En relación a los gestos adaptadores, se pudo observar que el 34% de los estudiantes se situaron en el nivel máximo de logro, ya que no utilizaban estos gestos durante el discurso oral, lo que daba cuenta de la comodidad que sentían con las actividades, con sus compañeros y con la profesora, es decir, con la situación en la que se encontraban. Lo anterior, se pudo reflejar durante toda la clase, pero específicamente en el momento de valoración, donde los estudiantes debían expresar cómo se sintieron durante las clases y respecto a la relación con sus compañeros, profesora y espacio; y uno de los estudiantes al pedir la palabra dijo: “yo me he sentido muy cómoda estas clases, y siento que he aprendido mucho, sobre todo a no tener vergüenza de hablar cuando hay tantas personas, ya que las cosas que deberían dar vergüenza es robar o mentir”, todo este discurso fue acompañado en congruencia de sus movimientos corporales, dando cuenta de la seguridad y confianza que sentía al expresarse.

Asimismo, fueron ubicados en el nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 53% de los estudiantes, a aquellos que ocasionalmente presentaron estos gestos, dando cuenta de la tensión provocada solo en ciertos momentos. Un ejemplo de ello, fue durante el momento de expresión, donde los estudiantes debían representar una escena con la temática de supermercado, y a pesar que estos la mayor parte del tiempo daban cuenta de su comodidad, también hubo momentos en que no lo hacían notar, como por ejemplo cuando uno de los estudiantes, mientras representaba su personaje, tocó en todo momento la parte inferior de su polera, tirándola hacia abajo, pero cada vez que se daba cuenta de lo que hacía, lo dejaba de hacer.



No obstante, en lo que respecta al nivel “no logrado”, correspondiente al 13% de los estudiantes, se situó a aquellos que tenían un uso recurrente de estos gestos, dando cuenta de la tensión que les provocaba la situación en la que se encontraban. Un ejemplo de esto, fue cuando en el momento de valoración, cada vez que debía dar su opinión uno de los estudiantes, este se ponía la mano en la boca y bajaba la cabeza, lo que daba cuenta de la incomodidad y/o nerviosismo que le provocaba hablar en público.

Dimensión: postura corporal

Referente a la correcta postura corporal, se situó en el nivel “logrado”, correspondiente al 53% de los estudiantes, a aquellos que tuvieron una disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia que expresara seguridad, confianza, motivación e interés durante las actividades. Lo anterior, se pudo reflejar durante toda la clase, pero específicamente en el momento de valoración, donde todos los estudiantes debían sentarse en el suelo, compartiendo experiencias, y la mayor parte de ellos se encontraban sentados de manera erguida, mirando al frente y con los hombros hacia atrás, demostrando seguridad y comodidad.

Asimismo, respecto al nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 47% de los estudiantes, se situó a aquellos que ocasionalmente presentaron evidencia de disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia. Un ejemplo de ello, sucedió durante el momento de preliminares, donde debían caminar libremente por el espacio, y seguir ciertas instrucciones mencionadas por la profesora, y uno de los estudiantes, a pesar de tener una correcta postura corporal, siempre tuvo las manos en el bolsillo, dando cuenta de una lucha constante entre demostrar seguridad y confianza, y no expresar la incomodidad o desinterés que le provocaba la actividad.



Dimensión: Proxémica

En relación al análisis, en lo que respecta a la proxémica, se situó en el nivel “logrado”, correspondiente al 73% de los estudiantes, a aquellos que evidenciaron la utilización del espacio, en función de la relación con sus compañeros, espacio escénico y con la audiencia. Un ejemplo de ello, sucedió durante el momento de preliminares, donde los estudiantes debían caminar por la sala ocupando todos los espacios del escenario, sin tocarse entre ellos y desplazándose en distintos sentidos, a lo cual algunos de ellos respetaron dicha instrucción y en el momento que la profesora decía “stop”, señalando que debían quedarse quietos, sin moverse, y en el lugar donde quedaron; estaba el espacio ocupado equitativamente por los estudiantes.

Referente al nivel “medianamente logrado”, correspondiente al 20% de los estudiantes, se situó a aquellos que ocasionalmente evidenciaron la utilización del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás compañeros. Un ejemplo de lo anterior, fue durante el momento de expresión donde los estudiantes representaban una escena y dos de los personajes dialogaban, con sus cuerpos apoyados en la pared, sin tener conciencia del espacio que se encontraba delante de ellos; pero los mismos estudiantes ejemplificados, en el momento de preliminares, respetaron la instrucción, ocupando todo el espacio escénico y el espacio personal de cada uno de sus compañeros.

Finalmente, en cuanto al nivel “no logrado”, correspondiente al 7% de los estudiantes, se situó a aquellos que no presentaron una correcta utilización del espacio. Un ejemplo de ello fue durante el momento de expresión, donde los estudiantes debían improvisar una situación con la temática de supermercado, y uno de ellos dio la espalda al público durante toda su representación, dando cuenta de la nula conciencia que tenía del espacio y contexto donde se estaba comunicando.



4.3 Triangulación de resultados

Con el fin de otorgar consistencia y profundidad reflexiva a los resultados obtenidos del trabajo investigativo, en el análisis que a continuación se presenta, se exponen algunas conclusiones cualitativas de la investigación realizada a un tercer año básico de un Colegio particular subvencionado de la comuna de Quilicura.

Esta triangulación de datos, consiste en analizar los datos obtenidos de la sesión diagnóstica, del proceso de las intervenciones y de la sesión de cierre, del desarrollo paraverbal de los estudiantes, para ello se utilizaron los instrumentos “pauta de observación” y “rúbrica analítica”.



Dimensión	Subdimensión	Diagnóstico	Intervenciones didácticas	Evaluación de cierre	Análisis
Paraverbal	Volumen de la voz	Respecto al volumen de la voz, se puede observar que en la intervención diagnóstica, la mayor parte de los estudiantes no lo ocuparon de forma adecuada, debido a que no fue audible para la audiencia. Se evidencia que esto sucede, por la desconfianza que genera un primer acercamiento a metodologías distintas	A partir de los resultados obtenidos en la intervención diagnóstica, se decidió reforzar dicho contenido en las clases posteriores. Esto se logró mediante actividades diseñadas para la utilización del volumen, en donde los estudiantes debieron cantar, imitar y en muchas ocasiones representar delante de sus	Durante la intervención final, se evidenció un alto porcentaje de progreso con respecto al uso del volumen de la voz en los estudiantes. Se supone que esto se debe, al diseño de las actividades propuestas en cada intervención, las cuales permitieron que los estudiantes comprendieran que el uso del volumen de la voz durante el discurso oral va a favor de una	Se puede concluir que los estudiantes progresan significativamente en la utilización del volumen de la voz, debido al uso consciente de este, ellos logran comprender que el volumen no solo se utiliza en circunstancias en las que desean expresar sus emociones, sino en cualquier momento de comunicación verbal. Por otra parte, se logra evidenciar que los



		<p>a las acostumbradas de sus actividades en la sala de clases, y también por el miedo a las burlas de sus pares si cometen errores en la realización de estas.</p>	<p>compañeros a distintos personajes. Como consecuencia de este trabajo, se observa un gran progreso a favor del logro de esta dimensión, donde los estudiantes fueron capaces de comprender que la utilización del volumen de su voz, es indispensable para lograr una comunicación efectiva y darle sentido a su mensaje.</p>	<p>comunicación verbal efectiva, y que con la utilización de ella no solo logran ser escuchados sino también logran expresar lo que sienten y su intención comunicativa.</p>	<p>estudiantes ya no presentan temor al emitir sus mensajes, esto debido a que lograron construir un ambiente de confianza con sus pares, lo que contribuyó favorablemente a la utilización correcta del uso del volumen de la voz.</p>
--	--	---	---	--	---



	<p>Matices de la voz</p>	<p>En cuanto a los matices del volumen de la voz, se observa que en la intervención diagnóstica, la mayoría de los estudiantes no lograron utilizarlos de manera correcta, sin crear coherencia durante el discurso oral, ni expresando el contenido emocional de este. Se cree que esto se debe a que no poseían un aprendizaje previo en lo que respecta al uso de este</p>	<p>Con los resultados obtenidos de la intervención diagnóstica, se decidió reforzar dicho contenido en las clases posteriores. Esto se logró mediante la realización de actividades que promovieron el uso de los matices para expresarse verbalmente, como consecuencia, se evidencia un avance significativo en los estudiantes que</p>	<p>Durante la intervención final, se evidenció un alto porcentaje de progreso respecto a los matices del volumen de la voz, en donde un gran porcentaje de estudiantes alcanzaron el nivel máximo de logro. Se cree que esto se debe a que las actividades propuestas a lo largo de las intervenciones, permitieron que los estudiantes concientizaran el uso de este durante el</p>	<p>De los resultados obtenidos, se puede determinar que existe un progreso en la utilización de los matices del volumen de la voz en los estudiantes. Se cree que esto se debe a la utilización consciente de este, ya que ellos comprenden que para transmitir emociones deben utilizar matices en su voz, porque de lo contrario no logran interactuar de manera expresiva con sus pares y estos pueden</p>
--	--------------------------	---	---	--	---



		para comunicarse verbalmente.	logran cumplir con el indicador durante las clases. Se cree que esto acontece, debido que al transcurrir el tiempo, fueron comprendiendo el significado del uso de los matices en el discurso oral, mediante actividades en las que debieron utilizarlo para lograr transmitir contenido emocional.	discurso oral, comprendiendo que este favorece la expresión paraverbal.	interpretar de varias formas su mensaje, sin comprender lo que desean expresar. Las actividades realizadas, se enfocaron en desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, en las cuales debían emitir diferentes tipos de sonidos, lo que favoreció el aprendizaje con respecto a esta dimensión.
	Tono de la voz	Respecto a esta dimensión, se puede observar que en la	Durante las intervenciones, se observa un progreso	En la intervención final, se observó que un alto porcentaje de	Los estudiantes logran utilizar de forma correcta diferentes



		<p>intervención diagnóstica, la mayor parte de los estudiantes no utilizan los tonos agudos ni graves en el discurso oral. Se cree que esto acontece, debido a que los estudiantes emiten su discurso oral de manera rápida, con vergüenza, esperando terminar pronto su presentación, lo que impide observar la utilización del tono de la voz.</p>	<p>de los estudiantes con respecto a esta dimensión. Se cree que esto se debe a la buena disposición he interés en la participación de las actividades propuestas. Esto ha contribuido a la utilización de diversos tonos durante la transmisión de su discurso oral, ya que los estudiantes comienzan a comprender que el uso de diversos tonos</p>	<p>estudiantes logran cumplir con el indicador. Se cree que esto se debe a que las actividades y metodologías propuestas a lo largo de las intervenciones, permitieron que los estudiantes utilizaran los tonos de diversas formas durante el discurso oral, con el fin de que su mensaje transmitiera el contenido emocional solicitado, esto favoreció en ellos la comprensión del uso</p>	<p>tonalidades durante su discurso, esto gracias a la comprensión de la importancia del uso de ellos durante la emisión de un mensaje. Este resultado no se hubiese obtenido sin la participación y motivación de los estudiantes en cada actividad propuesta, por ejemplo en aquellas en las que se les pedía representar personajes de distinto rango etario o con emociones variadas, las que fueron diseñadas con el</p>
--	--	--	--	--	--



			los ayuda a la expresión efectiva del mensaje.	de los tonos, ya que se evidencia que no solamente los comienzan a utilizar en las actividades de intervención, sino también, durante sus juegos en los momentos de descanso.	objetivo en que ellos mismos evidenciaran sus logros y desaciertos, ya que al ser conscientes de estos, los utilizaban en los momentos adecuados, como por ejemplo cuando representaban la alegría utilizando un tono de voz agudo. Es así como se puede observar el uso de diversos tonos en sus juegos cotidianos.
	Ritmo	Con lo que respecta al ritmo de la voz, se puede observar que en la intervención	A partir de los resultados obtenidos en la intervención diagnóstica, se	En relación a la intervención final, se evidenció un alto porcentaje de progreso	Los estudiantes logran utilizar de forma correcta el ritmo durante la emisión del mensaje,



		<p>diagnóstica, la mayor parte de los estudiantes no ocupa de forma correcta la velocidad y las pausas durante su discurso oral. Se cree que esto se debe al ejercicio recurrente de la lectura rápida en la sala de clases, ya que cuando se les solicita leer algún texto, estos lo realizan sin respetar las pausas provenientes de los signos de puntuación. Además, los estudiantes constantemente</p>	<p>decidió reforzar dicho contenido en las clases posteriores. Esto se logró mediante actividades que incitaran a la utilización del ritmo, lo que generó en ellos un progreso con respecto a la clase diagnóstica. El nerviosismo propio de las primeras clases fue disminuyendo, lo que ayudó a la utilización de las pausas durante sus discursos orales,</p>	<p>respecto a la utilización del ritmo durante el discurso oral de los estudiantes. Se supone que esto aconteció, debido a que ellos comienzan a comprender que el uso de las pausas, durante la emisión de un mensaje favorece la comprensión de este.</p>	<p>se cree que esto se desarrolla debido al entorno de confianza creado entre ellos mismos y la docente, lo que favorece la expresión de los estudiantes, donde a todos se les da la oportunidad de emitir sus mensajes, opiniones, etc. La metodología utilizada favoreció el progreso con respecto a esta dimensión, ya que se realizaron dinámicas en las cuales los estudiantes lograron crear un ambiente de</p>
--	--	---	--	---	---



		piensan que se les está evaluando en cada actividad, lo que genera un clima tenso del que reaccionan con nerviosismo, factor que aumenta la falta del uso del ritmo en las lecturas.	favoreciendo la comprensión de este.		confianza que contribuyó en el uso de las pausas durante el discurso oral.
	Vocalizaciones	En relación a las vocalizaciones, se puede observar que durante la intervención diagnóstica, la mayor parte de los estudiantes no logran utilizar sonidos que favorezcan la cohesión	Esta dimensión no se evaluó en ninguna de las intervenciones realizadas, debido a que no se pudo llevar a cabo la clase propuesta en el inicio de la investigación, en donde se	En esta última intervención, en relación a las vocalizaciones, se logra observar que la mitad de los estudiantes logran utilizar sonidos que ayudan a dar cohesión	Se cree que los estudiantes logran utilizar sonidos que acompañan a su discurso oral, debido a la motivación y participación en las actividades propuestas de cada intervención. El



		<p>del discurso oral. Se cree que no consiguen cumplir con el nivel máximo de logro, debido a que esperan instrucciones explícitas de cada una de las actividades, es decir, que se les entregue ejemplos de sonidos a emitir que acompañen el mensaje, estrategia que no fue utilizada, ya que se esperaba observar los conocimientos previos que presentaban, en lo</p>	<p>evaluaban las vocalizaciones. Aun así, la dimensión estuvo presente en algunas de las actividades que se realizaron durante las clases, como por ejemplo en aquellas en que los estudiantes debieron cantar, recitar poemas, leer cuentos, entre otras. Estas actividades desarrollan la expresión vocal y corporal de los estudiantes, lo que</p>	<p>al discurso oral, mientras la otra mitad, solo logra cumplir medianamente con la utilización de estos. Se cree que consiguen cumplir con el indicador, debido a la metodología utilizada cada una de las actividades realizadas, las cuales se diseñaron con el fin de desarrollar en los estudiantes una mayor capacidad de expresión paraverbal.</p>	<p>proceso de aprendizaje que los estudiantes experimentaron se desarrolló a través de dinámicas en las cuales debieron cantar, recitar poemas, leer cuentos, etc. Estas actividades se diseñaron con el fin de que ellos logran comprender, que la utilización de sonidos que acompañan al discurso son indispensables para poder expresarse paraverbalmente, lo que favorece al lenguaje</p>
--	--	---	---	---	--



		que respecta a esta dimensión.	contribuyó en el buen resultado que obtuvieron estos, dentro de la dimensión en la intervención final.		hablado y a la percepción auditiva.
	Postura corporal	En relación a la postura corporal, se puede observar que, en la intervención diagnóstica, ninguno de los estudiantes logra mantener una disposición corporal, ni actitud frente a la audiencia que exprese seguridad, confianza, motivación e interés.	En la clase número tres, se observó y evaluó nuevamente la dimensión, un gran porcentaje de estudiantes cumplieron con el indicador, la mayoría de ellos presentó una adecuada disposición corporal y actitudinal frente a sus compañeros,	En la intervención de cierre, un porcentaje mayor de estudiantes logra cumplir con el indicador, mostrando una postura y actitud de confianza frente a la audiencia. Se cree que estos resultados se deben a las actividades seleccionadas para realizar durante esta intervención, las	Los estudiantes logran comprender que el uso de la postura corporal es una forma de comunicación indispensable para acompañar al lenguaje oral. La actitud de confianza y seguridad que demostraron frente a la audiencia durante las intervenciones, que fueron evidenciadas al



		<p>Se cree que este resultado se debe a que los estudiantes no poseen seguridad en la toma de decisiones, ya que acostumbran recibir instrucciones explícitas para desarrollar actividades, esperan que se les indique qué hacer, cómo realizarlo, donde posicionarse, etc. Lo que en consecuencia, genera en ellos una falta de seguridad al momento de enfrentarse a la</p>	<p>realizando actividades en las cuales expresaron seguridad, confianza, motivación e interés. Se cree que esto se debe a que los estudiantes comienzan a tener confianza en sus propias decisiones, ya que constantemente se les menciona que; “nada de lo que realizan está mal, todo favorece el aprendizaje”. Esta estrategia</p>	<p>cuales promovieron el entusiasmo e interés de participación en ellos, mediante juegos que iban desarrollando su capacidad de expresión vocal y corporal. Los estudiantes se muestran seguros ante la audiencia, se cree que esto se debe a las estrategias utilizadas para el desarrollo de la autoestima durante todas las intervenciones.</p>	<p>momento de evaluar el progreso obtenido desde la clase diagnóstica, hasta la clase de cierre. Se cree que estos resultados, se deben a la gran motivación, participación e interés de los estudiantes en cada una de las actividades realizadas durante las intervenciones, debido a que estas fueron lúdicas y entretenidas para ellos, pero al mismo tiempo fomentaban el uso de una postura corporal que expresara</p>
--	--	---	---	--	--



		<p>toma de decisiones dentro de las actividades.</p>	<p>pedagógica es utilizada con el fin de promover en ellos seguridad en cada una de las actividades, para desarrollar su autoestima y en consecuencia una postura y actitud de confianza frente a la audiencia.</p>		<p>lo que relataban en su discurso oral. Además, se utilizaron estrategias metodológicas que iban dirigidas a desarrollar su autoestima y seguridad, todo esto permitió potenciar en ellos el desarrollo del lenguaje paraverbal, específicamente, lo que respecta a la postura corporal. Como se puede observar, en el inicio de estas evaluaciones, se evidenció que los estudiantes no presentaban un correcto</p>
--	--	--	---	--	---



					<p>uso de la postura, lo que fue cambiando a medida que se fueron desarrollando las clases, donde los estudiantes experimentaron mayor confianza en sí mismos. Esto se logró mediante actividades donde los estudiantes debían utilizar distintas posturas corporales para representar personajes, con diversas emociones, lo que evidenció la importancia del mensaje que se transmite también por medio del cuerpo.</p>
--	--	--	--	--	---



	<p>Gestos Ilustradores</p>	<p>Se logra evidenciar que un gran porcentaje de estudiantes no utilizan gestos que ilustren el contenido del mensaje que transmiten. Se cree que esto se debe al poco uso de la expresión corporal que acostumbran a utilizar en clases, además de la realización de actividades que no potencian el manejo de los gestos ilustradores durante sus discursos orales. Por otra parte, se observa que los</p>	<p>A partir de los resultados obtenidos en la intervención diagnóstica, se decidió reforzar dicho contenido en las clases posteriores, mediante actividades que incitaran a expresar con el cuerpo y solo con este, diversas emociones y movimientos corporales; en consecuencia, se observó en ellos un progreso</p>	<p>En relación a la intervención final, se evidenció un alto porcentaje de progreso respecto a este indicador. Se cree que esto se debe, a que las actividades propuestas a lo largo de las intervenciones permitieron que los estudiantes tuvieran menos temor a equivocarse y que solo se preocuparan de disfrutar, siguiendo las instrucciones de estos</p>	<p>En consecuencia, se observa que los estudiantes utilizan los gestos ilustradores sin necesidad de solicitárselos durante las últimas actividades, ya que se ha reforzado la utilización de estos a lo largo de las intervenciones, con dinámicas en las cuales los estudiantes debieron ilustrar a través de sus gestos el mensaje que iban transmitiendo, con ejercicios tales como la recitación de poemas, la representación de</p>
--	--------------------------------	--	---	--	---



		<p>estudiantes aun no utilizan de manera controlada su motricidad cuando están frente a la audiencia, por lo cual sus gestos ilustradores son en algunos casos tardíos, emiten el mensaje y luego realizan algún gesto que lo ilustre.</p>	<p>significativo en las clases posteriores. Se cree que esto se debe a que los ejercicios propuestos en las actividades de cada intervención, favorecieron la utilización de los gestos ilustradores. Los estudiantes fueron conscientes de la utilización de estos, lo que ayudó a que se sintieran en confianza al momento de expresarse corporalmente.</p>	<p>juegos dirigidos. La metodología utilizada en las actividades favoreció significativamente el uso de los gestos ilustradores, debido a que en algunas de ellas, solo debían utilizar su cuerpo para expresarse, recurriendo a estos gestos para poder transmitir el mensaje.</p>	<p>personajes, entre otros. Por esto, se puede concluir, que los estudiantes utilizan intrínsecamente estos gestos, a través de un ambiente de confianza y seguridad que presentan consigo mismo, en sincronía con las ideas expuestas y los mensajes transmitidos.</p>
--	--	--	---	---	---



	<p>Gestos Reguladores</p>	<p>Con lo que respecta a los gestos reguladores, se puede observar que, en la evaluación diagnóstica, la mayor parte de los estudiantes no los utilizaron como facilitadores de la comunicación. Se cree que esto es debido a la ansiedad que presentaban al encontrarse en un primer acercamiento a actividades con metodologías distintas a las acostumbradas. Esto, no les permitió tener otro flujo de</p>	<p>En el análisis de las intervenciones posteriores, se observa que los estudiantes progresan en el uso de los gestos reguladores, utilizándolos para reemplazar algunas palabras y regular su mensaje. Se cree que esto se ocasiona debido a que, a través de las actividades realizadas en las intervenciones, son cada vez más conscientes de que la</p>	<p>En cuanto a la intervención final, se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes utilizó estos gestos como un medio facilitador de comunicación con los demás.</p> <p>Se cree que esto sucedió debido a que fueron conscientes del uso significativo de estos gestos, comprendiendo que se encontraban dentro de una sala de clases realizando las</p>	<p>Luego de lo observado, se puede determinar que los estudiantes comprendieron que el uso de los gestos reguladores, son de gran importancia dentro del discurso oral, ya que estos ayudan a regular el mensaje contribuyendo a la emisión de este. Se observa, además, que son conscientes de su utilización no solo en las actividades realizadas en clases, sino también al interactuar con sus compañeros.</p>
--	---------------------------	--	---	--	---



		comunicación que no fueran sus propias palabras, las que muchas veces se transformaron en gritos, por lo que sus gestos no cumplieron la función de controlar la interacción dentro del discurso oral.	utilización de los gestos les permite comunicar y regular su discurso oral.	actividades, y que muchas veces hacían uso de ellos para no interrumpir, utilizándolos en reemplazo de lo que querían expresar verbalmente.	Se puede determinar que la falta de utilización de estos gestos, se debe a la ansiedad que conlleva el momento y por el olvido del contexto respecto a la realización de las actividades.
	Gestos Adaptadores	Con lo que respecta a los gestos adaptadores, se puede observar que la mayoría de los estudiantes los utilizó recurrentemente, dando cuenta del nerviosismo, la tensión	A medida que iban transcurriendo las clases, se pudo observar que estos gestos comenzaron a hacerse menos frecuentes, lo que da cuenta que la	Al término de las intervenciones, se logra observar que un porcentaje menor de estudiantes continúan utilizando estos gestos recurrentemente. Dando cuenta que ya	Los estudiantes lograron comprender la importancia de propiciar un ambiente cómodo y seguro, fueron tomando conciencia de que esto se genera cuando confían en sus propios



		<p>y ansiedad que les provocaba la nueva experiencia pedagógica en la que se encontraban, lo que interrumpió en muchas ocasiones la comprensión del discurso oral, esto debido que para los estudiantes aún es difícil controlar sus gestos y sus movimientos corporales, ya que no están acostumbrados a realizar actividades en las que los protagonistas son ellos</p>	<p>ansiedad inicial con la que se presentaron el primer día, disminuyó paulatinamente. Se cree que esto se debe, a la metodología utilizada en las intervenciones, en las cuales se utilizaron estrategias de relajación para que los estudiantes pudieran expresarse corporal y verbalmente de mejor manera, en un ambiente de</p>	<p>no tenían tanto temor a equivocarse, ya que crearon un ambiente de confianza entre ellos, en el que eran conscientes de que si cometían algún error nadie se burlaría. Por otra parte, fueron considerando que estos gestos interrumpían su discurso oral, y eran molestos al momento de emitir el mensaje. Los estudiantes corregían su discurso constantemente evitando la utilización</p>	<p>conocimientos, sean acertados o no, siempre se adquiere un nuevo aprendizaje que favorece la disminución de expresiones corporales que evidencian incomodidad, como por ejemplo cruzar los brazos durante una conversación o encogerse hombros, entre otras. Las actividades diseñadas favorecieron el logro de los estudiantes con respecto a esta dimensión, este</p>
--	--	---	---	---	--



		<p>con sus aciertos y desaciertos, y que estos no están siendo evaluados de manera negativa si cometen errores, sino que se les menciona constantemente que estos nos enseñan a aprender cada día más, desarrollando su capacidad expresiva.</p>	<p>confianza y seguridad. Cabe destacar que estos gestos seguían estando presentes en los estudiantes, en circunstancias en las que debían exponer frente a la audiencia, siendo observados por ellos.</p>	<p>de estos gestos, lo que favoreció que en esta última intervención su uso fuera escaso.</p>	<p>diseño fue en beneficio de otorgar seguridad en los alumnos durante circunstancias en las que debieron exponer un discurso frente a sus pares.</p>
	Proxémica	<p>En relación a la proxémica, se puede observar, que en la intervención diagnóstica la mayoría de los estudiantes no logra utilizar el espacio</p>	<p>Durante la cuarta intervención, se evaluó nuevamente la utilización de la proxémica en los estudiantes, resultado que no tuvo variación</p>	<p>Un gran porcentaje de estudiantes logra cumplir medianamente con el indicador, lo que evidencia un gran progreso en la comprensión del uso</p>	<p>Es evidente el progreso de los estudiantes en esta dimensión, lo que se debe a que logran tomar consciencia del uso del espacio y la importancia de este en</p>



		<p>en función de la relación con la audiencia.</p> <p>Se cree que estos resultados son producto de la educación conductista que han recibido de parte de sus profesores, ya que en reiteradas ocasiones esperan que la docente les diga qué hacer y cómo hacerlo, si esta les da un ejemplo de cómo realizar la actividad, los estudiantes reproducen el mismo ejemplo. Por</p>	<p>con respecto a la clase de diagnóstico, manteniendo a la totalidad de los estudiantes en el indicador “no logrado”. Se cree que este indicador no ha tenido variación debido a que aún esperan que se les de indicaciones de cómo deben posicionarse durante las actividades. Por otra parte, aún desconocen que hay límites espaciales a la hora de acercarse a</p>	<p>del espacio en función de la relación con la audiencia. Se cree que este progreso se debe a que constantemente, durante las intervenciones se les mencionaba; “utilicen todos los lugares de la sala, respetando el espacio del compañero”. Además, las estrategias con técnicas teatrales que se utilizaron en la creación de las actividades, permitieron que usaran conscientemente el</p>	<p>relación con la audiencia. Por otra parte, la estrategia metodológica utilizada en cada una de las actividades, favoreció en la progresión que tuvieron desde la clase de diagnóstico a la de cierre. Dando cuenta que primeramente este indicador no era cumplido, producto a que en todo momento los estudiantes esperaban instrucciones explícitas para llevar a cabo cada uno de los ejercicios, evidenciando</p>
--	--	---	---	--	--



		<p>otra parte, los estudiantes aún no poseen un total control de sus movimientos, por lo que se muestran muy cercanos a sus compañeros, sin tomar distancia unos de otros durante todos los momentos de las clases.</p>	<p>otra persona, y que en consecuencia esto les permite ser más asertivos a la hora de comunicarse. Se concluye que se deben crear actividades durante las intervenciones restantes, en las que los estudiantes ejerciten más la proxémica.</p>	<p>espacio entre ellos y sus pares, lo que favorecería la comprensión del mensaje.</p>	<p>que el método conductista, no es propicio para un correcto aprendizaje paraverbal, específicamente, referente a la proxémica.</p>
	<p>Estructura de la sesión dramática</p>	<p>De acuerdo a la estructura elegida para la realización de las intervenciones, esta contenía 6 momentos, y se</p>	<p>Durante las intervenciones posteriores, se utilizó la estructura de una sesión dramática propuesta</p>	<p>De acuerdo a la estructura elegida para la intervención final, se consideró, al igual que en la intervención diagnóstica, agrupar</p>	<p>Luego de analizar esta dimensión, se ha llegado a la conclusión que la metodología y estructura de las intervenciones es la</p>



		<p>decidió agrupar tres de ellos en la evaluación diagnóstica, esto debido a la decisión de poner énfasis en la observación de cómo se presentaban los estudiantes, con respecto a los aprendizajes previos del lenguaje paraverbal, y no al detalle de cada uno de los momentos. Por lo tanto, estos quedaron divididos en: preliminares; sensibilización;</p>	<p>por García-Huidobro (2011), respetando todos los momentos que la autora propone; estos son: preliminares, sensibilización, creatividad vocal, creatividad corporal, expresión, y valoración. Esta estructura se desarrolló de manera eficiente en todas las intervenciones.</p>	<p>algunos momentos; para así evaluar con la misma objetividad esta intervención.</p>	<p>correcta, esto se debe a que los momentos propuestos eran los adecuados para la correcta evaluación de las dimensiones del lenguaje paraverbal seleccionadas, además, con ella se logró observar y a la vez aplicar las diferentes estrategias para lograr un aprendizaje significativo acerca del lenguaje paraverbal. Cabe destacar la importancia de considerar el tiempo para las actividades</p>
--	--	---	--	---	--



		creatividad vocal, creatividad corporal y expresión; y valoración.			propuestas en cada momento, para que así, ninguno de estos se ausente.
	Interacción Estudiante-estudiante	Este indicador no fue evaluado en la intervención diagnóstica, aun así, se logra observar una escasa interacción grupal que facilitó la comprensión corporal y cognitiva de los contenidos, ya que los estudiantes constantemente interactuaban hablando sobre otras cosas, la docente les	A modo general, la mayoría de los estudiantes durante las intervenciones, logran generar una interacción grupal que facilitó la comprensión corporal y cognitiva de los contenidos abordados, además pudieron compartir diversas experiencias y situaciones durante las clases. Se cree	En esta intervención, tampoco se evaluó la interacción estudiante-estudiante, al igual que en la clase diagnóstica, de igual manera se logra evidenciar, por los resultados obtenidos durante las intervenciones, que hay un constante progreso de sus interacciones en relación a los contenidos que se	Se logra evidenciar un progreso en la interacción entre ellos, si bien hay algunas clases en las que sus niveles de logro bajan, esto se debe a la desconcentración propia de la finalización del año escolar, ya que están preocupados del cierre de promedios, además de encontrarse en actividades que no corresponden a los



		debía mencionar que el espacio era también una sala de clases a pesar de que esta fuera distinta a las que ellos estaban acostumbrados, debido a que no utilizarían cuadernos ni lápices como instrumentos.	que estos resultados se deben a la motivación de los estudiantes para participar en las actividades propuestas, el interés provocado motivó a una excelente interacción entre ellos mismos.	abordaron clase a clase. Esto se evidencia en las reflexiones posteriores al término de la clase que realiza cada estudiante, en donde comparten con sus pares experiencias o momentos que les gustaron de esta.	planes académicos, pero aun así, los estudiantes interactúan en relación a los contenidos abordados en clases.
	Confianza del estudiante	A pesar de que esta dimensión no estaba presente en la rúbrica de evaluación diagnóstica, esta se pudo evaluar mediante la observación; lo que reflejó que los	Durante las intervenciones, se observan intermitencias en lo que respecta a los resultados de esta dimensión, ya que muchas veces los	En la última intervención se pudo observar que la mayoría de los estudiantes se sentían en confianza con lo que respecta a la realización de las	A través del análisis de esta dimensión, se puede evidenciar que la confianza que sentían los estudiantes durante las clases era circunstancial, y que esta dependía del estado



		<p>estudiantes no se sintieron en confianza durante esta intervención. Se cree que lo anterior fue producto de encontrarse bajo una situación nueva, donde no tenían claridad con lo que respecta a la evaluación y dinámicas que se desarrollarían, lo que se tradujo en un temor permanente enfocado en no cometer errores, además de la sensación generalizada de no saber qué se considera</p>	<p>estudiantes denotaban sentirse cómodos durante las actividades, mientras que en otras ocasiones, escasamente expresaban sentirse en confianza, sin lograr exponer sus opiniones delante de la audiencia. Se supone, que esto es provocado debido al miedo a fracasar en la realización de las actividades propuestas, o propensos a las</p>	<p>actividades, sin miedo a las burlas de sus compañeros o la reprobación de la docente, esto debido a que ya conocen que las actividades que se realizan en cada intervención, son flexibles y se les menciona constantemente que; “nada está mal, todo les sirve de aprendizaje”.</p>	<p>anímico con el que se encontraban, aun así, se diseñaron actividades que favorecieron el nivel de confianza experimentado por los estudiantes, en las cuales debieron crear un ambiente cómodo, sentándose cerca de sus pares, en el piso y expresar lo que sintieron durante la intervención. A pesar de esto, se observa, que la mayor parte del tiempo se mostraban inseguros por el propio miedo al fracaso, o por las burlas</p>
--	--	--	--	---	--



		como un error y qué no durante estas clases.	burlas de sus compañeros.		de los compañeros, más que por las críticas que pudiera tener la profesora con respecto a sus trabajos.
Percepción del estudiante	Se siente en confianza	En esta intervención no se evaluó la percepción de los estudiantes con respecto a la confianza que sentían durante la clase, aun así, esta dimensión se logra evaluar observando el comportamiento de estos en el desarrollo de las dinámicas propuestas, donde se logra observar cierta	Durante las intervenciones posteriores, se observa una intermitencia en los resultados de esta dimensión. Se cree que la variación en la percepción de confianza que poseen los estudiantes, radica en las actividades realizadas durante las	Esta dimensión no fue considerada en esta clase, debido a la estructura de evaluación utilizada en la intervención diagnóstica, la cual se debió volver a usar en esta clase. De igual forma, se logra evidenciar un alto porcentaje de estudiantes que consideran sentirse en	Se logra observar un progreso en esta dimensión, que es atribuible a las modificaciones realizadas en la estructura de las actividades, las cuales se enfocaron en favorecer la autoestima y autocontrol de los estudiantes, lo que desarrolló la confianza en ellos mismos. Por



		<p>desconfianza de algunos estudiantes hacia la docente y la realización de las actividades. Se supone que esto se debe a que es su primer acercamiento con este tipo de intervenciones con metodologías que desconocen y suelen pensar que se les está evaluando en cada una de ellas.</p>	<p>intervenciones, debido a que en muchas de ellas tenían que imitar a personajes delante de sus compañeros, o adoptar posiciones no habituales, dinámicas que les causaban vergüenza al realizarlas. Es por esto, que se decidió crear actividades distintas a las anteriores, que potenciaron su autoestima y autocontrol, las cuales les</p>	<p>confianza y lo evidencian a lo largo del desarrollo de las actividades realizadas. Se cree que esto se debe a lo anteriormente mencionado, ya que las dinámicas realizadas fueron adaptadas, lo que generó que los estudiantes crearan un ambiente de confianza consigo mismo y con el entorno.</p>	<p>otra parte, la metodología teatral utilizada también juega un papel importante en el desarrollo de la confianza de los estudiantes, ya que ellos se convertían en protagonistas de la construcción de su propio conocimiento, favorecieron en estos resultados. No obstante, cabe destacar que la intermitencia de la confianza observada fue variando en relación al enfrentamiento de sus</p>
--	--	---	---	--	--



			proporcionaron confianza en sí mismos, lo que se evidenció en los buenos resultados de las últimas clases en el indicador.		miedos al fracaso y al ser juzgados, mediante burlas, por sus compañeros.
	Percepción de aprendizaje	Durante la intervención diagnóstica, no se evaluó esta dimensión, de igual forma, se considera la clase número uno para el análisis de esta, donde se observa que la mayoría de los estudiantes considera haber aprendido sobre	En relación a la percepción de los estudiantes durante las intervenciones, se observa que una gran parte de ellos considera haber aprendido sobre estas, cabe mencionar que en una de las intervenciones, este	En esta intervención, no se evaluó el indicador, de igual forma, se considera la clase número seis para el análisis de esta, en la cual se logra observar que la mayoría de ellos supone haber comprendido las dimensiones evaluadas, además de	Se logra evidenciar que la mayoría de los estudiantes no solo perciben un aprendizaje en relación a las dimensiones que se evaluaron en cada intervención, sino también proporcionan ejemplos coherentes evidenciando sus conocimientos.



		<p>las dimensiones evaluadas, además de utilizan una coherente justificación para evidenciar su aprendizaje.</p>	<p>indicador no se cumple a cabalidad, debido a que los estudiantes no lograron identificar correctamente la dimensión que se evaluaba, ni justificaron su aprendizaje con un ejemplo coherente que lograra evidenciarlo.</p>	<p>lograr ejemplificarlo con un discurso coherente con respecto a la dimensión.</p>	<p>La percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje, juega un papel muy importante a la hora de analizar los buenos resultados en la mayoría de las dimensiones evaluadas, debido a que la participación y disposición al momento de desarrollar aprendizajes, es lo que determina la experiencia positiva o negativa que favorecerá o perjudicará el aprendizaje del estudiante.</p>
--	--	--	---	---	--



5 Conclusiones

Para comenzar, es necesario considerar que esta conclusión incorpora la relación entre la pregunta general y las específicas, propuestas al principio de esta investigación, a las cuales se les dio respuesta durante el desarrollo del proceso investigativo.

5.1 Conclusión a partir de la pregunta general

¿Cómo se comprende el proceso del desarrollo paraverbal en niños de tercero básico, de un establecimiento particular subvencionado, a través de una serie de intervenciones pedagógicas sustentadas en técnicas teatrales?

Para comprender el proceso del desarrollo paraverbal de los estudiantes participantes, se realizó primeramente una evaluación diagnóstica, con la finalidad de conocer en qué nivel de logro se encontraban los estudiantes en cuanto a su expresión paraverbal. Uno de los supuestos que se consideró al analizar los resultados del diagnóstico, fue que el lenguaje paraverbal de la mayoría de los sujetos de estudio, tenía un nivel de logro inferior a lo que debiesen tener según las bases curriculares, lo que fue comprobado en el diagnóstico inicial. Estos resultados se consideraron en la elaboración de las sesiones de talleres, con el fin de fortalecer las debilidades observadas en los estudiantes, a través de cada actividad diseñada.

A continuación, se dan a conocer las respuestas y conclusiones de las preguntas específicas:

5.1.1 Conclusiones a partir de las preguntas específicas.

5.1.2 ¿Cuál es el uso del lenguaje paraverbal en los niños de tercero básico a partir del diagnóstico?

En lo que respecta al lenguaje paraverbal, los estudiantes no lograron la correcta utilización de este durante la clase diagnóstica, presentando una capacidad expresiva



limitada referente al uso de esta habilidad, evidenciando escasez de expresiones corporales y vocales al efectuar las diferentes actividades propuestas en esa sesión.

Retomando uno de los supuestos de investigación presentados al inicio de este documento, el cual hace referencia a que los estudiantes presentan un nivel de logro inferior al que debiesen tener, según las bases curriculares, este deja de ser un supuesto, y es confirmado durante el análisis de la intervención diagnóstica, donde se evaluaron las dimensiones de volumen de la voz, matices de la voz, tono de la voz, ritmo de la voz, vocalizaciones, gestos ilustradores, gestos reguladores, gestos adaptadores, postura corporal, y proxémica; se concluye entonces que, los estudiantes presentaron dificultades en todas las dimensiones evaluadas, y por ello se reafirma el supuesto.

En relación al objetivo propuesto para el desarrollo de esta pregunta de investigación, se considera que este, se ha cumplido en su totalidad, ya que a través de la evaluación diagnóstica, se logró identificar el uso del lenguaje paraverbal en los estudiantes observados. Asimismo, en los resultados de esta intervención se evidencia un nivel de logro inferior al que debiesen tener según las Bases Curriculares, en todas las dimensiones evaluadas.

En cuanto a las limitaciones presentes en esta investigación, se aborda el hecho de que los resultados no son generalizables, debido a que no todos los estudiantes que se encuentran en un rango etario o curso determinado, poseen un mismo nivel de logro. Considerando las investigaciones de Piaget (1952) y Wallon (1987), que nos hablan del estudio de la conformación de la personalidad de los niños, referente al proceso de su desarrollo cognitivo, se entiende que estos están conformados de maneras distintas según su nivel de desarrollo físico, psicológico, emocional e intelectual, lo que fue comprobado a través del análisis de esta intervención, donde cada estudiante evidencia una velocidad distinta de aprendizaje.



5.1.3 ¿Qué características posee una intervención pedagógica sustentada en técnicas teatrales orientada al desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico?

Las intervenciones pedagógicas orientadas en el desarrollo de la expresión paraverbal de los estudiantes observados, deben poseer ciertas características para su logro efectivo, estas son las expuestas en la fundamentación de técnicas e instrumentos de la presente investigación. Asimismo, se pueden observar dentro del marco teórico, donde referentes como Cañas (2009) asegura que la metodología que se utiliza en la educación teatral, aporta seguridad y constituye un canal de expresión donde los niños se ven enriquecidos por el fortalecimiento de su seguridad, en su desarrollo social, con sus pares y aprendiendo de forma colaborativa, logrando verbalizar sus ideas, pensamientos, requerimientos y miedos.

Además, en relación al objetivo propuesto para esta pregunta investigativa, se puede concluir que este se logró a través de la indagación realizada a lo largo de este trabajo, en donde se concluye que estas clases deben abarcar recursos metodológicos para los docentes, permitiendo planificar actividades teatrales que abarquen los dominios cognitivos, psicomotrices y afectivos, y que además ayude a los estudiantes a obtener aprendizajes significativos.

Con lo que respecta a la limitante en la cual se menciona, que en esta investigación no se indagará en todos los aspectos del lenguaje paraverbal, se debe considerar que en una intervención pedagógica no se logran evaluar todas las dimensiones paraverbales existentes. Como se evidencia en la estructura y objetivo de cada intervención realizada con los estudiantes y propuesta en esta investigación, estas logran abarcar en un periodo de dos horas pedagógicas, solo diez dimensiones del lenguaje paraverbal, por esto se reafirma la limitación propuesta al principio de este trabajo.



Finalmente, se determina que para lograr un correcto desarrollo de todos los aspectos del lenguaje paraverbal en los estudiantes, se debe contar con más de dos horas pedagógicas a la semana, contempladas específicamente en el desempeño de la expresión paraverbal, ya que los resultados de este trabajo investigativo, si bien fueron favorables y se evidencian buenos resultados en muchas dimensiones evaluadas, estas no son todas las que se debieran considerar. Algunas de ellas son, la pronunciación, la dicción, entre otras.

5.1.4 ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de los estudiantes de tercero básico, en cuanto a su expresión paraverbal, antes, durante y después de las intervenciones pedagógicas?

Se considera que antes de iniciar el proceso, los estudiantes contaban con una serie de fortalezas, donde la mayor parte de ellas, tenían que ver con los conocimientos intrínsecos, es decir, los que poseen como conocimiento general, debido al poco ejercicio del lenguaje paraverbal en el eje de oralidad; esto es evidenciado en los resultados del diagnóstico, los cuales arrojan escasos niveles de logro. Por consiguiente, uno de los supuestos considerados al principio de esta investigación, donde se menciona: los sujetos de estudios tienen un nivel de logro inferior a lo que debiera tener según las bases curriculares, antes de las intervenciones pedagógicas, se confirma a cabalidad en el resultado de los análisis de datos.

Durante el desarrollo de las intervenciones, y como se evidencia en el resultado del análisis de cada sesión, los estudiantes comienzan a aumentar su nivel de logro, esto debido a que se tomó en consideración las debilidades que presentaban, para luego modificarlas, a través de actividades, durante las sesiones. Por consiguiente, el supuesto detallado al inicio del trabajo investigativo, que menciona; a medida que se realizan las intervenciones teatrales, los estudiantes desarrollarán con mayor facilidad técnicas que favorezcan el lenguaje paraverbal, es confirmado, ya que los resultados obtenidos durante las clases, poseen una progresión constante y evidente en los estudiantes.



En cuanto a la finalización de las intervenciones, se puede concluir que los estudiantes logran obtener un nivel de desarrollo del lenguaje paraverbal, superior con respecto a la clase diagnóstica, esto se logra evidenciar en los resultados de la recolección de datos y la triangulación de estos mismos, debido a la elección de la estructura de las intervenciones, a la metodología utilizada mediante técnicas teatrales, al diseño y selección de las actividades propuestas, y sin duda a la disposición, interés, confianza y participación de los estudiantes. Por esto, se confirma el supuesto que menciona; las técnicas teatrales favorecen positivamente el desarrollo de la expresión paraverbal de los estudiantes.

Considerando el objetivo propuesto para la pregunta de investigación, se puede determinar que este se cumple a cabalidad, ya que en el análisis de los resultados de cada intervención y en la triangulación de datos, se logra identificar las debilidades y fortalezas, en el uso de los gestos reguladores, los gestos adaptadores, los gestos ilustradores, la postura, el tono de la voz, el ritmo de la voz, los matices de la voz, las vocalizaciones, la proxémica y el volumen de la voz de los estudiantes del curso investigado, antes, durante y después de las intervenciones pedagógicas.

5.1.5 ¿Cuál es la percepción de los estudiantes, participantes del estudio, con respecto a su propio proceso de desarrollo de la expresión paraverbal?

En lo que respecta a la percepción del estudiante, se logra observar en la triangulación de datos que la mayoría de los estudiantes consideran que desarrollaron un aprendizaje en relación a las dimensiones que se evaluaron en cada intervención. Esto se logra evidenciar durante el momento de valoración donde los estudiantes expresaban explícitamente en que actividades de la sesión habían obtenido este aprendizaje.

Algunos de los factores que influyen en la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje, son la participación y disposición de estos al momento de incorporar



nuevos conocimientos, ya que es lo que determina la experiencia positiva o negativa que favorecerá o perjudicará el aprendizaje del estudiante.

Finalmente, se determina que se ha cumplido con el objetivo propuesto para esta pregunta investigativa, debido a que este fue considerado al finalizar cada una de las intervenciones, en el momento de valoración, donde los estudiantes debían explicar lo aprendido en las sesiones y ejemplificarlo coherentemente con el discurso oral expuesto.

En cuanto a la limitación considerada al inicio de este trabajo investigativo, donde se menciona que la cantidad de intervenciones a realizar, pueden no ser suficientes para un análisis del proceso pedagógico y por consiguiente, no se obtenga los resultados esperados, se descarta, ya que en las ocho intervenciones realizadas se logró evidenciar los resultados del desarrollo paraverbal de los estudiantes, mediante rúbricas analíticas y pautas de observación que ayudaron en la recopilación de esta información

Con respecto al supuesto de investigación que señala que, a medida que se realizan las intervenciones teatrales, los estudiantes desarrollarán con mayor facilidad técnicas que favorecen el lenguaje paraverbal. Este se confirma ya que los estudiantes logran desarrollar técnicas que favorecen el desarrollo de su lenguaje paraverbal, esto se evidencia al momento de analizar la recolección de datos y al observar el material audiovisual recolectado de cada sesión, donde se visualiza la utilización del lenguaje paraverbal en juegos propios, dentro de la sala de clases, al terminar las actividades de intervención, como por ejemplo, en momentos en los cuales los estudiantes jugaban a ser mimos o a utilizar el tono de su voz para representar a distintos personajes animados.

Finalmente se puede concluir que la investigación realizada, abre puertas a nuevos estudios y análisis, en el área de la expresión y del lenguaje paraverbal de los



estudiantes. Algunas de las interrogantes que surgen en relación a nuevos análisis, que podrían ser abordadas en futuras investigaciones son:

- ¿Se evidenciarán algunas diferencias en cuanto a los resultados del proceso de desarrollo paraverbal en niños de tercero básico, si se realizan las intervenciones teatrales al inicio del año escolar?
- ¿Qué otras metodologías se pueden utilizar para desarrollar la expresión paraverbal de los estudiantes?
- ¿Tendrán el mismo nivel de desarrollo paraverbal los estudiantes un colegio particular, de una comuna con una situación económica elevada, y estudiantes de un colegio municipalizado, de una comuna con situación socioeconómica inferior?



6 Bibliografía

- Ausbel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Calsamiglia H., y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. En Capítulo 1: el análisis del discurso. Capítulo 2: el discurso oral. España: Editorial Ariel.
- Coll, C & Solé, I. (2001). *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Revista Candidus No.15. Recuperado de <http://quadernsdigitals.net>
- Chile, B. N. (2016). *Memoria chilena*. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl>
- Donoso Rojas, C., & Huidobro Salazar, M. G. (2015). *La patria en escena: el teatro chileno en la guerra del pacífico*. Recuperado de <http://www.scielo.cl>
- Educación, M. d. (Enero, 2007). *Curriculum en línea*. Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl>
- García-Huidobro, V., & Balanza, C. I. (2011). *Pedagogía teatral. Metodología activa en el aula*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago de Chile: Editorial Los Andes.
- García-Huidobro, V. (2008). *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*. Santiago: Editorial Los Andes.
- Gómez, A.C. (s.f.). *El desarrollo infantil según la psicología genética*, J. de Ajuriaguerra.
- Huizinga, J. (1972). *Esencia y significación del juego como fenómeno*. Madrid, España: Editorial Alianza.



- Infancia, P. d. (s.f). Plataforma de infancia, España. Recuperado de <http://plataformadeinfancia.org/>
- Latorre, A. 2003. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa: Editorial Graó. Barcelona, España.
- López, R. Monje, M., & Orellana, F. (2016). Integración de la Pedagogía Teatral en el Aula. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Mil, F. t. (2015). Teatro en la educación. Fundación teatro a mil. Santiago de Chile.
- Palacios Arce, N. V., & Lagos Araya , R. V. (2010). Incidencias del Teatro en el Aprendizaje personalidad de niños y niñas de 6° año de Educación General. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Pavis, P. (1983). Dramaturgia, estética y semiología del teatro, Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Pedro C. Cerrillo, J. G. (1997). Teatro infantil y dramatización escolar. España: Ediciones de la universidad de Castolilla - La Mancha.
- Pinyol G. (2005). Comunicación efectiva en el aula. España: Editorial GRAÓ.
- Ramos, M. T. (1999). Para educar mejor. S.A.: Editorial palabra.
- Silva-Peña, I. (2012, mayo). Investigación-Acción Realizada por Docentes Chilenos como una vía para su Desarrollo Profesional: Caracterización de dos experiencias. Recuperado de [http:// www.scielo.org.ve/](http://www.scielo.org.ve/)
- Urries, B. J (2002). Como enseñar la vida de los niños a través de los cuentos: Editorial palabra.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

Zapata – Ospina, B. E. & Restrepo – Mesa, J. H. (2013, octubre). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 217 – 227. Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/>



6 Anexos

Seminario de grado:

“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”.

6.1 Evaluación diagnóstica

Introducción

Los integrantes del grupo de estudio, son alumnos de tercero básico del Colegio Novo Mundo de la comuna de Quilicura. Esta evaluación diagnóstica, se realizará en primera instancia, con la finalidad de evidenciar cómo se encuentra el lenguaje paraverbal de los estudiantes, antes de iniciar las intervenciones teatrales.

Para esto, el objetivo general, es comprender el proceso del desarrollo paraverbal en niños de tercero básico, de un establecimiento particular subvencionado, a través de una serie de intervenciones pedagógicas, sustentadas en técnicas teatrales.

Asimismo, los objetivos específicos, donde se pueden evidenciar el lenguaje paraverbal en el grupo de estudios, así como: el volumen, tono, ritmo, vocalizaciones, entonación y el lenguaje no verbal que permite evidenciar, lo kinestésicos, los gestos, posturas y la proxémica.



Para realizar la evaluación diagnóstica, la intervención se dividirá en cuatro momentos, estos son: Preliminares; sensibilización enfocada en voz y cuerpo; creatividad vocal, corporal y expresión; y valoración.

Este diagnóstico se llevará a cabo el día jueves 07 de septiembre a las 14:00 hrs.

Preliminares: El objetivo principal de esta actividad es desarrollar la concentración en los estudiantes y despertar la motivación en ellos, para que luego participen en las otras actividades que se realizarán, además de lograr concientizar el uso de su cuerpo y espacio.

Desplazamiento con instrucciones: Los estudiantes caminan por la sala. El facilitador da una instrucción encriptada bajo acuerdo previo. Así, por ejemplo, cuando el docente diga “rojo”, los alumnos deben saltar; cuando diga “amarillo” deben agacharse; cuando diga “verde” deben acostarse, etc. Luego, se pasará al mismo sistema, pero con instrucciones que juegan con la contradicción. Así, “arriba” será agacharse, “alto” será avanzar, “avanzar” será retroceder, etc.

Sensibilización enfocada en voz y cuerpo: Este momento apunta al desarrollo de los sentidos y la sensibilidad; incrementando la percepción y la capacidad de sentir.

El baúl de emociones: Se distribuirá a los estudiantes formando un círculo donde el facilitador sacará de “la bolsa mágica” palabras que contengan el nombre de distintas emociones, esto se llevará a cabo palabra por palabra; ellos deberán expresar con su cuerpo dicha emoción. Posteriormente, se hará una nueva ronda, pero esta vez, habrá una bolsa mágica contenida por



palabras que expresan emociones; los estudiantes tendrán crear una frase que contenga dicha emoción y decirla delante de sus compañeros utilizando oraciones enunciativas, interrogativas o exclamativas según corresponda a la emoción.

Creatividad vocal, corporal y expresión: Se busca que el estudiante tome conciencia de su esquema corporal y de las habilidades expresivas de su cuerpo; como así también de su aparato vocal.

El supermercado: El facilitador dispondrá a los estudiantes en círculo para organizar el ejercicio. Les comunicará el título del juego para extraer el material lúdico. La referencia será el **supermercado** que más conozcan y las personas que han visto allí. Luego se establecerán parejas comprador- vendedor y servicio al cliente-consumidor, todo esto tomando en cuenta la identificación de los niños con el rol. Irán pasando de cuatro personas al escenario; no se requiere de un conflicto dramático, simplemente se busca que los participantes se expresen corporal y verbalmente para que logren socializar, mediante el juego dirigido, el acto de comprar-vender y atender-preguntar

Valoración: Se centrará en las actitudes de orden afectivo, manifestadas por los participantes en el transcurso del proceso de aprendizaje; además, el evaluador utilizará este momento para observar y analizar las facultades paraverbales de los participantes.

Se pedirá a cada alumno que exprese en una palabra cómo se sintió en la clase, con lo que respecta a la relación con sus compañeros, profesoras y espacio, durante las actividades. Luego de ello, se abrirá la palabra para que los estudiantes opinen libremente sobre lo que les gustó y lo que les desagradó de la sesión de Expresión Dramática; además de identificar qué



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

dimensiones fueron trabajadas en esta sesión (expresión de cuerpo y voz); asimismo, explicitar la importancia de estos factores a la hora de comunicar y junto con ello, que los mismos estudiantes evalúen si se cumple o no “la comunicación”.

Seminario de grado:

“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”.

PAUTA DE VALIDACIÓN RÚBRICA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA/FINAL

ESTUDIANTE:

FECHA:

NIVELES: LOGRADO / MEDIANAMENTE LOGRADO/ NO LOGRADO

	LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO LOGRADO
DIMENSIONES	3	2	1



LENGUAJE PARAVERBA L	Volumen	La intensidad en el sonido de su voz es audible en toda la sala.	La intensidad en el sonido de su voz no es audible para la mitad de la audiencia.	La intensidad del sonido de su voz no es audible.
		Utiliza matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el contenido emocional de este.	Ocasionalmente utiliza matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el contenido emocional de este.	No presenta matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el contenido emocional de este.
	Tono	Utiliza tonos de voz agudos y graves durante	Ocasionalmente utiliza tonos de voz agudos y graves	No utiliza tonos de voz agudos y



		el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.	durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.	graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.
	Ritmo	Utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.	Ocasionalmente utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.	No utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.
	Vocalizaciones	Utiliza sonidos que ayudan a la cohesión del discurso tales como; risas, suspiros, onomatopeyas.	Ocasionalmente utiliza sonidos que ayudan a la cohesión del discurso tales como; risas, suspiros, onomatopeyas.	No utiliza sonidos que ayudan a la cohesión del discurso tales como; risas, suspiros, onomatopeyas.



LENGUAJE NO VERBAL	Gestos ilustradores y reguladores	Utiliza gestos ilustradores y reguladores en sincronía con lo que dice, para favorecer la comprensión del mensaje.	Utiliza ocasionalmente gestos ilustradores y reguladores, en sincronía con lo que dice para favorecer la comprensión del mensaje.	No presenta gestos ni ilustradores, ni reguladores.
	Gestos adaptadores	No presenta gestos adaptadores.	Ocasionalmente presenta gestos adaptadores, lo que da cuenta de su tensión sólo en ciertos momentos.	Tiene un uso recurrente de gestos adaptadores, lo que da cuenta de la tensión que le provoca la situación en que se encuentra.



	Postura	La disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia expresa seguridad, confianza, motivación e interés.	Ocasionalmente su disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia expresa seguridad, confianza, motivación e interés.	No presenta disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia para expresar seguridad, confianza, motivación e interés.
	Proxémica	Se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores	Ocasionalmente se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores.	No se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores.
COMENTARIOS DE VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES:				



Seminario de grado:

“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”.

6.2 Planificación intervención 1

OA 27: Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones: presentarse a sí mismo y a otros, saludar, preguntar, expresar opiniones, sentimientos e ideas, situaciones que requieren el uso de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso.

O. específicos:

Identificar las debilidades y fortalezas, con lo que respecta al lenguaje paraverbal, de los estudiantes de tercero básico, antes, durante y al finalizar las intervenciones pedagógicas.

Identificar la percepción de los estudiantes participantes del estudio con respecto a su propio proceso de desarrollo de la expresión paraverbal.

Objetivo de la clase: Descubrir la importancia del trabajo en equipo y de ponerse en el lugar del otro, mediante la expresión corporal y vocal.



El objetivo principal de la clase es reconocer nuestro aparato vocal, principalmente los tonos y matices que podemos utilizar para distinto tipo de situaciones y cómo estos influyen en lo que queremos comunicar; esto se trabajará mediante el trabajo en equipo y en actividades que permitan ser empático con los sentimientos y emociones de los estudiantes y profesora.

Preliminares:

Estado de alerta: la profesora pide a los estudiantes que caminen libremente por la sala al ritmo marcado por sus aplausos. Cuando esta deja de aplaudir, los alumnos deberán reunirse rápidamente en parejas sentarse en el suelo y tomarse de las manos. Cuando vuelve a sonar los aplausos, retoman la caminata. El juego se repite varias veces, cambiando el número de integrantes que deben reunirse.

Sensibilización:

Cuerpo musical de empatía: la profesora se sienta con los estudiantes formando un círculo. Les explica que este ejercicio se trata de la empatía, explicándoles que esta es la intención de comprender los sentimientos y emociones de otros. El ejercicio consiste en que los estudiantes deberán transmitir, tanto con los gestos como con sus voces, la emoción o sensación que la profesora dice tener.

Ejemplos:

“Siento mucho sueño”



“Estoy muy feliz porque me saqué un 7 en la prueba de lenguaje”

“Estoy tan triste, ya no aguanto más esta pena”

“Ayer fue mi cumpleaños, ¡lo pasé fenomenal!”

“Estoy muy enojada, mis estudiantes se han portado muy mal”

“Me siento muy aburrida esperando que me atienda el doctor”

“En el concierto de ayer, me fracturé el pie”

“Me dio mucha vergüenza cuando me caí en el patio del colegio”

“Hay un ratón muy cerca de mi pie”

“Me sorprendió muchísimo saber que tendré un hermanito”

Creatividad corporal:

¿Cómo camina?: La profesora dispone a los estudiantes de pie en semicírculo, mientras él se ubica adelante. Luego les pide que lo acompañen a imitar la forma de caminar de un:



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

-perro-gato-pájaro-conejo-mono-sapo-pez-etc.

Creatividad vocal:

Inventores de sonidos: La profesora se sienta con los estudiantes formando un círculo. Para realizar el ejercicio, les pide que la acompañen sonando como:

-una bocina-un timbre-un video juego-un bebé con hambre-un teléfono celular-una moto- etc.

Expresión:

Disociación y proyección: Los alumnos se ubican en parejas y escogen una característica que les agrada de su compañero y se la dicen como si fuera propia. "Yo tengo unos ojos muy lindos", lo dicen con convicción, sin convicción, con rabia, con pena, etc. Luego intercambian y le dice al compañero algo lindo, con amor y luego con rabia. Comentan la experiencia.

Valoración:

Los estudiantes deberán completar frases sugerentes, extraídas de "la bolsa mágica", como: "Siento confianza durante esta actividad, cuando/..." "Siento que el volumen de mi voz, cambió cuando..." "Lo que más me gustó de mi profesora fue cuando..." "Lo que más me gustó de esta clase fue..." "lo que más me gustó que hizo "Juanito", fue cuando..." "Me sentí incómodo cuando..."



Seminario de grado:

“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

FECHA:

NIVELES: LOGRADO / MEDIANAMENTE LOGRADO/ NO LOGRADO

INTERVENCIÓN: N° 1

LOGRO DIMENSIONES		LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO LOGRADO
		3	2	1
LENGUAJE PARAVERBAL	Volumen	Utiliza matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el	Ocasionalmente utiliza matices en el volumen para crear coherencia con el texto y	No presenta matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el



		contenido emocional de este.	expresar el contenido emocional de este.	contenido emocional de este.
	Tono	Utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.	Ocasionalmente utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.	No utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.
ESTRUCTURA DE SESIÓN DRAMÁTICA:	-Preliminares -Sensibilización -Creatividad corporal	Se cumple a cabalidad la estructura de la sesión dramática, respetando cada uno de los momentos	Se cumplen entre 3 y 5 momentos de la estructura de la sesión dramática.	No se cumplen los momentos de la sesión dramática o sólo 2 o menos de ellos.



	<p>-Creatividad vocal</p> <p>-Expresión</p> <p>-Valoración</p>			
<p>INTERACCIÓN ESTUDIANTE – ESTUDIANTE</p>		<p>Los estudiantes interactúan entre ellos, compartiendo experiencias y situaciones de la clase.</p>	<p>Los estudiantes interactúan escasamente entre ellos, para compartir experiencias y situaciones dentro de la clase.</p>	<p>No se evidencia interacción entre los estudiantes, para compartir experiencias y situaciones de la clase.</p>
<p>EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE</p>	<p>Confianza</p> <p>Siente confianza porque...</p> <p>Se siente incómodo porque...</p>			



	Aprendizaje volumen Tono			
	Apreciación personal Lo que le gustó de la clase... Lo que le gustó de los compañeros...			



6.3 Planificación intervención 2

OA 27 Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones: presentarse a sí mismo y a otros, saludar, preguntar, expresar opiniones, sentimientos e ideas, situaciones que requieren el uso de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso.

O. específicos:

Descubrir las características que posee una intervención pedagógica sustentada en técnicas teatrales, orientadas al desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico del colegio Novo Mundo.

Identificar las debilidades y fortalezas, con lo que respecta al lenguaje paraverbal, de los estudiantes de tercero básico, antes, durante y al finalizar las intervenciones pedagógicas.

Objetivo de la clase: Conocer los gestos adaptadores, reguladores e ilustradores y cómo estos influyen en el mensaje que queremos transmitir a las personas con las que nos relacionamos

El objetivo principal de la clase es conocer los gestos adaptadores, explicar que estos son los que dan cuenta de la tensión que provoca ciertas situaciones, los gestos reguladores e ilustradores, que se utilizan para favorecer la comprensión del mensaje, para trabajar esto, utilizaremos el refuerzo del concepto de empatía y el trabajo en equipo.



Preliminares:

A mí me gustan las personas que: Los estudiantes se ponen en círculo, habiendo una silla menos que la cantidad de alumnos, uno se para al centro y completa la frase (a mí me gustan las personas que..."dicen "por favor" cuando piden algo", etc.), todas las personas que se sientan identificadas con esta característica deben pararse e intercambiarse de puesto, la persona que estaba al centro debe tratar de sentarse también, entonces la persona que queda sin asiento pasa al centro y continúa el juego.

Se puede hacer una variante del ejercicio con "A mí no me gusta ser..." (Utilizando alguna característica propia)." Ej.- No me gusta ser tan tímido, bajo, etc. Siguiendo la idea del ejercicio anterior, las personas que se sientan que tampoco les gusta esa característica en ellos mismos se cambian de asiento.

Sensibilización:

Te reconozco a ojos cerrados: Se ponen en pareja y se observan mutuamente el rostro, luego deben cerrar los ojos y tocarse la cara, intentando hacer coincidir la imagen mental de ese rostro, con la nueva percepción al tacto. Entonces se separan y dispersan por la sala. Deberán ser capaces de encontrar a su compañero con los ojos cerrados, a través del tacto, tocando sólo su rostro y sin hacer ningún sonido.

Creatividad corporal:



Imitación con irrupción del líder: Se forman dos grupos enfrentados, A y B. Uno de los estudiantes de grupo A se adelanta y hace un gesto hacia el grupo que tiene al frente, este gesto deberá comunicar algo; todo su grupo debe imitarlo. Posteriormente, sale una persona del otro grupo y le contesta con otro gesto, todos los integrantes del grupo también deberán imitarlo. Así sucesivamente, hasta que cada participante haya realizado su irrupción como líder, además de haber logrado un diálogo entre ambos grupos. Se pueden agregar sonidos y onomatopeyas.

Finalmente, la profesora explica que los gestos pueden comunicar distintas emociones; ejemplificando con gestos adaptadores, reguladores e ilustradores.

Creatividad vocal:

Respirando emociones: La profesora les explica a los estudiantes la importancia que tiene el aire en nuestro cuerpo para hacer diferentes sonidos, y matices de este, cuando queremos expresar. Para ello se hacen ejercicios de respiración, contando los tiempos de inhalación, contención y exhalación. Se van graduando los tiempos. Juegan a respirar en distintos tiempos, por nariz, por boca e improvisan la respiración de una persona con pena, con rabia, con miedo, etc.; guiado por la profesora, notarán que la respiración también transmite distintas emociones, al igual que el volumen, tono, y los gestos.

Expresión:

Descontextualización de objetos: el facilitador dispondrá a los alumnos en círculo, se les entrega, por ejemplo, una caja de cassette, los alumnos se lo van pasando, y cada uno de ellos recibe e interactúa con el objeto como si fuera algo diferente,



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

así, este objeto se convierte en algo diferente para cada estudiante, así, el objeto puede partir siendo un chocolate y se transforma en un espejo, una máquina de afeitar, etc. Cuando las posibilidades de este objeto se agotan se busca otro (pelota, palo, mientras más simples sean, mejor) Finalmente, la profesora les explica la importancia de nuestra respiración, haciendo hincapié que esta ayuda para estar más tranquilo cuando uno lo necesita, además de ayudar a expresar mejor nuestros gestos.

Valoración:

Los estudiantes deberán completar frases sugerentes, extraídas de “la bolsa mágica”, como: "Siento confianza durante esta actividad, cuando/..." “Siento que el volumen de mi voz, cambió cuando...” “Lo que más me gustó de mi profesora fue cuando...” “Lo que más me gustó de esta clase fue...” “lo que más me gustó que hizo “Juanito”, fue cuando...” “Me sentí incómodo cuando...”



Seminario de grado:

“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE CLASES PARA INTERVENCIÓN

FECHA:

NIVELES: LOGRADO / MEDIANAMENTE LOGRADO/ NO LOGRADO

INTERVENCIÓN: N° 2

LOGRO DIMENSIONES		LOGRADO 3	MEDIANAMENTE LOGRADO 2	NO LOGRADO 1
		LENGUAJE NO VERBAL	Gestos ilustradores	Utiliza gestos ilustradores en sincronía con lo que dice, para favorecer la



		comprensión del mensaje.	comprensión del mensaje.	
	Gestos adaptadores	No presenta gestos adaptadores.	Ocasionalmente presenta gestos adaptadores, lo que da cuenta de su tensión sólo en ciertos momentos.	Tiene un uso recurrente de gestos adaptadores, lo que da cuenta de la tensión que le provoca la situación en que se encuentra.
	Gestos reguladores	Utiliza gestos reguladores en sincronía con lo que dice, para favorecer la comprensión	Utiliza ocasionalmente gestos reguladores, en sincronía con lo que dice para favorecer la comprensión del mensaje.	No presenta gestos ni ilustradores, ni reguladores.



		ón del mensaje.		
ESTRUCTURA DE SESIÓN DRAMÁTICA:	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares - Sensibilización -Creatividad corporal -Creatividad vocal -Expresión -Valoración 	Se cumple a cabalidad la estructura de la sesión dramática, respetando cada uno de los momentos	Se cumplen entre 3 y 5 momentos de la estructura de la sesión dramática.	No se cumplen los momentos de la sesión dramática o sólo 2 o menos de ellos.
INTERACCIÓN ESTUDIANTE – ESTUDIANTE	Los estudiantes interactúan entre ellos, compartiendo experiencias y	Los estudiantes interactúan escasamente entre	No se evidencia interacción entre los estudiantes, para compartir experiencias y	



	situaciones de la clase.	ellos, para compartir experiencias y situaciones dentro de la clase.	situaciones de la clase.	
EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE	<p>Confianza</p> <p>Siente confianza porque...</p> <p>Se siente incómodo porque...</p>			
	<p>Aprendizaje</p> <p>volumen</p> <p>Tono</p>			



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

	<p>Apreciación personal</p> <p>Lo que le gustó de la clase...</p> <p>Lo que le gustó de los compañeros...</p>			
--	--	--	--	--



6.4 Planificación intervención 3

OA 27 Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones: presentarse a sí mismo y a otros, saludar, preguntar, expresar opiniones, sentimientos e ideas, situaciones que requieren el uso de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso.

O. específicos:

Identificar las debilidades y fortalezas, con lo que respecta al lenguaje paraverbal, de los estudiantes de tercero básico, durante las intervenciones pedagógicas.

Identificar las características que posee una intervención pedagógica sustentada en técnicas teatrales orientada al desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico del Colegio Novo Mundo.

Identificar la percepción de los estudiantes participantes del estudio con respecto a su propio proceso de desarrollo de la expresión paraverbal.

Objetivo de la clase: reconocer cómo utilizar el volumen y la próxemica.

Preliminares (10 minutos):



Movamos nuestro cuerpo: la profesora solicita a los estudiantes que caminen por la sala marcando el paso y siguiendo el pulso de sus palmas. Mientras los estudiantes caminan, la profesora irá relatando acciones como por ejemplo, saltar, dormir, desmayarse, bostezar, saludar, etc. Los estudiantes deberán realizar dichas acciones a medida que la profesora las vaya diciendo.

Sensibilización (15 minutos):

Cuerpo musical: la profesora se sentará en círculo con los estudiantes y les explicará que relatarán una canción con sus cuerpos; la canción será “la cuncuna amarilla”. Ellos deberán imitar los movimientos que hace la profesora y a la vez cantar dicha canción; posteriormente, les dirá que elijan un animal, para luego imitar a este, de forma individual por el espacio; a continuación, los estudiantes deberán interactuar entre sí, utilizando libremente todo el espacio de la sala.

Creatividad corporal (15 minutos):

El inquilino: la profesora divide a los estudiantes en grupos de 3 integrantes (A-B-C). Se les explicará que dos de ellos (A Y B) deberán representar una casa, y para ello, formarán con sus brazos extendidos y sus manos tomadas, un techo que cubrirá al tercer estudiante (C); este que estará en el medio, será el “inquilino”. Se distribuirán los equipos por todo el espacio de la sala. Cuando la profesora diga “cambio de casa”, los estudiantes que la representan, deberán buscar por la sala un nuevo inquilino a quien cobijar; cabe mencionar que los habitantes deben estar quietos, sin moverse. Cuando la profesora diga “cambio de inquilino”, estos deberán buscar un nuevo techo del cual cobijarse, los dúos A y B deberán estar quietos sin



moverse, a la espera de un nuevo habitante. Cuando la profesora diga “terremoto”, todos los tríos se desarmarán y formarán nuevas casas con nuevos habitantes.

Creatividad vocal (10 minutos):

Cumpleaños distinto: el ejercicio consistirá en cantar el cumpleaños feliz de distintas maneras, es decir, distintos tonos y expresando diferentes emociones, pero antes de comenzar el ejercicio las alumnas deben tomar aire e inspirar lentamente, retener la respiración e ir espirando lentamente, esto se hará unas 5 veces, luego se les pedirá a las alumnas que hagan un círculo de pie, entonces se les propondrá el trabajo de voz con la canción “cumpleaños feliz”, que se comenzará cantando como lo cantarían en un cumpleaños cualquiera, luego de eso el ejercicio se dificulta, ya que, se pide que lo canten buscando acentuar entonaciones y matices claramente diferentes, como por ejemplo diciéndoles, ahora susurrando, con pena, muy felices, muy tristes, enojadas, en cámara lenta, muy rápido, como enamoradas, como asustadas, ...etc. La idea es que las alumnas interpreten la canción de distintas maneras, tonalidades y expresiones.

Expresión (20 minutos):

Imitación de personajes: la profesora les solicita a los estudiantes que de pie formen un círculo. Cada uno de ellos deberá presentarse, pero como una persona diferente, con un rol diferente, donde se diga el nombre y edad, además de una profesión u oficio, por ejemplo: Soy el abuelo Juan y tengo 75 años, con profesor. Posteriormente deberán caminar por el espacio tal como lo haría el personaje que ellos eligieron. Finalmente deberán interactuar, libremente, con los personajes de sus



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

compañeros. (Si es necesario, se propondrá distintos conflictos para ayudar la improvisación, por ejemplo: Están en la calle y comienza un temblor)

Valoración (15 minutos):

La profesora les solicita a los estudiantes sentarse en círculo, e indica que a través de una emoción deben manifestar cómo se sintieron, para ello habrá círculos con diferentes emociones: alegría, tristeza, desilusión, emoción, entusiasmo, sorpresa, cansancio, agradecimiento, aburrimiento, relajó, preocupación. Los estudiantes deberán escoger un círculo que defina mejor cómo se sintieron en la clase.

Posteriormente se señalarán nuevos círculos, estos serán “volumen y “Proxémica”, donde también tendrán que elegir uno de ellos para explicar qué aprendieron de acuerdo a esa área.

Seminario de grado:

“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

FECHA:

NIVELES: LOGRADO / MEDIANAMENTE LOGRADO/ NO LOGRADO

INTERVENCIÓN: N° 3



LOGRO		LOGRADO 3	MEDIANAME NTE LOGRADO 2	NO LOGRADO 1
DIMENSIONES				
LENGUAJE PARAVERBAL	Volumen	Utiliza matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el contenido emocional de este.	Ocasionalmente utiliza matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el contenido emocional de este.	No presenta matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el contenido emocional de este.
	Proxémica	Se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio	Ocasionalmente se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la	No se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y



		escénico y los demás improvisadores.	audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores.	los demás improvisadores.
ESTRUCTURA DE SESIÓN DRAMÁTICA:	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares -Sensibilización -Creatividad corporal -Creatividad vocal -Expresión -Valoración 	Se cumple a cabalidad la estructura de la sesión dramática, respetando cada uno de los momentos	Se cumplen entre 3 y 5 momentos de la estructura de la sesión dramática.	No se cumplen los momentos de la sesión dramática o sólo 2 o menos de ellos.
INTERACCIÓN ESTUDIANTE – ESTUDIANTE		Los estudiantes interactúan entre ellos, compartiendo experiencias y	Los estudiantes interactúan escasamente entre ellos, para compartir	No se evidencia interacción entre los estudiantes, para compartir experiencias y



		situaciones de la clase.	experiencias y situaciones dentro de la clase.	situaciones de la clase.
EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE	<p>Confianza</p> <p>Siente confianza porque...</p> <p>Se siente incómodo porque...</p>			
	<p>Aprendizaje</p> <p>volumen</p> <p>Tono</p>			
	<p>Apreciación personal</p>			



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

	Lo que le gustó de la clase...	
	Lo que le gustó de los compañeros...	

6.5 Planificación intervención 4

OA 31 Recitar poemas con entonación y expresión para fortalecer la confianza en sí mismos, aumentar el vocabulario y desarrollar su capacidad expresiva.

O. específicos:

Identificar las debilidades y fortalezas, con lo que respecta al lenguaje paraverbal, de los estudiantes de tercero básico, durante y al finalizar las intervenciones pedagógicas.



Identificar las características que posee una intervención pedagógica sustentada en técnicas teatrales orientada al desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico del Colegio Novo Mundo.

Identificar la percepción de los estudiantes participantes del estudio con respecto a su propio proceso de desarrollo de la expresión paraverbal.

Objetivo de la clase:

Descubrir la importancia de la postura y el ritmo para la expresión corporal y vocal.

Preliminares (10 minutos):

La profesora distribuirá a los estudiantes formando un círculo de pie y les indicará, mediante una canción, las acciones que deben realizar para trabajar las articulaciones principales; Se comenzará por los tobillos, luego las rodillas, después las caderas, brazos, muñecas y cabeza. Posteriormente, se les explicará la importancia de una buena postura, especificando que esta nos ayuda para el volumen de nuestra voz.

Sensibilización (10 minutos):

Los estudiantes caminan libremente por la sala, tomando conciencia, que como grupo, deben ocupar todo el espacio y respetar el espacio personal de cada uno de sus compañeros. Posteriormente la profesora indica que acostarse en el suelo boca arriba, con la espalda, las piernas y los brazos completamente apoyados en el piso y relajarse. Posteriormente, la profesora relata



actividades referentes al inicio del día, lo cual ellos deberán representarlas a medida que la profesora las vaya relatando. “Ha comenzado el día, y la mamá, abuela, papá, o cuidador los van a despertar. Ustedes obedecen y se sientan con mucho sueño; Se estiran. Luego se ponen de pie y van al baño, es el momento de bañarse. Toman el shampoo y ponen una pequeña cantidad en sus manos para luego ponerlo en sus cabezas, masajean suavemente su cabeza y luego enjuagan; lo mismo hacen con el bálsamo; luego el jabón; Se jabonan por todo el cuerpo y luego enjuagan. Más tarde se visten y posteriormente se lavan los dientes. Toman desayuno y ya están preparados para ir al colegio.

Creatividad corporal (15 minutos):

El espejo: La profesora divide el grupo en parejas para luego indicarles que cada uno de los integrantes del dúo, corresponde a una letra (A y B).

Los estudiantes estarán de pie, mirándose frente a frente, se señalará que B será un espejo, por lo que tendrá que imitar cada uno de los gestos faciales que haga A; Luego se incluirá los brazos, para luego hacerlo con el cuerpo completo. Más tarde, A será el espejo y tendrá que repetir la indicación anterior. Cuando se trabaje con todo el cuerpo, los estudiantes deberán representar distintas posturas corporales, que el compañero tendrá que repetir.

Creatividad vocal (15 minutos):

La grabadora: En este ejercicio se repetirá la indicación anterior de acuerdo a formar dúos y que cada integrante de esta representará una letra (A y B); la variación desde ejercicio con el anterior es que B representará una grabadora y su nariz



será el botón de “rec”, y de “play”. A deberá hacer un sonido o decir una frase corta, B tendrá que reproducirla. Estos sonidos o frases deberán ser de distintos ritmos, volúmenes y tonalidades. Posteriormente, A será la grabadora y B el locutor.

Expresión (20 minutos):

La profesora forma parejas, las cuales deben sentarse frente a frente. Tiene un minuto cada uno de los integrantes para contarle a su compañero de ejercicio todo lo que alcance de sí mismo. Posteriormente, deberán representar a su compañero contando lo escuchado, pero como si fuera su propia vida.

Ejemplo: Mi nombre es Daniela, tengo 26 años, vivo con mi pololo, mi color favorito es el verde, etc.

Valoración (15 minutos):

La profesora les solicita a los estudiantes sentarse en círculo, y pondrá pequeños trozos de cartulina que contengan palabras que indiquen una emoción. Los estudiantes tendrán que individualmente elegir uno de los papeles que mejor represente la emoción que sintieron durante la clase, luego de esto, tendrá que explicar por qué se sintieron de esa forma. Las cartulinas contendrán las siguientes palabras: alegría, tristeza, desilusión, emoción, entusiasmo, sorpresa, cansancio, agradecimiento, aburrimiento, relajación, preocupación.

Posteriormente, se abrirá la palabra para que expresen qué aprendieron durante la clase. Para luego señalar, libremente, en qué ejercicio aprendieron de la postura y del ritmo.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

Seminario de grado:

“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

FECHA:

NIVELES: LOGRADO / MEDIANAMENTE LOGRADO/ NO LOGRADO

INTERVENCIÓN: N° 4

LOGRO		LOGRADO 3	MEDIANAMENTE LOGRADO 2	NO LOGRADO 1
DIMENSIONES				
LENGUAJE PARAVERBAL	Postura	La disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia expresa seguridad,	Ocasionalmente su disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia	No presenta disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia para expresar



		confianza, motivación e interés.	expresa seguridad, confianza, motivación e interés.	seguridad, confianza, motivación e interés.
	Ritmo	Utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.	Ocasionalmente utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso	No utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.
ESTRUCTURA DE SESIÓN DRAMÁTICA:	<ul style="list-style-type: none"> -Preliminares -Sensibilización -Creatividad corporal -Creatividad vocal -Expresión 	Se cumple a cabalidad la estructura de la sesión dramática, respetando cada uno de los momentos	Se cumplen entre 3 y 5 momentos de la estructura de la sesión dramática.	No se cumplen los momentos de la sesión dramática o sólo 2 o menos de ellos.



	-Valoración			
INTERACCIÓN ESTUDIANTE – ESTUDIANTE		Los estudiantes interactúan entre ellos, compartiendo experiencias y situaciones de la clase.	Los estudiantes interactúan escasamente entre ellos, para compartir experiencias y situaciones dentro de la clase.	No se evidencia interacción entre los estudiantes, para compartir experiencias y situaciones de la clase.



EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE	Confianza Siente confianza porque... Se siente incómodo porque...	
	Aprendizaje volumen Tono	
	Apreciación personal Lo que le gustó de la clase... Lo que le gustó de los compañeros...	



Seminario de grado:

“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal, en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”

6.6 Planificación intervención 5

OA 30: Caracterizar distintos personajes para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo.

O. específicos:

Identificar las debilidades y fortalezas, con lo que respecta al lenguaje paraverbal, de los estudiantes de tercero básico, durante y al finalizar las intervenciones pedagógicas.

Identificar las características que posee una intervención pedagógica sustentada en técnicas teatrales orientada al desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico del Colegio Novo Mundo.

Identificar la percepción de los estudiantes participantes del estudio con respecto a su propio proceso de desarrollo de la expresión paraverbal.

Objetivo de la clase:

Descubrir las variantes del ritmo y tono en el discurso oral.



Preliminares (10 minutos):

Los estudiantes caminan libremente por la sala, tomando conciencia, que como grupo, deben ocupar todo el espacio y respetar el espacio personal de cada uno de sus compañeros. La profesora señalará que ella irá emitiendo diferentes sonidos, como silbar, carraspear, bostezar y estornudar, y que estos sonidos tendrán que ir acompañados por una acción determinada que realizarán ellos, la cual deberán memorizar. Las acciones que acompañarán a los sonidos, son las siguientes:

Silbar/ saltar; carraspeo/ agacharse; bostezar/ extender el cuerpo; estornudar/ contraer el cuerpo.

Posteriormente, se distribuirán formando un círculo de pie y la profesora les indicará, mediando una canción, las acciones que deben realizar para elongar sus cuerpos.

Sensibilización (10 minutos):

¿Qué oyes?: la profesora organizará a los estudiantes acostados cómodamente en todo el espacio escénico, respetando el espacio físico de cada uno de sus compañeros. Anteriormente, los ojos de los niños serán vendados, para que así, tengan mayor facilidad de concentración.

La profesora recordará que nuestro ritmo, tono y volumen de la voz, tiene distinto significado y que estos, además, nos ayudan para darle un énfasis diferente a nuestras palabras.



Luego, la profesora dirá distintas frases, y cada una de ellas tendrá un tono, ritmo y volumen diferente, que exprese una emoción o acción. A medida que la profesora vaya diciendo estas frases, tocará el hombro de alguno de los estudiantes para que respondan sobre qué ritmo, tono o volumen se utilizó y el por qué. Así, participará cada uno de los estudiantes en el ejercicio.

Las frases expresadas serán las siguientes:

- No sé qué irá a suceder.
- ¡ya terminamos!
- ¡cuánta falta me haces, te espero cada noche y tú nunca llegas!
- ¿cómo puedo convencerte?
- ¿cuántas veces te he repetido lo mismo?
- ¡qué frío hace!
- ¡qué elevada la temperatura!
- ¡no puedo creer lo que me cuentas!



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

- ¿dónde irás este sábado?
- ¡qué buena noticia!
- ¡rompiste el florero!
- ¡ay, el perro me mordió!
- ¿qué quisiste decir?
- ¡nunca escuchas!
- ¡qué espanto!
- ¡es hora de dormir!
- ¡qué barbaridad!
- ¿qué se te ofrece?
- ¿puedes decirme la hora?
- quizás me anime a venir hoy



Creatividad corporal (10 minutos):

El mono porfiado: La profesora dispone a los estudiantes en un círculo amplio, de manera que cada integrante pueda ver los movimientos de todos los demás. Explica que el juego consiste en caer y levantarse lo más rápido posible y los motiva a caer:

-Como borracho

-aplastado por un piano

-por un desmayo

-por un disparo

-por un tropiezo

-como una pluma

-como una piedra

-como empujado por alguien



-por cansancio

Creatividad vocal (15 minutos):

Las noticias: La profesora se sienta con los estudiantes en círculo. Les pide que formen 4 grupos, de los cuales ellos tendrán que elegir un representante de cada uno de estos, para leer en voz alta una noticia periodística facilitada por la profesora. Posteriormente, este representante tendrá que leer dicha noticia como si fuera un lector noticiario, mientras su equipo apoyará el relato, creando una banda sonora de la noticia. Se repetirá el ejercicio para cada uno de los grupos.

Expresión (20 minutos):

La profesora solicitará a los estudiantes que se reúnan en grupos de 3 o 4 integrantes. Le entregará a cada grupo una hoja que contenga la estrofa de una canción, que deberán interpretar de diversas formas, uno de ellos cantará la estrofa de la canción otorgada, un segundo estudiante interpretará el ritmo de esta, utilizando su cuerpo para crear diversos sonidos, por ejemplo, con aplausos; los demás integrantes realizarán movimientos con su cuerpo para interpretar las frases de la canción (bailar). Todo esto se tendrá que realizar simultáneamente.

Valoración (15 minutos):

La profesora les solicita a los estudiantes sentarse en círculo, y pondrá pequeños trozos de cartulina que contengan palabras que indiquen una emoción. Los estudiantes tendrán, que individualmente, elegir uno de los papeles que mejor represente la



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

emoción que sintieron durante la clase, luego de esto, tendrán que explicar por qué se sintieron de esa forma. Las cartulinas contendrán las siguientes palabras: alegría, tristeza, desilusión, emoción, entusiasmo, sorpresa, cansancio, agradecimiento, aburrimiento, relajó, preocupación.

Posteriormente, se abrirá la palabra para que expresen qué aprendieron durante la clase. Para luego señalar, libremente, en qué ejercicio aprendieron sobre la utilización del ritmo y del tono, además de mencionar lo que más les gustó de la clase y del trabajo de sus compañeros.



Seminario de grado:

“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

FECHA:

NIVELES: LOGRADO / MEDIANAMENTE LOGRADO/ NO LOGRADO

INTERVENCIÓN: N° 5

LOGRO		LOGRADO 3	MEDIANAMENTE LOGRADO 2	NO LOGRADO 1
DIMENSIONES				
LENGUAJE PARAVERBAL	Ritmo	Utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.	Ocasionalmente utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la	No utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.



			exposición del discurso.	
	Tono	Utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.	Ocasionalmente utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.	No utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.
ESTRUCTURA DE SESIÓN DRAMÁTICA:	-Preliminares -Sensibilización -Creatividad corporal -Creatividad vocal	Se cumple a cabalidad la estructura de la sesión dramática, respetando cada uno de los momentos	Se cumplen entre 3 y 5 momentos de la estructura de la sesión dramática.	No se cumplen los momentos de la sesión dramática o sólo 2 o menos de ellos.



	<p>-Expresión</p> <p>-Valoración</p>			
<p>INTERACCIÓN ESTUDIANTE – ESTUDIANTE</p>		<p>Los estudiantes interactúan entre ellos, compartiendo experiencias y situaciones de la clase.</p>	<p>Los estudiantes interactúan escasamente entre ellos, para compartir experiencias y situaciones dentro de la clase.</p>	<p>No se evidencia interacción entre los estudiantes, para compartir experiencias y situaciones de la clase.</p>



EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE	Confianza Siente confianza porque... Se siente incómodo porque...	
	Aprendizaje volumen Tono	
	Apreciación personal Lo que le gustó de la clase... Lo que le gustó de los compañeros...	



6.7 Planificación intervención 6

OA 30: Caracterizar distintos personajes para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo.

O. específicos:

Identificar las características que posee una intervención pedagógica sustentada en técnicas teatrales, orientadas al desarrollo de la expresión paraverbal, en niños de tercero básico del colegio “Novo Mundo”

Identificar las debilidades y fortalezas, con lo que respecta al lenguaje paraverbal, de los estudiantes de tercero básico, durante las intervenciones pedagógicas.

Identificar la percepción de los estudiantes, participantes del estudio, con respecto a su propio proceso de desarrollo de la expresión paraverbal.

Objetivo de la clase:

Trabajar el lenguaje paraverbal de manera cohesionada a estímulos físicos y emocionales.

Preliminares (10 minutos):

Los estudiantes caminan libremente por la sala, tomando conciencia, que como grupo, deben ocupar todo el espacio y respetar el espacio personal de cada uno de sus compañeros.

Posteriormente, formarán un círculo de pie, incluyendo a la profesora, y está pedirá que repitan lo que ella dice y acciona:



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

Tengo que despertar

Tengo que despertar

Muevo mi cabeza

Y giro en mi lugar

Tengo que saludar

Tengo que saludar

Muevo mis dos manos

Y giro en mi lugar

Tengo que marchar

Tengo que marchar

Muevo mis rodillas

Y giro en mi lugar

Tengo que caminar

Tengo que caminar

Muevo mis dos piernas

Y giro en mi lugar



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

Tengo que correr

Tengo que correr

Muevo mis dos pies

Y vuelvo a mi lugar

Tengo que bailar

Tengo que bailar

Muevo mi cuerpo entero

Y giro en mi lugar

Posteriormente, volverán al círculo de pie y la profesora les indicará, mediando una canción, las acciones que deben realizar para elongar sus cuerpos.

Sensibilización (10 minutos):

La profesora les pedirá a los estudiantes que se dispersen por la sala y se tiendan boca arriba con el cuerpo relajado. Luego les pedirá que comprueben si las extremidades, hombros y cuello están sueltos. Las piernas se relajarán hacia afuera y los



pies se abrirán formando un triángulo, cuyo vértice estará en los talones. Las manos con las palmas hacia el suelo reposarán a la altura de las caderas, un poco separadas del cuerpo. La profesora verificará la relajación individualmente sobre cada participante, a partir de las articulaciones. Si levanta la mano de uno de ellos, esta caerá por su peso como si estuviera muerta y la cabeza deberá rodar de un lado hacia otro al menor impulso. Inducido por la profesora, cada estudiante deberá caer en un espacio imaginario infinito y dejarse llevar por el siguiente texto de Vicente Huidobro:

Cae cae eternamente

Cae al fondo del infinito

Cae al fondo de ti mismo

Cae lo más bajo que se pueda caer

Cae sin vértigo

A través de todos los espacios y todas las edades

A través de todas las almas de todos los anhelos y todos los naufragios

Cae y quema al pasar los astros y los mares

Quema los corazones que te miran y los corazones que te aguardan

Quema el viento con tu voz

Y la noche que tiene frío en su gruta de huesos

Cae en infancia

Cae en vejez

Cae en lágrimas

Cae en risas



Cae en música sobre el universo

Cae de tu cabeza a tus pies

Cae de tus pies a tu cabeza

Cae del mar a la fuente

Cae al último abismo de silencio

Como el barco que se hunde apagando sus luces...

Una vez terminado el relato del texto y después de tres minutos de silencio vocal y corporal, la profesora hará que los participantes retornen lentamente a la realidad de la sala. Para ello, les pedirá que respiren profundamente varias veces, que muevan los dedos de los pies, de las manos y los músculos de la cara. Finalmente, los motivará a que estiren sus cuerpos aumentando en intensidad y que una vez que se sientan recuperados, abran sus ojos y se levanten muy suavemente. El retorno a la posición vertical es delicado, por ello la profesora demandará que lo último que se levante sea la cabeza.

Creatividad corporal (10 minutos):

La profesora pedirá que formen grupos de máximo 4 participantes. Luego, dará en privado, un estímulo a cada grupo, el cual deberá componer en cadena, es decir, seccionando las acciones físicas, los estímulos dados pueden ser:

- una persona que almuerza
- una persona bañándose
- una persona cocinando
- una persona haciendo una llamada telefónica



- una persona construyendo una mesa
- una persona en una fiesta de cumpleaños
- un fotógrafo tomando una fotografía
- una modelo (un modelo), siendo fotografiado
- una persona pintando un cuadro
- una persona lavándose los dientes
- un actor a punto de entrar a escena

Creatividad vocal (15 minutos):

La profesora dispondrá el curso, sentados cómodamente formando un círculo. Recordará la importancia de nuestro ritmo, tono y volumen de la voz, a la hora que comunicarnos, ya que este puede transmitir distintos mensajes y que además, nos ayudan para darle un énfasis diferente a nuestras palabras.

Posteriormente, los invitará a traducir con la voz, sin palabras, solo sonidos, los siguientes estímulos físicos y emocionales, tales como:

- el miedo
- el calor
- la tristeza



- el asco
- la alegría
- el cansancio
- el frío
- la rabia
- el amor
- la pereza

Expresión (20 minutos):

La profesora solicitará a los estudiantes que se reúnan en grupos de 3 o 4 integrantes. Le entregará a cada grupo una hoja que contenga la estrofa de una canción, que deberán interpretar de diversas formas, uno de ellos cantará la estrofa de la canción otorgada, un segundo estudiante interpretará el ritmo de esta, utilizando su cuerpo para crear diversos sonidos, por ejemplo, con aplausos; los demás integrantes realizarán movimientos con su cuerpo para interpretar las frases de la canción (bailar). Todo esto se tendrá que realizar simultáneamente.

Valoración (15 minutos):

La profesora les solicita a los estudiantes sentarse en círculo, y pondrá pequeños trozos de cartulina que contengan palabras que indiquen una emoción. Los estudiantes tendrán, que individualmente, elegir uno de los papeles que mejor represente la emoción que sintieron durante la clase, luego de esto, tendrán que explicar por qué se sintieron de esa forma. Las cartulinas



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Básica

contendrán las siguientes palabras: alegría, tristeza, desilusión, emoción, entusiasmo, sorpresa, cansancio, agradecimiento, aburrimiento, relajó, preocupación.

Posteriormente, se abrirá la palabra para que expresen qué aprendieron durante la clase. Para luego señalar, libremente, en qué ejercicio aprendieron sobre la utilización del ritmo y del tono, además de mencionar lo que más les gustó de la clase y del trabajo de sus compañeros.

Seminario de grado:

“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

FECHA: 26 de octubre de 2017

NIVELES: LOGRADO / MEDIANAMENTE LOGRADO/ NO LOGRADO

INTERVENCIÓN: N° 6

NIVELES: LOGRADO / MEDIANAMENTE LOGRADO/ NO LOGRADO



LOGRO		LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO LOGRADO
		3	2	1
DIMENSIONES				
LENGUAJE PARAVERBAL	Volumen	La intensidad en el sonido de su voz es audible en toda la sala.	La intensidad en el sonido de su voz no es audible para la mitad de la audiencia.	La intensidad del sonido de su voz no es audible.
		Utiliza matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el contenido	Ocasionalmente utiliza matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el contenido emocional de este.	No presenta matices en el volumen para crear coherencia con el texto y expresar el



		emocional de este.		contenido emocional de este.
	Tono	Utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.	Ocasionalmente utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.	No utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.
	Ritmo	Utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.	Ocasionalmente utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.	No utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.



	Vocalizaciones	Utiliza sonidos que ayudan a la cohesión del discurso tales como; risas, suspiros, onomatopeyas.	Ocasionalmente utiliza sonidos que ayudan a la cohesión del discurso tales como; risas, suspiros, onomatopeyas.	No utiliza sonidos que ayudan a la cohesión del discurso tales como; risas, suspiros, onomatopeyas.
LENGUAJE NO VERBAL		Utiliza gestos ilustradores en sincronía con lo que dice, para favorecer la comprensión del mensaje.	Utiliza ocasionalmente gestos ilustradores, en sincronía con lo que dice para favorecer la comprensión del mensaje.	No presenta gestos ni ilustradores.
	Gestos ilustradores			
	Gestos adaptadores	No presenta gestos adaptadores.	Ocasionalmente presenta gestos adaptadores, lo que da cuenta de su tensión sólo en ciertos momentos.	Tiene un uso recurrente de gestos adaptadores, lo que da cuenta de la tensión que le provoca.



				la situación en que se encuentra.
	Gestos regulado	Utiliza gestos reguladores en sincronía con lo que dice, para favorecer la comprensión del mensaje.	Utiliza ocasionalmente gestos reguladores, en sincronía con lo que dice para favorecer la comprensión del mensaje.	No presenta gestos reguladores.
	Postura	La disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia expresa seguridad, confianza, motivación e interés.	Ocasionalmente su disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia expresa seguridad, confianza, motivación e interés.	No presenta disposición del cuerpo y actitud frente a la audiencia para expresar seguridad, confianza,



				motivación e interés.
	Proxémica	Se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores .	Ocasionalmente se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores.	No se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores.
ESTRUCTURA DE SESIÓN DRAMÁTICA :	- Preliminares	Se cumple a cabalidad la estructura de la sesión dramática, respetando	Se cumplen entre 3 y 5 momentos de la estructura de la sesión dramática.	No se cumplen los momentos de la sesión dramática o



	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización -Creatividad corporal -Creatividad vocal -Expresión -Valoración 	<p>cada uno de los momentos</p>		<p>sólo 2 o menos de ellos.</p>
<p>INTERACCIÓN ESTUDIANT E – ESTUDIANT E</p>		<p>Los estudiantes interactúan entre ellos, compartiendo experiencias y situaciones de la clase.</p>	<p>Los estudiantes interactúan escasamente entre ellos, para compartir experiencias y situaciones dentro de la clase.</p>	<p>No se evidencia interacción entre los estudiantes, para compartir experiencias y situaciones de la clase.</p>



<p>EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE</p>	<p>Confianza</p> <p>Siente confianza porque...</p> <p>Se siente incómodo porque...</p>			
	<p>Aprendizaje</p> <p>volumen</p> <p>Tono</p>			
	<p>Apreciación personal</p> <p>Lo que le gustó de la clase...</p> <p>Lo que le gustó de los compañeros...</p>			



6.8 Planificación intervención de cierre

OA 30: Caracterizar distintos personajes para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo.

O. específicos:

Identificar las características que posee una intervención pedagógica sustentada en técnicas teatrales, orientadas al desarrollo de la expresión paraverbal, en niños de tercero básico del colegio “Novo Mundo”

Identificar las debilidades y fortalezas, con lo que respecta al lenguaje paraverbal, de los estudiantes de tercero básico, durante las intervenciones pedagógicas.

Identificar la percepción de los estudiantes, participantes del estudio, con respecto a su propio proceso de desarrollo de la expresión paraverbal.

Preliminares:

Desplazamiento con instrucciones: Los estudiantes caminan por la sala. El facilitador da una instrucción encriptado bajo acuerdo previo. Así, por ejemplo, cuando el docente diga “rojo”, los alumnos deben saltar; cuando diga “amarillo” deben agacharse; cuando diga “verde” deben acostarse, etc. Luego, se pasará al mismo sistema, pero con instrucciones que juegan con la contradicción. Así, “arriba” será agacharse, “alto” será avanzar, “avanzar” será retroceder, etc.

Sensibilización enfocada en voz y cuerpo:

El baúl de emociones: Se distribuirá a los estudiantes formando un círculo donde el facilitador sacará de “la bolsa mágica” palabras que contengan el nombre de distintas emociones y a un lado de ella la palabra enunciativa, interrogativa o



exclamativa, esto se llevará a cabo palabra por palabra; ellos deberán expresar con su cuerpo dicha emoción. Posteriormente, los estudiantes tendrán crear una frase que contenga dicha emoción y decirla delante de sus compañeros utilizando oraciones enunciativas, interrogativas o exclamativas según corresponda a lo otorgado en el papel extraído con anterioridad de la bolsa.

Creatividad vocal, corporal y expresión:

El supermercado: El facilitador dispondrá a los estudiantes en círculo para organizar el ejercicio. Les comunicará el título del juego para extraer el material lúdico. La referencia será el **supermercado** que más conozcan y las personas que han visto allí. Luego se establecerán parejas comprador- vendedor y servicio al cliente-consumidor, todo esto tomando en cuenta la identificación de los niños con el rol. Irán pasando de cuatro personas al escenario; no se requiere de un conflicto dramático, simplemente se busca que los participantes se expresen corporal y verbalmente para que logren socializar, mediante el juego dirigido, el acto de comprar-vender y atender-preguntar

Valoración:

Esta valoración, a diferencia de las anteriores, se centrará en todas las intervenciones propuestas durante estas semanas, para ello, se abrirá la palabra a los estudiantes, para que expresen libremente, qué fue lo que aprendieron durante las sesiones, si han llevado este aprendizaje fuera del aula, cómo se sintieron con estas actividades, si les gustaría repetirla, etc., además de evaluar el progreso de sus compañeros.

Posteriormente, se les hará entrega de un diploma para que recuerden el trabajo realizado y para que le den el valor que significa mayor valor al trabajo que realizaron.



“Proceso de desarrollo de la expresión paraverbal en niños de tercero básico, a través de la aplicación de técnicas teatrales”.

PAUTA DE VALIDACIÓN RÚBRICA DE EVALUACIÓN
DIAGNÓSTICA/FINAL

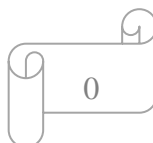
ESTUDIANTE:

FECHA:

NIVELES: LOGRADO / MEDIANAMENTE LOGRADO/ NO LOGRADO

INTERVENCIÓN DE CIERRE

LOGRO		LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO LOGRADO
		3	2	1
DIMENSIONES				
LENGUAJE PARAVERBAL	Volumen	La intensidad en el sonido de su voz es audible en toda la sala.	La intensidad en el sonido de su voz no es audible para la mitad de la audiencia.	La intensidad del sonido de su voz no es audible.
		Utiliza matices en el volumen para crear coherencia con	Ocasionalmente utiliza matices en el volumen para crear coherencia con el	No presenta matices en el volumen para crear





		el texto y expresar el contenido emocional de este.	texto y expresar el contenido emocional de este.	coherencia con el texto y expresar el contenido emocional de este.
	Tono	Utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.	Ocasionalmente utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.	No utiliza tonos de voz agudos y graves durante el discurso oral, para expresar diversas emociones y darle sentido a la estructura del texto.
	Ritmo	Utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.	Ocasionalmente utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.	No utiliza velocidad y el uso de las pausas durante la exposición del discurso.
	Vocalizaciones	Utiliza sonidos que ayudan a la cohesión del discurso tales como; risas, suspiros, onomatopeyas.	Ocasionalmente utiliza sonidos que ayudan a la cohesión del discurso tales como; risas, suspiros, onomatopeyas.	No utiliza sonidos que ayudan a la cohesión del discurso tales como; risas, suspiros, onomatopeyas.



LENGUAJE NO VERBAL		Utiliza gestos ilustradores en sincronía con lo que dice, para favorecer la comprensión del mensaje.	Utiliza ocasionalmente gestos ilustradores, en sincronía con lo que dice para favorecer la comprensión del mensaje.	No presenta gestos ni ilustradores.
	Gestos ilustradores			
	Gestos adaptadores	No presenta gestos adaptadores.	Ocasionalmente presenta gestos adaptadores, lo que da cuenta de su tensión sólo en ciertos momentos.	Tiene un uso recurrente de gestos adaptadores, lo que da cuenta de la tensión que le provoca. la situación en que se encuentra.
	Gestos reguladores	Utiliza gestos reguladores en sincronía con lo que dice, para favorecer la comprensión del mensaje.	Utiliza ocasionalmente gestos reguladores, en sincronía con lo que dice para favorecer la comprensión del mensaje.	No presenta gestos reguladores.
	Postura			



	Proxémica	Se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores	Ocasionalmente se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores.	No se evidencia la utilización del uso del espacio en función de la relación con la audiencia, espacio escénico y los demás improvisadores.
COMENTARIOS DE VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES:				